

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL 3. SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE
İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN
ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA,
DEMOKRATİK TUTUMLARINA VE YANSITICI
DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ

Deniz Gökçe ERBİL

İzmir

2014

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL 3. SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE
İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN
ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA,
DEMOKRATİK TUTUMLARINA VE YANSITICI
DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ

Deniz Gökçe ERBİL

Danışman
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ

İzmir
2014

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Demokratik Tutumlarına ve Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisi” adlı çalışmamın, tarafımdan, bilimsel etik ve geleneklere aykırı düşecek bir yardım alınmadan yazıldığını ve yararlandığım yapıtların kaynakçada gösterilenlerden ibaret olduğunu, bunlara gönderme yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

22/10/2014

Deniz Gökçe ERBİL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Ayfer Kocabaş

¼ye : Doç. Dr. Erkut Konter

¼ye : Doç. Dr. İdris şahin



Onay
Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

3..10./2014

Doç. Dr. Ali G¼nay BALIM
Enstit¼ M¼d¼r¼

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	10020960
Yazar Adı / Soyadı	DENİZ GÖKÇE ERBİL
Uyruğu / T.C.Kimlik No	TÜRKİYE / 28672352364
Telefon	5519051688
E-Posta	denizgokceerbil@gmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	İlkokul 3.Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Demokratik Tutumlarına ve Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisi
Tezin Tercümesi	The Effects of Cooperative Learning Method on 3rd Graders' Academic Achievements, Democratic Manners and Reflective Thinking Skills in Life Studies Course
Konu	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	İlköğretim Bölümü
Anabilim Dalı	
Bilim Dalı	Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2014
Sayfa	210
Tez Danışmanları	PROF. DR. AYFER KOCABAŞ 66346020478
Dizin Terimleri	Hayat bilgisi=Social science ; İşbirlikli öğrenme=Cooperative learning ; Demokrasi eğitimi=Education of democracy
Önerilen Dizin Terimleri	Yansıtıcı Düşünme = Reflective Thinking
Kısıtlama	Yok

Yukarıda bilgileri kayıtlı olan tezinin, bilimsel araştırma hizmetine sunulması amacı ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arşivlenmesine ve internet üzerinden tam metin erişime açılmasına izin veriyorum.

22.10.2014

İmza:.....



TEŞEKKÜR

Araştırma süreci boyunca hiç bir konuda desteğini esirgemeyen, her zaman sunmuş olduğu yapıcı fikirleriyle ve sergilemiş olduğu “bilim insanı” duruşuyla kariyerimi daha sağlam temellerde inşa etmemi sağlayan sayın hocam Prof. Dr. Ayfer Kocabaş’a teşekkürlerimi sunarım.

Süreç boyunca gündüz birer meslektaş, akşam ise birer dost olduğumuz Arş. Gör. Kadir Demir, Arş. Gör. Ahmet Bilal Özbek, Arş. Gör. Halil Öztürk ve Arş. Gör. Gürkan Aydın’a çok teşekkür ederim.

Hayatımın çeşitli bölümlerinde önemli etkilere sahip olduklarını düşündüğüm arkadaşlarım sevgili Ahmet Özışık başta olmak üzere, İlter Urlu ve Emre Bilgiç’e şimdiye kadar hayatıma eşlik ettikleri için çok teşekkür ederim.

Bugüne kadar ulaşmamda en büyük pay sahibi olan değerli aileme ve son olarak sevgisiyle bana her zaman güç veren, yanımda olan ve ayakta durmamı sağlayan Burcu Armağan’a teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	i
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	ii
TEZ YAYINLAMA İZİN FORMU	iii
TEŞEKKÜR	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLO LİSTESİ	viii
ŞEKİL LİSTESİ	x
ÖZET	xi
ABSTRACT	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Hayat Bilgisi Dersi	1
1.1.1.1. Hayat Bilgisi Dersinin İçeriği	2
1.1.1.2. Türkiye’de Hayat Bilgisi Dersi ve Öğretim Programları.....	3
1.1.1.3. 2009 Hayat Bilgisi Programının Vizyonu.....	4
1.1.1.4. Hayat Bilgisi Programının Temel Yaklaşımı ve Yapısı	4
1.1.1.4.1. Temalar	5
1.1.1.4.2. Beceriler	6
1.1.1.4.3. Kişisel Nitelikler	8
1.1.1.4.4. Ara Disiplinler	8
1.1.2. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi	9
1.1.2.1. İşbirlikli Öğrenme Süreci ve Yöntemin Temel Özellikleri.....	10
1.1.2.2. İşbirlikli Öğrenme Teknikleri.....	17
1.1.3. Demokrasi Kavramı.....	18
1.1.3.1. Demokrasi ve Eğitim	19
1.1.3.2. Demokratik Eğitim	23
1.1.3.3. Demokratik Tutum	30
1.1.3.4. Demokrasi ve İşbirlikli Öğrenme	31
1.1.4. Yansıtıcı Düşünme	33
1.1.4.1. Yansıtıcı Düşünme ve Diğer Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki.....	39
1.1.4.2. Yansıtıcı Düşünme Becerisini Geliştiren Yaklaşımlar ve Stratejiler	43
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	49
1.3. Problem Cümlesi	50

1.4. Alt Problemler	50
1.5. Sayıtlar	50
1.6. Sınırlılıklar	51
1.7. Kısaltmalar	51
1.8. Tanımlar	51
BÖLÜM II.....	53
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	53
2.1. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Üzerine Yapılmış Çalışmalar	53
2.1.1. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Üzerine Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar ...	53
2.1.2. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Üzerine Yurt Dışında Yapılmış Bazı Çalışmalar	58
2.2. Demoratik Tutum Üzerine Yapılmış Çalışmalar	64
2.2.1. Demoratik Tutum Üzerine Yurt İçinde Yapılmış Bazı Çalışmalar	64
2.2.2. Demoratik Tutum Üzerine Yurt Dışında Yapılmış Bazı Çalışmalar	69
2.3. Yansıtıcı Düşünme Becerisi Üzerine Yapılmış Bazı Çalışmalar	71
2.3.1. Yansıtıcı Düşünme Becerisi Üzerine Yurt İçinde Yapılmış Bazı Çalışmalar	71
2.3.2. Yansıtıcı Düşünme Becerisi Üzerine Yurt Dışında Yapılmış Bazı Çalışmalar	77
BÖLÜM III	82
YÖNTEM.....	82
3.1. Araştırmanın Modeli	82
3.2. Araştırmanın Değişkenleri	82
3.3. Deneysel Desen	82
3.4. Araştırmanın Çalışma Grubu	83
3.5. Veri Toplama Araçları.....	84
3.5.1. Demokratik Tutum Ölçeği	84
3.5.2. Akademik Başarı Testi	90
3.5.3. Kişisel Bilgi Formu	92
3.5.4. Demokratik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesine Yönelik Öğrenci Görüşme Formu	92
3.5.5. Öğrenci Günlükleri	93
3.5.6. Grup Çalışmasını Değerlendirme Anketi	93
3.5.7. Yansıtıcı Günlükler	93
3.6. İşlem Yolu.....	94
3.7. Verilerin Çözümü ve Analizi	96
3.7.1. Nicel Verilerin Analizi	96

3.7.2. Nitel Verilerin Analizi	101
BÖLÜM IV	104
BULGULAR VE YORUMLAR	104
4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular	104
4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular	109
4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular	114
4.3.1. Öğrenci Günlüklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	114
4.3.2. Yansıtıcı Günlüklere İlişkin Bulgular ve Yorumlar	119
BÖLÜM V	140
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	140
5.1. Sonuçlar	140
5.2. Tartışma	146
5.3. Öneriler	153
KAYNAKÇA.....	155
EKLER.....	183
Ek.1: Demokratik Tutum Ölçeği	184
Ek 2: Akademik Başarı Testi.....	186
Ek 3: Belirtke Tablosu	191
Ek 4: Kişisel Bilgi Formu.....	194
Ek 5: Öğrencilere Yönelik Sorular	196
Ek.6. Örnek Ders Planları.....	198
Ek.7. Grup Çalışmasını Değerlendirme Anketi.....	204
Ek.8. Yansıtıcı Günlük	205
Ek. 9. Deney Grubu Uygulamalarından Görüntüler	208
Ek.10. Araştırma İzin Belgesi (Ölçek Ön Uygulama)	210
Ek.11. Araştırma İzin Belgesi.....	211

TABLO LİSTESİ

Tablo 1	25
Eğitim Kavramının Tarihsel Demokratik Dönüşümü ve Bazı Eğitimcilerin Görüşler	25
Tablo 2	32
İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve Demokrasinin Karşılaştırılması.....	32
Tablo 3	39
Yansıtıcı Düşünmenin Dört Boyutu	39
Tablo 4	40
Yansıtıcı Düşünmenin Diğer Düşünme Becerileri ile İlişkisi	40
Tablo 5	83
Araştırmada Kullanılan Deneysel Desen	83
Tablo 6	84
Çalışma Grubunun Cinsiyet Yönünden Dağılımı.....	84
Tablo 7	86
KMO ve Barlett Testi Sonuçları.....	86
Tablo 8	88
Madde ve Faktör Analizi Sonuçları.....	88
Tablo 9	91
Akademik Başarı Testi Analiz Sonuçları.....	91
Tablo 10	97
Demokratik Tutum Ölçeği Çarpıklık-Basıklık İstatistiği Analiz Sonuçları.....	97
Tablo 11	100
Akademik Başarı Testi Çarpıklık-Basıklık İstatistiği Analiz Sonuçları	100
Tablo 12	105
Deney ve Kontrol Gruplarının Hayat Bilgisi Dersi Akademik Başarı Ön Test Puanları Arasındaki İlişkisiz Örneklem t- Testi Sonuçları	105
Tablo 13	105
Deney Grubunun Hayat Bilgisi Dersi Akademik Başarı Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki İlişkili Örneklem İçin t- Testi Sonuçları	105
Tablo 14	106
Kontrol Grubunun Hayat Bilgisi Dersi Akademik Başarı Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki İlişkili Örneklem İçin t- Testi Sonuçları.....	106
Tablo 15	107
Deney ve Kontrol Grubu Hayat Bilgisi Dersi Akademik Başarı Son Test Puanları	

Arasındaki İlişkisiz Örneklemeler İçin t- Testi Sonuçları	107
Tablo 16	107
Akademik Başarı Testi Ortalama ve Düzeltmiş Ortalama Puanları	107
Tablo 17	108
Akademik Başarı Testi Kovaryans Analizi (ANCOVA) Çözümlemesi	108
Tablo 18	108
Akademik Başarı Son Test Fark Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkisiz Örneklemeler İçin t- Testi Sonuçları.....	108
Tablo 19	109
Deney ve Kontrol Gruplarının Demokratik Tutum Ölçeği Ön Test Puanları Arasındaki İlişkisiz Örneklemeler İçin t- Testi Sonuçları	109
Tablo 20	110
Deney Grubunun Demokratik Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki İlişkili Örneklemeler İçin t- Testi Sonuçları	110
Tablo 21	111
Kontrol Grubunun Demokratik Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması İçin İlişkili Örneklemeler İçin t- Testi Sonuçları.....	111
Tablo 22	111
Deney ve Kontrol Grubu Demokratik Tutum Ölçeği Son Test Puanları Arasındaki İlişkisiz Örneklemeler İçin t- Testi Sonuçları	111
Tablo 23	112
Demokratik Tutum Ölçeği Ortalama ve Düzeltmiş Ortalama Puanları.....	112
Tablo 24	113
Demokratik Tutum Ölçeği Kovaryans Analizi (ANCOVA) Çözümlemesi	113
Tablo 25	113
Demokratik Tutum Ölçeği Fark Puanlarının Ortalamaları Arasındaki İlişkisiz Örneklemeler İçin t- Testi Sonuçları	113
Tablo 26	115
Öğrenci Günlüklerinin Yansıtıcı Düşünme Boyutlarına Göre Sınıflandırılması (İlk 3 Hafta)	115
Tablo 27	117
Öğrenci Günlüklerinin Yansıtıcı Düşünme Boyutlarına Göre Sınıflandırılması (Son 3 Hafta)	117
Tablo 28	128
Öğrencilerin Çalışma Yöntemi Konusundaki Tercihleri	128
Tablo 29	136
Grup Çalışmasını Değerlendirme Anketi Sonuçları	136

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1 Hayat Bilgisi Öğretim Programının Çatısı.	5
Şekil 2 Hayat Bilgisi Dersi Programı'na İlişkin Beceriler, Temalar, Ara Disiplinler ve Kişisel Nitelikler.	9
Şekil 3 Yansıtıcı Düşünmenin Gerçekleşme Zamanı.	36
Şekil 4. Demokratik Tutum Ölçeği Ön Uygulama Öz Değer Faktör Grafiği	87
Şekil 5 Demokratik Tutum Ölçeği Ön Test Uygulaması Deney Grubu Q-Q Plot Grafiği.	98
Şekil 6 Demokratik Tutum Ölçeği Ön Test Uygulaması Kontrol Grubu Q-Q Plot Grafiği.	98
Şekil 7 Demokratik Tutum Ölçeği Son Test Uygulaması Deney Grubu Q-Q Plot Grafiği.	99
Şekil 8 Demokratik Tutum Ölçeği Son Test Uygulaması Kontrol Grubu Q-Q Plot Grafiği.	99
Şekil 9 Akademik Başarı Testi Ön Test Uygulaması Deney Grubu Q-Q Plot Grafiği.	102
Şekil 10 Akademik Başarı Testi Ön Test Uygulaması Deney Grubu Q-Q Plot Grafiği.	102
Şekil 11 Akademik Başarı Testi Son Test Uygulaması Deney Grubu Q-Q Plot Grafiği.	103
Şekil 12 Akademik Başarı Testi Son Test Uygulaması Kontrol Grubu Q-Q Plot Grafiği.	103
Şekil 13 Grup Çalışmasını Değerlendirme Anketi Gelişim Grafiği.	136

ÖZET

İLKOKUL 3.SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA, DEMOKRATİK TUTUMLARINA VE YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ

Deniz Gökçe ERBİL

Danışman

Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ

Araştırmada, ilkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarıları ve demokratik tutumları üzerindeki etkilerinin; öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin neler olduğunun ve süreç boyunca izlediği gelişimin ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışmada yarı deneme modellerinden ön test son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırma 2013-2014 öğretim yılı bahar döneminde İzmir ili Buca ilçesinde iki ilkokulda 34 deney grubu ve 31 kontrol grubu öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Demokratik Tutum Ölçeği”, “Akademik Başarı Testi”, “Öğrenci Günlükleri”, “Yansıtıcı Günlükler” ve “Grup Çalışmasını Değerlendirme Anketi” kullanılmıştır. Araştırma 8 hafta sürmüş, demokratik tutum ölçeği ve akademik başarı testi ön test, uygulama sonunda ise demokratik tutum ölçeği ve akademik

başarı testi son test olarak kullanılmıştır. Elde edilen nicel veriler SPSS 20 programı ile çözümlenmiştir ve çarpıklık-basıklık istatistiği, ilişkili örneklem için t- testi, ilişkisiz örneklem için t- testi, kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır. Araştırma sonunda, işbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin uygulandığı deney grubu ve 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunun son test akademik başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney ve kontrol grubunun demokratik tutum ölçeği son test puanları arasında, deney grubu lehine olumlu yönde ve anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri ortaya çıkartılmış olup, yansıtıcı düşünme becerilerinin olumlu anlamda bir gelişim gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme yöntemine, hayat bilgisi dersi öğretim programında akademik başarı, demokratik tutum düzeyi ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirici bir öğretim yöntemi olarak daha çok yer verilmesi gerektiği önerilmektedir.

ABSTRACT

THE EFFECTS OF COOPERATIVE LEARNING METHOD ON 3RD GRADERS' ACADEMIC ACHIEVEMENTS, DEMOCRATIC MANNERS AND REFLECTIVE THINKING SKILLS IN LIFE STUDIES COURSE

Deniz Gökçe ERBİL

Advisor

Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ

The aim of this study is to investigate the effectiveness of cooperative learning on students' academic achievements, democratic attitudes and reflective thinking skills versus traditional learning methods in elementary 3rd grade life studies course. Quasi-experimental design with pre-test post-test method was used in this research. In two class there were 34 students in experimental group and 31 students in control group. "Democratic Attitudes Scale", "Academic Achievement Test", "Students Diaries", "Reflective Diaries" and "Evaluation of Group Process" which had been developed by researcher were used as data collection tools. The study was applied in 8 weeks and "Democratic Attitudes Scale" and "Academic Achievement Test" were used as both pre-test and post-test. Gathered data from students were analysed by SPSS 20 software. In the process of data analysis, skewness-kurtosis statistics, independent-sample t test, paired-sample t test and ANCOVA were used. Although the study showed that there were no significant difference between cooperative

learning with learning together method and traditional learning method regarding to academic achievement, there were significant differences in favor of experimental group in terms of democratic attitudes. There were also remarkable evolution on students' reflective thinking skills in cooperative learning group. As a result of study, it is suggested that cooperative learning should have been especially used as developing students' academic achievements, democratic attitudes and reflective thinking skills in life studies course.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlılar, sınırlılıklar ve kısaltmalar bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bu bölümde problem durumunu ortaya koymak için, hayat bilgisi dersi, işbirlikli öğrenme yöntemi, demokratik tutum ve yansıtıcı düşünme becerileri kavramları açıklanmaya çalışılmıştır.

1.1.1. Hayat Bilgisi Dersi

İlkokulun temel amacı, çocukları sosyal, kültürel ve bilişsel olarak hayata ve bir üst öğrenime hazırlamaktır. Bu amacı gerçekleştirmede, ilkokulun ilk üç sınıfında hayat bilgisi dersi en önemli ve temel ders olarak tasarlanarak mihver ders adıyla kabul edilmiştir (Akınoğlu, 2003). Hayat bilgisi dersinin, literatürde değişik ifadelerle çok sayıda tanımı yapılmıştır.

Hayat bilgisi dersini Baymur (1947:19), “Hayat bilgisi dersi kitaptan okunacak, ezbere konuşma ile geçirilecek söz dersi değil; gözlem, inceleme, deney, iş ve yaşama dersidir” şeklinde tanımlamıştır (akt. Bektaş, 2012). Taner ve Örs (1952), hayat bilgisi dersini “çocuğun çevresindeki doğal ve toplumsal anlayışı, onun anlayış seviyesine göre, bir bütün olarak kavratmaya çalışan bir ders” olarak tanımlamaktadırlar (akt. Baysal, 2006). Hayat bilgisi dersi Çilenti (1988:28) tarafından; öğrencilerin kendisini ve çevresini tanımasının, kendini geliştirerek çevresine uyum göstermesinin, çok yönlü ve yaratıcı düşünmesinin, problem çözme

becerilerinin temellerinin atıldığı bir ders olarak tanımlanırken, Sönmez (2005:4) hayat bilgisi dersini, doğal ve toplumsal gerçekle kanıtlanmaya dayalı bir bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlamıştır.

Baysal (2006)'a göre hayat bilgisi dersi; bilgi temeli sosyal bilimler ve fen bilimleri ile oluşturulmuş, bu süreçte çocuğun gelişim özellikleri dikkate alınmış, olabildiğince hayata dönük ve somut bir şekilde işlenerek öğrencilerin daha etkin bireyler ve vatandaşlar olarak yaşam sürdürmelerine zemin hazırlayan ve aynı zamanda gelecek derslerine temel oluşturan bir öğretim programı olarak tanımlanabilir.

Hayat bilgisi dersi, ilkököl 1-2-3. sınıf ders programlarında yer alan ve çocuğun doğumundan bu yana geçen 6-7 yıl içerisinde, çocuğun dünyayı nasıl anlamlandırdığına ilişkin deneyimleri merkeze alarak, bundan sonraki yaşamına dönük olarak bilgi, beceri ve değerleri kazandırmaya, çevresini sosyal ve fiziki boyutta anlamasına katkıda bulunmaya çalışan bir derstir (Kabapınar, 2012).

Gülyüz (2013:15) ise literatürdeki tanımları temel alarak hayat bilgisi dersini; çocuğun, akranları arasında kendini, içinde yaşadığı toplumu ve doğayı tanıması, buna uyum göstermesi; gözlem, deney ve incelemeler sonucunda yeni bilgiler elde ederek kendini geliştirmesi süreci olarak tanımlamıştır.

1.1.1.1. Hayat Bilgisi Dersinin İçeriği

Hayat bilgisi dersi, sosyal bilimler ve fen bilimleri konularının bir araya gelmesinden oluşan disiplinler arası bir derstir. Dersin konuları arasında yer alan tarih, coğrafya ve yurttaşlık gibi konular sosyal bilimlerden, sağlık, biyoloji, kimya ve fizik konuları da fen bilimlerinden gelmektedir (Kabapınar, 2012).

Gerçek yaşamda çocuğun hayatında ne varsa hayat bilgisi dersinin kapsamına dahil edilmiştir. Bu anlayışla bakıldığında, fen bilgisi, sosyal bilgiler, yurttaşlık bilgisi, tarih, coğrafya, sağlık, trafik ve güvenlik gibi çeşitli disiplinlerin konularının hayat bilgisi dersinin içeriğinde yer aldığı görülecektir. Ancak ilköğretimin ilk

yıllarında çocukların hayatı bir bütün olarak algılamalarından dolayı, bu disiplinlere ilişkin içerik hafifletilerek Hayat Bilgisi dersi kapsamında bütünleştirilmiştir (Barth ve Demirtaş; akt. Karabağ, 2009:5).

Baymur'a göre Hayat Bilgisi dersinde disiplinlerin içeriğinin hafifletilerek bütünleştirilmesinde de ilim ve tasnif görüşü değil, çocuğun ruhu dikkate alınmıştır. (Barth ve Demirtaş; akt. Karabağ, 2009:5). Hayat Bilgisi dersi, adını da doğrular şekilde çocuğun doğal merakını gidermek üzere planlanmıştır. Bu anlamda Hayat Bilgisi dersi bir "gerçek öğretimi"dir (Türkyılmaz, 1972).

1.1.1.2. Türkiye'de Hayat Bilgisi Dersi ve Öğretim Programları

Hayat bilgisi dersinin yaşadığımız topraklardaki temelleri oldukça eskiye dayanmaktadır. 1869 yılında, eğitimde yapılan çeşitli düzenlemeler sonucu hayat bilgisi dersi (o dönemdeki isimleriyle Eşya Tedrisatı, İlm-i Eşya, Durus-i Eşya) okullarda okutulmaya başlamıştır. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte, 1926 yılından itibaren daha önce farklı isimlerde okutulan hayat bilgisi dersi, programlı olarak okullarımızda uygulanmaya ve öğretilmeye başlamıştır. 1936, 1948, 1968, 1998, 2005 öğretim programlarında yer almıştır. 2009 öğretim programında da aynı isimle yer almıştır.

Halen uygulanmakta olan hayat bilgisi ders programı, 2005 öğretim programı olarak anılsa da, 2005 öğretim programı, 22 Nisan 2009'da Danıştay 8. Dairesi tarafından iptal edilmiştir. İptal kararının 3 hafta ertesinde Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu 14.05.2009 tarih ve 70 sayılı kararı ile hayat bilgisi dersi (1-2-3) 2009 öğretim programını kabul etmiştir. İptal edilen 2005 programına toplam 15 cümleyi geçmeyen eklemeler yapılarak "2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı" oluşturulmuştur (Gözütok, 2010). 2009 programında hayat bilgisi dersinin çocukları hayata hazırlamayı amaçlayan bir ders olduğu vurgulanmıştır ve Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçlarını gerçekleştirmeyi ve öğrencileri hayata hazırlamak için onların yaşam becerileri ve kişisel nitelikleri kazanmalarının yanı sıra haklarını ve sorumluluklarını bilen iyi bir birey ve vatandaş olarak yetiştirilmelerini amaçlamaktadır. 2009 öğretim programı

yapılandırmacı anlayış temel alınarak hazırlanmıştır ve bu anlayış doğrultusunda 2009 Hayat Bilgisi Dersi Programı'nda insan, biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel yönleriyle bir bütün olarak ve değişimin hem öznesi hem de nesnesi olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda “birey”, “toplum” ve “doğa” olmak üzere üç ana öğrenme alanı belirlenmiş, değişim de bütün bu öğrenme alanlarını kapsayan daha bir alan olarak düşünülmüştür. Gerçek yaşamda bu öğrenme alanlarının içerikleriyle değişim iç içedir; bunlar sadece eğitim-öğretim amacıyla yapay olarak birbirinden ayrılabilir. Hayat bilgisi dersi için özellikle benimsenen toplu öğretim yaklaşımının da bir gereği olarak, bu üç öğrenme alanını aynı anda kuşatabilen “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam” ve “Dün, Bugün, Yarın” isimleriyle üç tema belirlenmiştir (MEB, 2009).

1.1.1.3. 2009 Hayat Bilgisi Programının Vizyonu

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim programının vizyonu, öğrencilerin öğretmenler rehberliğinde kendilerinin yapacakları etkinlikler aracılığıyla:

- Öğrenmekten keyif alan,
- Kendisiyle, toplumsal çevresiyle ve doğa ile barışık,
- Kendini, milletini, vatanını ve doğayı koruyan ve geliştiren,
- Gündelik yaşamda gereksinim duyulan temel bilgilere, yaşam becerilerine ve çağın gerektirdiği donanıma sahip,
- Değişikliklere dinamik bir şekilde uyum sağlayabilecek kadar esnek,
- Mutlu bireyler yetiştirmek olarak ifade edilmiştir. (TTKB, 2009:9)

1.1.1.4. Hayat Bilgisi Programının Temel Yaklaşımı ve Yapısı

Yenilenen hayat bilgisi öğretim programı, bilişsel ve yapılandırmacı etkinliklere ağırlık verirken, program içerisindeki davranışçı öğeler azalmıştır.

2005 ve 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının da, yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen, öğrenen merkezli çocuk yetiştirmeyi hedefleyen, bütüncül/tematik bakış açısına sahip, becerilere ağırlık veren, ana ve ara

pekiştirilmesine, önceki öğrenme temelleri üzerine yenilerinin eklenmesine ve çocuğun ihtiyaçlarına, yeteneklerine ve gelişim düzeylerine uygun içerik belirlenmesine ve bunun uygulanmasına hizmet edecektir (MEB, 2009).

2009 Hayat Bilgisi Dersi Programı'nda insan, biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel yönleriyle bir bütün olarak ve değişimin hem öznesi hem de nesnesi olarak ele alınmıştır. Bu noktadan hareketle “birey”, “toplum” ve “doğa” olmak üzere üç ana öğrenme alanı belirlenmiş, değişim de bütün bu öğrenme alanlarını kuşatan daha genel bir boyut olarak düşünülmüştür. Gerçek yaşamda bu öğrenme alanlarının içerikleri ve değişim iç içedir; bunlar sadece eğitim-öğretim amacıyla yapay olarak birbirinden ayrılabilir. Hayat bilgisi dersi için özellikle benimsenen toplu öğretim yaklaşımının da bir gereği olarak, bu öğrenme alanlarını aynı anda kuşatabilen üç tema belirlenmiştir. Programda tema adları; “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam” ve “Dün, Bugün, Yarın” olarak kararlaştırılmıştır (MEB, 2009:11).

Programda her tema için ayrı ayrı kazanımlar belirlenmiştir. Kazanımlar, temel yaşam becerileri, olumlu kişisel nitelikler, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji derslerine temel oluşturabilecek bilgileri içermektedir.

1.1.1.4.2. Beceriler

Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın, öğrencilerin şu becerileri kazanmalarına yardımcı olacağı belirtilmiştir:

1. Eleştirel düşünme
2. Yaratıcı düşünme
3. Araştırma
4. İletişim
5. Problem çözme
6. Bilgi teknolojilerini kullanma
7. Girişimcilik
8. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma
9. Karar verme

10. Kaynakları etkili kullanma
 - 10.1. Zaman, para ve materyal kullanma
 - 10.2. Bilinçli tüketici olma
 - 10.3. Çevre bilinci Geliştirme ve çevredeki kaynakları etkili kullanma
 - 10.4. Planlama ve üretim
11. Güvenlik ve korunmayı sağlama
 - 11.1. Sağlık ve güvenlik kurallarına/prosedürlerine uyma
 - 11.2. Doğal afetlerden korunma
 - 11.3. Trafikte güvenliğini sağlama
 - 11.4. Hayır diyebilme
 - 11.5. Sağlığını koruma
12. Öz yönetim
 - 12.1. Etik davranma
 - 12.2. Eğlenme
 - 12.3. Öğrenmeyi öğrenme
 - 12.4. Amaç belirleme
 - 12.5. Kendini tanıma ve kişisel gelişimini izleme
 - 12.6. Duygu yönetimi
 - 12.7. Kariyer planlama
 - 12.8. Sorumluluk
 - 12.9. Zamanı ve mekânı doğru algılama)
 - 12.10. Katılım, paylaşım, işbirliği ve takım çalışması yapma
 - 12.11. Liderlik
 - 12.12. Farklılıklara saygı duyma
13. Bilimin temel kavramlarını tanıma
 - 13.1. Değişim
 - 13.2. Etkileşim
 - 13.3. Neden – sonuç ilişkisi
 - 13.4. Değişkenlik/benzerlik
 - 13.5. Karşılıklı bağımlılık
 - 13.6. Süreklilik
 - 13.7. Korunum

14. Temalarla ilgili temel kavramları tanıma

1.1.1.4.3. Kişisel Nitelikler

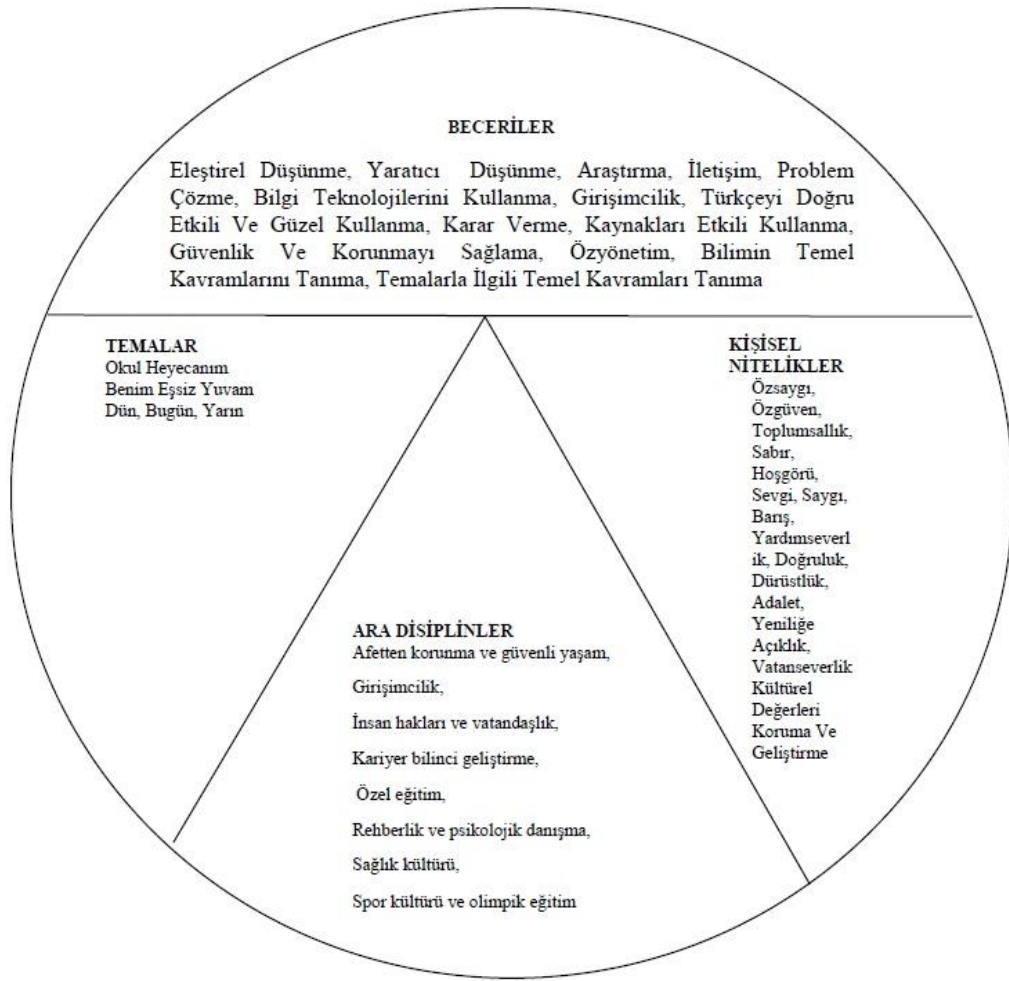
Programda öğrencilere kazandırılmak istenen kişisel nitelikler; öz güven, öz saygı, toplumsallık, sabır, hoşgörü, sevgi, saygı, barış, yardımseverlik, doğruluk, dürüstlük, adalet, yeniliğe açıklık, vatanseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirme olarak belirlenmiştir.

1.1.1.4.4. Ara Disiplinler

Program ayrıca aşağıda belirtilen ara disiplinlere özgü kazanımlarla da bütünleştirilmiştir:

1. Afetten korunma ve güvenli yaşam
2. Girişimcilik
3. İnsan hakları ve vatandaşlık
4. Kariyer bilinci geliştirme
5. Özel eğitim
6. Rehberlik ve psikolojik danışma
7. Sağlık kültürü
8. Spor kültürü ve olimpiik eğitim

Hayat bilgisi dersinde öğrencilerin geliştirmeleri beklenen beceriler, kişisel nitelikler ve değerler, ara disiplinlere ilişkin kazanımlar ve bütün bunların ilişkili olduğu temalar Şekil 1’de özetlenmiştir (MEB, 2009)



Şekil 2. Hayat Bilgisi Dersi Programı'na İlişkin Beceriler, Temalar, Ara Disiplinler ve Kişisel Nitelikler

1.1.2. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi

İşbirliği, ortak amaçları gerçekleştirme amacıyla birlikte çalışmadır. Bu tanımdan yola çıkarak, işbirlikli öğrenme; küçük grupların eğitici amaçlarla kullanılması olarak tanımlanabilir (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994). Slavin (1990:11)'e göre ise işbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplarda birlikte çalıştıkları, her grup üyesinin diğer grup üyelerinin öğrenmelerinden en az kendi öğrenmesi kadar sorumlu olduğu ve değerlendirmeler sonucunda grubun ödüllendirildiği öğretim yöntemidir.

Kagan (1994) işbirlikli öğrenme yöntemini, öğrencilerin küçük ve heterojen gruplar

halinde çalışarak bir ürün ortaya koymalarını ve bu ürünü bütün sınıfla paylaşmalarına olanak sağlayan bir öğretim yöntemi olarak tanımlamıştır.

Etkin işbirliğinin gücüne dayalı işbirlikli öğrenme yaklaşımı; öğrencilerin, sınıf ortamında küçük karma kümeler oluşturarak, ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, genelde küme başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanabilir (Başaran, Çaycı, Demir ve Demir, 2007: 620).

Başka bir tanımla işbirlikli öğrenme, akademik, sosyal, duyuşsal ve devinişsel olarak önceden belirlenmiş hedeflere doğru birlikte ilerlemek için öğrencilerin birlikte çalıştıkları; düşünce, bilgi, kaynak, araç-gereç ve ödülü paylaştıkları küçük gruplarla çalışma stratejisidir (Kaplan ve Stauffer, 1994; akt. Kocabaş, 2007).

İşbirlikli öğrenmeyi klasik grup çalışması yöntemlerinden ayırmak gerekmektedir. İşbirlikli öğrenme yönteminin temel farkı, gruptaki öğrencilerin her birinin hem kendisinin hem de grup arkadaşlarının öğrenmelerini en üst düzeye çıkarma sorumluluğunu taşımasıdır. Çünkü işbirlikli öğrenmede önemli olan grubun başarısıdır (Demiral, 2007:11).

1.1.2.1. İşbirlikli Öğrenme Süreci ve Yöntemin Temel Özellikleri

İşbirlikli öğrenme sürecinin başarıya ulaşması, sürecin iyi bir şekilde yapılandırılmasına bağlıdır. Bu doğrultuda öğretmen derse başlamadan önce öğretmen plan yapmalıdır, ders esnasında öğrencilere o günkü dersin planını ve işbirlikli öğrenme yönteminin temel özelliklerini açıklamalıdır, dersi işbirlikli öğrenme yöntemine uygun olarak yürütmeli ve değerlendirme yöntemlerini işe koşmalıdır. İşbirlikli öğrenme süreci, daha detaylı olarak şu aşamalardan oluşmaktadır (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

1. *Ön hazırlık ve Planlama:* İşbirlikli öğrenme süreci, öğretmenin dersin amaçlarını net bir şekilde belirlemesiyle başlar, işbirlikli öğrenme gruplarını yapılandırır, sınıf ortamını işbirlikli öğrenme yöntemine uygun olarak düzenler ve

öğrencilerin ders esnasında ihtiyaç duyacakları materyalleri hazırlamasıyla devam eder.

2. *İşbirlikli Öğrenme Sürecini ve Görevleri Açıklama:* Öğrenciler işbirlikli öğrenme yöntemi ve süreciyle ilgili bilgi sahibi olmalıdırlar. Bu amaçla öğretmen öğrencilere her derste dersin amaçlarını açıklamalı, değerlendirme koşullarını açık bir şekilde belirtmeli, sınıf ortamında ve grup içinde, öğrenciler arasında, olumlu bağımlılığı inşa etmeli, öğrenciler “bireysel değerlendirilebilirlik” kavramını bilmeli ve ders esnasında yapılması gereken davranışlar hakkında bilgi vermelidir.

3. *İzleme ve Müdahale:* İzleme ve müdahale işbirlikli öğrenme sürecinin kilit noktalarından biridir. Öğretmen dersi yürütürken her öğrenme grubunu izlemeli ve grup çalışmasını geliştirmek için müdahale etmelidir.

4. *Değerlendirme Süreci:* Öğrenciler değerlendirme koşulları hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar. Öğretmen öğrenci başarısının kalitesini ve değerini değerlendirmeli, öğrenme gruplarının etkililiğini dikkatlice kontrol etmeli, öğrencilerin kendi başarılarını artırması için gerekli planlamaları yapmalarını sağlamalı, dersin sonunda öğrencileri ders boyunca gösterdikleri yoğun çabadan dolayı kutlamalı ya da ödüllendirmelidir.

İşbirlikli öğrenme süreci yukarıda açıklanan dört adımdan oluşurken, bir çalışmayı gerçek anlamda işbirlikli öğrenme çalışması haline getiren çeşitli temel özellikler bulunmaktadır. Bunlar, olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirilebilirlik, yüz yüze destekleyici etkileşim, kişilerarası ve küçük grup becerileri, grup sürecinin değerlendirilmesidir. Johnson, Johnson ve Holubec (1994) bu kavramları şu şekilde tanımlamaktadır.

1.1.2.1.1. Olumlu Bağımlılık

İşbirlikli öğrenme yönteminin kilit özelliklerinden biri olumlu bağımlılıktır. Olumlu bağımlılık “ya birlikte batırız, ya birlikte yüzeriz” sözü ile de açıklanabilir.

Bir işbirlikli öğrenme grubunda tüm grup üyeleri diğer grup üyelerine bağlı ve bağımlı olduğunun farkındadır ve bir grup üyesi dahi başarısız olduğunda tüm grubun da başarısız olacağını bilmektedirler. İşbirlikli öğrenme gruplarında bir kişi hata yaparsa, herkes hata yapmış sayılır. Bunun ötesinde sadece başarısızlık olarak değil, grup üyeleri sadece bireysel çaba ile başarılı olamayacaklarını bilirler ve öte yandan kendi çalışmalarının sadece bireysel başarıyı getirmeyeceğini, aynı zamanda tüm gruba yarar getireceğini bilmelidirler. Başka bir deyişle, olumlu bağımlılık, bir kişinin grubuna çalışma ve başarı anlamında verdiği bir sözdür ve olumlu bağımlılık işbirlikli öğrenme yönteminin kalbidir. Eğer olumlu bağımlılık yoksa, işbirliğinden de söz edilemez. Olumlu bağımlılık türleri şu şekildedir.

Olumlu Amaç Bağımlılığı: Olumlu amaç bağımlılığı öğrencilerin sadece grup içindeki bütün üyelerin hedeflerine ulaşmalarıyla öğrenme hedeflerini başarabileceklerini anlamasıdır. Grup üyeleri başarmak için çaba göstererek ortak hedeflere ulaşırlar.

Olumlu Ödül Bağımlılığı: İşbirlikli öğrenme sürecinin sonunda gruplar başarıyı kutlar. Başarılı gruplara tek bir ödül verilir ve tüm grup üyeleri aynı ödülün yararlanır.

Olumlu Kaynak Bağımlılığı: Grup çalışmasının tamamlanması için gerekli olan malzemeler grup üyelerine paylaştırılır ve her üye görevini tamamlamak için belli bir miktar malzeme, kaynak ve bilgiye sahip olur. Malzeme ve kaynaklar birleştirilmeden grup çalışması ve grup ürünü ortaya çıkarılamaz. Grup üyeleri kaynaklarını grubun hedeflerini başarması için birleştirmek zorundadır.

Olumlu Rol Bağımlılığı: Grup çalışmasını tamamlamak için her üyeye birbirini tamamlayan ve birbirlerine bağlı olmalarını sağlayan roller verilir.

Olumlu Kimlik Bağımlılığı: Her grup kendini o gruba ait hissetmesi için grup ismi, etiketi, sloganı ve ya şarkısı gibi ortak kimliklerle aidiyet inşa edilir.

Çevresel Bağımlılık: Grup üyeleri fiziksel çevre tarafından bir arada olmaya zorunludurlar. Örneğin öğrencilerin dersleri sınıf ortamında yürütmesi buna bir örnektir.

Olumlu Hayal Bağımlılığı: Grup üyeleri kendi gruplarının da bir canlı olduğuna inanırlar. Çalışmalarıyla gruplarını yaşatırlar ya da gerekli gayreti göstermezlerse grupları ölebilirler. Gruplarını korumaları için grup üyelerine işbirliği içinde olma görevi verilir.

Olumlu Görev Bağımlılığı: Grup içinde iş bölümü mevcuttur ve bu şekilde ancak diğer grup üyesi kendi sorumluluğunu tamamlarsa grubun çalışması tamamlanacaktır.

Dış Düşmana Karşı Olumlu Bağımlılık: Gruplar diğer gruplarla bir yarış halindedir. Grup üyeleri bu yarışmayı kazanmak için, grup içinde dayanışmayı hissederler (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

1.1.2.1.2. Bireysel Değerlendirilebilirlik

Bireysel değerlendirilebilirlik, öğrencilerin ders boyunca sergiledikleri bireysel performansların değerlendirilmesi, değerlendirme sonuçlarının işbirlikli öğrenme gruplarına sunulması, bu doğrultuda yardıma, desteğe ya da cesaretlendirilmeye ihtiyacı olan grup üyelerinin belirlenmesi aşamaları kapsamaktadır. İşbirlikli öğrenme gruplarının temel amacı, bir grup üyesinin daha güçlü bir birey haline gelmesidir. Öğrencilerin işbirlikli öğrenme gruplarında çalışmaları sonucunda, bireysel çalışmalarına göre daha yüksek öğrenme düzeyine ulaşmaları ve performans göstermeleri beklenmektedir (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

Bireysel değerlendirilebilirlik kavramı sınıf ortamına şu şekilde eklenilebilir:

- İşbirlikli öğrenme gruplarının mevcudunu düşük tutmak.
- Her öğrenciye bireysel olarak çözmesi için kişisel test vermek.

- Çalışma esnasında öğrencilere beklemedikleri anda sorular yöneltmek.
- Grup ve grup üyelerinin katkılarını ve bireysel çalışmalarını gözlem altında tutmak.
- Gruplara “denetleyici” rolünde bir öğrenci atamak.
- Akran öğretimi yoluyla öğrenciler kendi öğrenmelerini diğer arkadaşlarına aktarmasını sağlamak.
- Grup üyelerinin birbirlerinin ödevlerine yardım etmesini gerçekleştirmek.
- Öğrencilerin öğrendiklerini farklı bir problem çözümünde kullanmalarını sağlamak (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

Olumlu bağımlılık ve bireysel değerlendirilebilirlik kavramları arasında oldukça önemli bir ilişki bulunmaktadır. İşbirlikli öğrenme grubundaki olumlu bağımlılık düzeyi arttıkça, öğrencilerin grup olarak başarıya ulaşmaları noktasında kişisel sorumluluk duygusunu hissetme düzeyleri de artar. Burada sorumluluğun paylaşılması ile grup üyeleri grup olarak başarılarının, birbirlerinin başarı düzeylerinin artmasına bağlı olduğuna inanırlar ve başarı için yardım etmede kendilerini mecbur hissederler. Her grup üyesi diğer grup üyelerinin çalışmalarında yardımcı olmalı, çalışmanın yükünü birlikte omuzlamalıdır. Sorumluluğun paylaşılması ile her bir grup üyesi diğer grup üyelerine karşı kişisel sorumluluk duygusunu hisseder. Örneğin işbirlikli öğrenme sürecinin sonunda öğrenciler bir grup üyesinden dolayı başarısız olurlarsa, diğer grup üyeleri bu durumdan dolayı zarar görürler ve üzülürler (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

1.1.2.1.3. Yüz Yüze Destekleyici Etkileşim

Öğrencilerin; birbirlerinin başarısını kaynakları paylaşarak, yardımlaşarak, cesaretlendirerek, överek desteklemeleri ve bunun doğrultusunda ortaya somut ürünler koymaları gerekmektedir. İşbirlikli öğrenme grupları hem akademik (her öğrenci grubuna başkasının öğrenmesini de sağlamak için söz vermiştir) hem de kişisel (her öğrenci birey olarak öğrenmesinin öneminin farkındadır) destek sistemleridir. Öğrencilerin sadece birbirlerinin öğrenmesini desteklediğinde ortaya

çıkan önemli bilişsel aktiviteler ve kişilerarası dinamikler vardır. Bunlar, problemlerin nasıl çözüleceğinin sözlü olarak açıklanması, öğrenilen konuların tartışılması, bir bireyin bilgisini sınıf arkadaşlarıyla paylaşması ve geçmiş öğrenmelerle yeni öğrenmeler arasında köprü kurulması gibi özelliklerdir ve bireylerin birbirlerinin öğrenmesini yüz yüze desteklemesiyle ve birbirlerine ortak amaçları gerçekleştirme noktasında verdikleri sözler sonucunda ortaya çıkar (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

Yüz yüze destekleyici etkileşimin ortaya çıkması için, sınıf düzenlemesinin önemi oldukça büyüktür. Sınıf düzenlemesiyle ilgili dikkat edilmesi gereken bazı noktalar şunlardır:

- Öğrenme grubunun üyeleri göz göze diz dize oturmalıdır. Grup üyeleri birbirlerine yeteri kadar yakın olmalıdırlar ki konforlu bir atmosferde materyalleri paylaşabilsin, tüm grup üyeleriyle göz kontağını sürdürebilsin, diğer öğrenme gruplarını bozmayacak şekilde birbiriyle sessizce konuşabilsin ve fikirlerini ve materyallerinin değiş-tokuş yapabilsinler. Öğrenciler materyallerini ödünç alarak paylaşrlar diğer taraftan yüz yüze oturarak daha fazla etkileşimde bulunurlar.
- Tüm üyeler odanın önünde ya da odanın onlara ait olan kısmının önünde yüz yüze oturmalıdırlar. Tüm öğrenciler odanın önünde konforsuz sandalyeler ve dönen koltuklara oturmadan size bakabilirler. Hiçbir kız ya da hiçi bir erkek öğrenci otururken sırtını odanın önüne dönmemelidir.
- Gruplar yeterince uzak olmalıdır ki öğrenciler birbirlerinin öğrenmelerine müdahale etmemelidirler.
- Öğretmen her grupta sürekli olarak ilgilendiğini göstermelidir ve bu nedenle her grup her an kontrol edilebilecek mesafede olmalıdır.
- Sınıf düzenlemesi öğrencilerin bir gruptan diğerine çabuk ve verimli bir

şekilde geçebilmeleri için yeterince esnek olmalıdır. Ders içinde çeşitli grupların kullanılması sınıf düzeninin esnek olmasını gerektirir (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

1.1.2.1.4. Kişilerarası ve Küçük Grup Becerileri

İşbirlikli öğrenme yöntemi öğrencilere kişilerarası ve küçük grup becerilerini kazandırmada oldukça faydalı bir yöntemdir. İşbirlikli öğrenme gruplarının başarıya ulaşması akademik konuların iyi öğrenilmesine bağlı olduğu kadar, kişilerarası ve küçük grup becerilerinin de öğrenilmesine bağlıdır. İşbirlikli öğrenme yöntemi doğası gereği, yarışmacı ve bireysel öğrenme yöntemlerine göre daha karmaşık bir öğretim yöntemidir. Grup üyeleri; liderlik ve karar alma becerilerini, güven inşa etmeyi, iletişimi ve çatışma çözüm stratejilerini bilmelidirler ve bunların ön şart olarak kullanım noktasında motive edilmelidirler. Çatışma çözümü becerileri, işbirlikli öğrenme gruplarının uzun vadeli başarısında oldukça önemli bir paya sahiptir (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

1.1.2.1.5. Grup Sürecinin Değerlendirilmesi

Grup üyelerinin amaçlarına ulaşma noktasında ne kadar yeterli olduklarını değerlendirmeleri ve çalışma sürecinde diğer grup üyeleriyle olan ilişkilerini gözden geçirmeleri yoluyla grup süreci değerlendirilir. Her grup üyesi, diğer grup üyelerinin hangi davranışlarının olumlu ya da olumsuz olduğunu, devam ettirilmesi veya değiştirilmesi gereken davranışların ne olduğunu değerlendirmelidirler. İşbirlikli öğrenme yönteminin başarıya ulaşması ve öğrenme sürecinin gelişimi için, öğrenme çıktılarının dikkatli bir şekilde analiz edilmesi ve grup etkililiğinin nasıl geliştirilebileceği üzerine çıkarımlar yapılması gerekmektedir (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

Her dersin sonunda grup sürecinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Grup süreci değerlendirilirken; üyelerin eylemlerinin grubun başarısına yardımcı ya da yardımcı olmadığı belirlenmeli ve üyelerin değişmesi ya da devam etmesi gereken davranışları

ortaya konmalıdır. Değerlendirme sürecinin asıl amacı, grubun ödevlerinin ve grup çalışmalarının kalitesini sürekli geliştirmek ve ileriye doğru taşımaktır. Ayrıca grup üyelerinin bireysel sorumluluk duygularının gelişimiyle, bireyler dikkatlerini grup çalışmasına odaklayarak, eylemleri öğrenme ve grup arkadaşlarının öğrenmelerine yardım etme noktasında sorumlulukları artar. Grup sürecinin değerlendirilmesinde yapılan en büyük hata, grup çalışmalarının kalitesini değerlendirmek için çok kısa bir zamanın ayrılmasıdır. Grup sürecinin değerlendirilmesinde dört aşama bulunmaktadır (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

Geri Bildirim: Her öğrenciye, her gruba ve bütün sınıfa grup çalışması ve akademik görevlerinin etkililiği noktasında geri bildirim almalıdır ve onlar da geri bildirim vermelidir.

Derinlemesine Düşünme: Öğrencilerin aldıkları geri bildirimleri incelemeleri ve üzerinde derinlemesine düşünmeleri sağlanmalıdır.

Gelişim Hedefleri: Bireylerin ve grupların çalışmalarının kalitesini geliştirmek için koydukları hedeflere yardım edilmelidir.

Kutlama: Üyelerin zor görevlerini gerçekleştirmeleri ve grupların başarıları kutlanmalı ve grup üyeleri daha iyi çalışmalar için cesaretlendirilmelidir (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

1.1.2.2. İşbirlikli Öğrenme Teknikleri

İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulanmasına ilişkin birçok işbirlikli öğrenme tekniği geliştirilmiştir. Bunların en yaygın olarak kullanılanlarından bazıları şunlardır: Birlikte Öğrenme, Akademik Çelişki, Öğrenci Takımları–Başarı Bölümleri, Takım-Oyun-Turnuva, İşbirliği-İşbirliği ve Birleştirme'dir.

Birlikte öğrenme tekniği, öğrencileri heterojen gruplarda, belirli rollere atayarak ortak amaca ulaşmalarını sağlayan bir tekniktir (Johnson ve Johnson, 2002). Tekniğin genel anlamda en önemli özellikleri; bir grup amacının olması, düşünce ve

malzemelerin paylaşılması, iş bölümü ve grup ödülüdür (Açıkgöz, 2011:177). Araştırmada Birlikte Öğrenme tekniği kullanılacaktır. Kocabaş (2007), Birlikte Öğrenme Tekniği'nin uygulanışını şu şekilde açıklamaktadır.

1. Öğrencilerin sayma yöntemine göre rastlantısal yolla 4'lü heterojen gruplara atanması. Grupların cinsiyet, yetenek, çalgı çeşitliliği, kültürel yapı, sosyo-ekonomik düzey, başarı bakımından farklı öğrencilerden oluşturulmasına dikkat etmek gerekir.
2. Öğrencilere grup rollerinin (sözcü, yazıcı, araştırmacı, denetleyici) yine rastlantısal yollarla dağıtılması.
3. Her öğrenciye konunun belirli bir parçasının paylaşılması ve konunun hem bireysel olarak öğrenilmesinden hem de grup arkadaşlarının öğrenmesinden sorumlu olduğunun hatırlatılması.
4. Grubun ders boyunca yaptığı çalışmayı sınıfa sunması.
5. Grup sürecinin değerlendirilmesi, bireysel değerlendirmelerin yapılması ve bir sonraki derste işbirliği hedeflerinin belirlenmesi.

1.1.3. Demokrasi Kavramı

Demokrasi kelime anlamı olarak, halkın egemenliği temeline dayanan yönetim biçimidir (Türk Dil Kurumu, 2005: 495).

Saylan (1998: 13), demokrasi sözcüğünün, etimolojik olarak kökeninin eski Yunancaya dayanmakta olduğunu belirtmiştir. Eski Yunancada “Demos” sözcüğünün halk, “Krasi” sözcüğünün ise iktidar ya da egemenlik anlamına gelmekte olduğunu belirterek; demokrasi sözcüğünün, ilk olarak kullanılmaya başladığı Eski Yunancada, “halkın egemenliği” anlamını ifade etmek için kullanılmış olduğu

görüşünü vurgulamıştır. Fakat tarihi kökenin yanında, demokrasi antik Yunan uygarlığından bugüne kadar henüz kesin ve herkesçe kabul gören bir tanıma ulaşamamıştır (Güvel 1999: 67). Demokrasi, içerisinde barındırdığı değerlerle her dönem üzerinde çok tartışılmış ancak tek bir tanıma sahip olamamıştır. “Çünkü demokrasi şimdiye kadar genellikle bir uygarlığın, daha yerinde bir söyleyişle, Batı Uygarlığının (bugüne değin) meydana getirdiği siyasal bir yapının adıdır” (Sartori 1993: 3).

Demokrasinin genel anlamda en çok bilinen ve kullanılan tanımını ise Abraham Lincoln “Demokrasi, halkın halk tarafından halk için yönetimidir” şeklinde yapmıştır (Altunya, 2003:61).

Büyükkaragöz (1989:2) demokrasiyi; siyasal gücün halkın yetkisinde bulunduğu, diğer bir deyişle halkın egemen olduğu yönetim şekli olarak tanımlamaktadır. Ancak bunun yanında demokrasi kavramının dinamik bir anlamı olduğundan da bahsetmektedir. Çünkü demokrasilerde farklı görüşlerin ifade edilebildiği çoğulculuk ilkesinin söz konusu olduğunu ifade etmektedir.

Özturanlı (1995: 30) da demokrasiyi özgürlükler rejimi olarak tanımlar ve tüm özgürlüklerin ancak demokratik bir sistem içinde gerçekleşebileceğini vurgular.

Demokrasinin yukarıda bahsedildiği üzere farklı anlam ve alanlarda çok sayıda tanımı yapılmıştır. Ancak Petterson (2009) demokrasinin teoride ve pratikte farklı şekillerde tanımlandığını belirtmiştir; demokrasinin günlük hayatta, var olan tanımlarının ötesinde bir şekilde yaşandığını vurgulamıştır ve demokrasinin hem bir yönetim biçimi hem de değerler bütünü olduğunu ortaya koymuştur (Petterson, 2009:36-49).

1.1.3.1. Demokrasi ve Eğitim

Dewey (1937), demokrasinin sadece bir yönetim biçimi olduğunu değil, aynı zamanda hayatın içinde yaşayan bir olgu olduğunu ileri sürmüştür. Ona göre demokrasi sadece bir yönetim biçimi, seçimler aracılığıyla yöneticileri seçme ve

yöneticilerin kanun yapması değildir. Bunun daha ilerisinde demokrasi, insan ilişkileri üzerinde temellenmiştir ve bireyin kişilik olarak gelişimi için temel bir araçtır. Demokrasi, bireysel ve toplumsal anlamda bir yaşam biçimidir.

Demokrasinin temelinde özgürlük vardır ve eğitim kendi içinde özgürlüğü yaşayarak demokrasiyi gerçekleştirecek bir araçtır. Dolayısıyla eğitim hem özgür olmalı hem de bu sayede genel bir özgürlüğü sağlamalıdır. Eğitim aynı zamanda, hem bireylerin hem de toplumun kendini gerçekleştirmesini sağlayacak bir araçtır ve bu yüzden her türlü totaliter, tekdüze ideolojiden uzak olmalıdır. Aksi halde eğitim işlevini yerine getiremez ve sadece belirli bir ideolojinin aracı haline gelir. Demokrasiye ve demokratik ilkelere uymayan toplumların kurumları ve görüşleri, özgürlüğü yaşatacak ve sağlayacak bir araç olan eğitime ve dolayısıyla da demokrasiye ulaşmada bir engel oluşturur (Dewey, 2004).

Schweisfurth'un Dewey'den (1966) aktardığına göre, devlet yönetimi demokrasinin politik ve yönetsel aşaması, insan ilişkilerin gelişmesi ve sürekliliğini sağlanması ise demokrasinin nihai hedefidir. Demokratik toplumlarda eğitim sisteminin temel amacı ise, politik görev ve sorumluluğunun farkında olan, eylemlerinin sonucunu düşünen ve buna göre davranışlarını ortaya koyan, demokratik değerleri içselleştirmiş etkin bir vatandaş yetiştirmek olmaktadır (Schweisfurth, 2002:303).

Dewey için demokrasi ve eğitim kelimeleri eş anlamlıdır. Demokrasi, bir özgürlük ve hoşgörü teorisi olduğu için, onu gerçekleştirecek araçların da, bir başka deyişle eğitimin de, demokratik bir yapılanmaya ihtiyacı vardır. Çünkü demokrasiye demokratik olmayan yollardan ulaşamaz (Bakır, 2011). Bir toplumsal yapı olarak eğitim de demokrasiden bağımsız olarak düşünülemez. Toplumun da devletten beklentisi, demokrasi kültürünün faydalarından yararlanmak için eğitim kurumunun bir misyon üstlenmesidir. Bu talebin karşısında demokratik eğitim ve demokrasi eğitimi birçok ülkenin öncelikli politikaları arasına girmiştir (Özpolat, 2010).

Eğitim ile demokrasi kavramları arasında iki yönlü ve sıkı bir ilişki vardır. Bir

taraftan iyi bir eğitim düzeni, demokratik sistemi olumlu biçimde etkilerken diğer yönden, gerçek anlamda demokrasiyi benimseyen ülkelerde eğitimin etkinliği en üst düzeye çıkabilir (Yüce, 1989; Büyükkaragöz ve Kesici, 1998: akt. Yeşil, 2002:42).

Eğitim ile demokrasi arasında, birbirinin ön şartı olma ölçüsüne varacak kadar girift bir ilişki vardır. Biri diğerinin varlık ve verimlilik koşulu olarak görülebilir. Bir taraftan eğitim, demokrasinin varlığı, benimsenmesi, birey ve toplum ya da devlet bazında yaşaması için önemli bir önkoşulken; diğer taraftan demokrasi, eğitimden beklenen kalitenin artırılması ve yetişen bireylerin kendilerine ve tüm insanlığa faydalı olabilmeleri için yine önemli bir önkoşul olma işlevini yüklenmiştir (Yeşil, 2002, 44).

Demokrasi eğitimi; eşitlik, katılım, hoşgörü, insan haklarına saygı, işbirliği, güven gibi demokrasinin temel değerlerini ve bu değerleri bireylerin davranışlarına dönüştürmek için sürdürülen tüm faaliyetleri içermektedir (Yeşil, 2002). Demokrasi eğitiminin temel hedefi; bireylerin, insan hak ve özgürlüklerini bilen, benimseyen, saygı duyan ve savunan “etkin yurttaşlar” olmasıdır (Gözütok, 2007). Demokrasi eğitiminde, vatandaşlar tarafından demokratik tutum ve davranışların benimsenmesi esastır (Büyükkaragöz, 1989).

Demokrasinin sadece bir yönetim şekli olarak değil aynı zamanda bir yaşam biçimi olarak toplum tarafından içselleştirilmesi, demokratik değerlerin bireyler tarafından kabul görerek ve benimsenerek günlük hayata uygulanmasına bağlıdır. Bu amacın gerçekleştirilmesinde eğitimin çok önemli görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Bu sebepten Milli Eğitim Temel Kanunu’nda demokrasi eğitimi bir ilke olarak benimsenerek, eğitim-öğretim sürecine demokratik bir yapı kazandırılması hedeflenmiştir (Yılmaz ve Yıldırım, 2009).

Soydaş ve Güven (2009:64), demokrasi bilincinin ve demokratik değerlerin bireylere küçük yaşlardan itibaren kazandırılması ve ailede kazanılan demokrasi bilincinin okulda verilen demokrasi eğitimiyle geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu açıdan eğitimin ilk kademeleri; demokrasinin temel ilkelerini,

değer ve düşünme biçimlerini sadece bilen değil, bir yaşam biçimi olarak içselleştirmiş bireyler yetiştirilmesi açısından demokrasi eğitiminin temelidir (Sadık ve Sarı, 2012). Ayrıca demokrasi; sadece ders konuları ile değil, demokrasinin temel niteliklerinin özümsemiği, demokrasi kültürüne sahip bir okul ortamında uygulamaya ve günlük yaşama dönük pratikleri yapılarak öğrenilebilir (Dewey, 1966; Hotaman, 2009).

Demokratik ortamlarda öğrenci, kendi potansiyelini geliştirerek kendini daha iyi tanıma fırsatı bulabilir. Demokrasilerde hak, sorumluluk, bireysel özgürlük, eşitlik, adalet, açık görüşlülük, dürüstlük, hoşgörü, işbirliği, takdir gibi ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkelerin, toplumsal yaşamda ve insan haklarının kullanılmasında taşıdıkları gereklilik ve önem nedeniyle demokrasi, bir tutum olarak, eğitimin ilk kademelerinden itibaren öğrencilere kazandırılması gereken bir olgudur (Gören ve Karadağ, 1997:86; Sağlam, 2000:67). Demokrasilerde eğitim, bireylerin etkin, katılımcı ve sorumlu vatandaşlar olarak yetiştirilmesinde çok önemli bir yer tutmaktadır (Lador 1997: 12; akt: Gülmez 2001: 65).

Demokratik bir kültürün meydana gelmesi için eğitimin demokrasi kültürünü yaşatan bir süreç olması bir gerekliliktir. Bu da ancak okulda olabilir. Demokrasinin toplumda bir yaşam biçimi haline gelmesinin temel şartı, sınıflarda demokrasi eğitiminin bir yaşam biçimi haline gelmesidir (Okutan, 2010). Demokrasi eğitimi; demokrasinin temel değerlerinden olan çoğulculuk, eşitlik, katılımcılık, hak ve özgürlüklere saygı, hoşgörü, tolerans gibi demokratik ilke ve değerlere ilişkin bilgilerin öğretilmesi ile birlikte bu değerlerin öğrencilerin kendileri tarafından sosyal ve kültürel olarak okul ve okul dışında yaşanılmasını, demokratik vatandaşlık becerilerinin kazanılmasını gerektirmektedir (Yılmaz ve Yıldırım, 2009).

Alanyazında, demokrasi ve eğitimin birbiriyle sıkı sıkıya ilişkili iki kavram olduğu sonucu sıklıkla vurgulanmıştır. Demokrasinin temel değerleri olan; eşitlik, özgürlük, adalet, farklılıklara saygı, hoşgörü, işbirliği gibi değerler; bireylere ancak eğitim yoluyla ve bu eğitimi erken yaşlarda almaya başlama şartıyla aktarılabilmektedir. Bireylerin demokrasinin değerlerine bağlı olarak

yetiştirilebilmesi için; eğitim sürecinin temel yapı taşı olan okulların da, demokratik değerlerin yaşandığı ve egemen olduğu birer kurumlar haline dönüşmesi bir gerekliliktir.

1.1.3.2. Demokratik Eğitim

Demokratik eğitime ilişkin, alanyazında çeşitli tanımlar yapılmıştır.

Kepenekçi (2003), demokratik eğitimi; demokrasinin ilke ve kuralları ile insan haklarının yaşatılarak öğretildiği bir eğitim modeli olarak tanımlamıştır.

Alaylıoğlu ve Oğuzkan (1976) ise, “Demokratik eğitim, yönü, içeriği ve metotları, demokrasinin dayandığı temel ilkelere göre tespit edilmiş ve düzenlenmiş olan eğitim sistemi ve çalışmalarıdır” olarak tanımlamıştır.

Demokratik eğitimin, demokrasi eğitimini de içerdiğini belirten Özpolat (2010), demokratik eğitimi, demokrasinin ilke ve değerlerinin günlük hayatla ve güncel sorunlarla ilişkilendirilerek eğitimin amaç, program, mevzuat, materyal, okul kültürü ve öğretim uygulamaları çerçevesinde ele alındığı bir eğitim modeli olarak tanımlamıştır.

Kocabaş (2006:73), demokratik toplumlarda eğitim sisteminin, her türlü bireysel farklılığı göz önünde bulundurarak, tüm vatandaşlara yeteneklerini geliştirme olanağı verdiğini belirtmiştir.

Eğitimin tarihsel evrimi incelendiğinde üç farklı dalganın olduğu görülmektedir. Birinci dalga 1920 ve 1930’larda oluşmuş olup, adına “Yeni Eğitim” ya da “Gelişimci Eğitim” adı verilmiştir. İkinci dalga 1970’li yıllarda başlamış ve “Açık ve Özgür Eğitim” adıyla isimlendirilmiştir. Üçüncü ve son dalga ise 1990’lı yıllarda başlamış ve adına “Demokratik Eğitim” denilmiştir (Kocabaş, 2006:73).

Kocabaş (2006:74), eğitim kavramının tarihsel süreç boyunca çeşitli değişikliklerden geçtiğini belirtmiş olup, Aytuna (1955)’den yararlanarak, eğitim

kavramındaki demokratik dönüşümü ve bu dönüşüm üzerine eğitimcilerin görüşlerini şu şekilde tabloştırmıştır (Tablo 1).

Tablo 1*Eğitim Kavramının Tarihsel Demokratik Dönüşümü ve Bazı Eğitimcilerin Görüşleri*

Eğitimci/Düşünür	Yüzyıl	Görüşleri
Platon	M.Ö.428-347	Eğitim, bedene ve ruha yetenekli olduğu yetkinliği vermektir. Ona göre ruh, kafada, kalpte ve karında toplanmaktadır. Bireyin bütünsel gelişimini savunmuştur.
Aristo	İlkçağ	Birey, içinde bulunduğu toplumun ve devletin erdemli ve bilgili bir üyesi olmalıdır. Erdemli olmayı savunmuştur.
Ortaçağ düşünürleri	13.-14.yy	Özgürlük, özgür düşünce, irade eğitimi, tündengelime dayalı mantıksal düşünme egemen olmuştur.
Farabi, Gazali, Mevlana, Yunus Emre, İbni Haldun	Ortaçağ	Farklılıklarla birlikte tündengelimeci mantığa dayalı bilgilerle din bilgilerini uzlaştırmaya çalışmışlardır.
Descartes	1596-1650	“Düşünüyorum o halde varım.” şeklinde ifade ettiği bilimsel düşünüş ve muhakemeye yeni bir yön vermiştir. O’na göre her şey aklın süzgecinden geçmelidir. “Yöntem Üzerine Konuşmayı” yazmıştır.
Erasmus, Roger Bacon, M. Buther, Montaigne, Rabelais, Viyes	Rönesans ve Hümanizma Dönemi	Mantığa dayalı bilgiler, dini bilgilerden ayrı olarak yorumlanmaya başlamıştır. Bilimsel bilgi ürün olarak kullanılmaya başlamıştır.
F. Bacon	16.-17. yy (1561-1626)	Düşünme ve akıl yürütmede yeni bir çığır açmıştır. Bilim için çok gerekli olan gözlem ve deneye önem vermiştir. Bu Aristo’nun yönteminin tersidir.

Gözlem ve deneye dayalı tümevarımsal muhakemeyi getirmiştir. Aristo'nun araç anlamına gelen "Organon" mantık kitabına karşı, Bacon, Novum Organon (Yeni Mantık) kitabını yayınlamıştır. Bu kitaptan sonra astronomi, fizik, kimya ve biyolojide birçok yenilikler ve keşifler olmuştur. Eğitimciler de bundan etkilenmişler, eğitim ve öğretim yöntemlerinde ve sosyal bilimlerde değişiklikler olmuştur.

J. Locke	1632-1704	Bilginin temelinin yaşantı olduğunu , insan zihninin düz bir levha olduğunu bunun ancak duylardan gelen etkiler ve yaşantılarla doldurulabileceğini açıklamıştır. Buna göre öğretim yöntemleri zihinsel yöntemlerden gözlem, deney, muhakeme gibi doğasal ve zihinsel yöntemlere çevrilmiştir. Locke, eğitimde kendine egemen olmak, eğitimde özgürlük, bağımsız düşünmeye yönelik gelişmeleri sağlamıştır.
J. F. Herbart	1776-1841	Eğit bilimin kurucusu sayılır. Eğitimde iyilik, doğruluk felsefesinden hareket etmeyi savunmuştur. Bireyin irade eğitimi ve bağımsız düşünmesinden söz etmiştir.
J. J. Rousseau	18. yy	Çocuğun özellikle doğal çevrede ve onun doğasıyla, iş ve zanaat yoluyla (özellikle marangozluk) birçok şey öğrenebileceğini savunmuştur. Bu düşünce Pestalozzi'de eylemlemiştir.
E. Kant	18. yy (1724-1804)	Eğitimde insan doğasına önem vermiştir. Eğitim yoluyla insan ahlaksal

kavramları algılayabilir. Bunlar da ödev ve sorumluluk duygularıdır. Eğitim insanları ahlaklı kılmalıdır.

J. B. Basedov, Gh. G. Salzman, E. B. Condillac ve 18. yy eğitmcileri	18. yy	18.yy. eğitimcileri genelde ödev ve sorumluluk duyguları kazandıracak iş, meslek eğitimi ve sanata büyük önem verdiler.
H. Pestalozzi	19. yy	Açtığı okulda iş, tarım ve sanat çalışmaları içinde çocukları yetiştirmiştir. Eski eğitim ve öğretim yöntemlerini esaslı bir şekilde sarsmıştır. Bu üretici öğrenme davranışı idi. 20.yy da da bu görüş geçerliğini korumaktadır. O, eğitim ve öğretimde yalnızca açıklama ya da örnek gösterme yerine, bunlarla birlikte bireyin kendi etkinliği ile doğrudan nesnelere üzerinde çalışarak bilgi elde edilebileceğine inanmıştır. Düşünmek, duymak ve yapmak biçimindeki iş eğitimi insan eğitiminin temel ilkeleri haline gelmiştir.
F. W. Fröbel	19. yy	Pestalozzi'nin çalışmalarından etkilenmiştir. Kafaya, kalbe ve ele önem veren eğitim ilkeleri 19.yy da Fröbel ile yapma ve yaratma ilkeleri ile bütünlük kazanmıştır. Yapma ve yaratma en açık bir şekilde eğitim çevrelerine girmiştir. Fröbel bir ara H. Pestalozzi'nin "Öksüzler Yurdu" nu yönetmiştir.1826" da İnsan Eğitimi üzerine bir kitap yazmıştır. Eğitimde yaratıcılığa inanmıştır. İlk kez yaratma güdüsünden söz etmiştir. İnsanın kendini tanıması

bile ancak yaratma ile olabilir. Yaşam, yapmak ve yaratmak demektir. Ona göre birey ancak harekette bulunarak bir şey yapıp yaratarak akıllı bir yaratık durumuna gelebilir. Akıllı bireylerden akıllı topluluklar meydana gelebilir. Fröbel'in bu düşünceleri 100 yıl sonra J. Piaget tarafından zihinsel gelişimi açıklamada kullanılmıştır.

Kerschensteiner	19. yy sonu	Aynı yıllarda öğretimde iş ilkesini savunmuştur. Bunun için iş okulunu önerip kurmuştur. Bundan sonra öğrencilerin kendi kendilerine etkinliklerine ve öğretimlerine yer veren eğitimcilerin ve okulların sayısı artmıştır.
Almanya'da, Hugo Gaudig, Belçikada Ovid Decroly Amerikada C.Washburne'nin Winnetka sistemi Helena Parkhurst'un Dalton Planı	19. yy sonu	Etkin öğretim.
Türkiye'de İsmail Hakkı Tonguç ve Köy Enstitüleri	20. yy	Etkin öğretim, iş içinde, iş aracılığıyla iş için eğitim ilkesi. Türkiye düzeyinde devlet desteğinde 21 Köy Enstitüsü.
J. Piaget	20. yy	Piaget'e göre zekânın temel işlevi anlama ve buluştur. Çocuk tarafından bilinmeyen bir şeyin ortaya çıkmasıdır. Çocuk nesnelere üzerinde çalışarak, araştırma ve deneyler yaparak bir türlü zihinsel yapılar oluşturur. Zekâ bu

yapılarla oluşur ve gelişir. Buluşa yol açan her düşünce bir yaratmanın sonucudur. Eğitimde yapılan iş hareketten doğar. Bu yapılara Piaget, şema demiştir. 20.yy. da bu görüş egemendir.

Kaynak: Kocabaş, A. (2006). Demokratik ve Alternatif Eğitim. *Yeniden İmece Eğitim-Bilim-Sanat-Kültür Dergisi*, 12, 73-76.

Demokratik eğitimin amacı ise, yurttaşlara demokrasinin ilkelerini ve uygulamalarını öğretmek, onları geleneksel düşünmeye karşı yeni sorgulamalar yapmaları için cesaretlendirmek, bu yolla bağımsız, sorgulayan, analitik ve eleştirel vatandaşlar yetiştirmektir (Topkaya ve Yavuz, 2011). Yeşil (2003), demokratik eğitimin bir diğer amacını ise, öğrencilerde düşünme, düşüncelerini özgürce, düzgün, özlü ve başkalarının düşüncelerine saygı duyarak ifade edebilme becerilerini geliştirmek olarak belirtmiştir. Şimşek (2011) ise bir bireye çağdaş, bilimsel, demokratik düşünme gücü kazandırma, sorumluluk yükleme, sorunlara çok boyutlu bakabilme, karşı görüşte mantık arama, hoşgörü gibi özellikler kazandırabilmek için demokratik bir eğitim sisteminin oluşturulmasının gerekliliğine vurgu yapmıştır.

Kıncal (2002)'a göre okulda demokratik bir ortamın oluşturulması için şu noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir:

1. Öğretmen, öğrencilerin sınıfta kendilerini rahat ve özgür bir şekilde ifade edebilecekleri bir ortam hazırlamalıdır.
2. Okuldaki farklı ortamlar, olabildiğince öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerine cevap verecek şekilde düzenlenmelidir.
3. Öğrencilerin yönetim sürecine katılmaları mümkün olduğunca sağlanmalıdır.
4. Öğrenciler, okul içindeki ve dışındaki etkinliklere katılımları için teşvik edilmelidir.
5. Şiddetin, disiplin sağlamak için uygun bir yöntem olmadığı unutulmamalıdır.

Okulda demokratik bir eğitimin gerçekleşmesinde asıl görev ve sorumluluk,

öğrencilerle sürekli etkileşim halinde olduğu için öğretmene düşmektedir. Öğretmenin demokratik tutum ve davranışları gösteren bir model kişilik sergilemesi, ilk olarak öğrencilere demokratik değerlerin kazandırılması bakımından gereklidir. Öğretmen öğrencilerinin düşünce ve duygularına önem vermeli ve öğrencilerine güvenmelidir. Eleştiriler dinleyerek ve onlara önem vererek öğrencilerin eleştiri yeteneklerinin gelişmesine olanak sağlamalıdır. Değerlendirmelerinde objektif olmalı, öğrencilerin gruplar halinde işbirlikli olarak çalışmalarına olanak sunmalı ve gruplara sorumluluk vermelidir (Atasoy, 1997:12).

1.1.3.3. Demokratik Tutum

Tutumla ilgili alanyazında farklı tanımlar bulunmaktadır. Tutum, “belirli bir sosyal obje konusunda bireylerde mevcut olan ve bilişsel, duygusal, davranışsal yanlar taşıyan gizil eğilimleri ifade etmektedir” olarak tanımlanmıştır (Bilgin, 2003). İnceoğlu (2010) ise tutumu, “bireyin kendisine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimi” şeklinde tanımlamıştır.

Demokratik tutum ise, “bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında demokrasi ilkeleri doğrultusunda belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimlerdir” şeklinde tanımlanmıştır (Demirel ve Ün, 1987’den akt. Gömleksiz, 1993).

Demirsöz (2010), demokratik tutumu bireyin haklara saygı, kişiliğe saygı, adalet, sorumluluk, eşitlik, açık görüşlülük, dürüstlük, hoşgörü, işbirliği, takdir, yol göstericilik, yardımseverlik gibi ilkeleri benimseme, davranış haline getirme, hazır oluş ve vaziyet alış yetisi olarak tanımlamıştır.

Demokrasinin, bir rejim olarak öğrenilebilmesi ve benimsenebilmesi için ancak tutum ve davranışlar düzeyinde, günlük yaşamda pratiğini yapılması gerekmektedir. Bireye örnek alınacak demokratik davranış modelleri oluşturulmadıkça, demokratik bir ortamda pratiği yapılmadıkça, demokrasi öğrenilmesi ve benimsenmesi mümkün

olmayan bir siyasal rejimdir. Birey ancak demokratik ortamlarda demokratik tutum geliştirebilir (San 1985:211).

Bilinçli vatandaş, demokratik tutum ve davranışların okulda kazandırılması ile yetiştirilmiş olacaktır. Bilinçli vatandaş, toplum kararlarına etkili bir şekilde katılarak hak ve sorumluluklarını yerine getiren bireydir. Dolayısıyla bu doğrultuda birey ülkede demokrasinin gelişimine katkı sağlarken, aynı zamanda kendi yaşam standardının yükselmesini de sağlayacaktır (Sağlam, 1997). Bunun yanı sıra sınıf ortamlarının demokratik bir özellik taşıması öğrenci başarısını önemli ölçüde etkilemektedir. Böyle bir ortam öğrencilerde demokratik tutum ve davranışların gelişmesini sağlayacaktır (Yağcı, 1998:21).

1.1.3.4. Demokrasi ve İşbirlikli Öğrenme

Dünyanın sorunlu bölgelerinde kalıcı barış inşa etme; ekonomik, politik ve eğitim kurumlarının birlikte ve uyumlu olarak çalışmasıyla başarılabilir. Ekonomik anlamda refah, bireyin kendi kaderini tayin etme hakkı (öz belirtim) ve eğitime ulaşılabilirlik toplumsal barışın inşasını sağlayan önemli etkenlerdir. Eğitim ise; ekonomik gelişme ve sağlıklı bir demokrasi için anahtar bir faktördür. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için, devletlerin modern eğitim ve öğretim yöntemlerine önem vermesi gerekmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde bazı yöntem ve teknikler ise demokrasi ile daha uyumludur. Daha özel anlamda, işbirlikli öğrenme çocukları ve gençleri, iyi bir vatandaş olarak yetiştirme amacına uygun bir öğretim yöntemidir (Hovhannisyan, Varrella, Johnson ve Johnson, 2005).

Demokrasi sadece bireyler yetkin ve iyi bir vatandaş haline gelirse gelişme gösterebilir. Bu noktada gelecek nesilleri, “yetkin ve iyi vatandaş” haline dönüştürebilmenin iyi yeri okuldur (eğer işbirlikli öğrenme yöntemi okulda çoğunlukla kullanılan yöntem ise). İyi bir grup üyesi ve iyi bir vatandaş olmanın birbirine benzeyen çok sayıda ortak özelliği bulunmaktadır. Bu özellikler Tablo 2’de belirtilmiştir (Hovhannisyan, Varrella, Johnson ve Johnson, 2005).

Tablo 2*İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve Demokrasinin Karşılaştırılması*

İşbirlikli Öğrenme	Demokrasi
Her grup üyesi, diğer üyelerle ortak amaçlara ulaşmak için çalışır. Örneğin, her grup üyesi hem kendi hem de arkadaşının öğrenmesinden sorumludur.	Her vatandaş ortak amaçlara ulaşmak için diğer vatandaşlarla birlikte çalışır. Örneğin, bireyin refah düzeyi yükselirken, toplumun diğer üyelerinin de refah düzeyinin yükselmesi beklenmektedir.
Her grup üyesi, kendi görevini yapmakla ve grup üyeleriyle iyi ilişki geliştirmekle yükümlüdür.	Her vatandaş; demokratik süreçlere katılımı, toplumun ortak faydası için üzerine düşen görevleri yapmakla ve diğer vatandaşlarla iyi ilişkiler geliştirmekle yükümlüdür.
Her grup üyesi; ırk, din ve cinsiyet açısından eşittir. Ancak bu eşitlik, her üyenin aynı işi ya da katkıyı yapması anlamına gelmemektedir. Aksine, buradaki eşitlik, her grup üyesinin eşit değere sahip olması ve eşit katkı düzeyiyle yükümlü olmasıdır.	Her vatandaş; ırk, din ve cinsiyet açısından eşittir. Ancak bu eşitlik, her vatandaşın aynı işi ya da katkıyı yapması anlamına gelmemektedir. Aksine, buradaki eşitlik, her vatandaşın eşit değere sahip olması ve eşit katkı düzeyiyle yükümlü olmasıdır.
Her grup üyesi; diğerlerinden tamamen farklı olsa bile kendi görüşünü ve fikrini açıklama hakkına sahiptir ve her görüş aynı saygı ve önemle dinlenecektir.	Her vatandaş; diğerlerinden tamamen farklı olsa bile kendi görüşünü ve fikrini açıklama hakkına sahiptir ve her görüş aynı saygı ve önemle dinlenecektir.
Her grup üyesinin; liderlik, güven, karar verme, sorun çözme ve karar verme becerilerine sahip olması beklenmektedir.	Her vatandaşın; liderlik (siyasi anlamda bile), güven, karar verme, sorun çözme ve karar verme becerilerine sahip olması beklenmektedir.
Kararlar; konunun her yönü detaylı olarak analiz edilip, tartışıldıktan sonra; fikir birliği ya da çoğunluk esasına göre alınır.	Kararlar; konunun her yönü detaylı olarak analiz edilip, tartışıldıktan sonra; azınlıkların hakkı gözetilerek çoğunluk esasına göre alınır.

Her grup üyesi, diğer grup üyelerinin refahını ve ortak yararını gözetir.

Her vatandaş, diğer vatandaşların refahını ve ortak yararını gözetir.

Kaynak: Hovhannisyan, Z., Varrella, G., Johnson, D. W., Johnson, R. (2005). Cooperative learning and building democracies. *The Newsletter of The Cooperative Learning Institute*, 20 (1), 1-3.

Her işbirlikli öğrenme grubu, demokrasinin küçük bir örneğidir. En nihayetinde; demokrasi, toplumun kendi geleceğine yön verdiği ilk ve en önde gelen işbirliği sistemidir. Her işbirlikli öğrenme grubunda; grup üyeleri, ortak amaçlar için çalışır, görevlerini yerine getirmekle yükümlüdür, ırk, din, cinsiyet açısından eşittir ve gruba eşit katkı yapma düzeyiyle yükümlüdür, kendi görüşünü ve fikrini açıklama hakkına sahiptir, liderlik, güven, sorun çözme ve karar verme becerilerini edinmelidir, kararları enine boyuna tartışmadan sonra alır, diğer grup üyelerinin refahını ve ortak yararını gözetir. Bu özelliklerin tamamı demokrasilerde de geçerlidir ve işbirlikli öğrenme yöntemi, sağlıklı ve güçlü bir demokrasi için oldukça faydalı bir öğretim yöntemidir (Hovhannisyan, Varrella, Johnson ve Johnson, 2005).

1.1.4. Yansıtıcı Düşünme

Yansıtıcı düşünme ve yansıtma kavramları, alanyazında birbirinin yerine kullanılmakla birlikte, bu kavramlar farklı tanım, model ve görüşlerle açıklanmaya çalışılmıştır.

Yansıtıcı düşünme kavramı alanyazında ilk olarak Dewey (1933) tarafından açıklanmıştır. Dewey yansıtıcı düşünmeyi, yine kendisinin oluşturmuş olduğu yaparak yaşayarak öğrenme yaklaşımına dayandırmaktadır. Dewey (1933) yansıtıcıyı düşünmeyi, “bir inanış ve bilginin dayandığı temeller ve üretmesi mümkün olan sonuçlar ışığında aktif, dikkatli ve ısrarcı bir biçimde ele alınmasıdır” şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca yansıtıcı düşünme sürecini uygulamacıların uygulamaya yönelik sorunlarıyla ilgilenen, bu sorunlara uygun ve realist çözümler üretmeye çalışan etkin, amaçlı ve istikrarlı düşünme süreci olarak ifade etmektedir. Dewey, yansıtıcı düşünmeyi dört temel boyutta açıklamaya çalışmıştır.

1. Yansıtıcı düşünme, her düşüncenin birbirinin ardından gelmesi, birbirini desteklemesi ve tamamlamasıdır.

2. Yansıtıcı düşünme, sadece beş duyu ile algılanabilen olaylara dayanmaz. Sezgi yoluyla da düşünceler arasında bağ kurulabilir ve bu bağ yansıtıcı düşünmeyi harekete geçirir.

3. Yansıtıcı düşünmede, bireyin düşüncesi gerçek ya da varsayılan bilgiye dayanmaktadır. Mantığa dayalı olarak bir görüşün kabulü ya da reddi söz konusudur.

4. Yansıtıcı düşünme, inanışların sorgulanmasını temel alır ve gerçeklerin derinlemesine incelenmesini, kanıtların gözden geçirilmesini, ortaya atılan denencelerin muhtemel sonuçları hakkında fikir yürütmeyi ve kuramsal teorileri gerçeklerle kıyaslamayı içermektedir. Diğer bir ifadeyle, yansıtıcı düşünme bir araştırma yaparken izlenmesi gereken problem çözme aşamalarını da akla getirmektedir (Dewey, 1933).

Dewey (1933), yansıtma sürecinin ise beş aşamada meydana geldiğini öne sürmüştür ve yansıtmanın oluşması için bu aşamaların birbiriyle uyumlu olması gerektiğini belirtmiştir. Bu beş aşama; öneriler, problem durumu, önerinin bir fikir ya da hipotez olarak kullanılması, fikrin zihinsel olarak detaylandırılması ve test etmedir. Dewey'in yansıtıcı düşünme aşamaları, problem çözme sürecine oldukça benzemektedir ve problem çözme sürecine model olmuştur. İlerleyen yıllarda problem çözme aşamaları olarak geliştirilmiştir (Tican, 2013).

Rodgers, Dewey'in yansıtıcı düşünme ile ilgili görüşlerini değerlendirerek, Dewey'in yansıtıcı düşünmeye ilişkin öne sürdüğü tanımları daha ulaşılabilir ve anlaşılabilir kılmak için yine onun düşüncelerine dayalı olarak yansıtıcı düşünmeyi açıklamıştır. Rodgers (2002), yansıtmayı uygulamadan teoriye, teoriden uygulamaya yol alan dönüşümlü bir süreç olarak açıklamıştır ve yansıtmayı temeli bilimsel araştırmalara dayanan, sistematik, titiz ve disiplinli bir düşünme şekli olarak

tanımlamıştır ve yansıtmanın diğer düşünme biçimlerinden daha farklı bir şey olduğunu belirtmiştir. Bu farklılığın temelinde bilimsel yöntem yer almaktadır ve zaten bu sayede net adımlar içerebilmektedir. Rodgers (2002), Dewey'in görüşlerini dört temel kritere dayalı olarak açıklamıştır.

1. Yansıtma tecrübeler ve fikirler arasındaki ilişki ve bağlantıların derinleşerek öğreneni bir tecrübeden diğer bir tecrübeye götüren anlam verme sürecidir. Bu süreç, hem öğrenmenin sürekliliğini mümkün kılarken hem de bireyin ve toplumun ilerlemesini sağlar. Aynı zamanda yansıtma bir anlamda ahlaki sonuçlara götüren bir araçtır.

2. Yansıtma temeli bilimsel araştırmalara dayanan, sistematik, titiz ve disiplinli bir düşünme şeklidir ve temeli bilimsel sorgulamaya dayanmaktadır.

3. Yansıtmanın toplum içinde, toplumun diğer öğeleriyle birlikte etkileşim içinde oluşması gerekmektedir.

4. Yansıtma, kişinin kendisinin ve diğerlerinin kişisel ya da entelektüel gelişimine değer veren tavırları gerektirir.

Rodgers yansıtma sürecini altı adımda açıklamıştır ve bu adımlar açık bir şekilde bilimsel süreçlere karşılık gelmektedir. Bu altı adım şu şekildedir:

1. Bir tecrübe
2. Tecrübenin doğal bir şekilde yorumlanması
3. Tecrübeye ortaya çıkan problemlere ya da sorunların isimlendirilmesi
4. Problem ve sorulara ilişkin muhtemel açıklamaların oluşturulması

5. Açıklamaların tam anlamıyla geliştirilerek bir hipoteze dönüştürülmesi
6. Seçilen hipotez deney ve test sürecine sokulması (Rodgers, 2002).

Yansıtıcı düşüncenin temelleri Dewey tarafından atılırken, uygulama sürecine en büyük katkıyı ise Schön'ün çalışmalarının yaptığı görülmektedir (Yıldırım, 2013). Schön (1987), yansıtmayı öğrencilerin gerçekte ne yaptıklarını yakından incelemeye dayanan bir yaklaşım olarak tanımlamıştır ve yansıtma, öğrencilerin bilinenin ötesine gidebilmelerini, ezberleme yerine öğrenme deneyimlerinin artmasını ve öğrendiklerini günlük hayata aktarabilmelerini sağlamaktadır. Schön (1983, 1987) yansıtmayı üç kategoride incelemiş ve tanımlamıştır. Bunlar, “eylem hakkında yansıtma” (reflection-on-action), “eylem esnasında yansıtma” (reflection-in-action) ve “eylem için yansıtma”dır (reflection-for-action). Tican (2013), Schön'ün üç yansıtma kategorisinin eylemin yapılma zamanı ile ilişkili olduğunu belirtmiş ve Şekil 3'teki gibi tabloştürmüştür.

Şekil 3. Yansıtıcı Düşünmenin Gerçekleşme Zamanı



Kaynak: Tican, C. (2013). *Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eylem hakkında yansıtma (reflection-on-action) edinilen deneyim hakkında daha uzun süre ve daha detaylı bir şekilde yansıtıcı düşünülmesi, uygulama hakkında yansıtma olarak isimlendirilmektedir. Eylem hakkında yansıtma, beklenmedik bir eyleme rutin eylem biçimimizin nasıl bir katkıda bulunduğu keşfetmek amacı ile,

gerçekleştirilen eyleme geri dönerek üzerinde düşünmek şeklinde gerçekleştirilebilir (Schön, 1987). Başka bir deyişle, birey bir eylemde bulunduktan sonra, yaptığı eyleme geri dönüp üzerinde sistemli bir şekilde düşünüyor ve eylemi her açıdan analiz ediyorsa eylem hakkında yansıtma yapmaktadır.

Eylem esnasında yansıtma (reflection-in-action) bireyin öğrenme-öğretme süreci içinde bilgi sahibi olması ve değerlendirme yapmasıdır. Birey beklenmedik bir durumla karşılaştığında, problem ya da sorunu çözmek için düşünmesi eylem esnasında yansıtma (Kızılkaya, 2009). Schön (1987), “ayakları üzerinde düşünme”, “yaparak öğrenme” gibi ifadelerin sadece bir eylem gerçekleştirme üzerinde düşündüğümüzü değil, bir eylemi yaparken onun hakkında düşünebileceğimizi de işaret etmektedir ve yansıtma sürecinin en ilginç örneklerinin performansın tam ortasında gerçekleştiğini belirtmektedir. Kısaca, birey eylemde bulunurken, aniden ve beklenmedik şekilde yansıtma yapıyorsa ve o esnada ortaya çıkan problem üzerinde düşünüyor ve çözüm yolları arıyorsa eylem esnasında yansıtma yapmaktadır.

Eylem için yansıtma (reflection-for-action), bireyin eylem hakkında yansıtma ve eylem esnasında yansıtma süreçlerindeki edindiği deneyimlerin sonucunda, bireyin gelecekteki düşünce ve davranışlarını şekillendirmesidir. Schön (1987)’e göre, geçmişte gerçekleştirdiğimiz eylem esnasında yansıtma dolaylı yoldan bizim gelecek eylemlerimizi şekillendirebilir. Birisi eylem esnasında yansıtma gerçekleştirdiğinde, bu kişi uygulama bağlamında bir araştırmacı olur. Bu kişi eski kuram ve tekniklere bağlı değildir ve benzersiz bir durum için yeni bir kuram ortaya koyar (Tican, 2013).

Yansıtıcı düşünmeyi açıklamaya çalışanlardan biri de Mezirow’dur. Mezirow (1991) ilk olarak yansıtmanın üç aşamasının bulunduğunu belirtmiştir. Bunlar içeriği yansıtma (problem tanımlanır), işlemi yansıtma (problem çözme yolları sınıflandırılır), varsayımsal yansıtma (ilk tanımlamada kullanılan varsayımlara, değer ve inanışlara odaklanılır). Mezirow (1997) daha sonraki çalışmalarında yansıtma boyutlarını, alışkanlık, anlama, yansıtma ve eleştirel yansıtma boyutlarında değerlendirmiş ve bu doğrultuda hiyerarşik bir yansıtma modeli ortaya koymuştur.

Alışkanlık boyutu, bu modelin en alt boyutudur ve düşünülmeden ya da gerçekleştirilirken sorgulanmayan eylemleri barındırır. Örneğin; yüzmek, bisiklete binmek, araç kullanmak, bilgisayarda yazı yazmak gibi davranışlar alışkanlık boyutunda yer alır. Anlama boyutu, alışkanlık boyutundan bir üstte yer alır ve bu basamakta öğrenen, anladığı gibi davranır ancak kişisel anlamlar üretmek öğrenmeyi geliştirecek uygulamalar üretmez. Bu aşamada öğrenen, bazı düşünceler geliştirebilir, düşüncelerini analiz edemez. Bu nedenle anlama boyutundan yansıtıcı bir durum yoktur ancak alışkanlık boyutundan daha üstün bir durum söz konusudur (Kember, Jones, Loke, McKay, Sinclair ve Tse, 1999; Lim, 2011; Thorpe, 2004; akt. Çiğdem, 2012). Yansıtıcı bir davranış, problem ya da bir durumun sonucunda bir düşüncenin ya da davranışın tekrar değerlendirilmesini içerir. Yansıtıcı davranışlar, yansıtma ve eleştirel yansıtma boyutları içinde yer almaktadır. Öğrenciler yansıtma boyutunda yer alan davranışların içine girdiklerinde, davranış geliştirebilmek için öğrenme deneyimlerini ölçerlerken, aynı zamanda problemlere birden fazla çözüm yolu üretirler. Eleştirel yansıtma ise, davranışların kökeninde yer alan nedenleri ya da varsayımları irdelerken ortaya çıkar (Çiğdem, 2012). Mezirow'un (1997)'de önerdiği yansıtmanın dört boyutu Tablo 3'te gösterilmiştir (akt. Çiğdem, 2012).

Tablo 3*Yansıtıcı Düşünmenin Dört Boyutu*

Yansıtıcı Olmayan Davranışlar	<p><i>Alışkanlık:</i> Öğrenen, rutin olarak ve sıklıkla yaptığı etkinlikleri çok fazla düşünmeden yapar.</p> <p><i>Anlama:</i> Öğrenen, bağlamsal sınırları içerisinde kişisel önemini sorgulamadan bilgiyi anlamak ve uygulamak için hareket eder.</p>
Yansıtıcı Davranışlar	<p><i>Yansıtma:</i> Öğrenen, problem çözme sürecini değerlendirerek problemi çözmek için en iyi yol konusunda karar verir. Ancak inançlarına dayanan varsayımları yeniden değerlendirmez.</p> <p><i>Eleştirel Yansıtma:</i> Öğrenen, düşünceleri ve eylemleri (nedenleri, etkileri), altında yatan varsayımların ışığında değerlendirir.</p>

Kaynak: Çiğdem, H. (2012). *Bilişim teknolojisi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde blog aracılığı ile tuttukları günlüklerin yansıtıcı düşünme düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

1.1.4.1. Yansıtıcı Düşünme ve Diğer Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki

Yansıtıcı düşünme becerisi; eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme ve üst bilişsel düşünme ile ilişkisi Tablo 4 'te gösterilmektedir.

Tablo 4*Yansıtıcı Düşünmenin Diğer Düşünme Becerileri ile İlişkisi*

Yansıtıcı Düşünme			
Eleştirel Düşünme Becerileri	Problem Çözme Aşamaları	Üstbilişsel Düşünme Becerileri	Yaratıcı Düşünmenin Boyutları
1. İnceleme 2. Açıklama 3. Örgütlenme 4. Mantık yürütme 5. Hipotez oluşturma 6. Tahmin etme 7. Analiz 8. Sentez 9. Değerlendirme 10. Genelleme (Wilson ve Jan, 1993)	1. Problemi tanımak ve onunla uğraşmak ihtiyacı duymak, 2. Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışmak, 3. Problemlle ilgili veri ve bilgileri toplamak, 4. Problemin özüne en uygun düşecek verileri seçmek ve düzenlemek, 5. Toplanmış verilerin ve problemle ilgili bilgilerin ışığı altında çeşitli muhtemel çözüm yollarını tespit etmek, 6. Çözüm şekillerini değerlendirmek ve durumu uygun olanlar arasından en iyisini seçmek, 7. Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak, 8. Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmek (Bingham, 2004).	1. Planlama 2. İzleme 3. Değerlendirme (Ertmer ve Newby, 1996).	1. Akıcılık 2. Esneklik 3. Orijinallik 4. Ayrıntılandırma (Torrance, Tarihsiz, dan akt. Fisher, 2005).

Kaynak: Tican, C. (2013). *Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tablo 4’te görüldüğü gibi yansıtıcı düşünme; diğer düşünme becerilerini içeren kapsamlı bir düşünme becerisidir. Birey, yansıtıcı düşünme sürecinde, eleştirel düşünme becerilerini kullanarak bir problem fark eder. Arkasından problemi çözüme kavuşturabilmek için, problem çözme aşamalarını uygular. Eleştirel düşünme ve problem çözme sürecinde, üst bilişsel düşünme becerilerini kullanarak, düşünme ve öğrenmesinin farkında olur. Tüm bu süreçlerin sonunda ise, yaratıcı fikirler üretebilir (Tican, 2013).

Eleştirel düşünme becerisi, bütün bilgilere, fikirlere, gözlemlere, tartışmalara, olaylara ve iletişime odaklanılmasını ve mantıklı bir şekilde değerlendirilmesini gerektirirken, yansıtıcı düşünme becerisi bireyin eylemleri üzerinde eleştirel bir biçimde düşünmesi ve bu düşünme sürecinin sonunda geleceğe yönelik düşünce ve fikirlerini yapılandırmasıdır. Dolayısıyla bireyin yansıtıcı olarak düşünebilmesi için, ilk olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olması gerekmektedir (Tican, 2013). Wilson ve Jan (1993)’e göre yansıtıcı düşünen bir birey; inceleme, açıklama, örgütleme, mantık yürütme, hipotez oluşturma, tahmin etme, analiz, sentez, değerlendirme ve genelleme becerilerini kullanarak eleştirel düşünür. Buradan hareketle, eleştirel düşünme becerisinin, yansıtıcı düşünme becerisi ile oldukça ilişkili olduğu ve yansıtıcı düşünmenin gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılabılır.

Problem çözme bir düşünme becerisidir ve düşünme stratejileri aracılığıyla öğrencilere kazandırılabilir. Problem çözme becerisi genellikle eleştirel düşünme becerisi, analitik düşünme ve tüm niceliksel iletişimin, eleştirel cevaplama gibi yapıları içerecek şekilde yararlı bir biçimde üretilmesi olarak tanımlanmaktadır (Chang ve Taipei, 2002: 441; akt. Ersözlü, 2008). Dewey (1933, 1938) gerçek bir yansıtıcı düşünme sürecinin sadece gerçek bir problem durumu ortaya çıktığında ve

fark edildiğinde başladığını gözlemlemiştir (King ve Kitchener, 1994). Dewey'in ortaya koymuş olduğu yansıtıcı düşünme süreci, 1910 yılından 1950 yılına kadar problem çözme için temel bir model olarak kabul edilmiştir. Yansıtıcı düşünme beş adım içermektedir:

1. Zor Bir Durum İçinde Ol Ve Keşfet,
2. Problem Durumu Fark Et,
3. Eldeki Verileri Topla, Sınılandır Ve Denenceler Oluştur,
4. Net Olmayan Hipotezleri Kabul Ya Da Red Et,
5. Sonuçları Ortaya Koy Ve Bu Sonuçları Değerlendir (Ornstein ve Lasley, 2004).

Anlaşıldığı üzere, yansıtıcı düşünme becerisi aynı zamanda bir problem çözme becerisidir ve ikisi birbirini için bir ön şart olarak görülebilir. Yansıtıcı düşünen bir birey, problem çözme aşamalarını uygulayabilir. Yansıtıcı düşünme becerilerinin bireyde gelişimi ile birlikte; duygu, düşünce ve değerlendirmelerin yansıtılması önlenemez bir durum oluşturmaktadır. Bu sayede birey, yansıtıcı düşünme süreciyle birlikte aslında problemlere ilişkin bulduğu çözüm yollarını da görmekte ve çözümün uygunluğunu değerlendirerek tekrar yapılandırmaktadır (Ersöz, 2008).

Yaratıcı düşünme; yeni fikirler üretme, başka alternatifler arama ve bulma, bu fikirleri yeni bir yaklaşıma uyarılama, var olan seçenekleri keşfetme, varsayımları teşvik etme becerilerini kapsamaktadır (Wilson ve Jan, 1993:9). “Yaratıcı düşünme, daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesnelere ya da düşünceler arasında ilişki kurulmasıdır” (Rawlinson, 1995; akt. Üstündağ, 2002). Yansıtıcı düşünme; birleştirici bir düşünme sürecidir. Bu birleştirme, eleştirel düşünme ile yaratıcı düşünmenin problem çözme ve karar alma noktasında etkileşimidir (Chen ve Seng, 1992; akt. Tican, 2013). Yaratıcı düşünme, eleştirel ya da yansıtıcı düşünme

becerileri olmadan var olmaz. Pek çok araştırmacı, yansıtıcı düşünmenin tek başına oluşmadığını, yaratıcı düşünme gibi diğer kişilik özelliklerinin de bu süreçte katkısının olduğunu savunmaktadır (Richards, Gipe, Levitov, ve Speaker, 1989; akt. Norton, 1992). Yansıtıcı düşünmenin, kimi durumlarda yaratıcı düşünmeyi içerdiği düşünülebilir. Çünkü yansıtıcı düşünen bir birey, yaratıcı olarak da düşünebilir ya da yansıtma sürecinde yaratıcı fikirler oluşabilir (Tican, 2013).

Üst bilişsel düşünme, bireyin düşünme davranışını ayırt etmesi ve düşünme sürecini denetlemesidir (Fogarty, 1995; akt. Kozan, 2007). Flavel (1979)'a göre üst bilişsel düşünme en genel anlamıyla bireyin bir iş yaparken kendi düşünme süreçlerinin farkında olması, bu süreçleri planlama, planladıklarına ilişkin düşünceleri düzenleme ve sonuçları değerlendirmesidir (akt. Ersözlü, 2008). Gelen (2003: 23) üst bilişsel düşünmeyi, bilişsel farkındalığın tüm düşünme boyutları ile sıkı bir ilişkide olduğu ve onları kapsayan bir çeşit “öğrenmeyi öğrenme becerisi ve zihnin düşünme dili” olarak tanımlamaktadır. Yansıtıcı düşünme ile ilgili yapılan araştırmalar, bireyin kendini izlemesi, kendini değerlendirmesi ve kişiyi hedefe götüren davranışlar gibi üst bilişin temel yönleri ile güçlü bir şekilde bağlantılıdır (Facione ve Facione, 1996; akt. Kuiper ve Pesut, 2004). Yansıtıcı düşünme sürecinde, üst bilişsel düşünmede olduğu gibi birey kendi düşünme ve öğrenme biçimleri üzerinde düşünür. Bunun yanı sıra, yansıtıcı ve üst bilişsel düşünme, bireyin geçmişteki yaşantılarıyla bağ kurmasını, öğrendiği bilgiye ilişkin soru sormasını ve öğrenme sürecinde kendisine soru sormasını gerektirir (Kozan, 2007). Yansıtıcı ve üst bilişsel düşünme, kişinin kendi düşüncesi üzerinde ve önceki deneyimleri üzerinde düşünmesini gerektirir (Wilson ve Jan, 1993). Yansıtıcı düşünen bir birey; kendi yaşantı ve deneyimleri üzerinde düşünebildiği için; üst bilişsel düşünme becerisinin gerektirdiği kendi düşünme ve öğrenme sürecinin farkında olma özelliğini de beraberinde taşır.

1.1.4.2. Yansıtıcı Düşünme Becerisini Geliştiren Yaklaşımlar ve Stratejiler

Yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilebilir bir beceri olduğu ve yansıtıcı düşünmenin öğrenilmesi gerekliliği (Gelter, 2003) konusunda alanyazında görüş

birliği bulunmaktadır. Demirel (2003), yansıtıcı düşünmenin gerçek yaşama aktarılabilmesi için ilk olarak temel düşünme becerilerine ve yansıtıcı düşünmeyi destekleyici bir ortama ihtiyaç bulunduğunu belirtmiştir. Öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişmesini amaçlayan bir öğretmenin uygulaması ve dikkat etmesi gereken konular Wilson ve Jan (1993: 2-3) tarafından şu şekilde belirtilmiştir.

1. Yansıtıcı düşünme becerileri analiz edilip, uygulamaya koşulduğunda öğrencilerin biliş ötesi becerileri artar.
2. Yansıtma, hem öğrenci hem de öğretmen için öğrenmenin merkezidir.
3. Yansıtıcı ve üst bilişsel düşünme becerilerinin sonunda, öğrencilerin öncelikle kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almak isteme ve devamında bu sorumluluğu alma becerileri gelişir.
4. Yansıtma ve üst bilişsel süreçler öğrencide değişme neden olur. Değişim; belirsizlik, risk, karmaşa, kaygı ve korku ile birlikte düşünülebilir. Aynı zamanda birey değişimi amaçlayarak araştırma yapıyorsa, heyecan, onaylama, memnuniyet ve güdülenme gibi duyuşsal ürünler ortaya çıkacaktır.
5. Öğrenme-öğretme durumlarında değişiklik, çaba, zaman ve uygulama gerektirir. Bu değişimin seviyesi, öğrencilere verilen zaman desteğinin, ödülün, öğretmenin yaptığı modellemenin ve rehberliğin derecesiyle ilişkilidir.
6. İşbirlikli öğrenme çalışmaları; pozitif öğrenme ortamı oluşturulmasına, yansıtıcı ve biliş ötesi düşünmenin teşvik edilmesine ve öğrencinin kendi öğrenmesine yönelik daha çok sorumluluk almasına yardım eder.

Yansıtıcı düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde, çeşitli yaklaşım ve stratejiler

kullanılabilir (Wilson ve Jan, 1993; Demirel, 2003; Kızılkaya ve Aşkar, 2004; Kim, 2005; Saban, 2004; Ünver, 2003).

- Öğrenme Günlükleri
- Sorgulama
- Kavram Haritaları
- Kendine Soru Sorma
- Anlaşmalı Öğrenme
- Öz Değerlendirme
- Gelişim Dosyası Hazırlama

Öğrenme Günlükleri

Öğrenme günlükleri, öğrencilerin kişisel davranışlarını, sorularını, hissettikleri duyguları, değişen fikirlerini, düşüncelerini ve öğrenme süreçlerine ve içeriklerine ilişkin bilgilerini kaydettikleri günlüklerdir. Öğrenme günlükleri, öğrencilerin sadece günlük aktivitelerini yazdığı ve onları kaydettiği araçlar değildir. Öğrenme günlükleri, öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle ilgili yapmış oldukları tanımlama, çözümlenme ve yansıtma içerir. Öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerine yansıtma yaparak, bunları günlüklerine kaydederlerse, öğrenme deneyimlerini tanımlayabilirler ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirebilirler. Öğrenme günlükleri, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmede yardımcı olan etkili bir stratejidir (Wilson ve Jan, 1993). Bazı yazarlar ve araştırmacılar günlüklerden “öğrenme kütükleri”, “diyalog günlükleri” ya da “kişisel anlatımlar” olarak bahsetmektedirler. Bazıları ise bu ifadeleri birbirlerinin yerine kullanmaktadırlar (Maarof, 2007). Ayrıca, “günlük”, “yansıtıcı günlük”, “yansıtıcı yazı” birbirinin yerine kullanılmaktadır (Tican, 2013). Günlükler, öğrencilere kendi gelişimlerini ve öğrenme süreçlerini inceleme fırsatları sunmaktadır. Bu bağlamda günlük yazma, hem yapıcı hem de yansıtıcı bir süreç hizmeti sunar. Anlam verme ve anlama sürecinde, günlük tutma öğrenenleri kendilerine ait ilgili fikir ve inançları fark etmelerini sağlar (Dart, Boulton-Lewis, Brownlee ve McCrindle, 1998; akt. Tican, 2013).

Sorgulama

Düşünme, bireyin doğumundan beri sahip olduğu yaşamsal bir etkinliktir. Fakat üst düzey düşünme becerileri, bireyin geçirdiği yaşantının çeşitliliği ve bu çeşitliliğin içerisinde üst düzey düşünmenin gelişimine yönelik sorulacak olan üst düzey sorular ile geliştirilebilir. Üst düzey sorular, bireyin önceki öğrenmelerini sorgulaması, yeni öğrenmeleriyle eski bilgileri arasında bağlantı kurmasını, yorumlamasını, yeni fikirler ortaya koymasını ve bilgiyi önceki bilgileriyle değerlendirmesini içeren sorulardır. Bu sorular genelde açık uçlu, kişisel yoruma açık ve bilgiler arasında ilişkilendirme yapmayı gerektirecek, üst düzey kavrama sağlayacak sorulardır. McMurray ve Sanf' a göre (2005), “Niçin”, “Ne”, “Nasıl” ve “Eğer Olursa” sorularıyla hem öğrencilerin biliş ötesi farkındalığı yaratılabilir hem de yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek üst düzey düşünceleri sağlanabilir (Akt. Bümen, 2006: 21). Niçin, sorusu öğrencilerin motivasyon düzeyini belirler. Taggart ve Wilson'un (2005: 12), Heathcote'den (1980) aktardığına göre etkili soru sorma birçok amaca hizmet eder bunlardan bazıları şunlardır:

- Yapılan etkinliğe odaklanmayı sağlar.
- Grup üyelerinin farklı alternatifler üzerine yansıtma yapmalarına neden olur.
- Daha derin konuların tanımlanmasını geliştirir.
- Uygulayıcıların bakış açısını geliştirir.
- İnanç ve değerlerin açıklanmasını sağlar.
- Uygulayıcılara daha derin bir anlayış sağlar.

Kavram Haritaları

Kavram haritaları bilgi ve kavramlar arasındaki ilişkiyi genelden özele doğru görselleştirerek anlatma yöntemidir. Campbell ve Dickinson (1996), öğrencilerin kavram haritası hazırlarken öncelikle anahtar kavramları belirlediklerini, sonrasında ise önemli kavramları genelden özele doğru sıralayarak listelediğini ve kavramlar arasındaki ilişkileri gösterdiğini belirtmiştir (akt. Ünver, 2003). Kavram haritaları

öğrenme-öğretme sürecinin her aşamasında kullanılabilir. Kavram haritası, çok sayıda değerlendirme çalışmalarına uygun bir yöntemdir. Öğrencilerin bir kavramı ne kadar iyi anladıkları konusunda yararlı yollar göstermekte ve sunmaktadır. Bunun yanında, öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri kavramları belirlemek açısından da fırsatlar yaratır (Kaptan, 1998).

Kavram haritası yapma tekniği farklı zamanlarda kullanıldığında fikirlerdeki gelişmeler gözlenebilir. Örneğin, kavram haritası ünitenin başında ön bilgileri değerlendirmek için çizilebilir. Daha sonra bilgi, kavram ve fikirlerdeki değişimi görebilmek için ünite sonunda tekrar kavram haritası çizdirilebilir (Wilson & Jan, 1993). Kavram haritaları, içeriğin görselleştirilerek öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıran değerli öğrenme araçlarıdır (Yıldırım, 2012).

Kendine Soru Sorma

Öğrenciler öğrenme süreci boyunca, kendilerine birçok soru sorarak öğrenme etkinliklerine ilişkin yansıtılarda bulunur. Öğrencilerin kendilerine sordukları sorular, neyi, ne zaman, neden ve nasıl öğrenebileceklerine; neyi, ne kadar ve nasıl öğrendiklerine; hangi konularda öğrenme eksiklerinin bulunduğu dair bilgi sahibi olmalarını sağlar. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme sırasında sordukları yansıtıcı sorular kendi ölçme-değerlendirmelerini kendilerinin yapmalarını da sağlar (Ünver, 2003). Açıkgöz (2003)'e göre, soru sormanın bir amacı da öğrencinin anlayıp anlamadığına bakmak ve öğrenciyi düşünmeye yönlendirmektir. Soru sorma; öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirir, anlamayı kolaylaştırır, merak duygusunu ortaya çıkarır, geri bildirim sağlayarak yansıtıcı düşünmenin gelişimini destekler ve yansıtıcı düşünmenin sınıf içinde uygulanmasını kolaylaştırır (Demiralp, 2010).

Anlaşmalı Öğrenme

Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren tekniklerden bir diğeri de anlaşmalı öğrenmedir. Anlaşmalı öğrenme, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha etkin bireyler haline gelmesi için, öğretmen ve öğrenci arasında yapılan bir sözleşme olarak tanımlanabilir

(Çiğdem, 2012). Bu sözleşmeler esnasında sözleşmeyi yapan taraflar arasında bir kontrat hazırlanır. Kontratlar da öğrenciden veya öğretmenden beklenenler, öğrenme-öğretme sürecine ilişkin kararlar, öğrencilerde geliştirilecek becerileri kazandıran görevler ve kuralları gibi çeşitli konular yer alabilir. Anlaşmalı öğrenme, öğrencilerin bağımsız bireyler olarak, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını, kendilerini değerlendirmelerini sağladığı gibi grupla birlikte çalışma, işbirliği, aktif dinleme, sorgulama, eleştirel düşünme gibi bazı becerileri de öğrencilere kazandırır (Ersözlü, 2008).

Öz Değerlendirme

Wilson ve Jan (1993), yansıtıcı düşünme sürecinin aslında öz değerlendirme yapma olduğunu belirtmişlerdir. Kendini değerlendirme, yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde önemli stratejilerden biridir. Çünkü birey kendini değerlendirirken, aynı zamanda kendi öğrenme sürecine ve yaşantısına dair sorular sormakta, kendinin ve diğer arkadaşlarının nasıl öğrendiklerini anlamaya çalışmakta, kendinin iyi yaptığı ya da yapamadığı yönlerinin farkında olarak bir işi nasıl yapabileceğine karar vermektedir. Kendini değerlendirebilen öğrenciler, yeni ve farklı amaçlar oluşturabilir, bu amaçlara nasıl ulaştığını izleyebilir, farkında olabilir ve elde ettiği sonucu değerlendirebilir, eksiklerini görebilir buna uygun çözüm yolları düşünebilirler (Ersözlü, 2008). Öz değerlendirme sürecinde öğrenci kendini değerlendirir ve güdüler. Kendini değerlendirebilen öğrenciler, aynı zamanda kendi öğrenme sürecinde aktif rol oynama becerisini de elde edebilirler. Öğrenci kendini değerlendirdiğinde, kendi öğrenme süreci hakkında eleştirel bir bakış açısına sahip olacak ve gelişimini yönlendirmede sorumluluk hissedecektir (Sünbül, 2007).

Gelişim Dosyası Hazırlama

Gelişim dosyası hazırlamanın, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirdiği düşünülmektedir. Gelişim dosyaları, öğrencilere işbirliği ile çalışma ve öz değerlendirme şansı sunar. Öğrencilerin yansıtılmalarını teşvik etme ve değişim sürecine adapte olmalarına yardımcı olur. Gelişim dosyaları, öğrenci öğrenmesinin

bir kanıttır ve bir yöntemi eyleme geçiren bir dosyadır (Pollard, 1999; akt. Çiğdem, 2012). Gelişim dosyaları, öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini ve yorumlarını da içermektedir (Ünver, 2003). Bu yönüyle gelişim dosyaları; öğrencilerin süreç içindeki gelişimlerini ve öğrenmelerini değerlendirmede etkili bir stratejidir.

Yansıtıcı Düşünme ve İşbirlikli Öğrenme

İşbirliği, ortak amaçları gerçekleştirme amacıyla birlikte çalışmadır. Bu tanımdan yola çıkarak, işbirlikli öğrenme; küçük grupların eğitici amaçlarla kullanılması olarak tanımlanabilir (Johnson, Johnson ve Holubec, 2007). Sumsion ve Patterson (2004)'e göre işbirlikli öğrenme, içinde öğrencilerin süreç boyunca eleştirel sorgulama yapabildikleri ve grup arkadaşlarıyla birlikte bir konuyu ya da ilgi alanını araştırdıkları bir öğrenme sürecidir. Öğrenciler, grup çalışması yoluyla birbirleriyle etkileşime geçerler ve bu etkileşim onların sorgulama, fikirleri paylaşma, analiz etme ve değerlendirme, yeni fikirler üretme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirir (Mercer, Wegerif ve Daves, 1999; Webb ve Mastergeorge, 2003). Ayrıca işbirlikli öğrenme yönteminin temel özelliklerinden biri olan bireysel değerlendirilebilirlik kavramı, yansıtıcı düşünme becerisiyle oldukça ilişkilidir. Her öğrencinin kendi performansını ve grubunun performansını değerlendirmesi; ona hem kendi öğrenme sürecinde sorumluluk almayı sağlarken hem de öğrenme sürecini yansıtma noktasında onu geliştirir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

İşbirlikli öğrenme yönteminin hayat bilgisi dersinde kullanılması ile ilgili bir araştırma literatürde bulunmamaktadır. Aynı zamanda, hayat bilgisi dersi öğretim programında doğrudan demokratik davranış biçimini ifade eden kazanımlar bulunmasına ve demokratik değerlerin de yansıtıcı düşünme becerileri yoluyla kazandırılabilmesi bilinmesine rağmen, demokratik davranışların ve demokratik tutumların geliştirilmesi üzerine henüz bir araştırma yapılmamıştır. Bu nedenle bu çalışma, işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde akademik başarıları, demokratik tutumları ve yansıtıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisinin olup olmadığını ele almıştır ve çalışmanın sonucunda

elde edilen bulguların alandaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

“İşbirlikli öğrenme yönteminin, ilkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersinde, öğrencilerin akademik başarıları, demokratik tutum düzeyleri ve yansıtıcı düşünme becerileri üzerinde etkisi var mıdır?”

1.4. Alt Problemler

1. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı ilkokul 3. sınıf deney grubu öğrencilerinin hayat bilgisi dersi akademik başarı düzeyleri ile 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda yer alan öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
2. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı ilkokul 3. sınıf deney grubu öğrencilerinin hayat bilgisi dersindeki demokratik tutum düzeyleri ile 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda yer alan öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin demokratik tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
3. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı ilkokul 3. sınıf deney grubu öğrencilerinin hayat bilgisi dersindeki yansıtıcı düşünme becerileri nelerdir?

1.5. Sayıtlar

- 1.Kontrol altına alınamayan değişkenler iki grubu da benzer şekilde etkilemiştir.
- 2.Deney ve kontrol grubu öğrencileri tüm uygulamalarda ölçme araçlarını içtenlikle yanıtlamışlardır.
- 3.Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında etkileşim olmadığı varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

- 1.Araştırma çalışma grubunu oluşturan ilkokul 3. Sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- 2.Araştırma, çalışmanın yapıldığı dönem aralığındaki hayat bilgisi dersi kazanımları ile sınırlıdır.
- 3.Araştırmanın bağımlı değişkenleri, akademik başarı düzeyleri, demokratik tutum düzeyleri ve yansıtıcı düşünme becerileri ile; bağımsız değişkenler olan işbirlikli öğrenme yöntemi ve 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğretim yöntemleri ile sınırlıdır.
- 4.Araştırmada kullanılan işbirlikli öğrenme teknikleri birlikte öğrenme tekniği ile sınırlıdır.
- 5.Araştırma hayat bilgisi dersi “Dün, Bugün, Yarın” temasından seçilmiş olan 14 kazanım ile sınırlıdır.

1.7. Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

İÖY: İşbirlikli Öğrenme Yöntemi

GÖY: Geleneksel Öğretim Yöntemi

TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

1.8. Tanımlar

İşbirlikli Öğrenme Yöntemi: Küçük grupların eğitici amaçlarla kullanılmasıdır (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı: Hayat bilgisi dersi, toplu öğretim yaklaşımına dayalı olarak oluşturulmuş bir derstir. Çocukların hem kendilerini hem

de içinde yaşadıkları toplumu ve dünyayı tanımaları için tasarlanan bu ders, 1924, 1936, 1948, 1968, 1998 ve 2005 ilköğretim programlarında yer almıştır. 2009 yılı programında da aynı adla yer almaktadır (MEB, 2009).

Demokratik Tutum: Bireyin haklara saygı, kişiliğe saygı, adalet, sorumluluk, eşitlik, açık görüşlülük, dürüstlük, hoşgörü, işbirliği, takdir, yol göstericilik, yardımseverlik gibi ilkeleri benimseme, davranış haline getirme, hazır oluş ve vaziyet alış yetisidir (Demirsöz, 2010).

Yansıtıcı Düşünme: Bir inanış ve bilginin dayandığı temeller ve üretmesi mümkün olan sonuçlar ışığında aktif, dikkatli ve ısrarcı bir biçimde ele alınmasıdır (Dewey, 1933).

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma kapsamında incelenen konularla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan bazı araştırmalara yer verilmektedir.

2.1. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Üzerine Yapılmış Çalışmalar

2.1.1. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Üzerine Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

İşbirlikli öğrenme yöntemi ülkemizde yaklaşık 30 yıldır çalışılan bir konudur. İlk araştırmalardan bugüne dek, işbirlikli öğrenme yönteminin çeşitli derslerde ve farklı alanlarda etkililiği ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu bölümde işbirlikli öğrenme yöntemi ile ilgili sadece ilkokul ve ortaokul seviyesinde; hayat bilgisi, sosyal bilgiler, matematik ve fen bilgisi alanlarında yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir.

Geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin 4. sınıf fen bilgisi dersi akademik başarıları üzerindeki etkisinin incelendiği bir araştırmada; işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun akademik başarı düzeyi, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir (Akın, 1996).

Gömleksiz (1997), kubaşık öğrenme yönteminin İkili Denetim tekniğinin, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik akademik başarıları ve arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkilerini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Deneysel çalışmanın sonucunda, akademik başarı açısından gruplar

arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Arkadaşlık ilişkilerinin ortaya konulması için gerçekleştirilen sosyometri testi sonucunda da gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öner (1999), “İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kubaşık Öğrenme Yönteminin Eleştirel Düşünme ve Akademik Başarıya Etkisi” adıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Adana’da bir ilköğretim okulunda 108 kişilik 5. Sınıf öğrencisi ile yürütülen araştırmada işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden yeniden uyarlanmış birleştirme tekniği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda; akademik başarı açısından, işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu ancak eleştirel düşünme tutum puanları açısından iki yöntem arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur.

Çetin (2002) tarafından “Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Erişi Düzeylerine Etkisi” adlı bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden grup araştırması tekniği uygulanmış olup; çalışmanın bulgularına göre, işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılmasının öğrencilerin bilişsel erişim puanlarını ve öğrencilerdeki kalıcılık düzeylerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Başarının cinsiyet, anne baba eğitim durumu ve aylık gelir durumu gibi diğer değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Günay (2002) tarafından gerçekleştirilen ve geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde öğrenci başarısı ve hatırlama düzeylerinin karşılaştırıldığı araştırmada; ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerine işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Birleştirme II” tekniği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucu olarak, İşbirlikli öğrenme tekniklerinden “Birleştirme II” tekniğinin hatırlama ve başarı açısından geleneksel öğretim yöntemlerinden daha etkili sonuçlar verdiği bulunmuştur.

Kutay (2003), “Sosyal bilgiler dersinde deprem konusunu işbirlikli öğrenme yöntemi ile öğretimin etkililiğinin araştırılması” ismiyle, işbirlikli öğrenme yöntemi

ile geleneksel öğrenme yöntemlerinin öğrenci başarısı ve hatırd tutma düzeylerine etkilerini araştırmayı amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun başarı ve hatırd tutma düzeylerinin geleneksel yöntemlerin uygulandığı kontrol grubuna göre daha olumlu etkilere sahip olduğu belirlenmiştir.

İşbirlikli öğrenme yöntemi ülkemizde uzun yıllardır incelenmiş olup, özellikle akademik başarıya olan etkisi konusunda çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalara, genel olarak baktığımızda Çapar (2011)'in Tarım (2003)'dan aktardığına göre, işbirlikli öğrenme yöntemi üzerine yapılan meta-analiz çalışmasında, ülkemizde 1990 ile 2001 yılları arasında 31 çalışma (54 karşılaştırma) üzerinde işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarı üzerindeki etkileri incelenmiştir. İşbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarı üzerindeki genel etki büyüklüğünü $d = 0.82$ (95% GA: 0.66 ile 0.98) olarak bulmuştur. Bu araştırma sonucunda, yöntemin akademik başarıyı arttırmada oldukça etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fidan (2004), Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin erişiyeye, kalıcılığa ve derse yönelik tutuma etkisini araştıran deneysel nitelikli bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda, işbirlikli öğrenme yöntemi ile öğretim yapılan grubun bilgi, kavrama, uygulama, toplam erişiy ve kalıcılık ortalama puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler dersine ilişkin tutum puanlarının ortalamaları da deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Avşar ve Alkış (2007), işbirlikli öğrenme tekniklerinden biri olan "birleştirme I" tekniğinin sosyal bilgiler derslerinde öğrenci başarısına etkisinin araştırıldığı çalışmalarında, deneysel desenlerden ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmışlardır. Veri toplama aracı olarak bir başarı testi geliştirilmiştir, hem ön test hem de son test olarak uygulamışlardır. Sonuç olarak, hem deney hem de kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Ayrıca, üniteyi iki ayrı yöntemle öğrenen öğrencilerin başarı düzeylerinin uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı farklılık gösterdiği, yani farklı yöntemlerin uygulandığı gruplarda olma ve tekrarlı ölçümler faktörlerinin sosyal bilgiler ders başarısı üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunarak, işbirlikli öğrenme yönteminin, geleneksel yöntemle göre çok daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demirel (2007), Birleştirme II tekniğinin öğrencilerin başarılarına ve tutumlarına olan etkisini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırma, ilköğretim 5. sınıfta okuyan toplam 58 öğrenci ile “Dünya, Güneş ve Ay” ünitesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları ve derse karşı tutumları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlendiği belirlenmiştir.

Öner (2007), “İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi” ismiyle bir deneysel çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada deney grubuna işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden “birleştirme” tekniğini uygulanırken, kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemi uygulanmış ve araştırmanın sonucunda, son test puanları açısından deney grubunda yer alan öğrenciler, kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Araştırma, işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel yöntemle göre etkililiğini ortaya koymuştur.

Kuş ve Karatekin (2009)’nin yapmış olduğu araştırmada, ilköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Türk Dünyası” konusunun işbirlikli öğrenme yöntemlerinden bir olan “Birleştirme I” tekniğiyle işlenmesinin öğrenci başarısına etkisini tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma ilköğretim 6. sınıflarda yürütülmüş olup, ilgili konu, deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemiyle, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri ile işlenmiştir. Deneysel çalışma toplam yedi hafta sürmüştür ve araştırmanın sonunda, deney grupları lehine anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır.

İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğrenme yöntemi ile ders islemenin, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersindeki başarılarına ve tutumlarına etkileri karşılaştırılarak inceleyen Topsakal (2010), araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin Fen ve Teknoloji Dersine yönelik tutumda olumlu etkisi olduğunu saptamaktadır. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarından yüksek olmasına rağmen bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür.

Kömürkaraoğlu (2011), işbirlikli öğrenme yönteminin fen bilgisi dersinde öğrenci başarısı ve bilgilerin kalıcılık düzeyleri üzerinde bir etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemi, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada, deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akbulut (2013) çalışmasında, 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi ile mevcut öğrenme yönteminin öğrenci tutum ve başarısı üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Deneysel işlem sırasında, araştırmanın deney grubuna işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden birlikte öğrenme ile takım destekli bireyselleştirme, kontrol grubuna ise geleneksel öğrenme yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonucu elde edilen bulgulara göre son test başarı puanları açısından deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olmuşlardır. Ancak deney ve kontrol grupları son test tutum puanları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Özyurt (2013), fen ve teknoloji dersinin işlenişinde, işbirlikli öğrenme yönteminde kullanılan okuma-yazma-uygulama ve birlikte öğrenme teknikleri ile geleneksel öğretim yönteminin öğrenci başarıları üzerine etkisini belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Araştırma ilköğretim 7. Sınıflarda gerçekleştirilmiş olup, bir gruba; Okuma-Yazma-Uygulama yöntemi, ikinci gruba birlikte öğrenme yöntemi, üçüncüsü gruba ise Geleneksel Öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, okuma-yazma-uygulama ve birlikte öğrenme yöntemlerinin, öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin birbirine yakın

olduğu ve bu gruplardaki öğrencilerin geleneksel yöntemle ders alan öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Ülkemizde işbirlikli öğrenme yöntemi üzerine, yaklaşık 30 yıldır gittikçe artan sayıda çalışma yapılmaktadır. Ancak yapılan çalışmalar, itibaren çoğunlukla ortaokul seviyesi ve üzerinde fen bilgisi ve matematik alanında gerçekleştirilmiştir. İlkokul ve ortaokul düzeyinde sosyal bilgiler alanında yapılan çalışmaların sayısı, 2000'lerin sonlarına doğru azalmaya başlamış olup, hayat bilgisi alanında ise çok az sayıda araştırma ortaya konulmuştur.

2.1.2. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Üzerine Yurt Dışında Yapılmış Bazı Çalışmalar

İşbirlikli öğrenme yönteminin etkililiği ve öğrenci başarısını üzerindeki sonuçları ile ilgili 2000 yılına kadar yapılmış olan 164 adet çalışma; Johnson, Johnson ve Stanne (2000) tarafından incelenmiş ve bir meta analiz çalışması haline getirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin doğru bir şekilde uygulanması sonucunda, bilişsel ve sosyal kazanım düzeylerinde pek çok faydaya ulaşılacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinin daha çok ve farklı alanda uygulanması gerektiği belirtilmiştir. Bütün işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinin uygulanması ile olumlu çıktılar alındığı, akademik başarı düzeyinin yükseldiği ve bireysel ya da yarışmacı öğretim yöntemleriyle kıyaslandığında daha fazla sayıda bilişsel kazanımın elde edildiği sonuçları da ilgili araştırmanın ulaştığı diğer bulgulardandır.

Lee, Ng ve Phang (1999) işbirlikli öğrenme yönteminin sosyal bilgiler dersinde akademik başarı, derse yönelik tutum ve sınıf iklimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin en çok düşük akademik başarıya sahip olan öğrencilerin başarı düzeyini yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda bu öğrencilerin, kontrol grubundaki yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerle benzer test puanı aldıklarını belirtmişlerdir. Derse

yönelik tutum ve sınıf iklimi değişkenleri incelendiğinde herhangi bir anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Abdulghani (2003), işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı onuncu sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve akademik başarı düzeyleri üzerindeki değişimini incelemiştir. Çalışma birbirine denk olmayan kontrol gruplu ön test-son test deseni ile 2 deney, 2 kontrol grubu üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonunda, işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin uygulandığı sınıfların eleştirel düşünme, akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farka rastlanmamıştır.

Box ve Little (2003), sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden olan jigsaw tekniğinin uygulanmasının, öğrencilerin akademik başarıları ve kişisel kavram gelişimleri üzerinde bir etkisinin olup olmadığını inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada, jigsaw tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin kişisel kavram gelişmelerinin ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Gillies (2006), öğretmen ve öğrencilerin işbirlikli öğrenme sürecinde sözlü davranışlarını incelediği çalışmasında, işbirlikli öğrenme yöntemini kullanan öğretmenlerin yalnızca grup çalışması yapan öğretmenlere göre öğrenme esnasında öğrencileriyle daha fazla etkileşimde bulunup bulunmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın diğer hedefi, işbirlikli gruptaki öğrencilerin çalışma grubundaki öğrencilere kıyasla öğretmenlerini ne ölçüde model alarak, birbirleriyle daha pozitif yardımlaşma etkileşimlerine girip girmediğini gözlemlemektir. Avustralya'da yer alan dört okulda, 26 öğretmen ve 8. 9. ve 10. sınıfta eğitim gören 303 öğrenci ile yapılan çalışma sonucunda; işbirlikli öğrenme sınıflarındaki öğretmenlerin öğrenme etkileşimlerinin daha uzlaştırıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca işbirlikli öğrenme yöntemini uygulayan öğretmenlerin, sadece küçük grup çalışması uygulayan öğretmenlere göre öğrencilerin disiplinine yönelik daha az uyarılarda bulunduğunu belirlenmiştir (akt. Olğun, 2011).

Massey (2007), işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarısı, eleştirel düşünme becerileri ve takım halinde öğrenmeye karşı tutumları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Çalışma lisans düzeyinde, tıp eğitimi alan asistan doktorlar üzerinde, deneysel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonunda; işbirliğine dayalı öğrenme öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve akademik başarılarını olumlu olarak etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Cornacchio tarafından (2008) yapılan çalışmada, işbirlikli öğrenme yöntemi ilköğretim 4. sınıf müzik dersinde uygulanmıştır. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanıldığı çalışmada, deney grubu 26, kontrol grubu ise 27 öğrenciden oluşmuştur. İşbirlikli öğrenmenin uygulandığı ve yaratıcılık gerektiren müzikal kompozisyon testinde işbirlikli öğrenme grupları lehinde anlamlı bir yükselme görülmüştür.

Oortwijn, Boekaerts, Vedder, ve Fortuin (2008), araştırmasında çok kültürlü bir okulda öğrenci popülerliği ve işbirlikli çalışma yapmama isteklerini incelemiştir. Çalışmada, 5 çok kültürlü okuldaki 10-12 yaş aralığında 94 çocuk, 26 işbirlikli öğrenme grubuna ayrılmış ve 11 ders süresince çalışma yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarında, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin popülerlik düzeyini arttırdığı ve işbirlikli çalışma yapmama isteklerini azalttığı bulgularına ulaşılmıştır. Ancak bu bulgular sadece farklı etnik yapılardan heterojen bir şekilde oluşturulmuş olan gruplarda gözlenmiştir. Araştırmada ayrıca, göçmen aile çocuklarının farklı etnik yapıdaki diğer çocuklarla arkadaşlık kurma isteklerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Aziz ve Hossain (2010) tarafından yapılan çalışmada, işbirlikli öğrenme yönteminin matematik dersi başarısında geleneksel öğretim yöntemine göre etkililiği incelenmiştir. Araştırma 9. sınıf düzeyinde 62 öğrenciyle, yarı yapılandırılmış deneysel desen ile yürütülmüştür. Deney ve kontrol grubunun dersleri 15 hafta süreyle aynı öğretmen tarafından yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin, geleneksel öğretim yöntemine göre matematik başarısını olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Jalilifar (2010), tarafından yapılmış olan bir araştırmada, işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden öğrenci takımları başarı bölümleri (ÖTBB) ve grup araştırması teknikleri, yabancı dil dersinde (ingilizce öğretiminde okuduğunu anlama) uygulanmıştır. Çalışma grubu 90 kız lise öğrencisinden oluşmakta olup, 2 deney ve 1 kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırma sonunda, ÖTBB tekniğinin uygulandığı grubun okuduğunu anlama düzeyi, diğer gruplara göre daha yüksek çıkmıştır. İlgili tekniğin başarı olmasının temel nedeni olarak da takım ödülleri gösterilmiştir.

İşbirlikli öğrenme yönteminde öğretmenin rolüne dikkat çeken bir araştırma, Law (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden jigsaw yöntemi öğretmen destekli olarak bir deney grubunda, öğretmen destekli drama yöntemi diğer kontrol grubunda ve geleneksel öğretmen merkezli yöntem ise kontrol grubunda uygulanmıştır. Araştırmaya 279 5. sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilere okuduğunu anlama becerisiyle ilgili bir son test uygulanmış olup, sonuçlar analiz edildiğinde; jigsaw tekniğinin uygulandığı deney grubunun okuduğunu anlama düzeyi, diğer deney ve kontrol grubuna göre daha yüksek çıkmıştır. Araştırma, işbirlikli öğrenme yöntemi uygulamalarında öğretmen desteğine dikkat çekmiştir.

Zahara ve Anowar (2010) öğrencilerin ortaöğretim matematik başarıları üzerine işbirlikli öğrenmenin etkisini araştıran bir çalışma ortaya koymuşlardır. Ortaöğretim birinci sınıflarda gerçekleştirilen çalışmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısını, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Zakaria, Chin ve Daud (2010) matematik dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanımının, öğrencilerin akademik başarılarını ve derse yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini araştırmıştır. Araştırma yarı-deneysel modele göre tasarlanmış, bir deney ve bir kontrol grubu ile yürütülmüştür. Araştırmada, matematik dersinde işbirlikli

öğrenme yönteminin kullanılmasının, öğrencilerin akademik başarılarını ve derse yönelik tutumlarını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Buchs vd. (2011), işbirlikli öğrenmenin uzun yıllardır çalışılan bir konu olmasına rağmen, işbirlikli öğrenmenin temel özelliklerinden biri olan olumlu ödül bağımlılığı konusunun yeterince çalışılmadığına vurgu yapıp, bu konuyu araştırmışlardır. Araştırma 62 psikoloji öğrencisiyle gerçekleştirilmiş olup, araştırmanın sonucunda işbirlikli öğrenme yöntemi uygulamalarında, olumlu ödül bağımlılığına önem verilmesinin, öğrencilerin öğrenme düzeylerini yükselttiği bulgusuna ulaşılmakla birlikte, gruplara gerçek ve bireylere fayda sağlayan bir görev verildiğinde olumlu ödül bağımlılığına ya da bireysel ödül verilmesine ihtiyaç olmayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Choi, Johnson ve Johnson (2011); işbirlikli öğrenme deneyimlerinin, öğrencilerin sosyal bağımlılığa olan yatkınları, hasar verme amaçlı saldırganlıkları, zorbalık davranışları üzerindeki etkileri ve olumlu sosyal davranışlar ile arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma 3., 4. ve 5. sınıf 217 ilköğretim öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, işbirlikli öğrenme deneyimleri; öğrencilerin işbirliğine olan yatkınlıklarını arttırırken, bireyselliğe yönelimlerini azaltmış ve olumlu sosyal davranışlara olan eğilimi yükseltmiştir. İşbirliğine yatkınlık, olumlu sosyal davranışlarla pozitif bir korelasyon yakalarken, hasar verme amaçlı saldırgan davranış eğilimlerini azaltmıştır. Araştırmanın sonunda, öğrencilere işbirliği deneyimlerini sıklıkla sunmak; öğrencilerin yardımseverlik içeren davranış sıklılığını artırma, olumlu sosyal davranış gösterme sıklılığını yükseltme, hasar amaçlı saldırgan davranışları ve zorbalık eğilimini azaltma, bireyselliğe yönelime azaltma gibi noktalarda önemli bir araç olabilir önerisine yer verilmiştir.

Lavasani, Afzali, Borhazadeh, Afzali ve Davoodi (2011)'nin gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, işbirlikli öğrenme yönteminin birinci sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin sosyal becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada deneysel yöntemle göre gerçekleştirilmiş olup sosyal becerilerin değerlendirilmesi için Matson tarafından hazırlanan ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda işbirlikli öğrenme

yönteminin, sosyal becerileri geliştirme konusunda geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Parveen ve Batool (2012), 9. sınıf öğrencilerinin genel bilim dersindeki başarı düzeylerine işbirlikli öğrenme yönteminin etki edip etmediğini araştıran bir araştırma yapmışlardır. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desenin uygulandığı araştırmaya, eşit başarı düzeyinde 36 öğrenci katılmıştır. Deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısını artırma noktasında geleneksel öğretim yöntemine göre daha üstün olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Genlott ve Grönlund (2013) birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon yöntemi ve geleneksel yöntemin yazma becerisine etkisini araştırmalarında incelemiştir. Deneysel yöntemin kullanıldığı ve iki deney iki kontrol grubu olmak üzere ilköğretim 1. sınıfta öğrenim gören toplam 87 öğrenciyle yürütülen araştırmada, öğrencilerin dil yeteneği değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha uzun ve mantıklı bir sıralamayı takip ederek yazılar yazabildikleri, aynı zamanda yazım içeriğinin daha açık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin sosyal becerileri, kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal becerilerine göre daha büyük bir gelişim göstermiştir.

Wenzel (2014), sosyal bilgiler ve sanat eğitimi derslerini işbirlikli öğrenme yöntemi aracılığıyla birleştirmeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmacı; ilköğretim üçüncü sınıf düzeyinde işlenen dersleri gözlemleyerek, öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanmasının öğrencilerin öğrenmesinde ve belirli konularda uzmanlaşmada olumlu etkilere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2. Demoratik Tutum Üzerine Yapılmış Çalışmalar

2.2.1. Demoratik Tutum Üzerine Yurt İçinde Yapılmış Bazı Çalışmalar

Ülkemizde demokratik tutumlar üzerine yapılmış olan ilk araştırmalardan biri, Gömleksiz (1988) tarafından “Demokratik Sınıf Ortamı Açısından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Davranışlarının Değerlendirilmesi” ismiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretim elemanları ve öğrenciler demokrasi ilkelerine oldukça yüksek düzeyde katılım göstermişlerdir. Araştırmada, öğretim elemanlarının demokrasi ilkelerine katılım davranışları ile demokrasi ilkelerine uygun sınıf içindeki davranışlarını değerlendirmeleri arasında anlamlı farklılıklar elde edilmiş olup, öğrencilerin demokrasi ilkelerine katılımları ile bu ilkelere uygun sınıf içi davranışlarını değerlendirmeleri arasında anlamlı farklılıklar ortaya konmuştur. Ayrıca öğretim elemanları ve öğrencilerin kendi sınıf içi davranışlarını değerlendirmeleri ile birbirlerinin sınıf içi demokratik davranışlarını değerlendirmeleri arasında da anlamlı farklar meydana geldiği tespit edilmiştir.

Gömleksiz (1993)’in, gerçekleştirmiş olduğu bir diğer araştırmada işbirlikli öğrenme yöntemi uygulamalarının, geleneksel yöntemin uygulanmasına göre, sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumlar ve erişimi üzerinde anlamlı bir fark meydana getirip getirmediği çalışılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desene göre tasarlanan ve yürütülen çalışmanın sonuçlarına göre; işbirlikli öğrenme yönteminin hem öğrenci başarısında, hem de demokratik tutumlar üzerinde, geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

Erken yıllarda, işbirlikli öğrenme ve demokratik tutum üzerine de bir araştırma yapılmıştır. Gömleksiz (1993), “Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişime etkisi” isimli çalışmasında, işbirlikli öğrenme yönteminin tekniklerinden olan “Yeniden Uyarlanmış Birleştirme Tekniği”ni üniversite birinci sınıf öğrencilerine “Eğitime Giriş” dersinde uygulamıştır. Araştırmanın sonunda, deney grubundaki öğrencilerin erişim testinden aldıkları bilgi ve kavrama düzeyleri toplam puanları açısından geleneksel öğretim yönteminin

uygulandığı gruplara göre daha başarılı oldukları ve ayrıca işbirlikli öğrenmenin, geleneksel öğrenme yöntemlerine göre daha kalıcı demokratik tutum ve davranışlar kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dilekmen (2000) araştırmasında, sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının demokratik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmada, sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının demokratik tutumları, cinsiyet açısından kızlar lehine, kardeş sayısı bakımından ise az kardeşli oluş (1-3 kardeş arası) lehine anlamlı derecede farklılık gösterdiği saptanmıştır. Öğretmen adaylarının demokratik tutumlarında; sınıf seviyesine, mezun oldukları liselere, ailelerinin gelir düzeyine, anne-babalarının öğrenim durumuna göre aralarında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Konu ile ilgili, ülkemizde ilköğretim okulu düzeyinde yapılan ender araştırmalardan biri Metin (2002) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıflarında okutulan vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde, dersin amaç ve davranışları ile okulların mevcut durumlarının, demokratik tutum geliştirme ve insan hakları bilincine ulaşmaya üzerinde ne derece etkiliği olduğu araştırılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmış olup, ilgili kaynak, yasa ve yönetmelikler taranarak ilgili uzman ve öğretmen görüşleri dikkate alınarak bir anket hazırlanmıştır. Anket uygulamasının sonuçlarına göre; ilköğretim okullarında, demokratik tutum geliştirme ve insan hakları bilincine ulaşmada öğretmen tutum ve davranışlarının katkısı “sıklıkla”, okul imkanları ve eğitim öğretim ortamının katkısı “bazen”, idarenin tutum ve davranışlarının katkısı “bazen”, bu dersin amaç ve davranışlarının katkısı ise “bazen” olarak tespit edilmiştir.

İflazoğlu ve Çaydaş (2004) “Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında Okuyan Birinci Sınıf Öğrencileri ile Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Demokratik Tutumları ile Otoriteryen Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli araştırmasında, sınıf öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim gören birinci sınıf öğrencileri ile dördüncü sınıf öğrencilerinin demokratik tutumları ile otoriteryen tutumları arasındaki ilişkiyi

ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın bulguları; sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin demokratik tutumlarının ortalamasının üstünde olduğunu sonucunu ortaya koymuştur. Çalışmada demokratik tutum puanları açısından, 4. sınıf öğrencilerinin 1. sınıf öğrencilerinden daha yüksek demokratik tutumlara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bulut (2006) gerçekleştirmiş olduğu araştırmasında, psikolojik danışma ve rehberlik, sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin demokratik tutumlarının, öğrenim gördükleri bölüm, cinsiyet, sınıf düzeyleri, anne ve babanın eğitim düzeyleri, anne ve babanın mesleği, öğrencinin kendi beyanına göre anne, baba ve öğretim elemanlarının tutumlarının algılamasına göre anlamlı derecede farklılıklar olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin demokratik tutumları ile öğrenim gördükleri bölüm, babanın mesleği, annenin eğitim düzeyi ve annenin öğrencilere yönelik algılanan tutumları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Nalçacı ve Erçoşkun (2006) “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli araştırmasında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının cinsiyet açısından farklılık gösterdiği saptanmıştır. Öğrenim şekli, sınıf, tercih sırası, anne ve babanın öğrenim durumuna göre ise herhangi bir farklılık bulunamamıştır.

Kerimgil (2008), yapılandırmacı öğrenmeye dayalı bir öğretim programının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisini araştırmayı amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desene göre tasarlanan ve yürütülen çalışmanın sonucuna göre deney ile kontrol grubunun son test yansıtıcı düşünme eğilimi puanları arasında herhangi bir anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ancak nitel bulgularda düşünmede meydana gelen gelişmeler gözlenmiştir. Demokratik tutumlarda ise deney grubunun ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık meydana gelmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu

da, deneysel çalışmalarda yapılandırmacı öğrenim programı uygulanırken, uygulama süresinin uzatılmasının yansıtıcı düşünmenin ve sınıf içindeki demokratik tutumlarının gelişimi için yararlı olacağı yönündedir.

İlköğretim düzeyinde gerçekleştirilen bir diğer araştırma, Şahiner (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı, ilköğretim sosyal bilgiler dersinde, aktif öğrenme tekniklerinin kullanımının öğrencilerin demokratik tutumlarına ve akademik başarısına olan etkisini incelemektir. Araştırmada kontrol gruplu, ön test-son test deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, aktif öğrenme tekniklerinin, öğrencilerin demokratik tutumlarında deney grubu lehine anlamlı fark meydana getirdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenci başarısı da aktif öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney grubu lehine anlamlıdır.

Yiğit ve Çolak (2010) temel amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik tutumlarını belirlemek olan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonunda, cinsiyete göre, annenin eğitim durumu ve babanın eğitim durumuna göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik tutumları arasında anlamlı bir farklılık meydana geldiği saptanmıştır. Ayrıca araştırmanın bir diğer sonucu ise, liselerden mezun olmuş olan anne ve babaların demokratik tutum düzeyinin ilkokuldan mezun olmuş anne ve babaların demokratik tutum düzeyinden daha yüksek olduğudur.

Izgar (2013) çalışmasında, ilköğretim okulu 8. sınıf öğrencilerine uygulamak üzere hazırlanacak olan değerler eğitimi programının öğrencilerin demokratik tutum ve davranışlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma ön test - son test kontrol gruplu deneme modelinde gerçekleştirilmiştir ve deney grubuna 10 hafta boyunca “Değerler Eğitimi Programı” uygulanmıştır. Kontrol grubu ise mevcut öğrenimlerinde devam etmiştir. Araştırma sonucunda, uygulanan değerler eğitimi programı ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin demokratik tutum ve davranışlarını değiştirmiştir, uygulanan değerler eğitimi programı ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bağımsızlık, insan onuruna saygı, arkadaşlık, eşitlik, dürüstlük, sorumluluk, adalet,

çeşitlilik, gizlilik ve çevreye saygı alt boyutlarındaki demokratik tutum ve davranışlarını olumlu yönde değiştirmiştir yargılarına ulaşılmıştır.

Kardaş (2013) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin demokratik tutumları ile ahlâkî olgunluk seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan sonuçlarına göre, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri ile demokratik tutumları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kızıltepe, Uyanık, Özsüer ve Yaşar (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, 61–72 aylık çocukların demokratik tutum ve davranışlarının anne görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneğini, çocuğu şehir merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 240 anne, çocuğu merkeze bağlı köylerdeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 240 anne olmak üzere toplam 480 anne oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, şehir merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların merkeze bağlı köylerdeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklara göre, daha demokratik tutum ve davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir. Ayrıca, tek çocuk olanların, iki yıl ve üzeri okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların, anne-baba öğrenim düzeyi yüksek, annesi memur ve serbest çalışan, babası ise memur olarak çalışan çocukların diğer çocuklara göre daha demokratik tutum ve davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir.

Kurtaslan, Okay, Kutluk ve Çakırer (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, cinsiyet, sınıf, ebeveyn eğitim düzeyi bakımından müzik öğretmenliği adaylarının demokratik tutumlarını incelemek amaçlanmıştır. Çalışma 241 müzik öğretmenliği adayı ile yürütülmüş olup, müzik öğretmenliği adaylarının demokratik tutumları cinsiyet, sınıf, ebeveyn eğitim düzeyi bakımından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, müzik öğretmenliği adaylarının “iyi” düzeyde demokratik tutumlara sahip olduğu ve bunların söz konusu değişkenlere göre bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kuş ve Çetin (2014), ilköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarını etkileyen nedenleri ve algı düzeylerini diğer ülkelerle kıyaslamayı amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden 1667 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim öğrencilerinin demokrasi alguları, cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, anne-baba eğitim ve gelir düzeyine ve yaşadıkları yere göre farklılaşma göstermektedir. Ayrıca, diğer 28 ülkeyle karşılaştırıldığında, Türkiye’de yaşayan öğrencilerin ölçeğin olumlu maddelerine ilişkin ortalama puanları düşük iken, ölçeğin tümünden aldıkları ortalama puanlar yüksek çıkmıştır.

Yalçın (2014), sınıf öğretmenlerin demokratik tutumlarının, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin değer kazanımlarına etkisini belirlemeyi amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma ilişkisel desende tasarlanmıştır ve 642 beşinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının bütün alt boyutlarıyla birlikte ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin değer puanlarını yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Ülkemizde demokratik tutum konusunun genellikle öğretmen adayları üzerinde çalışıldığı görülmektedir. Demokratik tutum ya da demokrasi ile ilgili çalışmalar sınıf seviyesi düştükçe azalma göstermektedir. Özellikle ilköğretim seviyesinde demokratik tutum ya da demokrasi üzerine yapılmış oldukça az sayıda çalışma bulunmaktadır.

2.2.2. Demoratik Tutum Üzerine Yurt Dışında Yapılmış Bazı Çalışmalar

Schweisfurth (2002), öğretmen adayları ve öğretmenlere; barışçı düşünme, demokratik tutum sergileme, insan haklarına duyarlılık, bireysel sorumlulukların bilincine varma gibi özellikleri kazandırmak amacıyla 2 yıl boyunca süren bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda uygulanan eğitimin, demokratik tutumlar üzerinde önemli değişimleri açığa çıkardığı, deneklerin kazandıkları demokratik tutum ve becerilerinin öğretmen olarak gittikleri okullarda da uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Pryor ve Pryor (2005) “Demokratik Sınıf Uygulaması Hakkında Öğretmen Adaylarının Tutumları ve İnanışları: Pedagojik Entegrasyon İçin Var Olan Niyetler Üzerindeki Etkileri” isimli çalışmasında, öğretmen adaylarının demokratik uygulamaları kendi öğretimleri içine entegre etme niyetlerini ve tutum ya da inanışların bu niyetler üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu çalışma öğretmen adaylarının öğretimleri sürecine demokratik uygulamaları yerleştirme yönünde güçlü niyetlere sahip olduklarını ve bu niyetlerin ilgili davranışa yönelik olan tutum tarafından kontrol edildiğini bulmuştur. Sosyal bilgiler yöntem derslerine entegre edilmiş olan demokratik uygulamaların, demokratik uygulamaların nasıl gerçekleştirileceği yönündeki öğrenci bilgilerinin yüksek düzeyleri ile bağlantılıdır.

Perliger, Canetti Nisim ve Pedahzur (2006), lise öğrencileri arasındaki demokratik tutumları incelemeyi araştırdıkları çalışmalarında, vatandaşlık eğitimi almanın, sosyo-demografik (cinsiyet, yaş vb.) özellikler ve demokratik tutumlar üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya İsrail’de beş farklı lisede okuyan 10. ve 12. sınıf öğrencisi toplam 718 kişi katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, vatandaşlık eğitiminin öğrencilerin demokratik tutumlarında etkisinin az olduğu, bu çalışmaya katılan öğrenciler arasında demokratik sınıf ortamının demokratik tutumların içselleştirilmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu ve sosyo-demografik özellikler ile demokratik davranışlar arasındaki ilişkinin demokratik sınıf ortamının algılanması ile tam olarak ilişkili olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Almog ve Zipora (2007), öğretmenlerin öğrencilerin davranış problemleriyle nasıl başa çıktıklarını ve öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerdeki kişisel farklılıkların etkisini anlamak amacıyla öğretmenlerin demokratik düşünceleri ve kendi yeterlilikleriyle bu yöntemler arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Araştırma 1. sınıftan 3. sınıf düzeylerine kadar öğretmenlik yapan 33 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada sonucunda, öğretmenlerin sahip oldukları bilgi düzeyleriyle, onların bu bilgileri sınıf ortamında uygulama becerileri arasında büyük bir farklılık ortaya çıktığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin

demokratik tutumlarıyla yöntemleri kullanma yeterlilikleri arasında olumlu yönde bir ilişki saptanmıştır.

Abu-Nair (2011) araştırmasında Ürdün’de lise öğrencilerinin gözünden öğretmenlerin demokrasi uygulamalarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğrenci görüşlerine göre, öğretmenlerin öğrencileri ile demokrasiyi orta düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin gözünden öğretmenlerin demokrasi uygulamaları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

2.3. Yansıtıcı Düşünme Becerisi Üzerine Yapılmış Bazı Çalışmalar

2.3.1. Yansıtıcı Düşünme Becerisi Üzerine Yurt İçinde Yapılmış Bazı Çalışmalar

Kurt tarafından (2002) gerçekleştirilen durum çalışmasının amacı, nitel veriler aracılığıyla derinlemesine düşünme sürecinin nasıl uygulandığını ortaya çıkarmak olarak ortaya konmuştur. Araştırma İngilizce okuma dersinde yürütülmüş olup, 25 öğrenci yapılandırılmış ortamlarda öğrenmeleri ile ilgili derinlemesine düşünmüşlerdir. Araştırma sonucunda, yapılan eylemlerin biliş üstü öğrenmeye ve yapılandırmacı bilgi oluşturmaya katkı sağladığı belirlenmiştir. Katılımcılar, yapılan etkinliklerin kendi İngilizce okuma, İngilizce yazma, İngilizce konuşma becerilerine ve eleştirel düşünme, analiz yapma becerilerine, kelime hazinesini geliştirmelerine, sorgulama yapmalarına, araştırma yapmalarına katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca derinlemesine düşünmenin katılımcı görüşlerine göre, akademik başarı üzerinde de etkisi olduğu belirlenmiştir.

Köksal (2006)’nın gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinin; öğretimi tasarlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri üzerindeki etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının yansıtıcı öğretmen özelliklerinden kişisel ve mesleki niteliklere ilişkin sergiledikleri öğretmen özellikleri ortaya konmuştur. Öğretmen adaylarının

yaptıkları eleştirel yansımalarda problemin nedenlerini belirleme ve çözüm bulma, değiştirilecek unsurlara karar verme, kendini değerlendirme, yansıtıcı düşünme öğretim programını ve lisans eğitimini değerlendirme boyutlarında sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada yansıtıcı düşünme eğitiminin öğretmen adaylarının planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine olumlu katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kozan (2007) “Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Kaynak Tarama ve Rapor Yazma Derslerindeki Etkisi” isimli araştırmasında, yansıtıcı düşünme becerisine dayalı bir öğretim etkinliği uygulanmasının, öğrencilerin bu uygulama hakkındaki görüşleri ve yansıtma yaptıkları alanlar hakkında derinlemesine bilgi edinmeleri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma üniversite birinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler bu uygulama sürecinde; kalıcı bilgi edinme, bildiklerini uygulamaya geçirme, uygulamalarını sürekli olarak analiz ederek geliştirme, düşüncelerini organize etme ve yazılı olarak dile getirme, alanlarındaki yayınları daha yakından tanıma ve bu alan hakkında fikir yürütme ve araştırma becerilerini geliştirme fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, duygularını ifade etme ve kendilerini değerlendirme gelişimi göstermişlerdir.

Ersözlü (2008)’in yapmış olduğu araştırmada, yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirici etkinliklerin uygulandığı ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin, sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları ve tutumlarındaki değişim incelenmeye çalışılmıştır. İlgili çalışmada, yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin uygulandığı deney grubunun akademik başarı düzeyi ile kontrol grubu arasında herhangi bir fark bulunamamıştır. Ancak deney grubunun kavrama, uygulama ve analiz düzeylerinde ve tüm başarı testinden aldıkları puanların kontrol grubundan anlamlı bir şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin hem akademik başarılarının hem de derse yönelik tutumlarının kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha olumlu ve yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tok (2008) araştırmasında yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı ve fen bilgisi dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin fen bilgisi dersinde akademik başarılarını arttırdığı ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Atasoy (2009) araştırmasında, web temelli eğitim ortamlarında yer alan yansıtıcı soruların öğrencilerin biliş üstü becerilerine, akademik başarılarına ve verimliliklerine etkisini incelemiştir. Yansıtıcı soruların bulunduğu ortamda çalışan öğrencilerin biliş üstü beceri puanlarının, kontrol grubunda çalışan öğrencilerden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun akademik başarıları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilere sunulan dört farklı görev için, çalıştıkları ortamda yansıtıcı soruların yer alma durumu ile verimlilik puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizlerin sonucunda, her üç verimlilik puanı için de gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucu ortaya konulmuştur.

Duman (2009) dizgeli öğretimin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonunda, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının kendilerini sorguladıkları, değerlendirdikleri ve farklı bakış açıları kazandıkları belirlenirken, mesleki gelişim açısından da dizgeli öğretimin öğretmen adaylarına olumlu katkılar sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları; dizgeli öğretimin, öğretmen adaylarının gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Keskinkılıç (2010), ilköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve başarılarına etkisini belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırmada kontrol gruplu ön test-son test desenini kullanmıştır. Deney grubuna yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinlikler ile öğretim yapılırken, kontrol grubuna programda önerilen öğretim uygulanmıştır. Araştırma sonunda, deney grubundaki öğrencilerin

kontrol grubundaki öğrencilere göre akademik başarı testinden daha yüksek puan elde ettikleri görülmüştür. Ayrıca yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin uygulandığı grup ile geleneksel öğretimin uygulandığı grup arasında temel bilimsel süreç beceri puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Uygulanan yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile ilgili olarak öğretmen ve öğrenciler genellikle olumlu görüş bildirmişlerdir ve öğrencilerle yapılan görüşme sonucunda yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrenciler tarafından kolaylıkla kabul gördüğü sonucu ortaya çıkmış ve uygulanabilir bir yöntem olduğu konusunda daha fazla fikir edinilmiştir.

Kırnık (2010)'ın yapmış olduğu araştırmada yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirici etkinliklerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik başarısına etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma, deneysel desende ön test-son test kontrol gruplu modele göre tasarlanmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek için işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı ve günlük tutma stratejileri kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda deney grubundaki yansıtıcı düşünme becerileri geliştirilen öğrencilerin kontrol grubuna göre akademik başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Baş ve Beyhan (2012) gerçekleştirmiş olduğu araştırmada, yansıtıcı düşünme becerisine dayalı etkinliklerle yürütülen öğretimin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, kontrol grubu ile deney grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca, yansıtıcı düşünme becerisine dayalı etkinliklerle yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde bazı anlamlı gelişmeler sağladığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Çiğdem (2012), gerçekleştirmiş olduğu araştırmada, bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde blog aracılığı ile tuttukları günlüklerin yansıtıcı düşünme düzeylerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırma sonucunda, deney ile kontrol grubunun son test eleştirel yansıtma puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmış; ancak deney ve kontrol gruplarının son test alışkanlık, anlama ve yansıtma puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Öğretmen adaylarının blogları, betimsel analiz ile incelendiğinde, öğretmen adaylarının daha çok anlama boyutunda yazılar yazdıkları, kendi etkinlikleri hakkında yazdıkları bloglarda ise yansıtma ve eleştirel yansıtma boyutunda yazılar yazdıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre, blog uygulaması en çok öğrenciler arasında bilgi paylaşımına ve öğrencilerin farklı bakış açılarını okuyarak görüş geliştirmelerine olanak sağladığı ifade edilmiştir.

Uygun (2012), yansıtıcı düşünme uygulamaları ile yapılan öğretimin ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğrencilerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonunda, yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu, kontrol grubu öğrencilerine göre daha olumlu yönde gelişmiştir. Yansıtıcı düşünme yaklaşımına dayalı öğretim, öğrencilerin akademik başarı düzeylerini yükseltmede, geleneksel öğretime göre daha etkili bulunmuştur. Ayrıca yansıtıcı öğretim, başarı ve tutumların kalıcılığında da etkili olmuştur.

Yöntemin demokratik tutumlar üzerindeki etkisini inceleyen bir diğer araştırma Kaşaveklioğlu (2013) tarafından yapılmıştır. Araştırmada, Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemini kullanarak, yöntemin öğrencilerin akademik başarı ile demokratik tutum ve insan hakları algıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, akademik başarı puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, farklı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı gruplar ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarı puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. İki ayrı yöntemle sosyal bilgiler dersi gören grupların demokrasiye yönelik tutum puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği fakat farklı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı gruplarda olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin demokratik tutum puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Tican (2013) yapmış olduğu araştırmada; yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarıları üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma deneysel desende tasarlanmıştır ve gerçek deneme modellerinden ön test - son test kontrol gruplu modele göre düzenlenmiştir. Araştırma üniversite 2. sınıf düzeyindeki 42 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; son test ve erişiş yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme, demokratik tutum, akademik başarı puan ortalamaları açısından, deney grubunda daha yüksek ortalama puanlar elde edilmesine karşın, kontrol grubu ortalamaları ile kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Öğretmen adayı görüşleri incelendiğinde yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleri öğrencilerin derse karşı ilgilerini arttırdığı, daha fazla aktif olmalarını sağladığı, düşüncelerini daha demokratik bir ortamda ifade etmelerine olanak tanıdığı ve öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturulmasına zemin hazırladığı sıklıkla belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin, yansıtıcı düşünmenin eylem hakkında yansıtma ve eylem için yansıtma sürecinin gerektirdiği davranışları büyük ölçüde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2013)'ın yapmış olduğu araştırmada, ortaokul 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde kullanılan MEB vitamin eğitim yazılımının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerine ve erişilerine etkisinin olup olmadığı çalışılmıştır. Araştırmada deney grubuna Vitamin eğitim yazılımı ile öğretim yapılırken, kontrol grubuna programda önerilen öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonunda Vitamin eğitim yazılımının kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek bir başarı elde ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin hava ve su direnci ile ilgili teknolojik tasarım hazırlamaya yönelik yansıtıcı düşünme becerilerindeki artış ve basit bir elektrik devresi kurulumu, devre elamanlarına yönelik yansıtıcı düşünme becerilerindeki artış daha fazla oranda gerçekleşmiştir.

Yetim (2014) araştırmasında, ortaöğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerisi, akademik stres düzeyi ve yabancı dil dersindeki akademik başarıları

arasındaki ilişkileri incelenmiş; öğrencilerin tespit edilen yansıtıcı düşünme becerilerinin ve akademik stres düzeylerinin cinsiyet, yaş ve okul türü gibi değişkenlere göre anlamlı bir fark içerip içermediği araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini farklı okulların 9., 10. ve 11. sınıflarından random yöntemi ile seçilen 643 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin akademik stres düzeyleri ile cinsiyet değişkenine göre dersler, sınıf arkadaşları, ders programı, sınıf ve beklentiler alt boyutlarında fark bulunmuştur. Okul türü değişkenine göre ders programı hariç tüm bölümlerde fark bulunurken, yaş değişkenine göre sınıf, parasal konular ve beklentiler alt boyutlarında fark bulunmuştur. Kız öğrencilerin akademik stres düzeyleri erkek öğrencilerden yüksek çıkmıştır. Ayrıca yaş arttıkça akademik stres düzeyinin arttığı gözlenmiştir. Öğrencilerin akademik stres düzeyleri ile akademik başarıları arasında negatif yönde zayıf düzeyde ilişki bulunmuştur. Yansıtıcı düşünmenin bulguları incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre kavrama ve yansıtma alt boyutlarında erkeklerin lehine fark bulunmuştur. Yansıtıcı düşünme ve yabancı dil dersi akademik başarıları arasında yansıtma alt boyutunda negatif yönde, eleştirel yansıtma alt boyutunda pozitif yönde zayıf düzeyde ilişki bulunmuştur. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre yaş arttıkça akademik stres artmakta, akademik stres arttıkça da başarı düşmektedir.

Yansıtıcı düşünme becerisi, ülkemizde yaklaşık son 10 yıldır çalışılan bir araştırma alanı olmuştur. Her ne kadar yapılan araştırma sayısı, her geçen yıl artış gösterse de; bu araştırmaların büyük bir çoğunluğu öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Sınıf düzeyi düştükçe, yansıtıcı düşünme ile ilgili yapılan araştırma sayısı da aynı oranda azalmaktadır. Bu bölümde yansıtıcı düşünme becerisine ilişkin yurt içinde yapılmış olan bazı çalışmalara yer verilmiştir.

2.3.2. Yansıtıcı Düşünme Becerisi Üzerine Yurt Dışında Yapılmış Bazı Çalışmalar

Hernandez-Ramos (2004) araştırmasında, çevrimiçi tartışma forumlarını ve blogları yansıtıcı uygulamaları destekleyen birer araç olarak karşılaştırmıştır. Çalışma kapsamında derse katılan 56 öğrenci bir blog sitesi oluşturmuş ve

öğrencilerden forum sitelerindeki tartışmalara katılmaları istenmiştir. Araştırmada, blogların ve tartışma forumlarının öğretmenlerin öğrencilerini tanımada önemli araçlar oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin blog kullanım ve forum tartışmalarına katılım durumlarına not verilmesinin, öğrencilerin yansıtıcı yazılar yazmasını destekleyen bir durum olduğu da vurgulanmıştır.

Namvar, Naderi, Shariatmadari ve Seifnaraghi (2009)'nin “Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünceleri Üzerinde Problem Çözme Yaklaşımli Web Tabanlı Öğrenme (Weblog) Ortamının Etkisi” isimli çalışmalarında ön test – son test kontrol gruplu deseni kullanmışlardır. Çalışmada İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünde öğrenim gören 30 öğrenci yer almıştır. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son test ortalama puanları karşılaştırıldığında; anlama, yansıtma ve eleştirel yansıtma puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuş olmasına karşın alışkanlık boyutunda grupların ortalama puanları arasında herhangi bir farklılık bulunamamıştır.

Killeavy ve Moloney (2010), “Sosyal Alanda Yansıtma: Blog Tutma, Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Yansıtıcı Etkinliklerini Destekler mi?” isimli çalışmasını eğitimle ilgili bir çalışmaya katılan ve eğitim fakültesinden yeni mezun olan 28 öğretmen ile gerçekleştirmişlerdir. Çalışma dört ay süresince devam etmiş olup, bu süreçte öğretmenlerin tuttuğu bloglardan ve çalıştayın son toplantısında yapılan odak grup görüşmesinden elde edilen veriler kullanılmıştır. Öğretmenlerin tuttukları bloglar analiz edildiğinde, yansıtma açısından herhangi bir artış olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin blogları genellikle bir günlük olarak gördükleri ve bu doğrultuda kullandıkları, yazdıklarının da yalnızca içeriği yansıtma düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin yazdıkları blogların birçoğunun yapılan etkinliği ya da içinde bulunulan durumu analiz etmeden yalnızca tanımladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Absalom ve Leger (2011) çalışmalarında, Fransızca ve İtalyanca derslerini alan iki sınıftaki öğrencilerin yansıtıcı görevleri algılamalarını, yansıtıcı uygulamaları yararlı bulup bulmadıklarını ve yansıtıcı yazıları kâğıt kalem kullanarak yazan grup ile internet tabanlı blog kullanarak yazan grup arasındaki farkı ortaya koymaya

çalışmışlardır. Fransızca sınıfı her hafta yansıtıcı sorulara blog aracılığıyla cevap vermişlerdir. İtalyanca sınıfında ise öğrencilerden günlük tutmaları istenmiştir. Çalışmada her iki gruptaki öğrenciler; blog ya da normal günlük tutmanın yararlı bir etkinlik olduğunu belirtmişlerdir. Her iki araç öğrenciler tarafından öğrenmeyi destekleyen, derinleştiren ve düzenleyen araçlar olarak tanımlanmıştır. Bazı öğrenciler günlük uygulamasının zaman aldığını, gelişimsel olmadığını, geri bildirimlerin zayıf olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonunda Fransızca sınıfında yer alan öğrencilerin blog içeriklerinin yüzeysel olduğu ve çok fazla yansıtıcı öge içermediği dile getirilmiş ve buradan hareketle öğrencilere yansıtıcı blog yazma görevi verilmeden önce yansıtıcı yazıların içeriğinin ne olacağı konusunda bilgiler verilmesinin daha iyi sonuçlar ortaya çıkarabileceği vurgulanmıştır.

Lambe (2011) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlik eğitiminin ilk yıllarında başlatılmış olan, sınıf temelli nitel araştırmaya katılmanın öğretmen adaylarının yansıtıcı becerilerini nasıl geliştirebileceği incelenmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, bu türden sınıf temelli bir araştırmaya katılımın, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme kapasitelerini geliştirebilen bir bilgi temelli mesleki diyalogun gelişimini desteklemektedir. Ayrıca araştırma, eğitim biliminin mesleki uygulama ile birleştirilebilmesi için otantik bir fırsat sunarak, müfredat değişimine neden bir ihtiyaç duyulduğu konusuna da vurgu yapmaktadır.

Gadsby ve Cronin (2012) araştırmasında, öğretmen eğitiminde yansıtıcı günlük kullanmayı kuramsal olarak incelemektedir ve yansıtıcı günlüklerin kullanımının öğrencileri daha fazla yansıtma yapan uygulamacılar haline getirdiği hipotezini incelemektedir. Yansıtıcı günlük tutma çalışması, yansıtıcı günlüklerin bir yıllık PGCE dersinde kullanımının etkisini içermektedir. Araştırma sonunda, bulgular günlük tutma sürecinin öğretmen adaylarının gittikçe artan düzeyde yansıtıcı uygulamacılar olarak gelişimlerini destekleyen güçlü bir pedagojik araç sağlayabildiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Hagevik, Aydeniz ve Rowell (2012) araştırmalarında, bir yıllık orta düzey bir programa dahil olmuş olan yirmi öğretmen adayı arasında eleştirel yansıtıcı

düşünmeyi geliştirmede eylem araştırmasının rolünü incelemeyi amaçlamışlardır. Ortak tartışmalardan, yazılı dokümanlardan, sunumlardan ve sonrasında uygulanan anketlerden elde edilen veriler ışığında; eylem araştırması yapmanın onları kendi uygulamaları ile ilgili araştırma yapmaya yönlendirdiği, öğretme uygulamaları hakkında yansıtma yapmanın ve onları değiştirmenin yollarını belirlemenin bir aracı olduğunu, işbirlikli bir öğrenme ortamında eleştirel yansıtmayı geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kim, Hong ve Hong (2013)'un yapmış olduğu araştırmada; yansıtıcı düşünmeye dayalı eğitim programının, yansıtma alanlarına ve bu yansitmaların öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine olan etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya yedi öğretmen adayı katılmış olup, bunların sadece dördü yansıtıcı düşünmeye dayalı eğitim programını almıştır. Öğretmen adaylarının yansitmaları genellikle sınıf yöntemi, dikkat ve motivasyon, öğretme davranışlarındaki gelişim ve etkileşim alanlarında ortaya çıkmıştır. Yansıtıcı düşünmeye dayalı eğitim programını alan öğretmen adayları, diğerlerine göre daha fazla sayıda ve sık yansıtma yapmışlardır. Eğitim almayan öğretmen adaylarının yaptıkları yansitmalar daha çok açıklama düzeyinde kalmıştır. Ancak eğitim alan öğretmen adayları daha üst seviyelerde yansıtma yapabilmişlerdir.

Naghdipour ve Emeagwali (2013) üniversite öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin neler olduğunu ortaya koymak, değerlendirmek ve karşılaştırmak amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Çalışmada aynı zamanda, hangi durumların öğrencilerin yansitmalarını etkilediği de öğretim elemanlarına sorularak, araştırılmıştır. Çalışma 96 üniversite öğrencisi ve 10 öğretim elemanı ile yürütülmüş olup; yaş ve eğitim seviyesinin öğrencilerin yansıtıcı düşünme davranışlarını etkileyen iki temel unsur olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğretim elemanları da, öğrencilerin yansıtıcı düşünme davranışlarını olumlu ya da olumsuz anlamda etkilediğini düşündükleri bazı durumları belirtmişlerdir.

Bir sosyal medya ve mikro düzeyde blog tutma aracı olan internet sitesi Twitter'ın eğitim – öğretim ortamlarına nasıl uyarlanabileceği ile ilgili bir araştırma

yapan Machado ve Jiang (2014), Twitter'in diğer tüm bilim dallarında olduğu gibi eğitim bilimlerinde de etkisine dikkat çekmek istemiştir. Araştırma, bir üniveriste profesörünün, üç farklı alandaki öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerini ve yansıtıcı düşünme becerilerini Twitter aracılığıyla sınıf ortamında nasıl geliştirilebileceği üzerinde bir durum tespiti yapmaktadır. Araştırmanın sonucunda, Twitter'in olanaklarının ilk ve orta derecedeki eğitim kurumları için de kullanılabilir olduğu yargısına ulaşılmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi süreci ve zaman çizelgesi yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada deneysel yöntem ve model olarak yarı – deneme modellerinden ön test – son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin araştırma modelidir (Karasar, 2013).

3.2. Araştırmanın Değişkenleri

Araştırmanın konusu, “İlkokul 3.Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Demokratik Tutumlarına Ve Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisi” olduğundan hareketle araştırmanın bağımlı değişkeni akademik başarı, demokratik tutum düzeyleri ve yansıtıcı düşünme becerileridir. Bağımsız değişkenler ise işbirlikli öğrenme yöntemi, 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda yer alan öğretim yöntemleridir.

3.3. Deney Deseni

Araştırmada kullanılan deney deseni Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5*Araştırmada Kullanılan Deneysel Desen*

Okul	Grup	Ön test	Uygulama	Son test
Tuğsavul İlkokulu	DG	Kişisel Bilgi Formu, T ₁ , T ₂ ,	İÖY	T ₁ , T ₂ , Öğrenci Ürünleri
Hasan Ali Yücel Ortaokulu	KG	Kişisel Bilgi Formu, T ₁ , T ₂ .	2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Öğretim Yöntemleri	T ₁ , T ₂ , Öğrenci Ürünleri

Kısaltmalar: DG: Deney grubu, KG: Kontrol grubu, T1: Akademik başarı testi, T2: Demokratik Tutum Ölçeği, İÖY: İşbirlikli Öğrenme Yöntemi.

3.4. Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışma grubu, ulaşılabilen evrendir. Araştırmacının, ya doğrudan gözleyerek ya da ondan seçilmiş bir örnek küme üzerinde yapılan gözlemlerden yararlanarak, hakkında görüş bildirebileceği evren çalışma evrenidir. Pratikte araştırmalar, çalışma grubu üzerinde yapılmakta olup sonuçların da, yalnızca bu sınırlı evrene genellenmesi kaçınılmazdır. O halde evreni tanımlama ve sınırlama, aslında çalışma grubunu belirleme için yapılmaktadır (Smith, 1975, akt: Karasar, 2013). Çalışma sınırlı bir alanda yürütülecek olmasına karşın, çalışılacak okulun seçiminde göz önünde bulundurulmuş özelliklerin araştırmanın sonuçlarının genellenebilirliğini yükselteceği umulmuştur.

Büyüköztürk (2011)'e göre araştırmada bazı veriler göz önünde bulundurularak, birbirine en çok benzerlik gösteren gruplardan ikisi seçilerek deneysel çalışma yürütülebilir. Ayrıca Büyüköztürk (2011)'e göre ön test – son test kontrol gruplu

yarı deneysel modelde gruplar yansız atama yoluyla deney ve kontrol grupları olarak belirlenir. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına bakılmıştır ve puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmadığından dolayı kura yöntemi ile deney ve kontrol grubu belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 öğretim yılının ikinci dönemi içerisinde İzmir Buca ilçesindeki Tuğsavul İlkokulu'nda öğrenim görmekte olan bir adet 3. sınıf ve Hasan Ali Yücel Ortaokulu'nda öğrenim görmekte olan bir adet 3. sınıf oluşturmaktadır. Grupların belirlenmesi sürecinin sonunda, Tuğsavul İlkokulu'ndaki 34 öğrenci deney grubu, Hasan Ali Yücel Ortaokulu'ndaki 31 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunun cinsiyet yönünden dağılımı Tablo 6'da verilmiştir. Deney ya da kontrol grubunda yer alan öğrencilere hangi grup içerisinde yer aldıkları ile ilgili herhangi bir bilgi verilmemiştir.

Tablo 6

Çalışma Grubunun Cinsiyet Yönünden Dağılımı

Cinsiyet	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Kız	16	16
Erkek	18	15
Toplam	34	31

3.5. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin demokratik tutum düzeylerini ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen demokratik tutum ölçeği, ölçeğin geliştirilmesi aşamasına kaynaklık etmesi için “Demokratik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesine Yönelik Öğrenci Görüşme Formu”, öğrencilerin hayat bilgisi ders başarılarını ölçmek için “Akademik Başarı Testi”, öğrencilerin hakkında kapsamlı bilgileri toplamak için kişisel bilgi formu, yansıtıcı düşünme becerilerine yönelik öğrenci günlükleri, yansıtıcı günlükler ve grup çalışmasını değerlendirme formu kullanılmıştır.

3.5.1. Demokratik Tutum Ölçeği: Ölçeğin hazırlanmasına kapsamlı bir

literatür taraması ile başlanmıştır. İlk olarak, 3. sınıf hayat bilgisi dersinde, insan hakları ve vatandaşlık dersi kazanımları ile doğrudan ilişkili 19 kazanımın doğrudan demokratik davranış biçimini ifade eden bir yapıya sahip olduğu görülmüştür (Güven, 2004; MEB 2009). Ardından, literatürde var olan demokratik tutum ölçekleri taranmış, ilkokul 3. sınıf yaş düzeyinde herhangi bir ölçek bulunmamasına karşın, üst sınıf ve yaş gruplarında uygulanmak üzere geliştirilmiş demokratik tutum ölçekleri incelenmiştir (Doğanay ve Sarı, 2004; Şimşek, 2011; Gözütok, 1995). İnceleme sonucunda var olan ölçekler ve hayat bilgisi ders kazanımları arasındaki ortak noktalar uzman görüşlerinin katkısıyla belirlenmiştir. Madde yazımına geçilmeden önce, öğrencilerin hayat bilgisi dersi ile ilgili var olan bilgileri, işbirliği becerileri ve demokrasiye ilişkin ilk algıları nitel bir görüşme formu ile (Demokratik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesine Yönelik Öğrenci Görüşme Formu) alınmıştır. Bu aşamada 60 öğrenciden bilgi alınmıştır. Nitel sorular analiz edilerek, öğrencilerin hayat bilgisi dersine ilişkin bilgileri, demokrasiye ilişkin tutumları ve günlük demokratik yaşam deneyimleri ve işbirliği becerileri ortaya konulmuştur. Bu adımlardan sonra, 3. sınıf öğrencilerinin ait oldukları yaş grubunun gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak madde yazımına geçilmiştir ve 31 adet madde yazılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Madde yazımının tamamlanmasının ardından Hayat Bilgisi Öğretimi, Program Geliştirme, Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Psikolojisi ve Türkçe Öğretimi alanlarından 5 akademisyene; anlaşılabilirlik, ifade edebilme ve demokratik tutumu ne düzeyde ölçebildiği açısından incelettirilmiştir. Burada Balcı'nın (2004) "Kapsam geçerliği, ölçeğin ölçülmek isteneni ölçüp ölçmediği ile ilgilidir ve uzman görüşüne dayalı olarak açıklanabilir" biçimindeki görüşünden hareket edilmiştir. Gelen görüşler doğrultusunda 1 madde çıkarılarak ölçek 30 madde olarak kalmıştır fakat 10 maddedeki ifadeler tekrar düzenlenmiştir. Kalan ve düzeltilen maddelerin kapsamı temsil edebilecek niteliğe sahip olduğu konusunda fikir birliğine varılmıştır. Kalan 30 madde 3 basamaklı likert tipi ("Evet", "Kısmen", "Hayır") bir dereceleme ölçeği şeklinde yapılandırılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan sayının belirlenmesi konusunda, Tabachnick ve Fidell'in (2001) faktör analizi için verdiği kriterler dikkate alınmıştır. Tabachnick ve Fidell'a göre faktör analizi için 300 kişi "iyi", 500 kişi "çok iyi" ve 1000 kişi "mükemmel" olarak değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için

ölçek Tuğsavul İlkokulu ve Hasan Ali Yücel Ortaokulu'nda öğrenim görmekte olan toplam 350 3. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilen veriler SPSS 20 programına girilmiştir. “Evet” cevabı 3, “Kısmen” cevabı 2, “Hayır” cevabı 1 olarak kodlanmıştır. Maddeler girildikten sonra olumsuz maddelerin değerleri ters çevrilerek, olumsuz maddelerin değerleri 3=1, 2=2 ve 1=3 olarak atanmıştır.

Bu aşamalar tamamlandıktan sonra, geçerlik güvenirlik analizlerine başlanılmıştır. Ölçeğin faktör analizi için uygunluğunu belirlemek için Kaiser Mayer Olkin (KMO) ve Barlett testleri kullanılmıştır. Tablo 7’de ölçeğin ön uygulamasına dayalı KMO ve Barlett testi analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 7

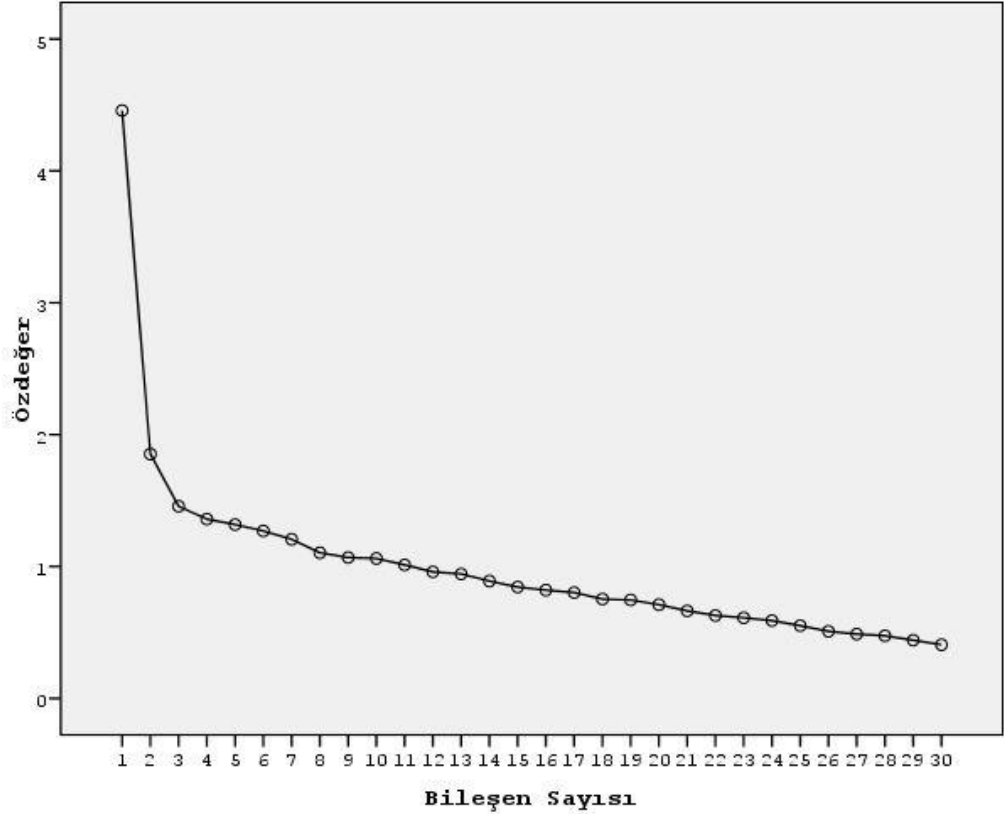
KMO ve Barlett Testi Sonuçları

Kaiser Mayer Olkin (KMO) Değeri		.786
Barlett Testi	Chi-square	1465.807
	df	435
	Sig.	.000

Tablo 7 incelendiğinde KMO değerinin 1’e yakın olması örneklem büyüklüğünün seçilen analize uygun olduğunu ve Barlett Testi sonucunun anlamlı bulunması ($\chi^2=1465,807$; $p<.000$) verilerin normal bir dağılımdan geldiğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2013).

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda analize temel olarak alınan 30 maddenin, toplam varyansa yaptıkları katkı açısından bir faktörde toplandığı görülmektedir. Bir faktör için tekrarlanan analizde, toplam varyansa olan katkının % 32,63 olduğu görülmektedir. Analize dâhil edilen değişkenlerle ilgili toplam varyansın 2/3’ü kadar miktarının ilk olarak kapsadığı faktör sayısı, önemli faktör sayısı olarak değerlendirilir. Uygulamada, özellikle davranış bilimlerinde, ölçek geliştirmede sözü edilen miktara ulaşmak güçtür. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan

varyansın % 30 ve daha fazla olması yeterli görülebilir (Büyüköztürk, 2013). Bu doğrultuda, tanımlanan bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkının yeterli olduğu görülmektedir. Ölçeğin öz değer faktör grafiği Şekil 4’de verilmektedir.



Şekil 4. Demokratik Tutum Ölçeği Ön Uygulama Öz Değer Faktör Grafiği

Bir faktör için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, madde yük değeri 0.30 altında kalan maddeler tek tek incelenerek ölçekten çıkarılmıştır. Büyüköztürk (2013), faktör yük değerinin, 0.45 ya da daha yüksek olmasının seçim için iyi bir ölçü olduğunu; ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer, 0.30'a kadar indirilebileceği konusunda öneri getirmiştir. Bir faktör için yapılan açımlayıcı faktör yük değerleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8*Madde ve Faktör Analizi Sonuçları*

Madde Numarası	Madde İfadeleri	Faktör Yük Değeri	Düzeltilmiş Madde – Test Toplam Korelasyon Değerleri	Madde Ortak Faktör Varyansı
3	Arkadaşlarımın eşyasını izin istemeden almam.	0.665	0.517	0.442
11	Ahmet bir polis, Mehmet ise işsizdir. İki de insan olarak eşittir.	0.656	0.521	0.430
14	Fakir çocuklarla kimse arkadaş olmamalıdır.	0.651	0.510	0.424
29	Sınıfta arkadaşlarımla birlikte yaşamaktan çok mutluyum.	0.629	0.496	0.283
18	Zihinsel ve bedensel olarak bizimle aynı olmayan insanlar, bizden uzakta tutulmalıdır.	0.590	0.444	0.348
20	Her insan temel haklara sahiptir.	0.537	0.395	0.289
21	Arkadaşlarım bana karşı istemediğim davranışlarda bulunurlarsa, onları affederim.	0.532	0.387	0.284
15	Oynadığımız oyunlarda kazanmak için hile yaparım.	0.532	0.386	0.199

Öğretmen çalışkan ya da				
24	tembel her çocuğa eşit olarak yaklaşmalıdır.	0.446	0.327	0.169
Komşumuzun bizden farklı				
27	bir inanca sahip olması, bana göre normaldir.	0.411	0.293	0.395

Ölçeğin güvenirlik analizi için ölçeğin tamamına analizler yapılarak Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için Cronbach's Alpha katsayısı 0.76 olarak bulunmuştur ve güvenirlik katsayısının 0.70 ve daha üstünde olması test puanlarının güvenilirliği için yeterli olabilir (Büyüköztürk, 2006). Ölçek maddelerinin faktör, madde-test toplam korelasyon ve madde ortak faktör varyansı değerleri Tablo 7'de sunulmuştur. Ölçeğin son hali 10 maddeden oluşmaktadır ve alınabilecek en fazla puan 30, en düşük puan ise 10'dur. 10 maddenin 7 tanesi olumlu madde, 3 tanesi ise olumsuz maddedir. Ölçeğin nihai hali ek 1'de sunulmuştur.

Faktör analizi aşamasında ölçek maddelerinin yarısından fazlasının atılmış olması, küçük yaş gruplarında tutumların ölçümünün oldukça zor bir konu olduğu gerçeğini tekrar önümüze çıkarmaktadır. Öğrenciler ölçek maddelerini doldururken, daha önce tutum ölçeği doldurmuş olmamaları ya da tutumlarının tam olarak oluşmaması gibi nedenlerden dolayı ölçekten alınan puanlar oldukça yüksek çıkmıştır. Bunun durumun altında yatan neden olarak, öğrencilerin ölçeği doldururken doğru cevabı bulmaya yönelmeleri düşünülmektedir. Ancak bu problem, ölçeğin geçerlik güvenirlik amacıyla yapılan ön uygulamasının erken safhalarında fark edilmiş ve uygulamanın devamında ölçek ve ölçek maddelerinin öğrencilere, yönlendirmeden uzak durularak, detaylı olarak açıklanmasıyla giderilmeye çalışılmıştır. Demokratik tutum ölçeğinin son hali Ek.1'de verilmiştir.

Demokratik tutum ölçeğinin deneysel süreç sonundaki Cronbach's Alpha güvenirlik değeri 0.71 olarak bulunmuştur.

3.5.2. Akademik Başarı Testi: Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine araştırma öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır. Testin geliştirilmesi aşamasında ünite kazanımları “Bloom’un Revize Edilmiş Taksonomisine” uygun olarak belirtke tablosu (Ek-3) hazırlanmıştır (Bümen, 2006). Testin amacı seçilen kazanımlarla ilgili öğrenci davranışlarını ön test-son test şeklinde yoklayarak uygulanan yöntemlerden kaynaklanabilecek gruplar arası farklılıkları ortaya çıkarmaktır. Bu ölçek öğrencilerin uygulamadan önceki ve sonraki başarılarının karşılaştırılması için yapılacaktır. Başarı testi için Milli Eğitim Bakanlığınca hayat bilgisi dersi “Dün, Bugün, Yarın” teması içinden yıllık plan doğrultusunda izlenecek olan 14 kazanım doğrultusunda “Bloom’un Revize Edilmiş Taksonomisine” uygun olarak belirtke tablosu oluşturulmuş, her kazanım için farklı zorluk düzeylerinde (kolay, orta, zor) üçer soru hazırlanarak Ölçme ve Değerlendirme, Türkçe Öğretimi ve Hayat Bilgisi Öğretimi alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanılmıştır. Test için hazırlanmış olan belirtke tablosu Ek.3’te verilmiştir.

42 maddeden oluşan test, geçerlik-güvenirlik çalışmaları amacıyla Hasan Ali Yücel Ortaokulu ve Tuğsavul İlkokulu’nda öğrenim görmekte olan 126 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Testin kapsadığı kazanımlar henüz 3. sınıf hayat bilgisi dersinde işlenmemiş olduğundan dolayı, test ilgili kazanım ve konuları görmüş olan 4. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulamanın sonunda öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar Microsoft Excel programına girilmiştir. A seçeneği “1”, B seçeneği “2” ve C seçeneği “3” olarak kodlanmıştır. Tüm cevaplar girildikten sonra her öğrencinin test başarı puanı hesaplanmıştır. Bu aşamalardan sonra bu veriler TAP (Test Analysis Program)’a kopyalanmış ve gereken analizler gerçekleştirilmiştir. 42 maddelik testin madde güçlüğü, ayırt ediciliği, üst grup-alt grup istatistikleri ve madde toplam puan korelasyonu hesaplanmıştır. Madde güçlüğü, madde ayırt ediciliği, üst grup-alt grup istatistikleri ve madde toplam puan korelasyonu gibi özelliklerde yetersiz olan ilk etapta dokuz (6, 7, 8, 9, 13, 19, 25, 27, 37 numaralı maddeler), arkasından yapılan analizde ise iki (20 ve 28 numaralı maddeler) olmak üzere toplamda 11 madde testten çıkarılarak 31 maddelik nihai ölçek elde edilmiştir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

31 maddeden oluşan testin KR-20 güvenirlik katsayısı 0.85 olarak bulunmuştur. Bu değerin 1'e yakın olması testin güvenilir olduğunu göstermektedir. Testin madde ayırt ediciliği 0.45, madde güçlüğü ise 0.70'tir. Ayırt edicilik ve güçlük açısından ele alındığında test, ayırt edici ve kolay olarak yorumlanabilir. Testin 31 maddelik nihai hali Ek 2'de sunulmuştur.

Akademik başarı testinin, deney sürecinin sonunda uygulanmasının ardından yapılan analizlerde KR-20 güvenirlik katsayısı 0.73 olarak belirlenmiştir.

Tablo 9

Akademik Başarı Testi Analiz Sonuçları

Soru Numarası	Madde Güçlüğü	Madde Ayırtediciliği	Madde Durumu
1. Soru	0.80	0.43	
2. Soru	0.83	0.32	
3. Soru	0.71	0.42	
4. Soru	0.67	0.30	
5. Soru	0.62	0.35	
6. Soru	0.60	0.30	Elendi
7. Soru	0.90	0.26	Elendi
8. Soru	0.90	0.26	Elendi
9. Soru	0.94	0.20	Elendi
10. Soru	0.74	0.55	
11. Soru	0.82	0.39	
12. Soru	0.77	0.33	
13. Soru	0.38	0.25	Elendi
14. Soru	0.84	0.46	
15. Soru	0.89	0.34	
16. Soru	0.60	0.59	

17. Soru	0.70	0.55	
18. Soru	0.71	0.41	
19. Soru	0.67	0.22	Elendi
20. Soru	0.52	0.35	Elendi
21. Soru	0.85	0.27	
22. Soru	0.82	0.46	
23. Soru	0.75	0.47	
24. Soru	0.71	0.37	
25. Soru	0.83	0.21	Elendi
26. Soru	0.84	0.43	
27. Soru	0.41	0.27	Elendi
28. Soru	0.37	0.36	Elendi
29. Soru	0.52	0.41	
30. Soru	0.75	0.48	
31. Soru	0.70	0.50	
32. Soru	0.72	0.53	
33. Soru	0.75	0.36	
34. Soru	0.56	0.47	
35. Soru	0.70	0.45	
36. Soru	0.61	0.45	
37. Soru	0.29	0.10	Elendi
38. Soru	0.52	0.32	
39. Soru	0.57	0.41	
40. Soru	0.54	0.59	
41. Soru	0.71	0.59	
42. Soru	0.40	0.44	

3.5.3. Kişisel Bilgi Formu: Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere daha iyi ve yakından tanımak, araştırma sonuçlarına kaynaklık edebilecek verileri toplayabilmek amacıyla kişisel bilgi formu geliştirilmiştir. Geliştirilen kişisel bilgi formu Ek.4'te verilmiştir.

3.5.4. Demokratik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesine Yönelik Öğrenci Görüşme Formu: Demokratik tutum ölçeğinin oluşturulması aşamasının öncesinde;

öğrencilerin hayat bilgisi dersine ilişkin bilgileri, demokrasiye ilişkin tutumları ve günlük demokratik yaşam deneyimleri ve işbirliği becerilerini ortaya koyması amacıyla geliştirilmiştir ve ölçek maddelerinin yazımına kaynaklık edeceği düşünülmüştür ve Ek.5'te sunulmuştur.

3.5.5. Öğrenci Günlükleri: Araştırmanın uygulandığı deney grubunda işlenen hayat bilgisi dersinden sonra öğrencilerin duygu ve düşüncelerini boş bir sayfadan oluşan günlüğe yazmaları sağlanmıştır. Araştırma sonunda bu günlükler toplanarak araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Bu sayede uygulamalara yönelik düşüncelerin anlaşılacağı ve yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin bir veri kaydına ulaşılabileceği amaçlanmıştır.

3.5.6. Grup Çalışmasını Değerlendirme Anketi: Öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin ortaya çıkması ve işbirlikli öğrenme sürecinde grup çalışması sürecini, öğrencinin kendisinin değerlendirmesi amaçlanarak hazırlanmıştır. Anket, Ek.7'de yer almaktadır.

3.5.7. Yansıtıcı Günlükler: Yansıtıcı düşünme aşamaları olan eylem hakkında yansıtma (reflection-on-action), eylem için yansıtma (reflection-for-action) aşamalarına uygun olarak yansıtıcı günlük soruları hazırlanmıştır. Yansıtıcı düşünmenin diğer aşaması olan eylem esnasında yansıtma (reflection in action) hakkında soru sorulmamasının sebebi, öğrencilerin ders esnasında yapılan etkinliği yarıda bırakıp günlük doldurmalarının oldukça zor bir durum olmasıdır. Ön uygulama ve uzman görüşü alınmasının sonrasında yazılan günlükler incelenerek, gerekli değişiklik ve düzeltmeler yapılmış ve 8 tane yansıtıcı günlük sorusu oluşturulmuştur (Ek.8).

Pilot çalışma sonrasındaki eksikliklerin belirlenmesinde, işbirlikli öğrenme yaklaşımına uygun ders planlarının geliştirilmesinde ve derslerin işlenmesi sırasındaki önemli görülen durumların belirlenmesinde sırasında araştırmacı tarafından gözleme dayalı olarak günlük tutulmuştur.

Günlük tutulurken aşağıdaki kriterler göz önünde bulundurulmuştur:

- Öğrenme Ortamının İşbirlikli Öğrenme Yöntemine Uygunluğu
- Öğretmen Davranış ve Tutumlarının İşbirlikli Öğrenme Yöntemine Uygunluğu
- Öğrenci Davranış ve Tutumlarının İşbirlikli Öğrenme Yöntemine Uygunluğu
- Öğrenci Davranış, Tutum ve Ürünlerinin Yansıtıcı Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi

3.6. İşlem Yolu

Çalışma grubundaki tüm öğrencilere, akademik başarılarını ölçme amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Akademik Başarı Testi”, demokratik tutumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Demokratik Tutum Ölçeği” ön test olarak uygulanmıştır.

Deney grubu ve kontrol grubunda bütün dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Uygulama öncesinde deney grubuna işbirlikli öğrenme yöntemi ile ilgili olarak var olan kazanımlar ile önceden hazırlanmış olan ilgili ders planları 2 hafta süresince ön hazırlık olarak uygulanmış ve bu uygulama ile öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemine ilişkin ön becerileri kazanması, küçük grup becerilerini kavraması gibi noktaların kavratılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın uygulama süreci 8 haftalık bir sürede yürütülmüştür.

Deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemi ile hazırlanmış olan ders planları (Ek.6), kontrol grubunda ise 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda yer alan öğretim yöntemleri 6 hafta süre ile uygulanmıştır.

Deney grubu için uygulanan birlikte öğrenme tekniğinin uygulanışı Kocabaş (2007) tarafından şu şekilde açıklanmıştır.

1. Öğrencilerin sayma yöntemine göre rastlantısal yolla 4'lü heterojen gruplara atanması. Grupların cinsiyet, yetenek, çalgı çeşitliliği, kültürel yapı, sosyo-ekonomik düzey, başarı bakımından farklı öğrencilerden oluşturulmasına dikkat etmek gerekir.

2. Öğrencilere grup rollerinin (sözcü, yazıcı, araştırmacı, denetleyici) yine rastlantısal yollarla dağıtılması.

3. Her öğrenciye konunun belirli bir parçasının paylaşılması ve konunun hem bireysel olarak öğrenilmesinden hem de grup arkadaşlarının öğrenmesinden sorumlu olduğunun hatırlatılması.

4. Grubun ders boyunca yaptığı çalışmayı sınıfa sunması.

5. Grup sürecinin değerlendirilmesi, bireysel değerlendirmelerin yapılması ve bir sonraki derste işbirliği hedeflerinin belirlenmesi.

Bu doğrultuda deney grubu üzerinde yapılan uygulamada:

İlk olarak öğrenciler rastlantısal olarak 4 kişiden oluşan gruplara atanmışlardır. Gruplara atama sırasında rastlantısallığı sağlamak için, her öğrenci 1'den 4'e kadar saymış ve aynı sayıyı söyleyen öğrencilerin aynı grupta olmaları sağlanmıştır. Gruplar 4 hafta sonunda değiştirilmiş ve tekrar aynı yolla oluşturulmuştur.

Gruplar oluşturulduktan sonra, grup rolleri öğrencilere (sözcü, yazıcı, araştırmacı, denetleyici) rastgele olarak dağıtılmıştır. Bu noktada da rastlantısallığı sağlamak amacıyla grubu oluşturan öğrenciler isimleri alfabetik olarak sıralamış ve bunun arkasından ilk sıradaki öğrenci sözcü, ikinci sıradaki öğrenci yazıcı, üçüncü sıradaki öğrenci araştırmacı, dördüncü sıradaki öğrenci ise denetleyici rollerini

üstlenmiştir. Grup rolleri her 2 haftada bir değiştirilerek her öğrencinin her rolün sorumluluğunu alması sağlanmıştır.

Her öğrenciye o hafta işlenecek olan hayat bilgisi konusunun belirli bir parçası paylaştırılmıştır ve konunun hem bireysel olarak öğrenilmesinden hem de grup arkadaşlarının öğrenmesinden sorumlu olduğu hatırlatılmıştır.

Dersin sonunda, her grup yaptığı çalışmayı sınıfa sunmuştur.

Ardından grup sürecinin değerlendirilmiş, bireysel değerlendirmeler yapılmış ve bir sonraki dersteki işbirliği hedefleri belirlenmiştir.

3.7. Verilerin Çözümü ve Analizi

3.7.1. Nicel Verilerin Analizi

Örnekleme sayısı 30 kişiden fazla olduğunda ya da normal dağılımın sağlandığı ancak örneklemin 30 kişiden az olduğu durumlarda da parametrik testlerin uygulanabileceği literatürde belirtilmektedir (Akbulut, 2010).

Büyüköztürk (2013), Alpar (2003), Gren, Salkind ve Akey (1997) ve Tabachnich ve Fidel (2001)' in belirttikleri üzere normallığın test edilmesinde grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda Shapiro-Wilks testi kullanılır. Analizde “p” değerinin 0,05“den büyük çıkması, bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan anlamlı (aşırı) sapma göstermediği, normal dağılıma uygun olduğu şeklinde yorumlanır. Puanların dağılımı normalden aşırı sapma göstermesi durumunda “normallik” varsayımını gerektiren istatistiklerin kullanılmaması gerekir (Köklü, Büyüköztürk, Bökeoğlu, 2007:158; Büyüköztürk, 2013). Özsoy, Yağdıran ve Öztürk (2004:60) Skewness ve Kurtosis değerlerinin (-1, +1) aralığında olması gerektiğini belirtmişlerdir. Büyüköztürk (2013) ise çarpıklık katsayısı (-1, +1) sınırları içinde kalıyorsa, puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra Can (2013), çarpıklık ve basıklık katsayısının, sırasıyla, bu değerlerin standart hatasına bölüldüğünde, çıkan değerler -

1,96 ve +1,96 arasında kalıyorsa, dağılımın normal olarak kabul edilebileceğini belirtmiştir.

Gruplarda yer alan öğrenci sayıları (örneklem büyüklüğü) dikkate alındığında grupların 30'dan fazla olduğu görülmektedir. Parametrik hipotez testlerinin kullanılabilmesi için gruplarda yer alan öğrenci sayısının 30 ve daha yüksek olması gerektiği varsayımı bu çalışmada karşılanmıştır (Büyüköztürk, 2011: 150-155; Kalaycı, 2008: 73). Çalışma gruplarından elde edilen dağılımın normal dağılım gösterip göstermediğini ortaya koymak için; örneklem büyüklüğünün yanı sıra, Çarpıklık-Basıklık İstatistiği ve normal Q-Q grafiğine (Büyüköztürk, 2013) bakılarak karar verilmiştir. Buna göre aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 10

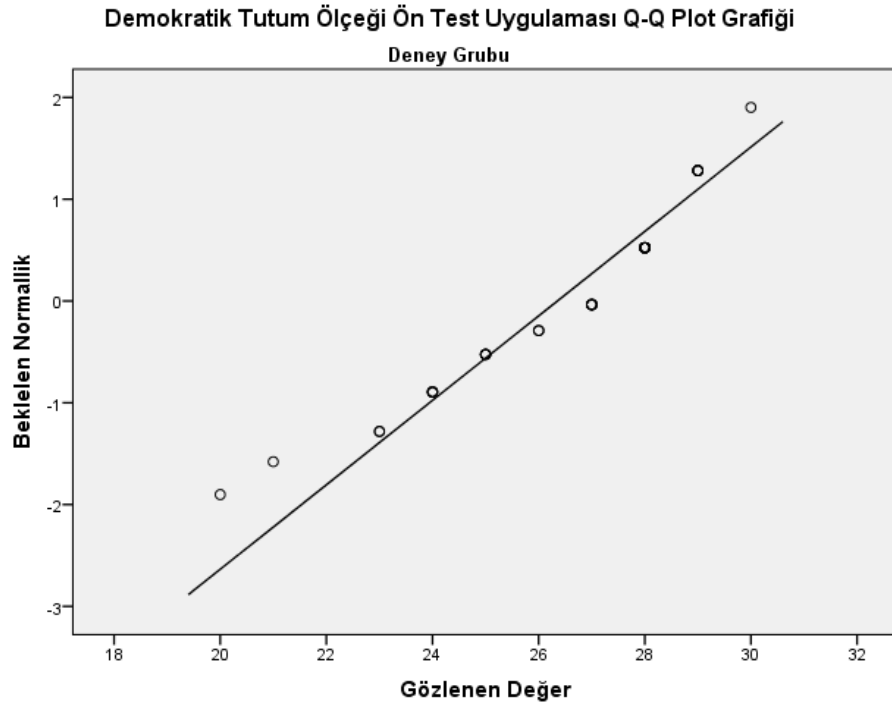
Demokratik Tutum Ölçeği Çarpıklık-Basıklık İstatistiği Analiz Sonuçları

Grup	Test	n	\bar{X}	Ss	Çarpıklık	Çarpıklık Standart Hata	Basıklık	Basıklık Standart Hata
Deney	Ön test	34	26,35	2,41	-0,870	0,403	0,245	0,788
Kontrol		31	26,26	2,29	0,086	0,421	-0,547	0,821
Deney	Son test	34	27,26	1,97	-0,744	0,403	0,442	0,788
Kontrol		31	26,16	2,31	-0,262	0,421	-0,082	0,821

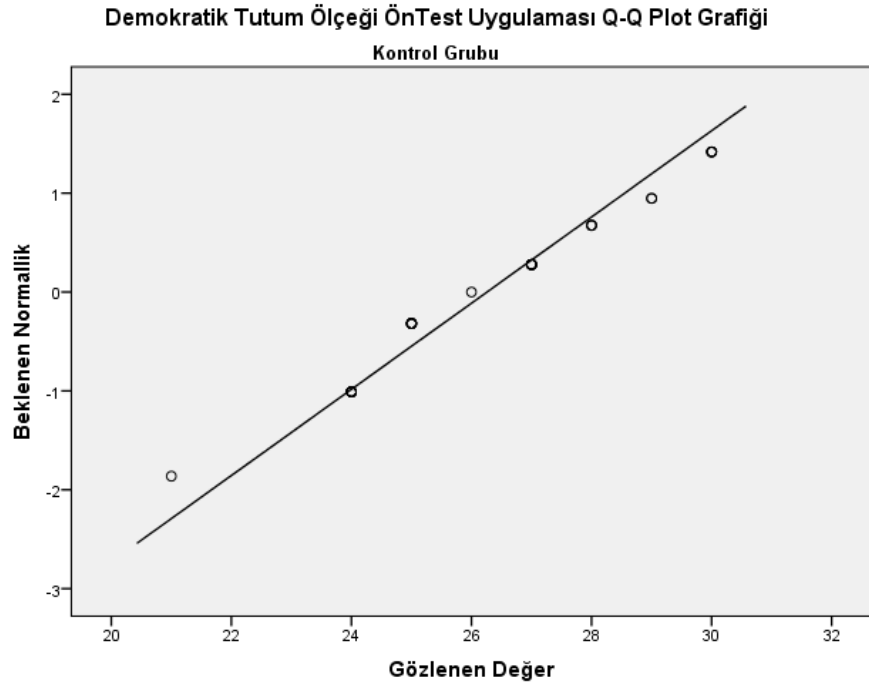
Tablo 10'da demokratik tutum ölçeği çarpıklık-basıklık istatistiği sonuçları yer almaktadır. Araştırmadan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla çarpıklık-basıklık istatistiği analiz edildiğinde, çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ve -1 arasında olduğu görülmektedir. Bu veri, Can (2013)'in Morgan vd. (2004)'den aktardığı "genel geçer kural olarak, çarpıklık katsayısının +1 -1 arası değerlerini normal dağılımın ölçüsü olarak kabul edilmesi önerilmektedir" bilgisi ve Büyüköztürk (2008) ve Özsoy, Yağdıran ve Öztürk (2004:60)'ün yargıları ile örtüşmektedir. Çarpıklık-basıklık istatistiği, çarpıklık-basıklık standart hata değerleri ve normal Q-Q grafiği (Şekil 5, 6, 7, 8) birlikte

değerlendirildiğinde ve alt grup sayılarının 30'un üstünde olması göz önünde bulundurulduğunda demokratik tutum ölçeği puanlarının analizinde parametrik analiz tekniklerinin kullanılması gerektiğine karar verilmiştir.

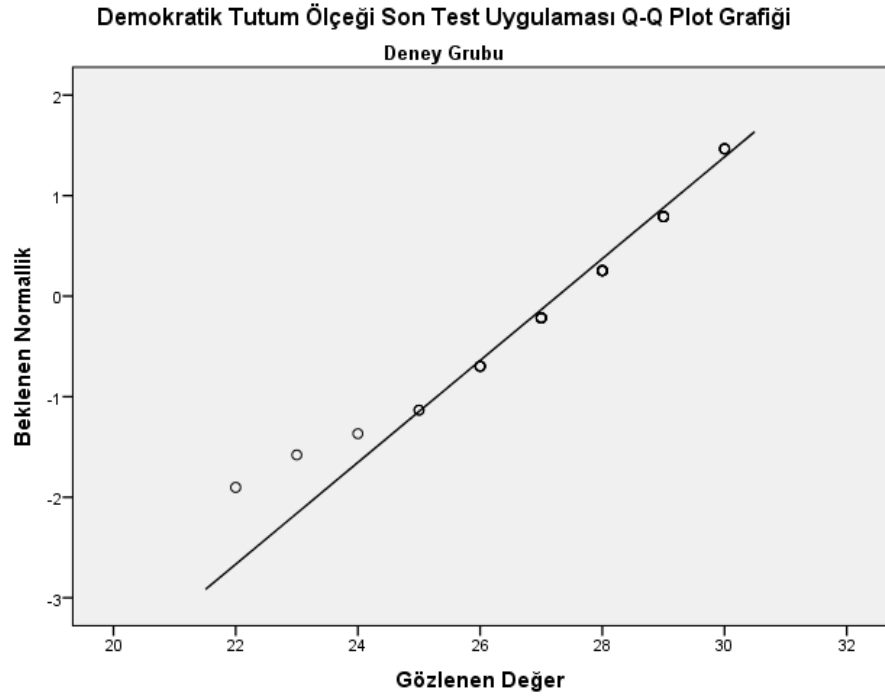
Şekil 5. Demokratik Tutum Ölçeği Ön Test Uygulaması Deney Grubu Q-Q Plot Grafiği



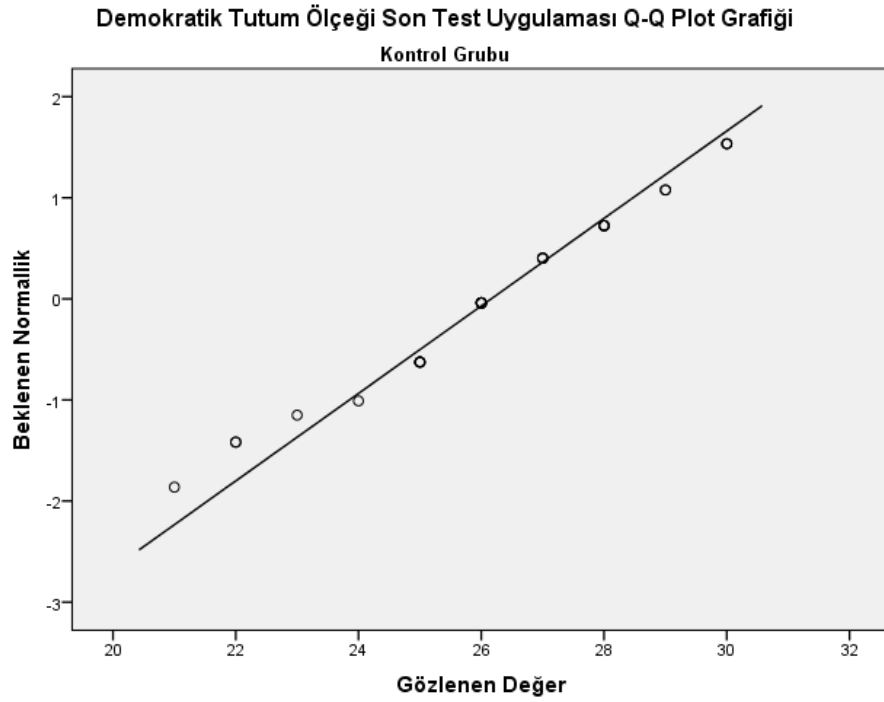
Şekil 6. Demokratik Tutum Ölçeği Ön Test Uygulaması Kontrol Grubu Q-Q Plot Grafiği



Şekil 7. Demokratik Tutum Ölçeği Son Test Uygulaması Deney Grubu Q-Q Plot Grafiği



Şekil 8. Demokratik Tutum Ölçeği Son Test Uygulaması Kontrol Grubu Q-Q Plot Grafiği



Araştırmada kullanılan bağımlı değişkenlerden akademik başarı değişkeni verilerinin normal dağılımına ilişkin istatistiksel bilgi Tablo 11’de verilmektedir.

Tablo 11

Akademik Başarı Testi Çarpıklık-Basıklık İstatistiği Analiz Sonuçları

Grup	Test	n	\bar{X}	Ss	Çarpıklık	Çarpıklık Standart Hata	Basıklık	Basıklık Standart Hata
Deney	Ön test	34	24,76	4,49	-0,368	0,403	-0,785	0,788
Kontrol		31	23,77	2,94	-0,402	0,421	0,802	0,821
Deney	Son test	34	27,18	2,54	-0,788	0,403	0,825	0,788
Kontrol		31	26,06	3,10	-0,417	0,421	-0,587	0,821

Tablo 11’de akademik başarı testi çarpıklık-basıklık istatistiği analiz sonuçları yer almaktadır. Araştırmadan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla, çarpıklık-basıklık istatistiği, çarpıklık-basıklık standart hata değerleri ve normal Q-Q grafiği (Şekil 9, 10, 11, 12) birlikte

değerlendirildiğinde ve alt grup sayılarının 30'un üstünde olması göz önünde bulundurulduğunda akademik başarı testi puanlarının analizinde parametrik analiz tekniklerinin kullanılması gerektiğine karar verilmiştir.

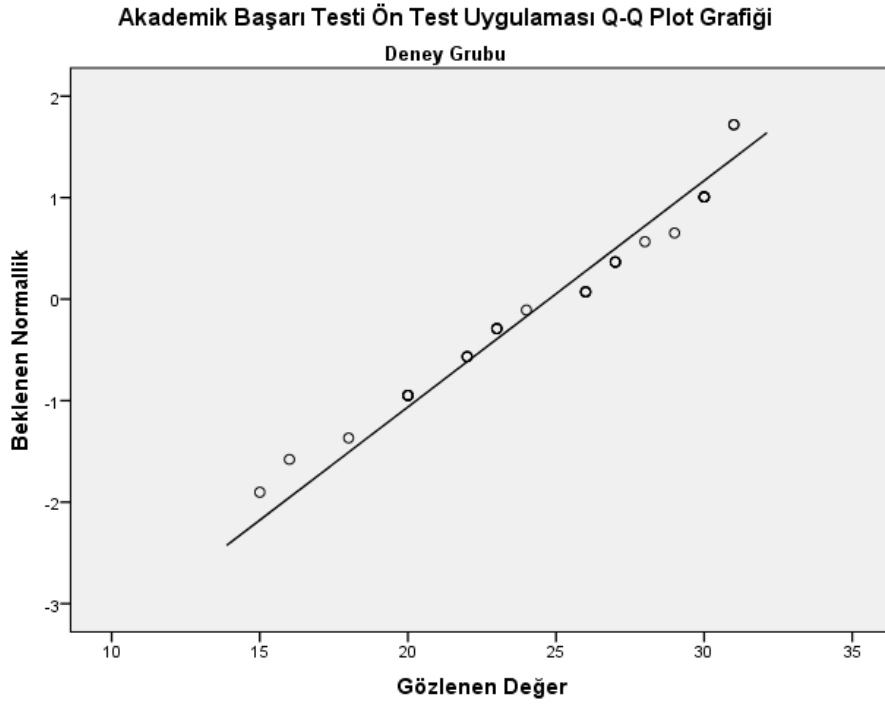
Bu sonuçlara göre alt problemlerin çözümlenmesinde nicel verilerin analizi için:

- Çalışma gruplarının belirtilmesi ve bu gruplardaki öğrencilere ait psiko-sosyal özelliklere ait bilgilerin düzenlenmesinde frekans, yüzde ve oran,
- Hayat bilgisi dersi akademik başarı testinin geliştirilmesinde TAP programı,
- Akademik başarı testi ve demokratik tutum ölçeği ön test – son test sonuçlarının, deney ve kontrol gruplarının kendi içinde analiz edilmesi için ilişkili örneklem için t testi; deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testi ve demokratik tutum ölçeği son test sonuçlarının analizi için ilişkisiz örneklem için t testi ve kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2013; Can, 2013).
- Öğrencilerin, işbirlikli öğrenme gruplarında sürdürdükleri çalışmalarını değerlendirmeleri için hazırlanan grup çalışmasını değerlendirme anketi, haftalar bazında değerlendirilmiş olup, anketin değerlendirilmesi amacıyla ortalama puanlar hesaplanmıştır.

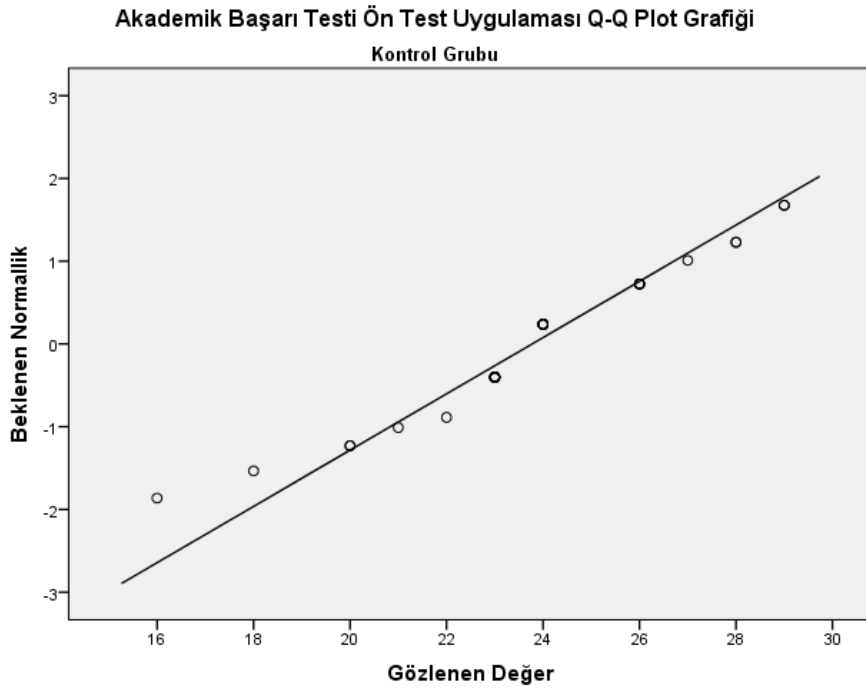
3.7.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir. Nitel araştırmada elde edilen veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalar ya da gözlem ve görüşme aşamalarında kullanılan sorular temel alınarak sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Öğrenci günlükleri ve yansıtıcı günlüklerden elde edilen bulgular, her soru kendi içinde bir temaya ayrılarak betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

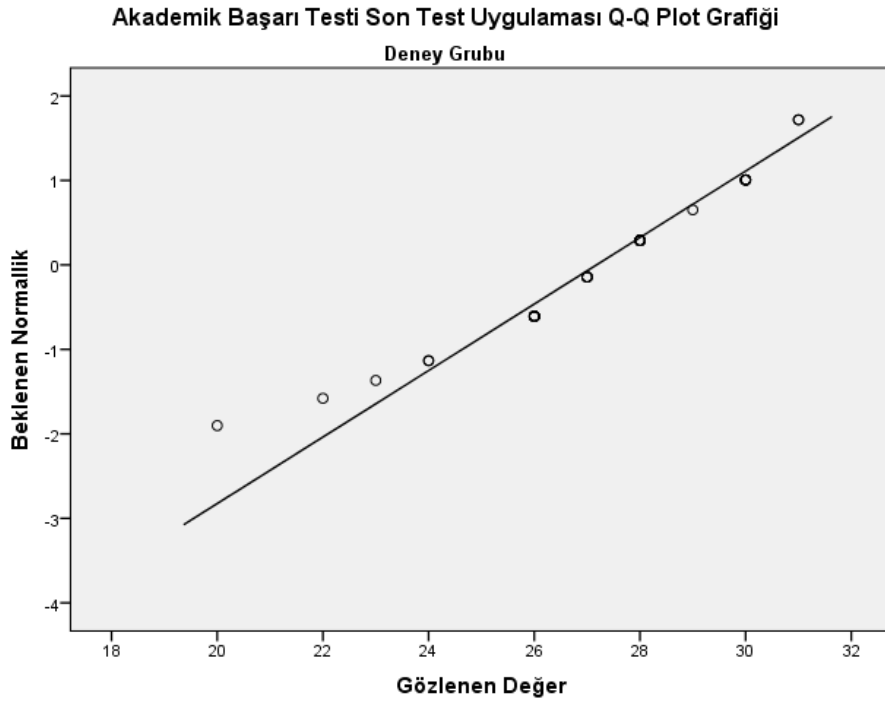
Şekil 9. Akademik Başarı Testi Ön Test Uygulaması Deneş Grubu Q-Q Plot Grafiği



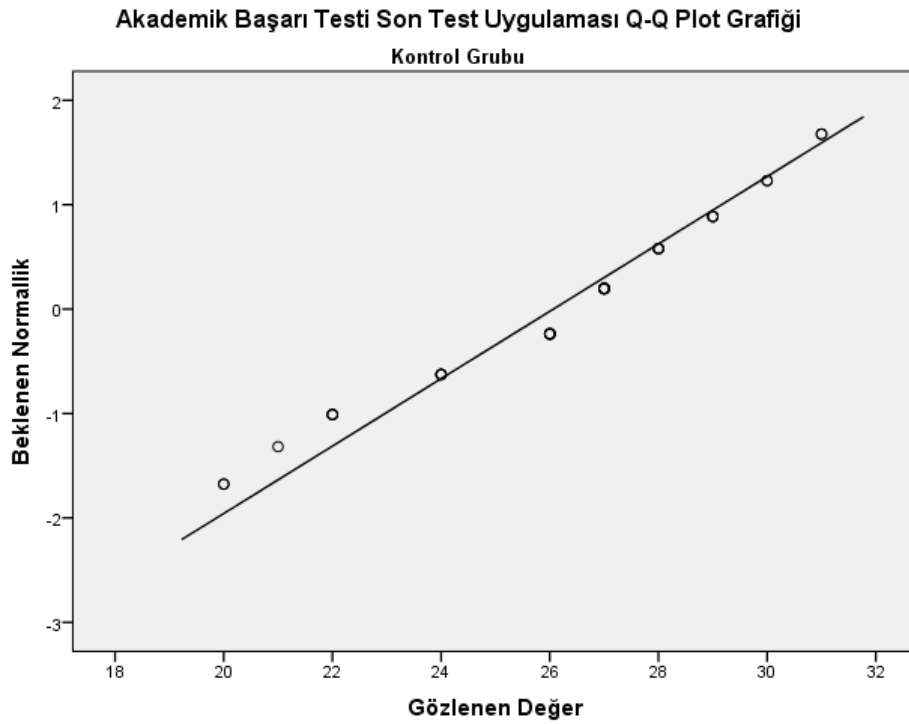
Şekil 10. Akademik Başarı Testi Ön Test Uygulaması Kontrol Grubu Q-Q Plot Grafiği



Şekil 11. Akademik Başarı Testi Son Test Uygulaması Deney Grubu Q-Q Plot Grafiği



Şekil 12. Akademik Başarı Testi Son Test Uygulaması Kontrol Grubu Q-Q Plot Grafiği



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde uygulamadan önce ve sonra yöntemde belirtilen veri toplama araçları ile toplanan verilerin, yöntem bölümünde belirtilen tekniklerle analizi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın problemi ışığında oluşturulan alt problemlere göre bulgular gruplandırılmış ve yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Birinci alt problem “İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı ilkokul 3. sınıf deney grubu öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersi akademik başarı düzeyleri ile 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda yer alan öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Alt problem doğrultusunda, ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için t- testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna ilişkin veriler Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Deney ve Kontrol Gruplarının Hayat Bilgisi Dersi Akademik Başarı Ön Test Puanları Arasındaki İlişkisiz Örneklemeler t- Testi Sonuçları

Grup	Test	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	Ön test	34	24.76	4.49	63	0.919	0.362
Kontrol		31	23.77	4.18			

Tablo 12’de deney ve kontrol gruplarının hayat bilgisi dersi akademik başarı testi ön test puanları ilişkisiz örneklemeler için t- testi sonuçları görülmektedir. Hayat bilgisi dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin ön test başarı puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 24.76$), 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda yer alan öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin ön test başarı puanlarının ortalaması ise ($\bar{X} = 23.77$) olarak saptanmıştır. Grupların ön test puanları arasındaki fark ilişkisiz örneklemeler için t- testi ile kontrol edildiğinde farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t(63) = 0.919$, $p < .05$). Bu sonuçlar, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin hayat bilgisi dersindeki başarı düzeylerinin süreç başında benzerlik taşıdığı ve süreç başında grupların birbirine denk olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 13

Deney Grubunun Hayat Bilgisi Dersi Akademik Başarı Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki İlişkili Örneklemeler İçin t- Testi Sonuçları

Grup	Test	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	Ön Test	34	24.76	4.49	33	-4.245	0.000
	Son Test	34	27.18	2.93			

Tablo 13’de deney grubunun, hayat bilgisi dersi akademik başarı testi ön test – son test puanlarının karşılaştırılması için gerçekleştirilen ilişkili örneklemeler için t- testi sonuçları yer almaktadır. Öğrencilerin işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı

sürecin öncesindeki başarı testi puanlarının ortalaması $\bar{X} = 24.76$ iken, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanması sonucunda $\bar{X} = 27.18$ 'e yükselmiştir. Bu fark ilişkili örneklem için t- testi ile analiz edildiğinde, son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t(33) = -4.245$, $p < .05$). Bu bulguların ışığında, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilere sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 14

Kontrol Grubunun Hayat Bilgisi Dersi Akademik Başarı Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki İlişkili Örneklem İçin t- Testi Sonuçları

Grup	Test	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol	Ön Test	31	23.77	4.18	30	-3.193	0.003
	Son Test	31	26.06	3.10			

Kontrol grubuna uygulanan hayat bilgisi dersi akademik başarı ön test ve son test sonuçları analiz edildiğinde (Tablo 14), öğrencilerin süreç öncesinde akademik başarı testi puan ortalaması $\bar{X} = 23.77$, 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğretim yöntemlerinin uygulanması sonucunda $\bar{X} = 26.06$ 'ya yükselmiştir. Bu yükselişin, istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla ilişkili örneklem için t- testi yapılmıştır. Analiz sonucunda kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($t(30) = -3.193$ $p < .05$). Elde edilen bulgular sonucunda, 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 15

Deney ve Kontrol Grubu Hayat Bilgisi Dersi Akademik Başarı Son Test Puanları Arasındaki İlişkisiz Örneklemeler İçin t- Testi Sonuçları

Grup	Test	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	Son Test	34	27.18	2.93	63	1.488	0.142
Kontrol		31	26.06	3.10			

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda, deney ve kontrol grubu hayat bilgisi dersi akademik başarı son test puanları karşılaştırılmıştır (Tablo 15). Deney grubunun işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanışı sonucunda akademik başarı son test puan ortalaması $\bar{X} = 27.18$ olarak saptanmış olup, kontrol grubunun son test puan ortalaması $\bar{X} = 26.06$ 'dır. Aradaki fark, ilişkisiz örneklemeler için t- testi ile analiz edildiğinde, iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t(63) = 1.488$, $p < .05$). Deney ve kontrol grubunun ortalamaları karşılaştırıldığında, deney grubunun ortalama başarı puanı daha yüksek olmasına rağmen, istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç olarak yorumlanmamaktadır.

İlgili veriler, bir sefer de ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var olup olmadığının incelenmesi amacıyla kovaryans analizi (ANCOVA) ile test edilmiştir. Tablo 16'da kovaryans analizi için gereken akademik başarı testi ortalama ve düzeltilmiş ortalama puanları görülmektedir.

Tablo 16

Akademik Başarı Testi Ortalama ve Düzeltilmiş Ortalama Puanları

Grup	n	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	34	27.18	26.99
Kontrol	31	26.06	26.27

Tablo 16’da akademik başarı testi ortalama ve düzeltilmiş ortalama puanları verilmiştir. Sonuçlara bakıldığında, deney grubunun puan ortalamasının, kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Grupların düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan kovaryans analizinin sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Akademik Başarı Testi Kovaryans Analizi (ANCOVA) Çözümlemesi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Ön Test	177.304	1	177.304	27.936	0.000
Grup	8.509	1	8.509	1.341	0.251
Hata	393.508	62	6.347		
Toplam (Düzeltilmiş)	590.862	64			

Tablo 17’de verilen kovaryans analizi (ANCOVA) sonucuna göre akademik başarı testi ön test puanları sabit tutulduğunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu durumda son testten alınan puanların, başlangıçta alınan ön test puanları ile arasında herhangi bir ilişkisinin bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 18

Akademik Başarı Son Test Fark Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkisiz Örneklemeler İçin t- Testi Sonuçları

Grup	Test	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	Fark	34	2.41	3.31	63	0.134	0.650
Kontrol		31	2.29	3.99			

Son olarak, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test ve ön test puanları

arasındaki fark puan dizileri hesaplanarak, bu fark puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, fark puan dizilerinin karşılaştırıldığı ilişkisiz örneklem için t- testi ile sınınmıştır (Tablo 18). Fark puanlarının ortalamaları incelendiğinde, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ilerleme puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 2.41$), 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu ilerleme puanlarının ortalamalarından ($\bar{X} = 2.29$) yüksektir. Ancak fark puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklem için t- testi ile kıyaslandığında, aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t(63) = 0.134, p < .05$).

Kovaryans ve fark puan ortalamalarının analiz bulguları, ilişkisiz örneklem için t- testi bulguları ile paralellik göstermekte olup, deney ve kontrol gruplarının hayat bilgisi dersi akademik başarı son test puanları arasında herhangi bir farklılık bulunmamaktadır.

4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

İkinci alt problem “İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı ilkokul 3. sınıf deney grubu öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersindeki demokratik tutum düzeyleri ile 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin demokratik tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Tablo 19

Deney ve Kontrol Gruplarının Demokratik Tutum Ölçeği Ön Test Puanları Arasındaki İlişkisiz Örneklem İçin t- Testi Sonuçları

Grup	Test	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	Ön test	34	26.35	2.46	63	0.160	0.873
Kontrol		31	26.26	2.49			

Deney ve kontrol grubunun, süreç öncesinde demokratik tutum düzeylerini ortaya koymak ve grupların denk yapıda olup olmadığını belirlemek için; gruplara süreç başında uygulanan demokratik tutum ölçeği ilişkisiz örneklem t- testi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir. Deney grubunun demokratik tutum ölçeği ön test puan ortalaması $\bar{X}=26.35$, kontrol grubunun ön test puan ortalaması ise $\bar{X}=26.26$ olarak gerçekleşmiştir. Tablo 18 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun süreç başında demokratik tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t(63)=0.160$, $p<.05$). Bu sonuçlar, deney ve kontrol grubunun süreç başında demokratik tutum düzeyleri açısından birbirine denk düzeylerde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Süreç sonunda, iki grubun demokratik tutum düzeylerindeki değişmeyi kendi içinde ortaya koymak amacıyla öğrencilere demokratik tutum ölçeği son test olarak uygulanmış olup, öncelikle deney ve kontrol grubundaki değişme, kendi içinde test edilmiştir.

Tablo 20

Deney Grubunun Demokratik Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki İlişkili Örneklem İçin t- Testi Sonuçları

Grup	Test	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	Ön Test	34	26.35	2.46	33	-2.455	0.020
	Son Test	34	27.26	1.97			

Tablo 20’de deney grubunun demokratik tutum ölçeği ön test- son test puanlarının karşılaştırılması için yapılan ilişkili örneklem için t- testi sonuçları yer almaktadır. Deney grubunun demokratik tutum ölçeği ön testinden almış olduğu puan ortalaması $\bar{X}=26.35$, son test puan ortalaması ise $\bar{X}=27.26$ ’dır. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t(33)=-2.455$, $p<.05$). Bu sonuç işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin demokratik tutum düzeylerini yükselttiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 21

Kontrol Grubunun Demokratik Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması İçin İlişkili Örneklemeler İçin t- Testi Sonuçları

Grup	Test	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol	Ön Test	31	26.26	2.29	30	0.379	0.708
	Son Test	31	26.16	2.31			

Tablo 21’de kontrol grubunun demokratik tutum ölçeği ön test- son test puanlarının karşılaştırılması için yapılan ilişkili örneklemeler için t- testi sonuçları bulunmaktadır. Tablo 21 incelendiğinde kontrol grubunun demokratik tutum ölçeği ön testinden almış olduğu puan ortalaması $\bar{X}=26.26$, son test puan ortalaması ise $\bar{X}=26.16$ ’dır. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t(30)=0.379$, $p<.05$). Bu sonuç 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda yer alan öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin demokratik tutum düzeyleri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 22

Deney ve Kontrol Grubu Demokratik Tutum Ölçeği Son Test Puanları Arasındaki İlişkisiz Örneklemeler İçin t- Testi Sonuçları

Grup	Test	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	Son Test	34	27.26	1.97	63	2.075	0.042
Kontrol		31	26.16	2.31			

Sürecin sonunda deney ve kontrol gruplarının demokratik tutum düzeyinde anlamlı bir farklılık meydana gelip gelmediğini belirlemek amacıyla demokratik tutum ölçeği son test puanları ilişkisiz örneklemeler için t- testi ile analiz edilmiştir (Tablo 22). Deney grubunun demokratik tutum ölçeği son test puan ortalaması $\bar{X}=27.26$, kontrol grubu demokratik tutum son test puan ortalaması ise $\bar{X}=26.16$

olarak bulunmuştur. Tablo 21’de görüldüğü üzere, deney ve kontrol grubu demokratik tutum ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t(63)= 2.075, p<.05$). Bu sonuç işbirlikli öğrenme yönteminin, 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda yer alan öğretim yöntemlerine göre, öğrencilerin demokratik tutumları üzerinde daha olumlu etkiler yarattığı şeklinde yorumlanabilir.

Demokratik tutum ölçeğinin uygulanması sonucunda elde edilen sonuçlar, bir sefer de ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var olup olmadığının incelenmesi amacıyla kovaryans analizi (ANCOVA) ile test edilmiştir. Tablo 23’te kovaryans analizi için gereken akademik başarı testi ortalama ve düzeltilmiş ortalama puanları görülmektedir.

Tablo 23

Demokratik Tutum Ölçeği Ortalama ve Düzeltilmiş Ortalama Puanları

Grup	n	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	34	27.26	27.24
Kontrol	31	26.16	26.19

Tablo 23’te demokratik tutum ölçeği ortalama ve düzeltilmiş ortalama puanları verilmiştir. Sonuçlara bakıldığında, deney grubunun puan ortalamasının, kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Grupların düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan kovaryans analizinin sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24*Demokratik Tutum Ölçeği Kovaryans Analizi (ANCOVA) Çözümlemesi*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Ön Test	130.387	1	130.387	51.028	0.000
Grup	17.717	1	17.717	6.933	0.011
Hata	158.424	62	2.555		
Toplam (Düzeltilmiş)	308.554	64			

Tablo 24’de verilen Kovaryans Analizi (ANCOVA) sonucuna göre demokratik tutum ölçeği ön test puanları sabit tutulduğunda, gruplar arasından demokratik tutum düzeyleri yönünden anlamlı farklar gözlenmiştir ($F(1-62)= 17.717$). Bu sonuçlara göre; işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin demokratik tutum düzeylerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Tablo 25*Demokratik Tutum Ölçeği Fark Puanlarının Ortalamaları Arasındaki İlişkisiz Örneklemeler İçin t- Testi Sonuçları*

Grup	Test	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	Fark	34	0.91	2.14	63	2.217	0.030
Kontrol		31	-0.10	1.42			

Son olarak, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test ve ön test puanları arasındaki fark puan dizileri hesaplanarak, bu fark puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, fark puan dizilerinin karşılaştırıldığı ilişkisiz örneklemeler için t- testi ile analiz edilmiştir (Tablo 25). Fark puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklemeler için t- testi ile kıyaslandığında, deney grubunun demokratik tutum ölçeği fark puan ortalaması ($\bar{X}=0.91$), kontrol grubunun fark puan

ortalamasından ($\bar{X} = -0.10$) daha yüksektir ve bu sonuç istatistiksel olarak da anlamlıdır ($t(63) = 2.217, p < .05$).

Demokratik tutum ölçeği ön test ve son test puanları üzerinde gerçekleştirilen kovaryans ve fark puan ortalamalarının analiz sonuçları, son test ilişkisiz örneklem için t- testi sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bu sonuçlar ışığında, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin demokratik tutum düzeyleri üzerinde, 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğretim yöntemlerine göre olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilerlemeler sağladığı yorumu yapılabilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı ilkokul 3. sınıf deney grubu öğrencilerinin hayat bilgisi dersindeki yansıtıcı düşünme becerileri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin neler olduğunu ortaya koymak için; öğrenci günlükleri, grup çalışmasını değerlendirme anketi ve yansıtıcı günlükler veri toplama aracı olarak geliştirilmiş ve bulgular bu araçlarla elde edilmiştir.

4.3.1. Öğrenci Günlüklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin yansıtıcı düşünce düzeylerini açığa çıkarmak amacıyla, öğrencilerden 6 hafta boyunca günlük tutmaları istenmiştir. Öğrenci günlüklerinin, öğrencilerin hangi yansıtıcı düşünme boyutlarını kullandıklarını ortaya koymada faydalı olacağı düşünülmüştür. Uygulama sürecinin sonunda bu günlükler toplanarak, betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Öğrenci günlükleri ilk olarak 3'er haftalık 2 grupta toplanmıştır ve her grup kendi içinde analiz edilmiştir. Bu sayede uygulama süreci boyunca öğrencilerin yansıtıcı düşünme süreçlerindeki gelişimin de ortaya konması amaçlanmıştır. Öğrenci günlüklerinin analizi sonucunda, öğrencilerin hangi yansıtıcı düşünme boyutlarını kullandıkları, yansıtıcı düşünmenin boyutlarından oluşan temalara göre ayrılmış ve frekans tablosu oluşturulmuştur.

Tablo 26

Öğrenci Günlüklerinin Yansıtıcı Düşünme Boyutlarına Göre Sınıflandırılması (İlk 3 Hafta)

Temalar	Frekans	%
Alışkanlık	48	53.34
Anlama	30	33.33
Yansıtma	12	13.33
Eleştirel	0	0
Yansıtma	0	0

Tablo 26’da öğrenci günlüklerinin yansıtıcı düşünme boyutlarına göre sınıflandırılması yer almaktadır. İlk 3 haftadaki öğrenci ifadelerinin büyük bir çoğunlukla kişisel deneyimlerini ilişkilendirmeden, gerçek uygulamalarla ilişki kurmadan, kuramın uygulama ile ilişkisini örneklendirmeden yazıldığı görülmektedir. Bunun ötesinde öğrencilerin konuyu ayrıntılarla açıklamadıkları da belirlenmiştir. Öğrenciler ilk 3 haftaya ilişkin görüşlerini çeşitli şekillerde ifade etmekle birlikte, ifadelerinin büyük bir çoğunluğu alışkanlık boyutu (f=48), bir kısmının anlama boyutu (f=30) ya da yansıtma boyutunda (f=12) olduğu görülmüştür. Öğrenci görüşlerinin çoğunluğunun yansıtıcı düşünmenin boyutlarından alışkanlık boyutunda olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerden Eylül’ 3. haftaya ilişkin şu görüşleri günlüğü ile paylaşmıştır:

“3 hafta boyunca Deniz öğretmenimle iyi geçindim. Atatürk’ün hayatını ve su döngüsünü öğrendik, Atatürk ilkelerini de öğrendik.”

Eylül görüşlerini kısa bir şekilde ve yorum katmadan ifade ettiği için alışkanlık boyutu ile ilişkilendirilebilir.

Alptuğ ise 3. haftayı şu şekilde ifade etmiştir:

“Üçüncü hafta öğretmen grupları yeniden seçti. Herhangi bir sorun yaşamadık. Öğretmen su döngüsü konusunu grup çalışması yapmamız için bize verdi. Deniz öğretmenimin dersi böyle geçti. Su döngüsünü öğrendik.”

Alptuğ da görüşlerini kısa ve yorumsuz olarak ifade ettiği için, görüşleri alışkanlık boyutunda değerlendirilebilir.

Emir ilk haftayla ilgili olarak aşağıdaki görüşleri günlüğü ile paylaşmıştır:

“İlk hafta Seray, Arda ve ben birlikte eşleşmiştik. O gün grup sloganı, grup şarkısı ve grup adını seçtik. Sonra okul kurallarını yazdık. Biz 19 tane özellik yazdık. Sonra da biraz konuştuk.”

Emir, ilk hafta derste olanları olduğu gibi kısa fakat derin açıklamalara girmeden anlatmıştır. Bu nedenle Emir’in görüşleri alışkanlık boyutunda ele alınmıştır.

Öğrencilerden Ahmet, 2. Haftayla ilgili görüşlerini *“Bu çalışmayı çok sevdim. Grup kurmak, slogan yapmak bunlar harika bir şeydi. Resim çizdik, etkinlikler yaptık. Hem grup çalışması hem de tek çalışmayı eşit sevdim. Gruplarımız sürekli değişti. Başka arkadaşlarımla grup olmanın nasıl bir şey olduğunu anladım, grup çalışmasında sorunlar yaşamamıza rağmen yine de bunları çözdük.”* şeklinde ifade etmiştir. Ahmet görüşlerini ayrıntılı bir şekilde ifade etmiştir, ancak gerçek hayattaki örneklerle ilişkilendirse de bunların nedenleri üzerinde durmamıştır. Bu nedenle Ahmet’in görüşü anlama boyutunda değerlendirilebilir.

Rojra 3. hafta ile ilgili olarak şu görüşleri paylaşmıştır:

“3. haftada gruplar değişti. Ben 4’lü olmuştum. Ben, Keziban, Duru ve Bilal vardı grupta. İlk önce çalışma kitabına baktık ve yaptık. Sonra projeksiyonla bize su döngüsünü anlatan bir şey izlettiniz. Sonra bu konuyu anlatan bir resim çizmemizi istemiştiniz. Sonra Bilal içinizden en güzel ben çiziyorum diyerek resmi çizdi. Sonra biz bağırmaya başladık. Neden bize yardım etmiyorsun diye sordum. Sonra tartışma

başladı. Resmi tanıtma anı geldi. Bilal resmi tanıttı. Siz de şikayet dinlemeyi sevmiyorsunuz. En sonunda öğretmenim siz de en güzel tanıtım ve resmi açıklayacaktınız. Bilal o anda bizi şikayet etti. Siz de bizi en güzel yapan grup seçecekken Bilal bizi şikayet edince diğer grupla bizim grubu en güzel yapan grup seçtiniz. Bilal'e çok kızmıştım ama arkadaşımın kalbini kırmamak için ona pek belli etmedim."

Rojra görüşlerini uzun ve ayrıntılı açıklamalarla ifade etmiştir. Ayrıca davranışların nedenlerini ve sonuçlarını da ortaya koymaya çalışmıştır. Bu nedenle Rojra'nın görüşleri yansıtma boyutu ile ilişkilendirilmiştir.

Tablo 27

Öğrenci Günlüklerinin Yansıtıcı Düşünme Boyutlarına Göre Sınıflandırılması (Son 3 Hafta)

Temalar	Frekans	%
Alışkanlık	32	33.33
Anlama	43	44.79
Yansıtma	21	21.88
Eleştirel	0	0
Yansıtma		

Tablo 27 incelendiğinde, öğrenciler deneysel sürecin son 3 haftasına ilişkin görüşlerinde, o gün öğrendikleri konuyu ayrıntılarıyla açıklamaya daha çok önem vermiş ancak bu açıklamayı günlük hayatla ilişkilendirmeden, nedenleriyle açıklamadan, tartışmadan ya da yeni bir şey önermeden yapmışlardır. Öğrenciler son 3 haftaya ilişkin görüşlerini çeşitli şekillerde ifade etmekle birlikte, ifadelerinin büyük bir çoğunluğu anlama boyutu (f=43), bir kısmının alışkanlık boyutu (f=32) ya da yansıtma boyutunda (f=21) olduğu görülmüştür. Bu noktalar göz önünde bulundurulduğunda, öğrenci görüşlerinin çoğunluğunun yansıtıcı düşünmenin boyutlarından anlama boyutunda olduğu belirlenmiştir.

Deniz 6. Haftaya ilişkin görüşlerini “*Grubum iyi çalıştı, bugünkü çalışmayı çok beğendim, çalışmadan memnun oldum. Bence iyi çalıştık.*” şeklinde ifade etmiştir. Deniz’in görüşleri detaylı açıklama ya da yorum içermediğinden yansıtıcı düşünmenin alışkanlık boyutunda değerlendirilmiştir.

Emir 6. Haftada görüşlerini “*Bugün güzel geçti, grubum da iyiydi.*” Şeklinde ifade etmiştir. Emir’in görüşleri yorum ve açıklama içermediğinden alışkanlık boyutunda değerlendirilmiştir.

Öğrencilerden Beren, 4. Haftaya ilişkin görüşlerini “*... Bugünkü ders benim için faydalı oldu çünkü ulaşım araçlarını öğrendim ve bütün konuları öğrendim anlamadığım nokta kalmadı.*” Şeklinde ifade etmiştir. Beren, derste öğrendiği konuyu ifade etmesi ve öğrendiklerini analiz ederek anlamadığı bir noktanın kalmadığını düşünmesi fakat aynı zamanda gerçek yaşamla ilişkilendirme yapmadığı için görüşleri anlama boyutunda değerlendirilmiştir.

Yağmur ise günlüğünde 5. Haftaya ilişkin şu yorumları yazmıştır:

“Eski çağdan bu çağa, iletişim teknolojilerinin nasıl ilerlediğini ve nasıl hızlı geliştiğini öğrendim. İletişim, haberleşme gibi önemli iletişim araçlarının eskiden nasıl olduğunu bilmiyordum, şimdi biliyorum.”

Yağmur’un ifadeleri, konunun ayrıntılı açıklamalarını içerdiği için anlama boyutunda değerlendirilmiştir.

Havin 5. haftada “*Bugünkü derste bazı şehir mekanlarının farklılıklarının ne olduğunu ve eskiden insanların ninemiz ve dedemizin ne oyunlar oynadığı öğrendik.*” Havin görüşleri ve derste öğrendiklerini detaylı olarak anlatmasından dolayı, görüşleri anlama boyutunda değerlendirilmiştir.

Şeymus ise 6. Haftaya ilişkin yazmış olduğu günlük yazısını “*Eğer ben bir öğretmen olsaydım, grup arkadaşlarıyla iyi geçinemeyen öğrencileri bireysel olarak*

çalıştırdım.” şeklinde tamamlamıştır. Şeyhmus’un görüşleri bir tartışma unsuru içerdiğinden ve kendisi yeni bir yöntem önerdiğinden dolayı yansıtıcı düşünmenin yansıtma boyutunda ele alınmıştır.

Hasan Can 4. hafta ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“... Bugünün kötü geçmesinin bir sebebi de grubumuzun uyumsuz, şikayetçi ve asabi bir grup olması. Bu, benim yaptığım çalışmayı etkiledi ve çalışmamızla utandım.” Hasan Can’ın görüşlerinde, o günkü dersin kendisi için neden olumsuz geçtiği ve bu durumun sebeplerini irdelemeye çalışmıştır. Hasan Can’ın görüşleri bu sebeplerden dolayı yansıtma boyutunda ele alınmıştır.

4.3.2. Yansıtıcı Günlüklere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deney grubundaki tüm öğrencilerden yansıtıcı günlükleri doldurmaları istenmiştir. Deney sürecinin sonunda, deney grubundaki 34 öğrencinin yansıtıcı günlükleri analiz edilmiştir.

Sorular yarı yapılandırılmış görüşme formu şeklinde hazırlanmıştır ve her uygulama haftasının sonunda öğrencilere dağıtılarak doldurmaları istenmiştir. Sorular, yansıtıcı düşünme aşamaları olan eylem hakkında yansıtma (reflection on action), eylem için yansitmaya (reflection for action) uygun olarak hazırlanmıştır. Yansıtıcı günlük sorularına verilen cevaplar betimsel analiz yöntemine göre çözümlenmiştir. Her sorudan kendi içinde bir tema oluşturulmuştur. Bu temalar sırasıyla; derste öğrenilenler, fayda ve eksiklikler, eğlendiren ya da sıkıcı durumlar, grup çalışmasını değerlendirme, bireysellik mi grup çalışması mı, sen olsaydın ne yapardın, öz değerlendirme. Öğrencilerin verdikleri cevaplar ilgili tema içinde gruplanmış ve çözümlenmiş, ortak özellikleri içeren çarpıcı cevaplara açıklamalar sırasında yer verilmiştir. Buna göre elde edilen veriler yansıtıcı günlük sorularına bağlı temalar bağlamında aşağıda ele alınmıştır.

1. Bugünkü derste neler öğrendim?

Tema: Derste Öğrenilenler

Deney grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğu o gün öğrendikleri konuyu doğru bir şekilde yansıtıcı günlük formlarına yazmışlardır. Bu görüşlerden öne çıkan bazıları şunlardır:

Eylül: “Yaşadığım yerin dünü ve bugününi, dedemin ve ninemin oynadığı oyunları öğrendim.”

Emir: “Bugünkü derste İzmir’in eskiden nasıl bir yer olduğunu ve Buca’nın hangi özellikleri olduğunu öğrendim.”

Ozan: “Dedemizin ve ninemizin oyunları, şehrimizin tarihi.”

Elif: “İcat yaptık, bir telefon yaptık yani 4 katlı telefon yaptık, icadımız buydu.”

Havin: “Bugünkü derste iletişim teknolojilerini sıraladık ve iletişim teknolojilerinin doğru sıralanmasını öğrendim. Ayrıca icat ve tasarım çalışması yaptık, bu çalışmada değişik icatların günümüzde işleri daha da kolaylaştırdığını öğrendim.”

Rojra: “Geçmişten bugüne iletişim araçlarını ve onların gelişimlerini öğrendim.”

Önem: “Bir çok şey öğrendim. Eski insanların kullandığı teknolojiden ta bugünkü teknolojiye kadar yaptık, anlattık ve resmini çizdik.”

İlkim: “Atatürk’ün fiziksel ve kişisel özelliklerini, sınıf kurallarını ve su döngüsünü çizerek öğrendim. Önceden de bu zaman da daha iyi öğreniyordum.”

Az sayıda öğrenci o gün işlenen konuyu anlamadığını ya da konuyu öğrenemediğini belirtmiştir. Bu görüşlerden bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

Furkan: *“Bu hafta az şey yaptık. Ders arada sırada bölündü.”*

Erkin: *“Hiçbir şey. Çünkü bugün herkes konuştu.”*

Buna göre uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin büyük ölçüde öğrenciler tarafından başarılı bulunduğu ve o gün işlenen konuları öğrendikleri söylenebilir. Ayrıca kendi öğrenmelerini ve grup çalışması süreçlerini değerlendirmeleri de yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirici bir durum olarak ele alınabilir.

2. Bugünkü ders senin için faydalı oldu mu? Bütün konuları öğrendin mi yoksa eksik kalan bazı noktalar var mı?

Tema: Faydalar ve Eksikler

Öğrenciler yansıtıcı günlüklere, o günkü derste fayda gördükleri noktaları yazmışlar, öğrenmelerini değerlendirmişler ve bu değerlendirme sonucunda eksik kalan noktaların olup olmadığı üzerinde düşünmüşlerdir. Uygulamanın faydaları ile ilgili çeşitli öğrenci görüşleri şunlardır:

Aylin: *“Bugünkü ders ve konu faydalı oldu. Bütün konuları öğrendim.”*

Sarp: *“Evet hepsini öğrendim.”*

Eylül: *“Bugünkü ders benim için faydalı oldu. Bütün konuları öğrendim eksik kalan bazı konular olmadı.”*

Ayberk: *“Eksik noktalarım yok. Bütün konuları çok iyi bir şekilde öğrendim.”*

Elif: *“Bugünkü ders, benim için faydalı oldu, bana göre eksik kalan noktam*

olmadı.”

Heja: “Hayır yok, faydalı oldu.”

Ozan: “Bugünkü ders benim için faydalı oldu. Bütün konuları öğrendim.”

Emre: “Benim eksik kaldığım noktalar hiç yoktu. Ben bu dersin faydalı olduğunu düşünüyorum.”

Ayberk: “Bütün konuları öğrendim. Anlamadığım nokta yok.”

Beren: “Bugünkü ders benim için faydalı oldu çünkü ulaşım araçlarını öğrendim, başka konuları öğrendim, anlamadığım nokta kalmadı.”

Yağmur: “Hayır eksik kalan noktalar yoktu, çok iyi bir şekilde yanlış yapa yapa doğruyu bulduk.”

Hasan Can: “Evet faydalıydı. Eksik kalan nokta bence yoktu.”

Efe: “Oldu. Tüm noktaları sevdim. Hiç boşum veya eksikim olmadı.”

Seray: “Aslında çok faydalı oldu. O sıralamaları hiç bilmiyordum.”

Uygulamanın faydalı olmadığını, eksik kalan noktaların olduğunu belirten az sayıda öğrenci olmuştur. Bu görüşlerden bazı örnekler şunlardır:

Rojra: “Bu ders benim için faydalı oldu. Ama ufak tefek eksiklikler kaldı. Bunlar da bana önemli gelmiyor.”

İlkim: “Evet faydalı oldu ama eksik yaptığım da oluyordu. Çünkü herkes benimle konuştuğu için ben derse katılamıyordum. O yüzden dersten eksik kalıyordum.”

Deniz: *“Var. Bazı konular var.”*

Alptuğ: *“Evet. Yok. Ama arkadaşlarım tam anlamıyla iğrenç çalıştı.”*

Erkin: *“Hayır olmadı. Herkes konuştu.”*

Rojra: *“Eksik kalan bazı noktalar vardı. Onları da öğrenmeye çalışacağım.”*

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, büyük çoğunluğu dersin faydalı olduğunu ve eksik kalan herhangi bir nokta olmadığını söylemişlerdir. Ayrıca görüşlerini doğru bir şekilde ifade etmeleri de yansıtıcı düşünmeyi geliştirme noktasında olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Ancak, görüşlerinde detaylı açıklamalara yer vermedikleri ve kısa cevaplarla soruyu cevapladıkları görülmektedir. Bu durum öğrencilerin verdikleri cevapların çoğunun yansıtıcı düşünmenin alışkanlık boyutunda olduğunu göstermektedir.

3. Derste seni eğlendiren ya da sıkın ne gibi durumlar vardı?

Tema: Eğlendiren ya da sıkın durumlar

Deney grubundaki öğrencilere göre, onları işbirlikli öğrenme yöntemi ile derslerde en çok eğlendiren olaylar; yazı yazmak, resim çizmek, video izlemek, yeni bir ürün tasarlamak, grup ile birlikte çalışmak, çizgi film izlemek, çalışma sonunda bir ürün ortaya koymak, etkinlik yapmak, işlenen konular, grup arkadaşlarıyla iyi geçinmek, öğretmen tarafından takdir edilmek, oyun oynamak olmuştur. Bunlardan dikkat çeken çeşitli ifadeler şunlardır:

Emre: *“Beni eğlendiren konular öğretmenimin anlattıkları zaten. Beni sıkın konular yoktu.”*

Beyza Nur: *“Derste beni sıkan hiç kimse olmadı. Arkadaşlarımla çok iyi ders yaptık.”*

Heja: *“Hayır yoktu. Aksine beni eğlendiren durumlar vardı.”*

Önem: *“Derste beni eğlendiren tüm konulardı. Hiçbir dersten sıkılmadım.”*

Furkan: *“Derste beni eğlendiren videolar oldu.”*

Aylin: *“Grup çalışması yapmamızdı.”*

Emir: *“İcat tasarlarırken çok eğlendim.”*

Efe: *“İcat tasarlamak beni çok eğlendirdi. Hiç sıkılmadım galiba.”*

Rojra: *“Derste beni eğlendiren şey yazı hazırlamaktı. Bir şekilde meşgul oluyordum.”*

Ozan: *“Ders eğlenceli geçti. Sizin dersiniz daha eğlenceli, beklenmeyen sonuçlar ve bunun gibi şeyler. Bize yarışmalar, videolarla, şekillerle gösterdiniz. Bu bizim daha iyi kavramamızı sağladı.”*

Öğrencilerin ders esnasında canın sıkan durumlar ise; diğer gruplarla uyum içinde çalışamama, çok yazı yazma, okuma, grup içinde yaşanan anlaşmazlıklar, grup arkadaşlarının birbirlerine olumsuz davranışlarda bulunması, bazı grup üyelerinin hazıra konması, grup üyelerinin diğer üyenin ortaya koyduğu ürünü beğenmemesi şeklindedir. Bu olumsuz görüşler, şu şekilde örneklendirilebilir.

Ayberk: *“Anlaşamadığımızda çalışmayı düzgün yapamadığımız için sıkılıyorum. Anlaştığımızda ise eğleniyorum.”*

Emir: *“Hasan Can’ın davranışları beni sıktı.”*

Bilal: *“Eğlendiren çok şey olmuştu ama canımı sıkan tek şey yan grubun bize bulaşması.”*

Ozan: *“Çok yazı yazma.”*

Ozan A.: *“Öylesine yazı yazma, okuma.”*

Elif: *“Ben lider gibi davranmıyorum ama onlar bana lider gibi davranıyor.”*

Beren: *“Arkadaşım, arkadaşlarına benim hakkımda kötü şeyler söyledikleri için ona canım sıkıldı.”*

Erkin: *“Derste beni sıkan tek şey hiç bir şeye yardım etmeyen bir arkadaşımın olmasıydı.”*

Havin: *“Beni sıkan durum icat yaparken resmini çizdiğim icat resmini beğenmediler ve tekrar çizmek zorunda kaldım.”*

Ozan A.: *“Öğretmen hayat bilgisini eğlenceli bir şekilde öğretti. Grubumuz da harikaydı.”*

Görüldüğü gibi öğrencileri ders boyunca eğlendiren ya da sıkan çeşitli olaylar meydana gelmiştir. Eğlendiren yönlerin, işbirlikli öğrenme yöntemi ve deneysel sürece dayanması olumlu olarak değerlendirilebilir. Ayrıca öğrencilerin grup çalışmasında yaşanan sorunları ifade edebilmeleri hem yöntemin işlevselliği hem de yansıtıcı düşüncelerini geliştirici durumlar olarak yorumlanabilir. Grup çalışmasındaki zorlukların önce fark sonra yok edilmesinde, yansıtıcı günlüklerin büyük ölçüde payı olmuştur.

4. Birlikte yapmış olduğunuz grup çalışmasını değerlendirir misin?

Tema: Değerlendirme

Öğrenciler grup çalışmasını değerlendirirken, büyük çoğunlukla olumlu yönleri üzerinde durmaları dikkat çeken bir nokta olmuştur. Öğrenciler genel anlamda, yapıkları grup çalışmalarını iyi ve faydalı bir çalışma olarak değerlendirmişlerdir. Tema ile ilgili öğrenci görüşlerinden bazı olumlu olanları aşağıda verilmiştir.

Rojra: *“Güzel geçti. Sadece biraz geç kaldık ama yetişti.”*

Erkin: *“Eğlenceli ve güzeldi. Sıkılmadım.”*

İlkin: *“Video izledik, resim çizdik, konu anlatıldı. Şu ana kadar yaptığım en güzel hayat bilgisi dersini yaptım.”*

Duru: *“Çok güzeldi, harikaydı.”*

Sarp: *“İyi çalıştık, hiç bir sorun yoktu.”*

Yağmur: *“Çok mutluydum çünkü arkadaşlarımla çalıştım. Bazen ters düşsek de doğruyu bulduk.”*

Aylin: *“Bence güzel ve eğlenceliydi. Bence grup çalışması daha iyi.”*

Önem: *“Herkes resim yaptı, boyadı, yazı yazdı. Hepimiz yeni şeyler öğrendik. Ben bu çalışmayı çok beğendim. Devam etmesini isterim. Hepimizin çalışması birbirinden güzel.”*

Heja: *“Grup arkadaşlarım, grup çalışmalarında gayet iyi çalıştılar. Birlikte sorunlar yaşasak da kendi aramızda çözdük.”*

Efe: *“Güzel geçti. Arkadaşlarım beni dışlamadı.”*

Öğrenciler grup çalışmasını değerlendirirken bazı olumsuz noktalardan da söz etmişlerdir. Bunların genel anlamda çoğunluğu grup çalışmasının doğasından ve ortaya çıkan çatışmalardan kaynaklanmaktadır. Bu gerekçenin dışında olumsuz görüş bildirenler, sıklıkla bir sebep sunmamışlardır. Bunun dışında, öğrencilerin büyük çoğunluğu grup çalışmasını olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Bazı olumsuz görüş örnekleri şunlardır:

Eylül: *“Birlikte yaptığımız grup çalışması biraz sıkıcı geçti o da arkadaşlarım yüzünden yoksa çok güzel geçerdi.”*

Efe: *“Sıkıcı, eğlenceli, karmaşık bir ders.”*

Ozan: *“Çok iyi çalıştık ancak ben ve Elif dışında diğerleri kavga etti.”*

Beren: *“Biz bugün hiç güzel çalışmadık. Arkadaşımız bize hiç yardım etmedi.”*

Mitat: *“Ben bu dersi sevemedim. Özür dilerim.”*

Önem: *“Güzel bir çalışma olmadı. Bu çalışmayı beğenmedim.”*

İlkim: *“Bugünkü grup çalışmasını çok fazla beğenmedim.”*

Öğrencilerin görüşleri, olumlu ya da olumsuz olsa bile, ifade edebilmeleri yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimi açısından faydalı olarak yorumlanabilir. Grup çalışmasında yaşanan olumsuzlukları çözmeye çalışmaları, ya da bu olumsuzluklara rağmen yine de olumlu değerlendirmeler yapmaları öğrencilerin eleştirel bakış açılarının ve yansıtıcı düşüncelerinin geliştiği doğrultusunda yorumlanabilir. Aynı zamanda, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı derslerin olumlu olarak değerlendirilmesi hem deneysel sürecin, hem de yöntemin faydalarını ortaya koymaktadır.

5. Bireysel olarak çalışsaydın, grupla birlikte çalıştığın bu derse göre daha iyi öğrenebileceğine inanıyor musun?

Tema: Bireysellik mi, grup çalışması mı?

Öğrencilerin bir bölümü grupla çalışarak daha iyi öğrenebildiğine, bir bölümü ise bireysel olarak çalıştığında daha iyi öğrenebildiğine inanmaktadır. Bu temada, öğrenci görüşleri herhangi bir seçenek üzerinde yoğunlaşmadığı için, görüşleri daha net ortaya koymak amacıyla bir frekans tablosu oluşturulmuştur.

Tablo 28

Öğrencilerin Çalışma Yöntemi Konusundaki Tercihleri

Tema: Bireysellik mi Grup Çalışması mı?	Frekans	%
Alt Temalar		
Bireysellik	85	42.93
Grup Çalışması	108	54.55
Fikrim Yok	5	2.52
Toplam	198	100

Tablo 28’de görüldüğü gibi öğrenci görüşlerinin çoğunluğu (f: 85) grup arkadaşları ile birlikte çalışmanın kendileri için daha faydalı olacağına inanmaktadır. Grup çalışmasının daha faydalı olacağına inananlar; diğer arkadaşlarından yeni bilgiler öğrenebildiklerini, hep birlikte kendi çalışmalarından daha iyi bir ürün ortaya koyabildiklerini, birlik olma duygusuyla daha iyi çalıştıklarını, birbirlerine yardımcı olduklarını ağırlıklı olarak belirtmişlerdir.

Seray: “Hayır. Çünkü arkadaşlarım bana yardımcı oldu.”

İlkin: *“Hayır inanmıyorum. Tek başıma çalıştığımda hiç eğlenceli ve eğitici olmuyor.”*

Rojra: *“Hayır inanmıyorum. Grup çalışması benim daha iyi öğrenmeme neden oldu.”*

Erkin: *“Hayır. Çünkü grup çalışması her şeyden iyidir. Birlikten kuvvet doğar. Yani bir kişi çoğu şeyi yapamazdı.”*

Beren: *“İnanmıyorum. Çünkü hepsini kendim yapamazdım.”*

Ayberk: *“Hayır, inanmıyorum. Çünkü çalışmayı yaparken, eksiklerimi söylediler. Bu eksikleri söylemeselerdi daha kötü yapardım.”*

Elif: *“Bireysel olsaydım pek yapamazdım, anlayamazdım. Grupta arkadaşlarımdan hem yardım alamazdım hem de anlamadığım konuları onlara soramazdım.”*

Görüşlerin %42.93’ü ise bireysel olarak çalışmanın daha faydalı olacağı noktasındadır. Ancak bu görüşler, grup çalışmanın faydalı olduğuna inananlardan farklı olarak, çok detaylandırılmamıştır. Daha açık bir ifade ile, bireysel çalışmanın neden daha faydalı olduğuna ilişkin nedenlere öğrenciler çok fazla değinmemiştir. Bireysel olarak çalışmanın daha faydalı olduğu ile ilgili görüşlerden dikkat çeken bazıları aşağıda verilmiştir:

Ozan: *“Evet. Çünkü grubumda 2 kişi çalışmıyor.”*

Efe: *“Hem de nasıl inanyorum! Öğretmenle bireysel çalışarak daha iyi anlıyorum.”*

Eylül: *“Evet. Çünkü çok sorun yaşıyoruz.”*

Alptuğ: *“Tabii ki! Grubumuz tam anlamıyla berbat çalıştı.”*

Havin: *“Evet inanıyorum. Çünkü grup ile herhangi bir sorunumuz olmayabilirdi.”*

Emir: *“Evet. Tek başıma daha iyi öğrenirdim.”*

Tablo ve görüşler incelendiğinde, grup çalışmasının daha faydalı olduğuna inanan görüşler çoğunluktadır. Aynı zamanda, grup çalışmasının kendi öğrenmelerini daha kolaylaştırdığına inanan öğrenciler, konuyla ilgili görüşlerini irdelenmişler ve genellikle bir nedene bağlamışlardır. Bu durum, yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimi açısından da olumlu bir gelişme olarak göze çarpmaktadır.

6. Sen öğretmen olsaydın bu dersi nasıl işlerdin?

Tema: Sen olsaydın ne yapardın?

Deney grubundaki öğrencilerin uygulama sürecini değerlendirmeleri ve daha farklı olarak ne yapabilecekleri ile ilgili fikirler üretmeleri, bu yol ile de yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirme, amacıyla öğrencilere “Sen öğretmen olsaydın dersi nasıl işlerdin?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrenciler, büyük çoğunlukla işbirlikli öğrenme yöntemi ile işlenen derslerden memnun olduklarını ve dersi yine aynı şekilde işleyeceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğrenciler, önceki derslerde kendi sınıf öğretmenleri ile işledikleri dersler ile kıyaslamıştır. Temaya ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

Heja: *“Ben de aynı şekilde işlerdim.”*

Elif: *“Deniz öğretmen gibi çalışmaya uğraşardım.”*

İlkim: *“Aynısını işlerdim.”*

Eylül: *“Aynı Deniz öğretmen gibi işlerdim.”*

Keziban: *“Aynı şeyleri yapardım.”*

Havin: *“Eğer bir öğretmen olsaydım, grup arkadaşlarıyla iyi geçinemeyen öğrencileri bireysel olarak çalıştırdım.”*

Ayberk: *“Deniz öğretmen gibi işlerdim.”*

Bilal: *“Aynı Deniz öğretmen gibi...”*

Arda: *“Hiç öğretmenlik yapmam.”*

Furkan: *“Öğretmen olsaydım dersi zevkli bir şekilde, güldürerek işlerdim.”*

Eylül: *“Aynı Deniz öğretmen gibi işlerdim ama olumlu arkadaşlardan bir grup yapardım.”*

Emre: *“Ben de Deniz öğretmenim gibi güzel işlerdim. Bence Deniz öğretmenimin işlediği ders güzeldi.”*

Ayberk: *“Aynı Deniz öğretmenim gibi yapardım. Çünkü bana göre onun dersi çok eğlenceli geçti.”*

Bilal: *“Aynı Deniz öğretmen gibi işlerdim, onun anlatma şekli harika.”*

Elif: *“Video izlettirmezdim. Çünkü çok şımarıyorlar. Onları yandaki sınıfa gönderirdim. Sürekli faaliyet yaptırmazdım.”*

Beren: *“Ben öğretmen olsaydım, yazı ve resim görevlerini her hafta birisinin yapmasını isterdim.”*

Erkin: *“Ben öğretmen olsaydım dersi aynı işlerdim.”*

Rojra: *“Aynısını uygulayabilirdim.”*

Deniz: *“Başka şekilde işlerdim.”*

İlkin: *“Ben de sizin gibi eğlenerek ve öğrenerek işlerdim.”*

Seray: *“Deniz öğretmenimin yaptığı gibi.”*

Keziban: *“Grup çalışması yapardım.”*

Sarp: *“Öğretmenimizin işlediği gibi.”*

Hasan Can: *“Eğlenceli, zevkli, kuralsız, çocukların eğleneceği şekilde.”*

Salih: *“Etkinlikler yaptırırdım, video izletirdim ve konu işlerdim.”*

Yağmur: *“Deniz öğretmenimin işlediği gibi... Hem eğlendirerek, hem öğreterek, grup çalıştırarak...”*

Önem: *“Ben öğretmen olsaydım dersi ciddi bir şekilde işlerdim.”*

Hasan Can: *“... Deniz öğretmen bize sadece o an işlediğimiz konuyla ilgili şeyleri söyledi. Kendi öğretmenimizin dersinde ise konu ile sabit kalmayıp, yani farklı konuları da anlatır ve konuyla alakası olmayan yerlere giderdik.”*

Şeyhmus: *“... İki öğretmenimizin de ders yöntemleri birbirinden çok farklı. Ama ben her ikisinin de dersini dinlemekten zevk alıyorum.”*

Öğrenci görüşleri incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin derslerin

işlenişinden, dolayısıyla işbirlikli öğrenme yönteminden, büyük çoğunlukla memnun oldukları görülmektedir. Öğrencilerin bu olumlu görüşleri, yöntem ve deneysel süreç ile ilgili de olumlu yansıtılarda buldukları sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca bazı öğrencilerin, derslerdeki sorunlarını ortaya koymaları ve farklı ders işleme yöntemleri önermeye başlamaları, sürece eleştirel bakmaları, daha iyi olabilecek yolları önermeleri, onların yansıtıcı düşünme becerilerindeki gelişimi ortaya koymaktadır. Deneysel süreçle birlikte, öğrenciler yansıtıcı düşünme becerilerinin alışkanlık boyutunda yorumlar yaparken, son sorulara ve deneysel sürecin sonuna doğru yansıtma, hatta eleştirel yansıtma boyutlarında da yorumlar yapmaya başladıkları görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin olumlu yönde geliştiği şeklinde yorumlanabilir.

7. Kendini değerlendirdiğinde, iyi yaptığın davranışların ve eksik olan yapmadığın davranışların nelerdir?

Tema: Öz değerlendirme

Yansıtıcı günlüğün sonunda, öğrencilerin ders süreci boyunca yaptıklarını ve kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrenci görüşlerinden bazı öne çıkanlar şunlardır:

Havin: *“Eksik olan davranışlarım: İletişim teknolojilerini sıralarken arkadaşlarımla yanında pek duramadım. İyi yaptığım davranışlarım: İcat tasarımlarımızın resmini iyi çizdim.”*

Rojra: *“İyi geçinmeye çalışıyorum ama bazen eksik davranışlarım oluyor.”*

Ozan A.: *“İyi davranışlar: İcat yaparken çok iyi çizdim. Kötü davranışlar: Kötü boyadım.”*

Elif: *“Bana göre eksik yapmadım ama eksik yapmış da olabilirim. Pek emin*

değilim onu da öğretmenimiz değerlendirir bence.”

Beren: *“Hepsini eksik yaptık.”*

Heja: *“Grup çalışmasını tek yapsaydım resimleri iyi çizemezdim ve yazıları düzgün yazamazdım.”*

Ayberk: *“İyi yaptığım davranışlar mesela düşünmek gerekiyordu. İşte o zaman güzel fikirler bulduğumu düşünüyorum. Kötü yaptıklarım ise boyama yaparken idi. Çünkü boyama yapmayı sevmem.”*

Bilal: *“Vallahi bunu grup arkadaşlarıma sormalyım.”*

Beren: *“Resimleri çizemiyorum. Kendi yazacağım yazıları güzel yazamıyorum.”*

Sarp: *“Eksik olan davranışımız yok.”*

Yağmur: *“Grupça çok gürültü çıkarıyoruz.”*

Emir: *“Bence eksik davranışımız yoktu.”*

Hasan Can: *“Bütün davranışlarımız tamdı.”*

Emre: *“Bana göre iyiydi.”*

Mitat: *“Hiçbir şeyi eksik yapmadım.”*

Görüşler incelendiğinde, çoğunlukla öğrenciler kendilerini değerlendirmekten ya da iyi ya da kötü yaptıkları yönleri yazmaktan uzak durmuşlardır ve kısa cevaplarla (yansıtıcı düşünme becerilerinin alışkanlık boyutu) soruyu cevaplamışlardır. Kimi öğrenciler, değerlendirmeyi kendilerinin yapmasının doğru olmayacağını, öğretmenin yapması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, eksik olan davranışlarda

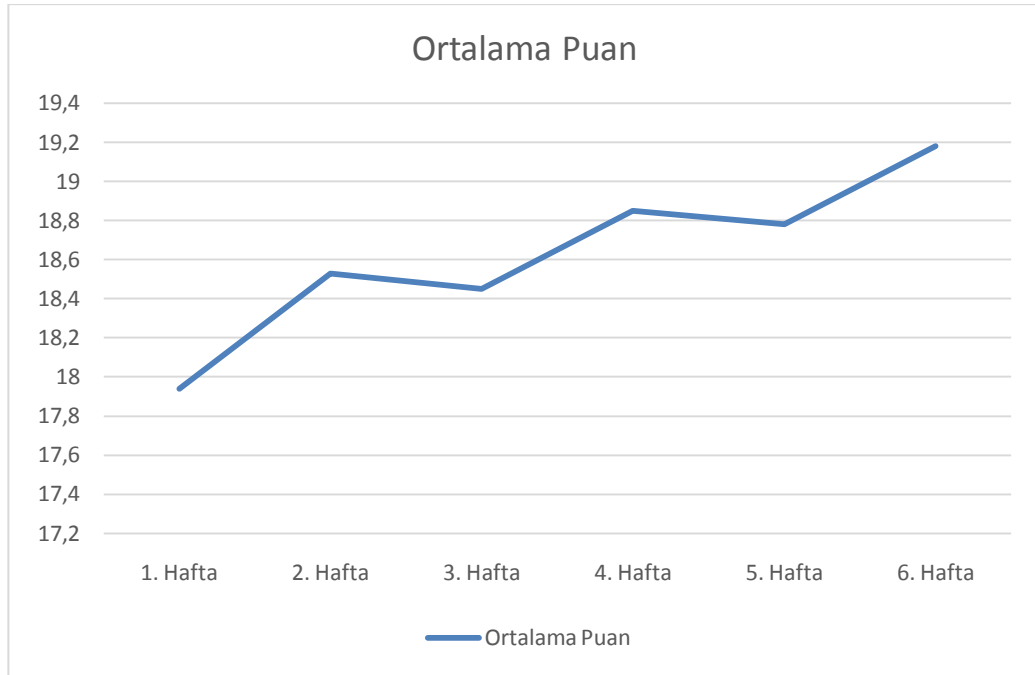
öğrenciler olarak genel anlamda grup çalışması sürecinde diğer arkadaşlarının eksiklerinden bahsetmişlerdir. Öğrencilerin kendilerini değerlendirmekten kaçınması olumsuz bir durum olarak göze çarpsa da, yaş düzeyleri göz önüne alındığında ve bu çalışmayı belki de yeni yeni yapmaya başladıkları düşünüldüğünde, yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimi açısından öz değerlendirmeye yönelik bu soru ve öğrencilerin cevaplama yönündeki gayretleri küçük ama önemli bir adım olarak nitelendirilebilir.

4.3.3. Grup Çalışmasını Değerlendirme Anketine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini ortaya çıkarmak ve geliştirmek, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı süreçte grup çalışması sürecini ve aynı zamanda öğrencilerin öz değerlendirmelerini yapmaları amacıyla grup çalışması değerlendirme anketi hazırlanmıştır. Anket soruları hazırlanırken, ön uygulamada doldurulan yansıtıcı günlükler ve tutulan öğrenci günlüklerinden faydalanılmıştır. Sorular hazırlandıktan sonra alandan 3 uzmana danışılmış ve gelen öneriler doğrultusunda 7 adet 3'lü likert tipinde madde ve 1 adet açık uçlu soru hazırlanmıştır. Likert tipinde hazırlanmış olan maddelerin hepsi olumlu maddelerdir ve "Evet" seçeneği 3 puan, "Kısmen" seçeneği 2 puan ve "Hayır" seçeneği ise 1 puan olarak değerlendirilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerden 6 hafta boyunca, her hafta o günkü grup çalışmalarını değerlendirmeleri istenmiştir. Toplanan veriler hafta bazında değerlendirilmiş ve ortalama puanlar hesaplanarak bir grup çalışması gelişim grafiği haline getirilmiştir (Şekil 13). Tablo 29'da her haftaya ilişkin grup çalışmasını değerlendirme anketi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 29*Grup Çalışmasını Değerlendirme Anketi Sonuçları*

Hafta	Frekans	Ortalama Puan	Toplam Puan
1. Hafta	32	17.94	574
2. Hafta	34	18.53	630
3. Hafta	29	18.45	535
4. Hafta	33	18.85	622
5. Hafta	32	18.78	601
6. Hafta	34	19.18	652

**Şekil 13.** Grup Çalışmasını Değerlendirme Anketi Gelişim Grafiği

Grup çalışmasını değerlendirme anketinin son sorusu, “Grubumuzu ve grup çalışmasını değerlendirelim”dir. Bu soru açık uçlu şekilde hazırlanmıştır ve öğrencilerin cevapları betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Öğrenci günlükleri ve yansıtıcı günlüklerdeki sonuçlara paralel sonuçlar çıkmış olup, öğrencilerin büyük çoğunluğu o günkü grup çalışmasını faydalı ve olumlu olarak değerlendirmiştir. İlgili soruya ilişkin dikkat çeken çeşitli öğrenci görüşleri aşağıda

verilmiştir:

Türkay: *“Bazen kızıştık. Bazen birbirimizi sevdik. İyi kötü bir çalışma yaptık.”*

Eylül: *“Bugün grup olarak çalışmamızı çok beğendim.”*

Ozan A.: *“Deniz öğretmen hayat bilgisini eğlenceli bir şekilde öğretti. Grubumuz da harikaydı.”*

Emir: *“Bugün güzel geçti. Grubumuz da iyiydi.”*

Ozan: *“Bugün güzel geçti. Oyun oynadık. Şehrimizi ve ilçemizi anlattık.”*

Sarp: *“Hiçbir sorun yoktu. İyi çalıştık.”*

Hasan Can: *“Bir sonraki gün çok iyi çalışıp, eğer kısmetse ödülü kazanacağız.”*

Belen: *“Biz bugün hiç güzel şeyler yapamadık. Arkadaşımız bize hiç yardım etmedi.”*

Umut: *“Biraz üzüldüm ama yine de eğlendim.”*

Havin: *“Grup çalışmasını beğendim. Arkadaşlarımla herhangi bir sorunum olmadı.”*

Emre: *“Bence grubumuz çok güzeldi ve çok iyi geçti dersimiz.”*

Mitat: *“Ben bugünü sevedim. Özür dilerim.”*

Ayberk: *“Çalışmamız çok güzeldi. Grubumu takdir ediyorum.”*

Beyza: *“Arkadaşlarımla çok iyi ders işledim.”*

Önem: *“Güzel bir çalışma olmadı. Bu çalışmayı beğenmedim.”*

Şeyhmus: *“Benim grubum iyi ve yaptığımız grup çalışması da güzeldi.”*

Heja: *“Grubum iyi çalıştı. Bugünkü çalışmayı beğendim. Çalışmadan çok memnun oldum. Bence çok iyi çalıştık.”*

Furkan: *“Gruptaki herkes iyi. Öğretmenimden de çok memnunum. Yani her şey yolunda gidiyor.”*

Aylin: *“Güzel bir dersti. Eğlenerek öğrenmiş oldum.”*

Beren: *“Bu hafta arkadaşlarımız iyiydi güzel çalışmalar yaptık. Herkes birbirine saygılı davrandı ve düinden bugüne kadar araçlar çizdik ve çok eğlendik. Öğretmenimi seviyorum ve ondan memnunum.”*

Yağmur: *“Bu grup ve çalışmadan çok memnunum. Çünkü bu grupta, grupça nasıl çalışıldığını öğrendim. Ayrıca bilmediğim yeni konular öğrendim.”*

Emre: *“Grubumuzun çalışması bana göre çok güzeldi ve sıkılmadım grup çalışmasında.”*

Beyza: *“Biz grup çalışmalarında gazete yaptı ki resim yaptık. Ben bu grup çalışmasını çok sevdim. Arkadaşlarımla çok iyi ders yaptık.”*

Heja: *“Grubumdaki arkadaşlarım çok iyiydi, birbirimize düşündüğümüz şeyleri özgürce söyleyebildik. Yeni bir eşya veya alet tasarlamamız gerekti. Fikirlerimizi özgürce açıklayıp bir alet tasarladık. Yanlışımız varsa arkadaşlarımız sunum yaparken düzelttik. Ben bu çalışmada çok eğlendim. Bu çalışmadan çok memnunum. Deniz öğretmenimden de çok memnunum.”*

Bilal: “Tüm çalışmalar çok iyiydi. Grup arkadaşlarımla çok iyi anlaştık. Özellikle icat tasarlamayı çok sevdim. Grup çalışmasını baştan seveceğimi biliyordum ama bu kadar seveceğimi tahmin etmemiştim. Gazete yapmada biraz üzuldüm çünkü bizim kendimiz haberler uydurup yapacağımızı sanıyordum. Beklediğim gibi olmadı ama yine de gerçek gazeteler gibi karikatür bölümü bile yaptık.”

Rojra: “Her şey güzeldi. Hem eğlendim hem öğrendim. Grup içinde bazı aksilikler olsa bile günüm iyi geçti. Sizden çok memnunum Deniz öğretmenim. Ders içinde dikkatimi çeken konular vardı. Geçmişten günümüze bu kadar şeyin geliştiğini bilmiyordum. Bu ders çok hoşuma gitti.”

Tablo 29 ve Şekil 13 incelendiğinde öğrenciler her hafta yapılan grup çalışmasını gittikçe daha olumlu yönde değerlendirmiştir. Ortalama puanlar deneysel sürecin başlangıcında (1. Hafta) $\bar{X}=17.94$ iken, bu puan sürecin sonunda $\bar{X}=19.18$ 'e yükselmiştir. Grup çalışmasının doğasından kaynaklanan çeşitli problemler, öğrencilerin aralarında yaşadıkları sıkıntılar, kendilerine farklı gelen yeni bir öğrenme yöntemine ve öğretmene adaptasyon süreci, deneysel süreç ilerledikçe azalma eğilimi göstermiş ve bu durum da, öğrencilerin grup çalışmasını daha çok sevmeleri, grup olarak daha iyi çalışmaları ve belki de daha iyi öğrendiklerine inanmaları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğrencilerin her hafta grup çalışmalarını ve kendi öğrenme davranışlarını değerlendirmeleri ve puanlamaları onların yansıtıcı düşünme becerilerini ortaya çıkarıcı ve geliştirici bir etkinlik olarak nitelendirilebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak ulaşılan sonuçlar, tartışma ve geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada işbirlikli öğrenme yönteminin, ilkokul üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde uygulanmasının akademik başarı, demokratik tutum düzeyleri ve yansıtıcı düşünme becerileri üzerindeki etkilerinin araştırılması hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Akademik başarı testi sonuçları incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarının hayat bilgisi dersindeki akademik başarı düzeylerini belirlemek için gerçekleştirilen ön test sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bu durum, deney ve kontrol gruplarının başarı düzeylerinin deneysel işlem sürecinin başında birbirine yakın olduğu ve grupların birbirlerine denk yapıda olduğu sonucunu vermektedir. Deney grubunun ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında, işbirlikli öğrenme yöntemi grubun akademik başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir ve bu etki istatistiksel olarak da anlamlıdır. Kontrol grubunun ön test ve son test sonuçları analiz edildiğinde ise, son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durumdan hareketle, 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Deney ve kontrol grubunun son test puanları

arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Deney grubunun son test puan ortalaması, kontrol grubuna göre daha yüksek olmasına rağmen, bu sonuç istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç değildir. Son test sonuçları, ön test puanları kontrol altına alınarak kovaryans analizi (ANCOVA) ile değerlendirildiğinde, akademik başarı testi ön test puanları sabit tutulduğunda, grupların son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Demokratik tutum ölçeğinden elde edilen bulgular analiz edildiğinde, deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Gruplar deneysel işlem süreci başlangıcında demokratik tutum düzeyleri bakımından birbirlerine denktir. Deneysel sürecin sonunda, iki grubun demokratik tutum düzeylerindeki değişmeyi kendi içinde ortaya koymak amacıyla, uygulanan son testlerin analizlerinde, deney grubunun demokratik tutum ölçeğinden almış oldukları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. İşbirlikli öğrenme yöntemi, öğrencilerin demokratik tutum düzeylerini anlamlı bir şekilde yükseltmektedir. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ve buradan hareketle 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin demokratik tutum düzeyleri üzerinde herhangi bir etkisi bulunmamaktadır. Deney ve kontrol grubu demokratik tutum ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Demokratik tutum ölçeği son test puanları her iki grup için, ön test puanları kontrol altına alınarak kovaryans analizi ile değerlendirildiğinde (ANCOVA), grupların son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Her iki grup için fark puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için t- testi ile kıyaslandığında işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ilerleme puanı ile 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu ilerleme puanından olumlu yönde ve anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir.

Yansıtıcı düşünme becerileri ile ilgili bulgular ve yorumlar sonucunda; öğrencilerin “eylem hakkında yansıtma” sürecinin getirdiği davranışları sergilemeye başladıkları görülmektedir. Elde edilen veriler, öğrencilerin bir kısmının eylem hakkında yansıtma yaptıkları, bir kısmının ise eylem hakkında yansıtma yapmaya

başladıkları sonucuna bizi ulaştırmaktadır. Bu durum aynı zamanda öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişmesi şeklinde de yorumlanabilir.

Uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin büyük ölçüde öğrenciler tarafından başarılı bulunduğu ve o gün işlenen konuların öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından öğrenildiği görülmüştür. Öğrencilerin kendi öğrenme davranışlarını ve grup çalışması süreçlerini değerlendirmeleri yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirici bir durumdur.

Öğrencilerin yansıtıcı günlüklerine göre, öğrenciler derste olumlu anlamda fayda gördükleri durumları yazmışlar, kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmişler ve bu değerlendirme sonucunda eksik kalan noktaların olup olmadığı üzerinde düşünmüşlerdir. Öğrenci görüşlerinin çoğunluğuna göre, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı hayat bilgisi dersi oldukça faydalıdır ve eksik kalan herhangi bir nokta bulunmamaktadır. Ayrıca görüşlerini doğru bir şekilde ifade etmeleri de yansıtıcı düşünmeyi geliştirme noktasında olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Ancak çoğu öğrenci, görüşlerinde detaylı açıklamalara yer vermemiş ve kısa cevaplarla soruyu yanıtlamışlardır. Dolayısıyla öğrencilerin verdikleri cevapların çoğu, yansıtıcı düşünmenin alışkanlık boyutunda yer almaktadır.

Öğrencileri işbirlikli öğrenme yöntemi ile işlenen derslerde en çok eğlendiren olaylar; yazı yazmak, resim çizmek, video izlemek, yeni bir ürün tasarlamak, grup ile birlikte çalışmak, çizgi film izlemek, çalışma sonunda bir ürün ortaya koymak, etkinlik yapmak, işlenen konular, grup arkadaşlarıyla iyi geçinmek, öğretmen tarafından takdir edilmek, oyun oynamaktır. Öğrencileri dersler esnasında eğlendiren ya da sıkıcı çeşitli olaylar meydana gelmiştir. Öğrencileri eğlendiren yönlerin, işbirlikli öğrenme yöntemi ve deneysel süreç temelli olması olumlu olarak değerlendirilebilir. Ayrıca öğrencilerin grup çalışmasında yaşanan sorunları ifade edebilmeleri hem yöntemin işlevselliğini hem de yansıtıcı düşüncelerini geliştirici durumlardır. Grup çalışmasında sınıf içinde yaşanan zorlukların önce fark sonra yok edilmesinde, yansıtıcı günlüklerin büyük ölçüde payı bulunmaktadır.

Öğrenciler grup çalışması sürecini değerlendirirken, büyük çoğunluğu grup çalışmasının olumlu yönleri üzerinde durmuştur. Yine öğrencilerin büyük çoğunluğu gerçekleştirdikleri grup çalışmalarını iyi ve faydalı bir çalışma olarak değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin grup çalışmasında yaşanan olumsuzlukları çözmeye çalışmaları, ya da bu olumsuzluklara rağmen yine de olumlu değerlendirmelerde bulunmaları öğrencilerin eleştirel bakış açılarının ve yansıtıcı düşüncülerinin gelişmesi sonucunu doğurmaktadır. Ayrıca, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı derslerin olumlu olarak değerlendirilmesi hem deneysel sürecin, hem de yöntemin faydalarını ortaya koymaktadır.

Öğrenciler kendilerini değerlendirmiş, iyi ya da eksik yaptıkları davranışları ortaya koymuşlardır. Çoğunlukla öğrenciler kendilerini değerlendirmekten ya da iyi ya da kötü yaptıkları yönleri yazmaktan uzak durmuşlardır ve kısa cevaplarla (yansıtıcı düşünme becerilerinin alışkanlık boyutu) soruyu cevaplamışlardır. Bazı öğrenci görüşlerine göre, değerlendirmenin öğrenci tarafından değil, öğretmen tarafından yapılması gerekmektedir. Ayrıca, eksik olan davranışlarda öğrenciler olarak genel anlamda grup çalışması sürecinde diğer arkadaşlarının eksiklerinden bahsetmişlerdir. Öğrencilerin kendilerini değerlendirmekten kaçınması olumsuz bir durum olarak göze çarpsa da, yaş düzeyleri göz önüne alındığında ve yansıtıcı düşünme becerileri üzerinde yeni yeni durulmaya başlandığı düşünüldüğünde, yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimi açısından öz değerlendirmeye yönelik bu soru ve öğrencilerin cevaplama yönündeki bu gayret ve istekleri, onlar ve biz araştırmacılar açısından küçük ama önemli bir adım olarak nitelendirilebilir.

Süreç boyunca öğrenciler çalışmalarını amaca ulaşma yönünden değerlendirmişler ve kendi başarılarını olumsuz anlamda etkileyen sorunları belirlemişlerdir. Öğrenciler karşılaştıkları sorunları ya da güçlükleri tanımlamaya çalışmışlar, derste iyi ya da kötü yaptıklarını düşündükleri durumları belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrenciler uygulama sürecine ve etkinliklere dair fikirlerini açıkça dile getirmişlerdir. Günlük yazmanın ve eylem hakkında düşünmenin; öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini, eleştirel düşüncülerini ve aynı zamanda demokratik

tutumlarını geliştirdiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğrencilerin, yansıtıcı düşünmenin “eylem için yansıtma” sürecinin gerektirdiği davranışları sergilemeye başladığı görülmektedir.

Öğrencilerin çoğunluğu grupla çalışarak daha iyi öğrenebildiğine, bir bölümü ise bireysel olarak çalıştığında daha iyi öğrenebildiğine inanmaktadır. Öğrenci görüşlerinin çoğunluğu grup arkadaşları ile birlikte çalışmanın kendileri için daha faydalı olacağı yönündedir. Grup çalışmasının daha faydalı olacağına inananlar; diğer arkadaşlarından yeni bilgiler öğrenebildiklerini, hep birlikte kendi çalışmalarından daha iyi bir ürün ortaya koyabildiklerini, birlik olma duygusuyla daha iyi çalıştıklarını, birbirlerine yardımcı olduklarını ağırlıklı olarak belirtmişlerdir. Ek olarak, grup çalışmasının kendi öğrenmelerini daha kolaylaştırdığına inanan öğrenciler, konuyla ilgili görüşlerini uzun bir şekilde yazmışlar ve genellikle bir nedene bağlamışlardır. Bu durum, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimi açısından da olumlu bir gelişmedir.

Öğrenciler, büyük çoğunlukla işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı derslerden memnun olduklarını ve kendileri öğretmen olsalardı da dersi yine aynı şekilde işleyeceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğrenciler, önceki derslerde kendi sınıf öğretmenleri ile işledikleri dersler ile karşılaştırmıştır. Öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin derslerin işlenişinden, dolayısıyla işbirlikli öğrenme yönteminden, büyük çoğunlukla memnun oldukları görülmektedir. Öğrencilerin bu olumlu görüşleri, yöntem ve deneysel süreç ile ilgili de olumlu yansıtılarda buldukları sonucunu da ortaya koymaktadır. Ayrıca bazı öğrencilerin, derslerde yaşadıkları sorunları ortaya koymaları ve farklı ders işleme yöntemleri önermeye başlamaları, sürece eleştirel bakmaları, daha iyi olabilecek yolları önermeleri, onların yansıtıcı düşünme becerilerindeki gelişimi ortaya koymaktadır.

Eylem için yansıtma sürecine yönelik olan sorularda, öğrenciler kendi çalışmalarını ve uygulamalarını üzerinde eleştirel bir şekilde düşünmeye çalışmışlardır. Derslerde farklı olarak neler yapabileceklerini ifade etmişlerdir. Günlük yazımında

eylem için düşünmek, öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini, eleştirel düşüncelerini ve yaratıcı düşüncelerini geliştirmektedir. Ayrıca eylem için yansıtma sürecinde öğrenciler, işbirlikli öğrenme yöntemiyle işlenen dersleri, önceki dersleriyle karşılaştırmışlar ve hatta sorunlara karşı yeni çözüm yollar önermişlerdir. Ayrıca, grup çalışmasının kendileri için faydalarını ortaya koymuşlardır. Günlük yazımında eylem için düşünmek, öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini, eleştirel düşüncelerini ve yaratıcı düşüncelerini geliştirmiştir.

Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazdıkları öğrenci günlükleri incelendiğinde, ilk 3 haftadaki öğrenci günlükleri büyük bir çoğunlukla kendi kişisel deneyimlerini ilişkilendirmeden, gerçek ve günlük yaşamdaki uygulamalarla ilişki kurmadan, teorinin pratikle ile ilişkisini örneklendirmeden yazılmıştır. Bunun ötesinde günlüklerin, konuyu ayrıntılarla açıklamayan dar bir perspektifle yazıldığı da göz önünde bulundurulduğunda, öğrenci görüşlerinin çoğunluğunun yansıtıcı düşünmenin boyutlarından alışkanlık boyutunda olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrenci görüşlerinin bir kısmının anlama boyutunda ya da yansıtma boyutunda olduğu da görülmüştür. Deneysel sürecin son 3 haftasına ilişkin tutulan öğrenci günlükleri incelendiğinde, öğrencilerin o gün öğrendikleri konuyu ayrıntılarıyla açıklamaya daha çok önem vermiş oldukları ancak bu açıklamayı günlük hayatla ilişkilendirmeden, nedenleriyle açıklamadan, tartışmadan ya da yeni bir şey önermeden yapmış oldukları görülmüştür. Anlama boyutu ile ilişkilendirilen ifadelerde, genellikle öğrenciler içinde bulunmuş oldukları uygulamayı betimsel olarak aktardıkları görülmektedir. Öğrenciler yapılan etkinliklerin nedenleri üzerinde durmamışlar, bunun ötesinde eleştirel yansıtma boyutunda yer alan özelliklere hiç değinmemişlerdir (yeni önerilerde bulunma, yaklaşım ortaya koyma, vb.). Dolayısıyla, son 3 haftadaki öğrenci görüşlerinin çoğunluğunun yansıtıcı düşünmenin boyutlarından anlama boyutundadır. Öğrenciler son 3 haftaya ilişkin görüşlerini çeşitli şekillerde ifade etmekle birlikte, çoğunluğunun anlama boyutu, bir kısmının alışkanlık boyutu ya da yansıtma boyutunda olduğu görülmüştür. 3'er haftalık periyotlar incelendiğinde öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin alışkanlık boyutundan anlama boyutuna doğru ilerlediği görülmüştür. Deneysel süreç ilerledikçe, öğrencilerin yansıtma boyutunda yazmış oldukları ifadelerin sayısı da

artmaktadır. Öğrenciler içinde buldukları süreci daha ayrıntılı olarak analiz etmekte ve değerlendirmektedirler. Ayrıca davranışlarının nedenlerini ve sonuçlarını ortaya koymaktadırlar. Ancak öğrenciler genel anlamda eleştirel yansıtma boyutunda hiç değerlendirme yapmamaktadırlar. Derste yapılan etkinliklere eleştirel gözle bakmamakta ve bu etkinliklere alternatif yaklaşımlar önermemektedirler.

Öğrenciler, uygulanan grup çalışmasını değerlendirme anketini, gittikçe daha olumlu yönde değerlendirmektedirler. Süreç incelendiğinde grup çalışmasını değerlendirme anketi ortalama puanları yükselmektedir. Grup çalışmasının doğasından kaynaklanan çeşitli problemler, öğrencilerin aralarında yaşadıkları sıkıntılar, kendilerine farklı gelen yeni bir öğrenme yöntemine ve öğretmene adaptasyon süreci, süreç devam ettikçe azalma eğilimi göstermiştir. Öğrenciler grup çalışmasını daha çok sevmekte, grup olarak daha iyi çalışmakta ve belki de daha iyi öğrendiklerine inanmaktadırlar.

5.2. Tartışma

İlkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılmasının, öğrencilerin akademik başarılarını deney öncesinden deney sonrasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde, 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunda da, öğrencilerin akademik başarıları anlamlı düzeyde yükselmiştir. Bu noktada iki grubun da başarısı, süreç öncesine göre anlamlı bir farklılık ifade etse de, deney grubunun akademik başarı testi ortalama puanları, kontrol grubu ile kıyaslandığında daha yüksektir. Bu bulgu işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde hem deney öncesine hem de kontrol grubuna göre olumlu yönde gelişmeler sağladığı şeklinde yorumlanmaktadır. Ancak deney ve kontrol grubunun sonuçları karşılaştırıldığında, deney grubunun akademik başarı düzeyi, 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunun akademik başarı düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı değildir. Bu bulguların yanında, deney grubunun akademik başarı testi puan ortalaması, kontrol

grubundan daha yüksektir. Buradan hareketle işbirlikli öğrenme yönteminin hayat bilgisi dersinde kullanılmasının, öğrencilerin akademik başarılarını geliştirdiği, ancak 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğretim yöntemleri ile kıyaslandığında anlamlı bir fark meydana getirmediği görülmektedir. Bu sonuç, araştırmanın hayat bilgisi dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin etkililiğini inceleyen ilk araştırmalardan biri olduğu için hayat bilgisi dersi özelinde diğer araştırma sonuçlarıyla kıyaslanamamaktadır. Ancak diğer dersler göz önünde bulundurulduğunda, işbirlikli öğrenme yöntemi uzun yıllardan beri etkililiği incelenen bir öğretim yöntemidir. Ülkemizde, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerinde, geleneksel öğretim yöntemlerine göre olumlu yönde ve anlamlı düzeyde farklılık yarattığı sonucunu ortaya koyan pek çok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmanın sonuçları, ön test ve son test sonuçları arasında deney grubu başarısının ilerlemesi yönünden ilgili araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermekte ancak son test sonuçlarında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmaması nedeniyle örtüşmemektedir (Açıkgöz, 1990; Kocabaş, 1995; Sünbül, 1995; Akın, 1996; Öner, 1999; Çetin, 2002; Fidan, 2004; Sönmez, 2005, Avşar ve Alkış, 2007; Demirel, 2007; Gümüş ve Buluç, 2007; Kuş ve Karatekin, 2009; Yıldırım, 2010; Marangoz, 2010; Nacakcı, 2011; Gölğır, 2011; Kömürkaraoğlu, 2011; Akbulut, 2013; Kaşaveklioğlu, 2013; Özyurt, 2013; Balliel, 2014; Gülsar, 2014). Bununla birlikte işbirlikli öğrenme yönteminin, Hayat Bilgisi Dersi'de uygulanmakta olan diğer öğretim yöntemleri kadar, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Yurtdışında yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde ise; 2000 yılına kadar yapılmış olan 164 araştırmanın meta analiz çalışmasında, işbirlikli öğrenme yönteminin diğer öğretim yöntemlerine göre akademik başarı yönünde anlamlı bir farklılık yarattığı sonucuna ulaşılmıştır (Johnson, Johnson ve Stanne, 2000). 2000 yılından sonra yapılan çok sayıda araştırmada yine işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarıyı artırmada daha etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve araştırmanın akademik başarı düzeyi üzerindeki etkisi yönünden elde edilen sonuçlar, bu araştırmanın akademik başarı ile ilgili sonuçları ile uyumlu değildir (Box ve Little, 2003; Cornacchio, 2008; Aziz ve Hossain, 2010; Jalilifar, 2010; Law, 2010; Zahara ve Anowar, 2010; Parveen ve Batool, 2012; Genlott ve Grönlund, 2013; Wenzel, 2014). Ancak işbirlikli

öğrenme yönteminin akademik başarı düzeyi üzerinde olumlu yönde etkisi olmadığı sonucuna ulaşan çeşitli araştırmalar da alanyazında mevcuttur (Phelps, 1990; Erdem, 1993; Yeşilyaprak, 1993; Gömleksiz, 1997; Atıcı ve Gürol, 2002; Bilgin ve Akbayır, 2002; Tanışlı, 2002; Ghaid ve Abd El-Malak, 2004; Kurt ve Somchai, 2004; Cheng, 2006; Lawarance, 2006; Altınsoy, 2007; Ergin, 2007; Varank ve Kuzucuoğlu, 2007; Dörtlemeç, 2010; Topsakal, 2010).

Yöntemin akademik başarı düzeyi üzerinde beklenen gelişmeyi sağlayamamasının bazı nedenleri olabilir. Bunlardan ilki, deneysel işlem sürecinin kısa olmasıyla açıklanabilir. Araştırmada işbirlikli öğrenme yöntemi 8 hafta süreyle uygulanmıştır ve yaş düzeyi de göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin daha önce hiç küme ya da işbirlikli öğrenme yöntemi çalışmaları yapmamaları onların yönteme alışma sürelerini uzatmış, uygulamanın ilk haftalarında grup çalışmaları esnasında bazı öğrenciler problem davranışlar sergilemiş ve bu olumsuzlukların giderilmesi zaman almış olabilir. Dolayısıyla uygulama süresi, deney ve kontrol grubu arasında akademik başarı düzeyi yönünden bir fark ortaya çıkmaması noktasında kısa ve yetersiz gelmiş olabilir. Tatar ve Oktay (2007)'in da belirttikleri gibi, işbirlikli öğrenme sürecinde öğrenciler diğer gruplardaki arkadaşlarını rakip olarak görmüş olabilir. Her ne kadar, deneysel süreçte sınıf ortamında hakim olan yarışmacı hava yok edilmeye çalışılsa da; eğitim sisteminin sınav sistemine, başarıya ve yarışmaya bağımlı olan güncel atmosferi bu durumun ortadan kaldırılmasını zorlaştırmış olabilir. Deneysel araştırmalarda gözlenen Hawthorne etkisi de (Borg ve Gall, 1989) akademik başarı açısından fark gözlenmemesinin nedenlerinden biri olabilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin, onlara olabildiğince hissettirilmemeye çalışılsa da, deneysel süreçte bulduklarını bilmeleri, çalışma sürecinin farkında olmaları araştırma sürecine katılan öğrencileri etkileyebilir. Altınsoy (2007)'nin de belirtmiş olduğu gibi sadece kontrol grubuna kendi öğretmeni dışında bir öğretmenin (araştırmacının) girmesi bile, öğrencilerin performanslarının artmasına neden olmuş olabilir. Son olarak, hem deney hem de kontrol grubunun ön test puanlarının yüksek olmasından anlaşılacağı gibi, ülkemizde uygulanan 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın tematik bir yaklaşımı benimsemesi; öğrencilerin 1. ve 2. sınıf düzeylerinde de benzer konuları işlemeleri, sınıf ortamında, eğitim sisteminde ve

öğretmenlerin algılarında hakim olan yarışmacı anlayış ile birleştiğinde öğrenciler 3. sınıf düzeyinde almaları gereken bilgileri, daha önceki sınıf düzeylerinde almış olabilir. Öğrencilerin deneysel işlem süreci başındaki başarı düzeylerinin yüksek olması, sürecin sonunda istenilen başarı düzeyine ulaşılsa da bu durumun gruplar arasında anlamlı bir fark meydana getirmemesi sonucunu açıklayabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda demokratik tutum ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre; deney grubunun demokratik tutum düzeyi, deney öncesinden deney sonrasına, deney grubu lehine anlamlı şekilde farklılık göstermiştir. Kontrol grubunun tutum düzeylerinde bir değişiklik olmamış olup, deney grubunun demokratik tutum düzeyi, kontrol grubunun demokratik tutum düzeyine göre, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu sonuçlar, hayat bilgisi dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi uygulamalarının öğrencilerin demokratik tutumlarında olumlu yönde ve anlamlı düzeyde bir değişmeye sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca işbirlikli öğrenme yönteminin, 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğretim yöntemlerine göre öğrencilerin demokratik tutum düzeylerini yükseltmede daha etkili bir yöntem olduğu, araştırmadan ulaşılabilen başka bir sonuçtur. Elde edilen sonuçlar, ilkökul ve ortaokul düzeyinde işbirlikli öğrenme yöntemi uygulamalarının öğrencilerin demokratik tutumları üzerinde yapılmış olan iki araştırmayla karşılaştırıldığında, Küçük (2008)'in ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirmiş olduğu araştırmanın sonuçları ile örtüştüğü, Kaşaveklioğlu (2013)'nin 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yaptığı araştırma ile çeliştiği sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca Gömleksiz (1993)'in öğretmen adayları üzerinde yapmış olduğu çalışma, Şahiner (2008)'in ve tutum yönünden Kocabaş (1998)'in araştırmaları ile de bu çalışmanın bulguları paralellik göstermektedir.

Hovhannisyan, Varrella, Johnson ve Johnson (2005) yapmış oldukları çalışmada, işbirlikli öğrenme yöntemi ve demokrasi arasında büyük benzerlikler olduğunu ortaya koymuşlardır. Ortaya koydukları işbirlikli öğrenme yöntemi ve demokrasi karşılaştırması ile her işbirlikli öğrenme grubunun aynı zamanda demokrasinin küçük bir örneklemini olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşlerine dayanak noktası olarak da;

her işbirlikli öğrenme grubunda grup üyelerinin, ortak amaçlar için çalıştığını, görevlerini yerine getirmekle yükümlü olduğunu, grup içinde herkesin eşit olduğunu ve gruba eşit katkı yapma düzeyiyle yükümlü olduklarını göstermişlerdir. Ayrıca her işbirlikli öğrenme grubu üyesi, kendi görüşünü ve fikrini açıklama hakkına sahip olduğunu, liderlik, güven, sorun çözme ve karar verme becerilerini edinmesi gerektiğini, grup içinde kararların enine boyuna tartışmadan sonra alındığını, diğer grup üyelerinin refahının ve ortak yararının gözetildiğini belirtmiştir. Bu özelliklerin tamamının demokrasilerde de geçerli olduğu sonucuna ulaşmışlar ve işbirlikli öğrenme yönteminin, sağlıklı ve güçlü bir demokrasi için oldukça faydalı bir öğretim yöntemi olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu görüş, bu araştırmanın bulgularıyla da desteklenmektedir. Gömleksiz (1993)'in de belirtmiş olduğu gibi, işbirlikli öğrenme yöntemi sürecinde öğrenciler birbirleriyle etkileşim içindedirler ve bu yoğun ilişkiler onların demokratik tutumlarını doğrudan etkileyebilmektedir. Grup çalışmaları esnasında öğrenciler, grup arkadaşlarıyla; grup çalışmalarının sunumu esnasında da tüm gruplarla doğrudan bir etkileşime geçmektedirler. Ayrıca birlikte öğrenme tekniğinin sunmuş olduğu grup rolleri, her öğrenciyi sorumluluk sahibi bir birey yapmakta; bu durumun, onları gelecek yaşantılarında da “iyi bir vatandaş” olmaya doğru yönlendireceği yorumu da yapılabilir. Asıl dikkat çeken bir diğer nokta; işbirlikli öğrenme gruplarının rastgele oluşturulmasının, grupların heterojen yapıda olmasını sağlamasıdır. Bu heterojen yapı, her grubun farklı cinsiyet, tutum, akademik başarı, etnik köken, inanç vb. gibi farklı özelliklere sahip bireylerden oluşmasını sağlamaktadır. Bu çeşitliliğin, işbirlikli öğrenme yöntemi süreci ve grup çalışmalarıyla da desteklendiğinde; öğrencileri farklılıklara saygı duyan, tüm bireylerle birlikte çalışmaktan hoşlanan, kimseye ayrımcılık uygulamayan bireyler haline getireceği şeklinde de yorumlanabilir. Bu yorumlar araştırmadan elde edilen, işbirlikli öğrenme yöntemi ile işlenen hayat bilgisi derslerinin, öğrencilerin demokratik tutum düzeylerini deney öncesine ve 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin demokratik tutum düzeylerine göre olumlu yönde ve anlamlı düzeyde farklılaştırması sonucuyla da desteklenmektedir.

İşbirlikli öğrenme süreci boyunca öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin

neler olduğunu ve yansıtıcı düşüncelerindeki değişimleri ortaya koymayı amaçlayan yansıtıcı günlükler, öğrenci günlükleri ve grup başarısını değerlendirme anketi analiz edildiğinde şu yorumlara ulaşılabilir.

Deney grubundaki öğrencilerin “eylem hakkında yansıtma” ve “eylem için yansıtma” sürecinin getirdiği davranışları sergilemeye başladıkları görülmektedir. Öğrencilerin yansıtıcı günlük sorularına verdikleri cevaplar incelendiğinde; deney grubundaki öğrenciler süreç boyunca çalışmalarını belirlenen amaca ulaşma yönünden değerlendirmeye çalışmışlar ve kendi başarılarını olumsuz anlamda etkileyen sorunları belirlemişlerdir. Öğrenciler karşılaştıkları sorunları ya da güçlükleri tanımlamaya çalışmışlar, derste iyi ya da kötü yaptıklarını düşündükleri durumları belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrenciler uygulama sürecine ve etkinliklere dair fikirlerini açıkça dile getirmişlerdir. Bu bulgular, öğrencilerin “eylem hakkında yansıtma” sürecinin getirdiği davranışları sergilemeye başladıklarını göstermektedir. Öğrenciler eylem için yansıtma sürecine yönelik olan sorularda, kendi çalışmaları ve uygulamaları üzerinde eleştirel bir şekilde düşünmeye çalışmışlardır. Derslerde farklı olarak neler yapabileceklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca eylem için yansıtma sürecinde öğrenciler, işbirlikli öğrenme yöntemiyle işlenen dersleri, önceki dersleriyle karşılaştırmışlar ve hatta sorunlara karşı yeni çözüm yollar önermişlerdir ve grup çalışmasının kendileri için faydalarını açıklamaya çalışmışlardır. Tican (2013)’a göre günlük yazmak ve eylem hakkında düşünmek; öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini, eleştirel düşüncelerini ve aynı zamanda demokratik tutumlarını geliştirmekte; eylem için düşünülmesi ise, öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini, eleştirel düşüncelerini ve yaratıcı düşüncelerini ilerletmektedir. Buradan hareketle, işbirlikli öğrenme yönteminin demokratik tutumlar üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin demokratik tutum düzeylerinde sağladığı gelişmenin, onları yansıtıcı düşünme becerilerini de geliştirdiği yorumu yapılabilir.

Öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin neler olduğunu ve bu becerilerin aşamalarda yer aldığını ortaya koymak amacıyla kullanılan öğrenci günlükleri analiz edildiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun deneysel sürecin ilk 3 haftasında yansıtıcı

düşünmenin boyutlarından alışkanlık boyutunda oldukları belirlenmiştir. İşbirlikli öğrenme uygulamalarının son 3 haftası değerlendirildiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun yansıtıcı düşünmenin anlama boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deneysel süreci sürdükçe, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin alışkanlık boyutundan anlama boyutuna ilerlemiştir. Ancak öğrenciler süreç boyunca eleştirel yansıtma boyutunda hiç değerlendirme yapmamışlardır. Resmin tamamına bakıldığında, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerindeki gelişim umut verici bir durum olmuştur. Deneysel sürecin daha da uzaması halinde, onların yansıtıcı düşünme becerilerinin daha da gelişip gelişmeyeceği sorusu da önümüze çıkmaktadır. Fakat bütün bu olumlu noktaların yanında, öğrenci görüşlerinin yansıtma ya da eleştirel yansıtma boyutlarında yoğunlaşmaması da üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Alanyazında eleştirel yansıtma yapmanın gerçekten zor bir süreç olduğu belirtilmiş ve yansıtıcı düşünme becerisinin uzun zamana yayılan bir süreç olduğundan sıklıkla bahsedilmiştir (Çiğdem, 2012). Ancak bu durum öğrencilerin ilgili etkinliği dersin bir zorunluluğu olarak görmesi ya da onların yaş düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda yansıtıcı düşünme becerilerinin ortaya çıkmaması ya da gerçek anlamda gelişim göstermesi için erken olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Öğrencilerin işbirlikli öğrenme sürecinde grup ile birlikte çalışmaları, onları birbirleri ile daha çok iletişim ve etkileşim içine sokmuş olup; bu durumun da onların yansıtıcı düşünme becerilerinde olumlu gelişmeler ortaya çıkardığı sonucuna da ulaşılabilir.

Öğrencilere uygulanan grup çalışmasını değerlendirme anketi analiz edildiğinde, öğrencilerin her hafta gerçekleştirilen grup çalışmasını gittikçe daha olumlu yönde değerlendirdiği görülmektedir. Öğrencilerin her hafta grup çalışmalarını ve kendi öğrenme davranışlarını değerlendirmeleri, yansıtıcı günlükler ve öğrenci günlükleri ile de desteklendiğinde, onların yansıtıcı düşünme becerilerini ortaya çıkarıcı ve geliştirici bir etkinlik olarak nitelendirilebilir.

Araştırmanın yansıtıcı günlükler, öğrenci günlükleri ve grup çalışmasını değerlendirme anketi ile ortaya çıkan bulgularının sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini olumlu anlamda geliştirdiği

söylenbilir. Grup çalışmasını değerlendirme anketinden çıkan sonuçlara göre, yöntem uygulanmaya devam ettikçe, öğrenciler grup çalışması kurallarına gittikçe daha çok adapte olmuş ve yaşanan sorunlar azalma eğilimi göstermiştir. Yansıtıcı günlükler ve öğrenci günlükleri de dikkat alındığında öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinde dikkate değer bir gelişim söz konusudur. Öğrenciler zaman ilerledikçe kendilerini daha iyi ifade etmiş olup, olayları nedenleriyle açıklamaya, değişik açılardan bakmaya, uygulama sürecini ve yapılan etkinlikleri daha kapsamlı değerlendirmeye başlamışlardır. Araştırmanın gerçekleştirilmiş olduğu yaş grubu ve yansıtıcı düşünme becerisinin gelişiminin uzun zamana ihtiyaç duyması noktaları da dikkate alındığında işbirlikli öğrenme yöntemi uygulamalarının yansıtıcı düşünme becerilerindeki üzerinde sağlamış bu olumlu gelişim, araştırmanın ulaştığı ve dikkate değer bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

5.3. Öneriler

Araştırmanın sonunda, elde edilen bulgulara ve sonuçlara dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir.

1. İşbirlikli öğrenme yöntemine, hayat bilgisi dersi öğretim programında akademik başarıyı, demokratik tutum düzeyini ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirici bir öğretim yöntemi olarak daha çok yer verilmelidir.
2. Hayat bilgisi öğrenci ders kitaplarında; günlük demokratik hayata, uygulamalara ve demokratik tutumları geliştirmeye yönelik etkinliklere daha çok yer ayrılmalıdır.
3. Yansıtıcı düşünme, ilkökul düzeyinde ihmal edildiği görülen bir konudur. Öğretim programlarında öğrencilerin özellikle eleştirel yansıtma becerilerini geliştiren etkinliklere, erken yaşlardan itibaren yer verilmelidir.

4. İşbirlikli öğrenme yöntemi uygulamalarında, uygulama süresi oldukça geniş tutulmalıdır ve süreç iyi bir şekilde yapılandırılmalıdır.
5. Ülkemizde işbirlikli öğrenme yönteminin, ilkokul düzeyinde uygulandığı araştırma sayısı kısıtlıdır. İşbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı daha fazla sayıda deneysel araştırmanın yapılması gerekmektedir.
6. Demokrasi ve demokratik tutum ilkokul düzeyinde ihmal edilmiş bir konudur. Demokrasi bilincinin erken yaştan itibaren çocuklarımıza kazandırılması için daha çok araştırma yapılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Abdulghani, B. A. (2003). *An inquiry into the effects of cooperative learning on critical thinking and achievement in the Arabic language by female high school students in the United Arab Emirates*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Absalom, M. ve Léger D.S. (2011). Reflecting on reflection learner perceptions of diaries and blogs in tertiary language study. *Arts and Humanities in Higher Education*, 10(2), 189-211.
- Abu-Nair, N. S. (2011). Teachers' democracy practices in the point of view of high school students in Jordan. *Education*, 131(4), 830-844.
- Açıkgöz, K. (1990). *İşbirliğine dayalı öğrenme, grupla yarışma ve bütün sınıf öğretimi etkinlikleri yabancı dil başarısı ve hatırd tutma düzeyi üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış araştırma raporu. Malatya.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (2011). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş.
- Akbulut, G. (2013). *6. sınıf sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi (birlikte öğrenme ve takım destekli bireyselleştirme teknikleri)uygulamasının öğrenci tutum ve başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Akın, N. S. (1996). *Geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenme yönteminin*

fen bilgisi öğretimi üzerindeki etkileri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Akınoğlu, O. (2003). Hayat Bilgisi Öğretimi. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi.* Öztürk, C. ve Dilek, D. (Ed.). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Alaylıoğlu, R. ve Oğuzkan, A. F. (1976). *Eğitim terimleri sözlüğü.* İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevleri.

Alpar, R. (2003). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemlere Giriş.* Ankara: Nobel Yayınları.

Altınsoy, B. (2007). *Takım- oyun turnuvaları tekniğinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarısı, kalıcılık ve matematiğe ilişkin tutumları üzerindeki etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Amlog, O. ve Zipora, S. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education, 22(2), 115-129.*

Altunya, N. (2003). *Vatandaşlık bilgisi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Atasoy, A. (1997). *İlköğretim İkinci Kademe Demokrasi Eğitimi ve İlköğretim İkinci Kademe Öğretmen ve Öğrencilerinin Demokratik Tutum ve Davranışlarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Atasoy, B. (2009). *Web temelli eğitim ortamlarında yansıtıcı soruların öğrencilerin biliş üstü becerilerine, başarılarına ve verimliliğine etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Atıcı, B ve Gürol, M. (2002). Bilgisayar destekli asenkron işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 27(124), 3-12.
- Avşar, Z ve Alkış, S. (2007). İşbirlikli öğrenme yöntemi “Birleştirme I” tekniğinin sosyal bilgiler derslerinde öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online*, 6 (2), 197-203.
- Aziz, Z ve Hossain, A. (2010). A Comparison of Cooperative Learning and Conventional Teaching on Students’ Achievement in Secondary Mathematics. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 53–62.
- Bakır, K. (2011). *Demokratik eğitim: John Dewey’in eğitim felsefesi üzerine*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ballıel, B. (2014). *Webquest destekli işbirlikli öğrenme yaklaşımının öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2012). İngilizce dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 128-142.
- Başaran, M., Çaycı, B., Demir, M. K. ve Demir, M. (2007). Sosyal bilgiler dersinde işbirliğine dayalı yöntem ile kavram öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), 619-630.
- Baysal, Z. N. (2006). Hayat Bilgisi: Toplumsal ve Doğal Yaşama Bütüncül Bir Bakış. Cemil Öztürk (Ed.), *Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: PegemA.

- Baysal, Z. N. (2009). Demokrasi eğitimi için karar verme modelinin kullanılması: İlköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersi örnekleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (1), 53-84.
- Bektaş, M. (2012). Hayat Bilgisi Öğretimi. *Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen El Kitabı*. Selahaddin Öğülmüş (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Bilgin, T. ve Akbayır, K., (2002). İşbirlikli Öğrenmenin Dizi ve Serilerin Öğretimindeki Etkililiği, V. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül 2002, ODTÜ, Ankara.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Borg, W.R. ve Gall, M.D. (1989). *Educational Research: An Introduction*. New York: Pitman Publishing Inc.
- Box, J.A. ve Little, D.C. (2003). Cooperative small-group instruction combined with advanced organizers and their relationship to self-concept and social studies achievement of elementary school students. *Journal of Instructional Psychology*, 30(1), 30-35.
- Buchs, C., Gilles, I., Dutrévis, M., ve Butera, F. (2011). Pressure to cooperate: Is positive reward interdependence really needed in cooperative learning? *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 135-146.
- Bulut, N. (2006). Bir grup üniversite öğrencisinin demokratik tutumları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 37-59.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31 (142), 3-14.

- Büyükkaragöz, S. (1989). *Ortaöğretimde demokrasi eğitimi*. Konya: Türk Demokrasi Vakfı.
- Büyükkaragöz, S. (1995). *Yükseköğretim programları ve demokratik tutumlar*. Konya: Kuzucular.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneysel Desenler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Can, A. (2013). *SPSS ile Nicel Veri Analizi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cheng, K. (2006). Does cooperative learning enhance the residual effects of student interpersonal relationship skills? A case study at a Taiwan Technical College. *The Journal of American Academy of Business*, 10(1), 312-316.
- Choi, J., Johnson, D. W. ve Johnson, R. (2011). Relationships among cooperative learning experiences, social interdependence, children's aggression, victimization, and prosocial behaviors. *Journal of Applied Social Psychology* 41 (4), 976-1003.
- Cornacchio, R. A. (2008). *Effect of cooperative learning on music composition interactions, and acceptance in elementary school music classroom*. Yayımlanmamış doktora tezi. University of Oregon, Oregon.
- Çapar, G. Ö. (2011). *İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencinin matematik başarısı ve matematiğe ilişkin tutumu üzerindeki etkililiği: Bir meta analiz çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.

- Çetin, B. (2002). *Sosyal bilgiler öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin bilişsel erişim düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çetin, P. (2011). *İlköğretimde Hayat Bilgisi dersinde probleme dayalı öğrenme yöntemi uygulamalarının öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çiğdem, H. (2012). *Bilişim teknolojisi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde blog aracılığı ile tuttukları günlüklerin yansıtıcı düşünme düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çilenti, K. (1988). *Özel öğretim yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Demir, M. K. (2003). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin gösterdikleri demokratik davranışlara ilişkin öğrenci görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demiral, S. (2007). *İlköğretim fen bilgisi dersi maddenin iç yapısına yolculuk ünitesinde, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına, bilgilerin kalıcılığına ve derse karşı tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demiralp, D. (2010). *İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşüncelerini Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Elazığ ili Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Demirel, F. G. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji dersinin "Dünya, Güneş*

ve Ay” ünitesinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarılarına ve derse olan tutumlarına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirel, Ö. (2000). *Planlamadan uygulamaya öğretme sanatı*. Ankara: PegemA Yayınevi.

Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirsöz, E. S. (2010). *Yaratıcı dramanın öğretmen adaylarının demokratik tutumlar, bilişüstü farkındalıkları ve duygusal zekâ yeterliliklerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath.

Dewey, J. (1937) Democracy and Educational Administration. *School and Society* 45, 457 – 467.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Toronto: Collier-MacMillan Canada Ltd.

Dewey, J. (1996). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.

Dewey, J. (2004). *Democracy and education*. New York: Courier Dover.

Dilekmen, M. (2000, 10-12 Mayıs). *Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Çanakkale.

- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2004). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ve bu değerlerin kazandırılması sürecinde açık ve örtük programın etkilerinin karşılaştırılması. *Eğitim Yönetimi*, 10 (39), 356-383.
- Dörtlemez, D. (2010). *Lisans düzeyinde temel fizik laboratuvarlarında işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarısı ve başarı güdümesine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Duman, B. (2009). *Dizgeli öğretimin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Ekiz, D. (2006). Kendini ve başkalarını izleme: Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı günlükleri. *İlköğretim Online*, 5 (1), 45-57.
- Erdem, L. (1993). *The Difference Between Cooperative Learning Method and Traditional Method in Terms of Academic Achievement in Educational Sociology Course at Higher Education Level*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erduran-Avcı, D. (2007). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi dersindeki başarı, tutum ve bilgilerinin kalıcılığı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergin, M. (2007). *İlköğretim fen ve teknoloji konularının öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Ersözölü, Z. N. (2008). *Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Ersözölü, Z. N. ve Kazu, H. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 24 (1), 141-159.
- Fidan, S. (2004). *Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin erişiyeye, kalıcılığa ve derse karşı tutuma etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Gadsby, H. ve Cronin, S. (2012). To what extent can reflective journaling help beginning teachers develop masters level writing skills. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 13(1), 1–12.
- Gelter, H. (2003). Why is reflective thinking uncommon? *Reflective Practice*, 4(3), 337-344.
- Genlott, A. A. ve Grönlund, Å. (2013). Improving literacy skills through learning reading by writing: The iWTR method presented and tested. *Computers & Education*, 67, 98-104.
- Ghaith, G. M. ve Abd El- Malak M. (2004). Effect of Jigsaw II on EFL Reading Comprehension. *Educational Research and Evaluation*. 10 (2), 105-115.
- Gillies, R. (2006). Teachers' and students' verbal behaviours during cooperative and small-group learning. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 271-287.
- Golgır, S. (2011). *Genel kimyada atom ve kuantum sayıları konusunda işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek

lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Gömlüksiz, M. (1988). *Demokratik Bir Sınıf Ortamı Açısından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının ve Öğrenci Davranışlarının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Gömlüksiz, M. (1993). *Kubaşık Öğrenme Yöntemi İle Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar ve Erişmeye Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Gömlüksiz, M. (1997). *Kubaşık öğrenme – temel eğitim 4. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ve arkadaşlık ilişkileri üzerine deneysel bir çalışma*. Adana: Baki Kitabevi.

Gören, Ç. ve Karadağ, M. (1997). *İlköğretim vatandaşlık ve insan hakları eğitimi 7*. İstanbul: Metinler Yayıncılık

Gözütok, D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları*. Ankara: Demokrasi Vakfı.

Gözütok, D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

Gözütok, D. (2010). 1.Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi sözlü bildiri

Green. S.B., Salkind. N. J ve Akey. T. M. (1997). *Using SPSS for Windows Analyzing and Understanding Data*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Güleryüz, H. (2013). *Hayat bilgisi programları ve öğretimi*. Ankara: Edge Akademi

Gülmez, M. (2001). *İnsan hakları ve demokrasi eğitimi: Egemenlik insanındır*. Ankara: TODAİE.

- Gülsar, A. (2014). *İşbirlikli öğrenmenin matematik başarısına etkisi ve bu yöntemle ilişkin öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Gümüş, O. ve Buluç, B. (2007). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde akademik başarıya etkisi ve öğrencilerin derse ilgisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13 (49), 7-30.
- Günay, E. (2002). *Geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısı ve hatırd tutma üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Gündoğdu, K. (2004). *A case study on democracy and human rights education in an elementary school*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güvel, E. A. (1999). *Demokrasi ve Ekonomi. Türk Demokrasi Vakfı İlk Uygulama Raporu*. Ankara: Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitim Projesi.
- Güven, B., Işık, H. ve Apaydın B. (2004). Hayat Bilgisi dersi amaçlarının demokratik davranışların kazandırılması açısından incelenmesi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 1-13.
- Hagevik, R., Aydeniz, M. ve Rowell, C. G. (2012). Using action research in middle level teacher education to evaluate and deepen reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 675-684.
- Hernández-Ramos, P. (2004) Web logs and online discussions as tools to promote reflective practice. *The Journal of Interactive Online Learning*, 3(1).
- Hotaman, D. (2009). Demokratik eğitim: demokratik bir eğitim programı. 11–12 June 2009, *International Symposium On Democracy Edutacion In Europe*

Proceedings, (474–485). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Hovhannisyán, Z., Varrella, G., Johnson, D. W. ve Johnson, R. (2005). Cooperative learning and building democracies. *The Newsletter of The Cooperative Learning Institute*, 20 (1), 1-3.

Izgar, G. (2013). *İlköğretim okulu 8. sınıf öğrencilerine uygulanan değerler eğitimi programının demokratik tutum ve davranışlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

İflazoğlu, A. ve Çaydaş, E. (2004, 6-9 Temmuz). *Sınıf öğretmenliği anabilim dalında okuyan birinci sınıf öğrencileri ile dördüncü sınıf öğrencilerinin demokratik tutumları ile otoriteryen tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.

İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, algı ve iletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.

Jalilifar, A. (2010). The Effect of Cooperative Learning Techniques on College Students' Reading Comprehension. *International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 38(1), 96-108.

Johnson, D. W. ve Johnson, R. (1991). *Teaching students to be peacemakers*. Minnesota: Interaction Book Company.

Johnson, D. W. ve Johnson, R. (1992). *Creative controversy: Intellectual challenge in the classroom*. Minnesota: Interaction Book Company.

Johnson, D.W. ve Johnson, R. T. (2002) Learning Together and Alone: Overview and Meta-Analysis'. *Asia Pacific Journal of Education*, 22, 95-105.

- Johnson D. W., Johnson, R. T. ve Holubec, J. E. (1994). *Nuts&bolts of cooperative learning*. Minnesota: Interaction.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Minnesota: University of Minnesota.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. California: Kagan Publishing.
- Kardaş, S. (2013). *6. sınıf öğrencilerinin demokratik tutumları ile ahlaki olgunluk düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi: Kadıköy ilçesi örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri. Geliştirilmiş*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karabağ, G. (2009). Hayat Bilgisi dersinin tarihçesi. Bayram Tay (Ed.), *Hayat Bilgisi öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Karaman Kepenekci, Y. (2003). Demokratik okul. *Eğitim Araştırmaları*, 3 (11), 44-53.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kerimgil, S. (2008). *Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı bir öğretim programının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Kaşaveklioğlu, S. (2013). *7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde işbirliğine dayalı öğretim yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarı ile demokratik tutum ve insan hakları algularına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keskinkılıç, G. (2010). *İlköğretim 7. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve başarıya etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kıncal, R. (2004). *Vatandaşlık bilgisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kırnık, D. (2010). *İlköğretim 5.sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kızılkaya, G. (2009). *Yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile desteklenmiş web tabanlı öğrenme ortamlarının problem çözme üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Kızılkaya, G. ve Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34 (154), 82-92.
- Kızıltepe, G. İ., Uyanık, Ö., Özsüer, S. ve Yaşar, M. C. (2013). 61-72 aylık çocukların demokratik tutum ve davranışlarının anne görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(3), 227-244.
- Killeavy, M. ve Moloney, A. (2010). Reflection in a social place: Can blogging support reflective practice for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1070-1076.

- Kim, H. J., Hong, H. G. ve Hong, J. H. (2013). The Influence of Reflective Thinking Facilitation Program on Reflection Areas and Levels in Pre-Service Science Teachers' Teaching Practice. *Journal of the Korean Association for Science Education*, 33(6), 1087-1102.
- Kim, Y. (2005). *Cultivating reflective thinking: the effects of a reflective thinking tool on learners' learning performance and metacognitive awareness in the context of on-line learning*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Pennsylvania State University, Graduate School of College of Education. Pennsylvania.
- King, P. M. ve Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kinnier, R.; Kernes, J.L. ve Dautheribes, T.M. (2000). A short list of universal moral values. *Counseling and Values*. 45(1), 4-17.
- Kocabaş, A. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin blokflüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kocabaş, A. (1998). İşbirlikli ve Geleneksel Öğrenme Yöntemlerinin Müziğe İlişkin Tutumlar Üzerindeki Etkisi, *TED Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22, 36-40.
- Kocabaş, A. (2006). Demokratik ve Alternatif Eğitim. *Yeniden İmece Eğitim-Bilim-Sanat-Kültür Dergisi*, 12, 73-76.
- Kocabaş, A. (2007). *Müzik öğretiminin temelleri*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Kocabaş, A. (2013). The effects of cooperative learning on continual and state anxiety and musical performance in teaching music. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2 (2), 27-35.

- Kocabaş, A. ve Çubukçu, F. (2011). The impacts of the cooperative learning on the Turkish students' popular music preferences and their perceptions of the value of courage. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (3), 1-18.
- Kozan, S. (2007). *Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Kaynak Tarama ve Rapor Yazma Derslerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Bökeoğlu, Ö. Ç. (2007). *Sosyal Bilimler için İstatistik*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Köksal, N. (2006). *Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kömürkaraoğlu, S. (2011). *İlköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersi ışık ve ses ünitesinin öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına ve bilgilerin kalıcılık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Kuiper, R. A. ve Pesut, D. J. (2004). Promoting cognitive and metacognitive reflective reasoning skills in nursing practice: Self-regulated learning theory. *Journal of Advanced Nursing*, 45(4), 381–391.
- Kurt, H.B. ve Somchai, M. (2004). A comparison of students' achievement and attitudes between constructivist and traditional classroom environments in Thailand vocational electronic programs. *Journal of Vocational Education Research*, 29(2).

- Kurt, M. (2002). *İngilizce okuma becerilerinin kazandırılmasında derinlemesine düşünme stratejisinin uygulanması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kurtaslan, Z., Okay, H., Kutluk, Ö. ve Çakırer, S. (2013). Evaluation of the instrumental performances of music teachers in accordance with different variables. *West East Journal of Social Sciences*, 2, 1-10.
- Kuş, Z. ve Karatekin, K. (2009). İş birliğine dayalı öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde akademik başarı üzerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 2009, 589-604.
- Kuş, Z. ve Çetin, T. (2014). Perceptions of Democracy of Primary School Students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(2), 786-790.
- Kutay, A., S. (2003). *Sosyal bilgiler dersinde deprem konusunu işbirlikli öğrenme yöntemi ile öğretimin etkinliğinin araştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kuzu, B. (1992). Demokrasi ve resmi ideoloji. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 47 (1-2), 335-369.
- Küçük, B. (2008). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Demokratik Tutum Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Lambe, J. (2011). Developing pre-service teachers' reflective capacity through engagement with classroom-based research. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 12(1), 87–100.

- Lavasani, M. G., Afzali, L., Borhanzadeh, S., Afzali, F. ve Davoodi, M. (2011). The effect of cooperative learning on the social skills of first grade elementary school girls. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 1802-1805.
- Law, Y. K. (2011). The effects of cooperative learning on enhancing Hong Kong fifth graders' achievement goals, autonomous motivation and reading proficiency. *Journal of Research in Reading* (34).4: 402-425.
- Lawrence, W.S. (2006). A Comparative study of cooperative and competitive achievement in two secondary biology classrooms: The groupinvestigation model versus an individually competitive goal structure. *Journal of Research in Science Teaching*, 26(1), 55-64
- Lee, C. K-E., Ng, M. ve Phang, R. (1999). *A school-based study of cooperative learning and its effects and classroom climate in four social studies classrooms*. Paper presented at annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada.
- Maarof, N. (2007). Telling his or her story through reflective journals. *International Education Journal*, 8(1), 205-220.
- Machado, C. ve Jiang, Y. (2014). Critical Thinking and Reflective Practice: Using Twitter to Heighten Student Engagement Within and Beyond the Classroom. *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 1666-1672, Chesapeake, VA: AACE.
- Marangoz, İ. (2010). *İlköğretim 6. sınıf matematik dersi geometri öğrenme alanında işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Massey, S. (2007). *The effects of cooperative learning versus traditional classroom instruction on cognitive achievement, critical thinking, and attitudes toward learning in teams in a physician assistant program*. Physician Assistant Education Association Annual Education Forum. Tucson, AZ.
- MEB (2005). *İlköğretim okulu Hayat Bilgisi dersi programı*. 17.12.2013 tarihinde www.meb.gov.tr adresinden erişilmiştir.
- MEB (2009). *İlköğretim okulu Hayat Bilgisi dersi programı* 17.12.2013 tarihinde www.meb.gov.tr adresinden erişilmiştir.
- Mentiştaş, A. (2005). Öğretmen eğitimde aktif öğrenme. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 6 (2), 177-178.
- Mercer, N., Wegerif, R. ve Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British educational research journal*, 25(1), 95-111.
- Metin, M. (2002). *Vatandaşlık ve insan hakları dersinde demokratik tutum geliştirme ve insan Hakları öğretiminin önemi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 74, 5–12.
- Nacakcı, Z. (2011). Müziksel işitme okuma ve yazma dersinde işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin başarılarına etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (2), 180-186.

- Naghdi-pour, B. ve Emeagwali, O. L. (2013). Assessing the Level of Reflective Thinking in ELT Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, Elsevier*, 83, 266-271.
- Nalçacı, A. ve Erçoşkun, M. H. (2006). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 241-257.
- Namvar, Y., Naderi, E., Shariatmadari, A. ve Seifnaraghi, M. (2009). Studying the impact of web-based learning (weblog) with a problem solving approach on students' reflective thinking. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 4(2).
- NCS (1984). *In search of a scope and sequence for social studies*. Washington, D.C.: National Council for the Social Studies.
- Norton, J. L. (1992). *The influences of creative thinking, locus of control, and self-perceptions on reflective thinking in preservice teachers*. Yayımlanmamış doktora tezi, Emory University, Atlanta.
- Ornstein, A. C. ve Lasley, T. J. (2004). *Strategies effective teaching* Boston: McGraw-Hill.
- Oortwijn, M., Boekaerts, M., Vedder, P., ve Fortuin, J. (2008). The impact of a cooperative learning experience on pupils' popularity, non-cooperativeness, and interethnic bias in multiethnic elementary schools. *Educational Psychology*, 28(2), 211-221.
- Öner, S. (1999). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde kubaşık öğrenme yönteminin eleştirel düşünme ve akademik başarıya etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Öner, Ü. (2007). *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Özpolat, A. (2010). Bir toplumsal değişme paradigması olarak demokrasinin eğitime yansımaları: Demokratik eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 185, 365-381.
- Özsoy, N., Yağdıran, E. ve Öztürk, G. (2004). Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Geometrik Düşünme Düzeyleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. (16), 50-63.
- Özturanlı, M. İ. (1995). *Türkiye’de laikliğin serüveni*. İzmir: İleri Kitabevi.
- Özyurt, A. D. (2013). *Fen ve teknoloji dersinin uygulamalarında işbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Parveen, Q. ve Batool, S. (2012). Effect of cooperative learning on achievement of students in general science at secondary level. *International Education Studies*, 5(2), 154-158.
- Perliger, A., Canetti-Nisim, D. ve Pedahzur, A. (2006). Democratic attitudes among high-school pupils: The role played by perceptions of class climate. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1), 119–140.
- Petterson, O. (2009) *Vår demokrati*. Stockholm: SNS
- Phelps, J. D. (1990). *A study of the interrelationships between cooperative team learning, learning preference, friendship patterns, gender and achievement of midde school students*. Yayınlanmamış doktora tezi, Indiana University, Indiana.

- Pryor, C. R. ve Pryor, B. W. (2005). Preservice teachers' attitudes and beliefs about democratic classroom practice: Influences on intentions for pedagogical integration. *Current Issues in Education*, 8(6).
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.
- Saban, A. (2004) *Öğrenme ve öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sadık, F. ve Sarı, M. (2012). Çocuk ve demokrasi: İlköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 1 (1), 48-62.
- Sağlam, H. İ. (1997). *İlköğretim okullarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- San, C. (1985). *Gençlik ve Demokrasi Eğitimi*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Sartori, G. (1993). *Demokrasi Teorisine Geri Dönüş*. (Çev: Tunçer Karamustafaoğlu – Mehmet Tufan), Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Saylan, G. (1998). *Demokrasi ve demokrasi düşüncesinin gelişmesi*. Ankara: TODAİE İnsan Hakları Araştırma Ve Derleme Merkezi.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot: Avebury.

- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scweisfurth, M. (2002). Democracy and teacher education: Negotiating practice in the Gambia. *Comparative Education*, 38 (3), 303-314.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. NJ: Prentice Hall.
- Soydaş, S. ve Güven, B. (2009), *öğrencilerin hayat bilgisi dersinde demokrasi kavramı ile ilgili oluşturdukları metaforların incelenmesi*, Kınca, R.(Ed), *International Symposium On Democracy and Democracy Education In Europe Proceedings*, (64–80) 11–12 June 2009, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sönmez, S. (2005). *İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, birleştirme tekniği ile bilgisayar okur-yazarlığı öğretiminin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi Öğretmen Kılavuzu*. Ankara: Anı.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Sönmez, V. (2010). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı.
- Sumsion, J. ve Patterson, C. (2004). The emergence of community in a preservice teacher education program. *Teaching and teacher education*, 20(6), 621-635.
- Sünbül, A. M. (1995). *İşbirliğine dayalı öğretim yönteminde kullanılan değerlendirme biçiminin öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi*.

Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sünbül, A. M. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Çizgi Kitapevi: Konya.

Şahiner, D. G. S. (2008). *İlköğretim sosyal bilimler dersinde aktif öğrenme tekniklerinin demokratik tutumlara ve ders başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Şimşek, U., Doymuş, K. ve Karaçöp, A. (2009). Yükseköğretimde eğitim gören öğrencilerin demokratik tutumlarına jigsaw ve birlikte öğrenme tekniklerinin etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (1).

Şimşek, N. (2011). İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin demokratik kazanımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, (190), 188-201.

Tabachnick, B. G. ve Fidel, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Tanışlı, D. (2002). *Matematik öğretiminde bilgi değişme tekniğinin etkililiği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Taggart, G. L. ve Wilson, A. P. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers 50 action strategies*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Tatar, E. ve Oktay, M. (2007). Students' misunderstandings about the energy conservation principle: A general view to studies in literature. *International Journal of Environmental & Science Education*. 2(3), 79 – 86.

- Tican, C. (2013). *Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtımlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 104–117.
- Topkaya, E. Z., ve Yavuz, A. (2011). Democratic values and teacher self-efficacy perceptions: A case of pre-service english language teachers in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 36, 32-49.
- Topsakal, Ü. U. (2010). 8. sınıf “Canlılar İçin Madde ve Enerji” ünitesi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 91-104.
- Türkyılmaz, G. (1972). *Özel öğretim metotları*. Ankara: Ankara Yarıaçık Cezaevi Matbaası.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- TTKB (2005). *İlköğretim Hayat Bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB.
- TTKB (2009). *İlköğretim Hayat Bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB.
- Uygun, K. (2012). *Sosyal bilgiler öğretiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarının akademik başarı ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Üstündağ, T. (2002). *Yaratıcılığa yolculuk*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Ün, K. (1987). Öğrenmede İşbirliği mi Yarışma mı? *Abece: Aylık Eğitim, Kültür ve Sanat Dergisi*, 15,11-14.

Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: PegemA.

Varank, İ. ve Kuzucuoğlu, G. (2007), İşbirlikli Öğrenmede Birlikte Öğrenme Tekniğinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve İşbirliği İçinde Çalışma Becerilerine Etkisi, *İlköğretim Online*, 6(3), 323–332.

Webb, N. M. ve Mastergeorge, A. (2003). Promoting effective helping behavior in peer-directed groups. *International Journal of Educational Research*, 39(1), 73-97.

Wenzel, S. (2014). *Social Studies and art integration through cooperative learning groups*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, California State University, California.

Wilson, J. ve Jan, L. W. (1993). *Thinking for themselves: Developing strategies for reflective learning*. Australia: Eleanor Curtain Publishing.

Yağcı, E. (1998). Demokrasi ve Eğitim. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22(107), 15-22.

Yalçın, B. (2014). *Öğretmenlerin demokratik tutumlarının öğrencilerin değer kazanımlarına etkisi: Erzurum ili örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Yeşil, R. (2002). Okul ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yeşil, R. (2003). Demokratik eğitim ortamının insan hakları temeli. *G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 45-54.

- Yeşilyaprak, B. (1993). İşbirlikli Öğrenme ve İnsancı Eğitim Anlayışı. II. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 27-29 Eylül 1993, Ankara
- Yetim, N. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinde yansıtıcı düşünme becerisi, akademik stres düzeyi ve yabancı dil dersi akademik başarı ilişkisi*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (2012). *Bilimsel süreç becerileri etkinliklerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşüncelerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Yılmaz, G. Z. (2011). Birleştirme-II Tekniğinin Fransızca Okuma Dersinde Öğrenilen Sözcükleri Hatırda Tutmaya Etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi SBE Dergisi*, 13 (4), 75-84.
- Yıldırım, N. (2013). *Ortaokul 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde kullanılan MEB Vitamin eğitim yazılımının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerine ve erişilerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, K. ve Yıldırım, G. (2009). Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesinin uygulanmasına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 187-207.
- Yiğit, E. Ö. ve Çolak, K. (2010). Democratic attitudes of social studies pre-service teachers. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 1, 82-95.

Zahara, A. ve Anowar, H. (2010). A comparison of cooperative learning and conventional teaching on students' achievement in secondary mathematics.

Procedia - Social and Behavioral Sciences, 9 (2010), 53-62.

Zakaria, E., Chin, L.C. ve Daud, M.Y. (2010). The effects of cooperative learning on students' mathematics achievement and attitude towards mathematics. *Journal*

of Social Sciences, 6 (2), 272-275.

EKLER

- Ek.1:** Demokratik Tutum Ölçeği
- Ek.2:** Akademik Başarı Testi
- Ek.3:** Belirtke Tablosu
- Ek.4:** Kişisel Bilgi Formu
- Ek.5.:** Öğrencilere Yönelik Sorular
- Ek.6.:** Örnek Ders Planları
- Ek.7.:** Grup Çalışmasını Değerlendirme Anketi
- Ek.7:** Deney Grubu Uygulamalarından Görüntüler
- Ek.8.:** Yansıtıcı Günlük
- Ek.9.:** Deney Grubu Uygulamalarından Görüntüler
- Ek.10.:** Araştırma İzin Belgesi (Ölçek Ön Uygulama)
- Ek.11.:**Araştırma İzin Belgesi

DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİ

AÇIKLAMA

Sevgili Öğrenciler;

Aşağıda sizlerin bazı konularda düşüncelerinizi öğrenmek için hazırlanmış cümleler bulunmaktadır. Bunların hiç birinin kesin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Önemli olan sizin cümlelerle ilgili gerçek duygu ve düşüncelerinizi belirtmenizdir.

Eğer ifade sizin; fikrinize uygunsa “**EVET**”;

ifade size tam olarak uygun değilse, ya da bazen uygunsa “**KISMEN**”;

ifade fikrinize uygun değilse “**HAYIR**” ; seçeneğini işaretleyiniz.

Hiçbir cümleyi atlamadan sıra ile cevaplayınız. Her cümle için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz. **Cevaplama sırasında göstereceğiniz özen ve yardımlarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.**

Cevaplarınızı aşağıdaki örnekte olduğu gibi işaretleyiniz.













Örnek: “Arkadaşlarımın eşyasını izin istemeden almam.”

Cevap: Arkadaşlarımın eşyasını izin istemeden almıyorsam, bu cümle benim bu konudaki duygu ve düşünceme uygun demektir. Bu durumda ayrılmış olan yere **EVET** ☺ seçeneğini işaretlemem gerekir.

Eğer bazen arkadaşlarımın eşyasını izinsiz olarak alıyorsam, bu cümle benim bu konudaki duygu ve düşünceme **KISMEN** uygun demektir. Bu durumda ayrılmış olan yere **KISMEN** ☹ seçeneğini işaretlemem gerekir.

Genellikle arkadaşlarımın eşyasını izinsiz alıyorsam, bu görüş bana uygun değildir ve **HAYIR** ☹ seçeneğini işaretlemem gerekir.

1	Sınıfta arkadaşlarımla birlikte yaşamaktan çok mutluyum	Evet ☺	Kısmen ☹	Hayır ☹
2	Arkadaşlarımın eşyasını izin istemeden almam.	Evet ☺	Kısmen ☹	Hayır ☹
3	Ahmet bir polis, Mehmet ise işsizdir. İkisi de insan olarak eşittir.	Evet ☺	Kısmen ☹	Hayır ☹
4	Arkadaşlarım bana karşı istemediğim davranışlarda bulunurlarsa, onları affederim.	Evet ☺	Kısmen ☹	Hayır ☹
5	Fakir çocuklarla kimse arkadaş olmamalıdır.	Evet ☺	Kısmen ☹	Hayır ☹
6	Her insan temel haklara sahiptir.	Evet ☺	Kısmen ☹	Hayır ☹
7	Oynadığımız oyunlarda kazanmak için hile yaparım.	Evet ☺	Kısmen ☹	Hayır ☹

				
8	Zihinsel ve bedensel olarak bizimle aynı olmayan insanlar, bizden uzakta tutulmalıdır.	Evet 	Kısmen 	Hayır 
9	Öğretmen çalışkan ya da tembel her çocuğa eşit olarak yaklaşmalıdır.	Evet 	Kısmen 	Hayır 
10	Komşumuzun bizden farklı bir inanca sahip olması, bana göre normaldir.	Evet 	Kısmen 	Hayır 

Ek 2: Akademik Başarı Testi

Ad:



Soyad:



1)

Resimdeki bayrakları incelediğinizde aşağıdaki sonuçlardan hangisini çıkarırsınız?

- A) Üzerindeki semboller aynı olduğu için hepsi aynı ülkenin bayrağıdır.
 B) Bazı bayraklar aynı sembollere sahip olsa da hepsi birbirinden farklıdır.
 C) Bayrağımız, diğer ülkelerin bayraklarına hiç benzememektedir.



2)

Yanda ülkemizin bayrağını görmektesiniz. Aşağıdakilerden hangisi bayrağımıza ait özelliklerden biri değildir?

- A) Bayrağımızın üzerinde ay ve yıldız bulunmaktadır.
 B) Bayrağımız kare şeklindedir.
 C) Bayrağımız üzerindeki kırmızı rengi, şehitlerimizin dökülen kanlarından almaktadır.

3) Aşağıdaki bilgilerden hangisi yanlıştır?

- A) Bazı ülkelerin bayrakları birbirine benzemektedir.
 B) Bayrak, o ülkenin bağımsızlığının simgesidir.

Sınıf:

C) Hiçbir bayrak birbiri ile aynı renk ve sembole sahip olamaz.

4) “Su” ile ilgili olarak verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- A) Hiçbir varlık susuz yaşayamaz.
 B) Su, dünyanın yarısını kaplar.
 C) Dünya üzerinde, denizler daha çok yer kaplar.

5) “Su döngüsü” sonucunda aşağıdakilerden hangisi meydana gelmez?

- A) Yağmur B) Kar C) Fırtına

6) 23 Nisan gününü biz neden kutluyoruz?

A) Atatürk o gün Samsun’a çıkarak Kurtuluş Savaşı’nı başlatmıştır.

B) Cumhuriyetimiz o tarihte ilan edilmiş olduğu için.

C) Atatürk o tarihte, TBMM’yi açmıştır ve bu günü çocuklara armağan etmiştir.

7) 19 Mayıs, 23 Nisan, 29 Ekim ve 30 Ağustos gibi tarihlerin milli bayram olarak kutlanmasının sebebi nedir?

A) Milli bayramlarımızla, geçmişte yaşanan tarihi olaylar arasında bir bağ olması.

B) O günlerin çok güzel günler olmasından dolayı.

C) Tatil yapmak için.

8) **23 Nisan, 29 Ekim, 19 Mayıs ve 30 Ağustos gibi günlerde aşağıdaki davranışlardan hangisi yapmak daha doğru olur?**

- A) Bu günler bayram olduğu için doyasıya oyun oynamalıyız.
 B) Bayram olarak kutlamanın yanı sıra, bu tarihlerin neden önemli olduğunu düşünmeliyiz.
 C) Herhangi bir günden farkı yokmuş gibi hayatımıza devam etmeliyiz.

9) **Kar yağarken oluşabilecek tehlikeli durumlar için, aşağıdakilerden hangi davranışı yapmak tehlikeyi azaltacaktır?**

- A) Araç lastiklerine zincir takmak.
 B) Daha hızlı araç kullanmak.
 C) Güneşli günlerdeki gibi araç kullanmak.



10)

Yukarıdaki resimde görüldüğü gibi, yağmurlu bir havada Kaan'ı okula babası, arabayla götürmektedir. Bu esnada Kaan geç kaldığını düşünerek:

-“Babacığım lütfen hızlı gidelim. Okula geç kalıyorum” dedi.

Babası ise bu hava koşullarında daha hızlı araba kullanmanın tehlikeli olduğunu söyledi.

Kaan'ın davranışı hakkında ne söylenebilir?

A) Kaan doğru bir davranış sergilemiştir. Çünkü geç kalırsa, öğretmen ona kızacaktır.
 B) Kaan yanlış bir davranış sergilemiştir. Yağmurlu havada hızlı araba kullanmak oldukça tehlikelidir.

C) Kaan'ın davranışında herhangi bir hata yoktur.

11) **Aşağıdakilerden hangisi Ay'ın evrelerinden biri değildir?**

- A) Yeni ay evresi B) Son dördün evresi C) Güneş evresi



12)

Resimdeki hal, ayın

hangi halidir?

- A) Dolunay B) Hilal C) Son dördün

13) **Ay'ın parlak ve yuvarlak olduğu görünümün adı nedir?**

- A) Dolunay B) Hilal C) İlk dördün

14) **Dünya'mız, Güneşin etrafındaki dönüşünü ne kadar sürede tamamlar?**

- A) 365 gün 6 saat B) 24 saat C) 365 gün

15)

❖ Ağaçlar sararır ve yapraklarını dökmeye başlar.

❖ Günler kısaltmaya, havalar soğumaya başlar.

Yukarıda özellikleri verilen mevsim hangisidir?

A) ilkbahar B) kış C) sonbahar

16)

❖ Aralık, Ocak ve Şubat bu mevsimin aylarıdır.

❖ Havalar iyice soğur.

❖ Sert rüzgarlar eser.

Yukarıdaki ifadelere göre hangi mevsim anlatılmaktadır?

A) yaz B) kış C) sonbahar

17)

1. Havalar çok ısınmıştır.

2. Öğle saatlerinde güneşin altında durmak zararlıdır.

3. Kış hazırlıkları yapılmaya başlanır.

Yukarıdaki maddelerden hangileri yaz mevsiminin özelliklerinden değildir?

A) 1 ve 2 B) Yalnız 1 C) Yalnız 3

18) Geçmişte ulaşım için balon, at arabası ya da buharlı trenler kullanılırken, bugün araba, otobüs ve metro kullanılmaktadır.

Ulaşım araçlarındaki bu değişimin nedeni ne olabilir?

A) Teknolojinin ilerlemesi

B) At arabasında kullanmak için at kalmaması

C) Eskiden yaşayan insanların rahatına düşkün olmaları

19) Aşağıdakilerden hangileri bilgi ve iletişim teknolojilerinin günlük

yaşamımızdaki faydalarından biri değildir?

A) Bankalarda bilgi saklamak, hesap işleri yapmak

B) Haberleşme ve bilgi yaymak

C) Başkalarının özel hayatları hakkında bilgi sahibi olmak

20) Bir teknolojik ürün alırken hangi özelliklere dikkat edersiniz?

A) Kullanım amacına uygun olarak, kullanılacak işte zaman ve pratiklik kazandırmasına

B) Kullanımının çok zor ve karmaşık olmasına

C) En pahalısı ve kaliteli olması

21) İletişim teknolojileri ile ilgili cihazlar geçmişten günümüze doğru hangi seçenekte doğru olarak sıralanmıştır?

A) güvercin, mektup, internet

B) telgraf, duman, internet

C) gazete, televizyon, mektup

22) Hangi seçenekte geçmişteki bir iletişim aracından bahsedilmektedir?

A) Telefonda annesine Salı günü geleceğini haber verdi.

B) Televizyonda haberleri izliyorum.

C) Özlemine kağıda yazıp güvercinin ayağına bağlayarak ona gönderdi.

23) Günümüzde internet üzerinden haberleşmeyi sağlayan en meşhur sosyal medya sitesi aşağıdakilerden hangisidir?

A) Facebook B) Google C) Wikipedia

24) **Aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?**

A) Bir yerleşim biriminde yaşayan kişilerin sayısına nüfus denir.

B) Bir yerleşim birimindeki hane sayısı nüfus arttıkça azalır.

C) Her yerleşim biriminin nüfusu birbirinden farklıdır.

25) **Yaşadığımız şehir olan İzmir'de eskiden denize girilebiliyorken, artık denize giremiyor olmamızın sebebi sizce nedir?**

A) Denize girmenin eğlenceli olmaması

B) Denizlerin gittikçe kirlenmesi

C) Deniz kıyısına evler yapılması

26) **Aşağıdakilerden hangisi İzmir'de çok sayıda insan yaşamasının sebeplerinden biridir?**

A) İzmir'in çok güzel olması

B) İzmir'deki ekonomik ve sosyal imkanların sayısının fazla olması

C) İzmir'de deniz olması

27) **Dedelerimizin zamanında güreş sporunun popüler olmasına rağmen, günümüzde futbol, basketbol, voleybol, tenis gibi sporların popüler olmasının sebeplerinden biri aşağıdakilerden hangisidir?**

A) İnsanların istek ve beğenilerinin zamanla değişmesi.

B) Güreş sporunun artık yapılmıyor olması.

C) Futbol, basketbol, voleybol ve tenis sporlarının top ile birlikte yapılması.

28) Bilgisayar başında oyun oynamayı hepimiz çok seviyoruz. Ancak bilgisayar başında fazla oturmanın zararları da vardır. **Aşağıdakilerden hangisi bu zararlardan biri değildir?**

A) Bilgisayarla tek başımıza oynadığımız için arkadaş sayımızın azalması.

B) Sürekli aynı pozisyonda oturduğumuz için çeşitli sağlık problemlerinin baş göstermesi.

C) Bilgisayar oyunları ile yeni şeyler öğrenmek.

29) **Müze ile ilgili bilgilerden hangisi doğru bir tanım değildir?**

A) Müzeler kendi içlerinde çeşitlilik gösterir.

B) Müzeler geçmiş ile gelecek arasındaki değişimi anlatır.

C) Müzeler eğitime hizmet etmez.

30) **Geçmişte yaşamış insanlardan kalan ve onların yaşayışları hakkında bizlere bilgi veren eserler nerede sergilenir?**

A) Müze B) Park C) Alışveriş merkezi

31) **Müzeler, bizim yeni fikirler üretmemize nasıl destek olabilir?**

A) Geçmişten günümüze bir araç ya da eşyanın çeşitli hallerini görüp, gelişimi ve değişimi hakkında bilgi sahibi olarak

B) Geçmişte yaşayan insanların yaşayışları hakkında bilgi sahibi olarak

C) Müzelerdeki tarihi eserleri koruyarak

Ek 3: Belirtke Tablosu

3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Kazanımları İçin Belirtke Tablosu

KAZANIMLAR	BİLİŞSEL SÜREÇLER					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma
C.3.9 Diğer ülkelerin bayraklarını inceleyerek bayrağımızla olan benzerliklerini ve farklılıklarını belirtir.		X (1,2,3)				
C.3.12 Doğadaki su döngüsünün nasıl gerçekleştiği hakkında sorular sorarak çıkarımlarda bulunur.		X (4,5)				
C.3.10 Bayram kutlamalarına katılarak, millî bayram günlerimizle geçmişte yaşanan tarihi olaylar arasında bağ kurar.				X (6,7,8)		
C.3.14 Farklı hava koşullarının trafikteki etkilerini açıklar.		X (9,10)				
C.3.15 Ay'ın görünüşündeki farklılıkları gözlemler.		X (11,12,13)				
C.3.16 Dünya'nın hareketleri sonucunda oluşan değişim ve sürekliliği algılar.		X (14)				

C.3.17 Mevsimplere özgü zaman dilimlerinde gözlenen değişim ve sürekliliği algılar.		X (15,16,17)				
C.3.18 Ulaşım araçlarının geçmişten günümüze nasıl bir değişim geçirdiğini araştırarak bulgularını sınıfta sunar.		X (18)				
C.3.20 Bilgi ve iletişim teknolojilerinin günlük yaşamımızda hangi amaçlarla kullanıldığı hakkında bilgi toplar ve sınıfta sunar.		X (19,20)				
C.3.21 Geçmişten günümüze iletişim teknolojilerinde meydana gelen değişimi araştırır.	X (21,22,23)					
C.3.22 Yaşadığı yerleşim biriminin eski ve yeni hâlini araştırır; bunlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayrt eder.		X (24,25,26)				

<p>C.3.23 Aile büyüklerinin küçükken oynadığı oyunları araştırır, bu oyunlarla kendisinin ve arkadaşlarının oynadığı oyunları karşılaştırarak değişimi ve sürekliliği fark eder.</p>		<p>X (27,28)</p>				
<p>C.3.24 Müzelerden ve tarihî mekânlardan bir eğitim ortamı olarak yararlanır; nesnelerin müzelerdeki eski hâli ile yeni hâlini karşılaştırarak zaman içindeki değişimi kavrar.</p>		<p>X (29,30,31)</p>				

Ek 4: Kişisel Bilgi Formu**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Sayın Veli;

Bildiğiniz gibi öğrencilerimizle birlikte bilimsel bir araştırma yürütmekteyiz. Bu araştırma kapsamında, sizinle ilgili çeşitli bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır. Verdiğiniz bilgiler, araştırma amacı dışında hiçbir kişi ya da kurum ile paylaşılmayacaktır her şartta tamamen gizli kalacaktır. Lütfen aşağıdaki soruları çocuğunuzla birlikte doldurunuz. Vereceğiniz her cevap eğitim araştırmamıza büyük katkı sağlayacaktır. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Deniz Gökçe ERBİL

Dokuz Eylül Üniversitesi

Buca Eğitim Fakültesi

Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

Öğrencinin Adı ve Soyadı:

1- Cinsiyeti: 1. () Kız 2. () Erkek

2- Anne Eğitim Düzeyi:

1. () Okuma-yazma bilmez 2. () Okuma-yazma bilir 3. () İlkokul mezunu

4. () Lise mezunu 5. () Üniversite Mezunu

3- Baba Eğitim Düzeyi:

1. () Okuma-yazma bilmez 2. () Okuma-yazma bilir 3. () İlkokul mezunu

4. () Lise mezunu 5. () Üniversite Mezunu

4- Anne – Baba 1. () İkiisi sağ ve birlikte 6. () Boşanmış, çocuk babayla yaşıyor.

2. () Anne ölü, baba sağ 7. () Boşanmış, çocuk bir

akrabasıyla yaşıyor.

3. () Baba ölü, anne sağ 8. () İki sağ, ayrı yaşıyor.

4. () İki ölü 9. () Diğer (lütfe

belirtiniz).....

5. () Boşanmış, çocuk anneyle yaşıyor.

5- Ailenizin aylık toplam geliri:

1. () 1000 TL Altı 2. () 1000-3000 tı Arası 3. () 3000 tı Üzeri

6- Evde birlikte yaşadığınız birey sayısı (siz dahil):

1. () Sekiz ve yukarı 2. () Altı – yedi kişi

3. () Dört – beş kişi 4. () Üç kişi

5. () İki kişi (anne – baba boşanmış ve birinden biriyle yaşıyor olanlar)

7- Aileniz ne zamandan beri İzmir’de yaşamakta? (İzmir’e son 10 yıl içinde mi geldiniz?)

1. () 10 yıldan az 2. () 10- 30 yıl arası 3. () 30 yıl ve üzeri

Ek 5: Öğrencilere Yönelik Sorular

ÖĞRENCİLERE YÖNELİK SORULAR

1) Ders esnasında, arkadaşlarınızla birlikte çalışmaktan hoşlanıyor musunuz?
Neden?

2) Hayat Bilgisi Dersi'nde uyguladığımız işbirlikli öğrenme yöntemi ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Daha önceden işlediğiniz Hayat Bilgisi dersleri ile karşılaştırmız.

3) Grup çalışması sırasında ortaya çıkan anlaşmazlıklar ortaya çıkıyor mu? Bu anlaşmazlıkları nasıl çözüyorsunuz. Açıklayınız.

4) Eşitlik, özgürlük, adalet, saygı, demokrasi, hak, insan hakları gibi kavramları neye benzetirsiniz? Günlük yaşamınızdaki örnekleri düşünerek yazınız.

Bence eşitlik 'ya benzer.

Çünkü

.....
.....

Bence özgürlük 'ya benzer.

Çünkü

.....
.....

Bence adalet 'ya benzer.

Çünkü

.....
.....

Bence demokrasi 'ya benzer.

Çünkü

.....
.....

Bence hak..... 'ya benzer. Çünkü

.....
.....

Bence insan hakları 'ya benzer. Çünkü

.....
.....

Ek.6. Örnek Ders Planları

TEZ UYGULAMASI DERS PLANI HAFTA 1

Ders: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3

Tema: Benim Eşsiz Yuvam; Dün, Bugün, Yarın

Kazanım: A.3.14 Okulda kurallara uyulmadığında ortaya çıkabilecek sorunlarla ilgili çözüm yolları üretir ve en uygun çözüm yolunu uygular.

C.3.7 Atatürk'ün kişilik özellikleri ile ulusal bir lider olması arasında bağlantı kurar.

C.3.8 Atatürk'ün ulusal bir lider olarak Türk milletine yaptığı hizmetleri açıklar.

Konu: İşbirlikli Öğrenme Oryantasyon Çalışmaları, Önderimiz, Atatürk'ün Türk Milletine Yaptığı Hizmetler

Süre: 4 Ders Saati

Yöntem ve Teknikler: İşbirlikli Öğrenme Yöntemi

GİRİŞ BÖLÜMÜ: Derse başlamadan önce, öğretmen kendisini tanıtır. Kendileriyle Mayıs sonuna kadar yapılacak çalışma hakkında kısa bir bilgi verir. Daha önce grup çalışması yapıp yapmadıkları sorulur ve gelen cevaplara göre öğrencilerden grup ya da küme çalışmasını tanımlamaları istenir. Gelen cevapların ardından yapılacak olan çalışmanın bir grup çalışması türü olduğu fakat çeşitli yönlerden farklılık gösterdiği öğrencilere hissettirilir. Arkasından öğrencilerle bir tanışma etkinliği gerçekleştirilir. Her öğrenci ismini söyler ve arkasından gelen öğrenci onun ismini önce söyleyerek arkasından kendi ismini söyler. Son öğrenciye gelindiğinde, öğrenci sınıftaki tüm arkadaşlarının isimlerini sayar ve arkasından kendi ismini söyler.

Grupların oluşturulması için her öğrenci 1'den 9'a kadar sayar ve her sayıyı söyleyen öğrenciler sınıfın bir bölgesinde toplanarak grupları oluşturur. Sıralar düzenlenir ve işbirlikli öğrenme yöntemine uygun hale getirilir. Gruplar oluşturulduktan sonra, her gruba grup çadırları dağıtılır ve gruplardan kendilerine birer "Grup İsmi", "Grup Sloganı", "Grup Şarkısı" belirlemeleri istenir. Belirledikleri isimleri grup çadırlarına yazmaları söylenir. Bu aşamadan sonra, işbirlikli öğrenme yönteminin getirmiş olduğu grup rolleri öncelikle öğrencilere

tanıtılır. “Sözcü”, “Araştırmacı”, “Yazıcı” ve “Denetleyici” rolleri hakkında, öğrencilere bu kelimelerden ne anladıkları sorulur ve rollerin görevleri öğrencilerle birlikte bulunur. Ardından, öğretmen daha önceden hazırlamış olduğu rol kartlarını tüm öğrencilere dağıtır ve grupların isimlerin alfabetik sıralamasına göre bu rol kartlarını almalarını ister ve her rol kartı o öğrencinin artık görevini ifade ettiği söylenir. Grup çadırlarına, grup rollerini üstlenen öğrencilerin isimleri de yazılır Her grubu oluşturan öğrenciler birbirleriyle tanışır ve öğrencileri daha da kaynaştırmak için ilk çalışma olan “Sınıf Kurallarını Hatırlıyoruz” etkinliğine geçilir.

GELİŞTİRME BÖLÜMÜ: Öğretmen, öğrencilere sınıfın yeni bir üyesi olduğunu ve dolayısıyla sınıfın kurallarını bilmediğini söyler. Öğrencilerden kendisine sınıf kurallarını hatırlatacak bir ürün oluşturmalarını ister. Bu aşamada grup olarak birlikte çalışacaklarını ve her üyenin önce kendi rolünü yerine getirmesi gerektiğini söyler ve işbirlikli öğrenmenin temel noktalarından biri olan “Olumlu Bağımlılık” kavramına atıfta bulunur. Öğrencilere tek materyal dağıtılarak, buna araştırmacıların araştırdığı ve kendilerinin tartışarak sonuca ulaştıkları sınıf kurallarını yazmalarını ve gerekirse süslemeleri söylenir. En çok sayıda doğru kural yazan ve en güzel süsleyen grubun ödüllendirileceği söylenir Öğretmen etkinlik boyunca grupların aralarında dolaşır ve grup çalışmasında yaşanan problemleri çözmek için çaba sarfeder. Çalışma tamamlanır ve bir sonraki etkinliğe geçilir.

İşbirlikli öğrenmenin yavaş yavaş akademik amaçlarla kullanılmasını kolaylaştırmak için öğrencilerin son işlemiş olduğu Hayat Bilgisi Dersi konusu olan “Önderimiz” konusu öğrencilere hatırlatılır. Atatürk’ün kim olduğu, hayatı, yapmış olduğu hizmetler vb. gibi sorular öğrencilere sorularak bilgilerini hatırlamaları beklenir. Buradan hareket edilerek Atatürk’ün kişilik özellikleri konusuna bağlantı kurulur. Öğrencilerden Atatürk’ün kişilik özelliklerini kişisel ve fiziksel özellikler olarak ayırarak yazmaları istenir. Her grubun tek bir ürün ortaya koyması istenerek öğrencilere araç olarak her materyalden birer adet verilir. Bu sayede olumlu araç bağımlılığının da sağlanması amaçlanır. Grup rollerinin her öğrenci tarafından gerçekleştirilmesine dikkat edilir, olası sorun durumlarını önlemek için öğretmen tedbirler alır.

SONUÇ BÖLÜMÜ: Her grubun sözcüleri kalkarak hazırlamış oldukları çalışmaları sınıfa sunar ve öğretmen her çalışma için her gruba o anda dönüt verir.

Sınıfın geri kalanına çalışmaları değerlendirmeleri için söz hakkı verilir ve hem eleştiriler hem de grubun dayanak noktaları öğrencilerden dinlenir. En başarılı çalışmalar sınıf ile birlikte seçilir. Grup ve bireysel değerlendirme formları kullanılarak ders sonlandırılır.

TEZ UYGULAMASI DERS PLANI 4. HAFTA

Ders: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3

Tema: Dün, Bugün, Yarın

Kazanım: C.3.14. Farklı hava koşullarının trafikteki etkilerini açıklar.

C.3.15. Ay'ın görünüşündeki farklılıkları gözlemler.

C.3.16. Dünya'nın hareketleri sonucunda oluşan değişim ve sürekliliği algılar.

C.3.17. Mevsimlere özgü zaman dilimlerinde gözlenen değişim ve sürekliliği algılar.

Konu: Yağmur, Kar, Sis; Ay Dede; Mevsimler

Süre: 4 Ders Saati

Yöntem ve Teknikler: İşbirlikli Öğrenme Yöntemi – Birlikte Öğrenme Tekniği

GİRİŞ BÖLÜMÜ: 1. Ders C.3.14. numaralı kazanım: Öğretmen dersin başlangıcında, o günkü hava durumunu ve öğrencilerin okula nasıl geldiklerini sorar. Yağmurlu, karlı ya da sisli havalarda okula gelmenin hem zor olduğu hem de trafik nedeniyle daha uzun süre aldığı öğrenciler ile birlikte bulunur. Arkasından öğretmen çeşitli televizyon kanallarının haber bültenlerinden alınan “İstanbul’da yoğun sis etkili oldu”, “İzmir’de şiddetli yağış” ve “Kar Ankara’yı felç etti” başlıklı haber görüntülerini öğrencilere izletir. Öğrencilerin dikkati şehirlerde kötü hava sonucu ortaya çıkan görüntülere çekilerek dersin geliştirme bölümüne geçilir.

2. Ders C.3.15. numaralı kazanım: Öğrencilere bir önceki gün gece gökyüzüne bakıp bakmadıkları sorularak, ayın şeklinin neye benzediği sorulur. Gelen cevaplardan sonra, ayın daha önce farklı şekillerini görüp görmedikleri sorularak, ayın neden farklı şekillerde bize görüldüğü ya da gündüz neden görünmediği konusu vurgulanarak öğrencilerde merak duygusu uyandırılır.

3. ve 4. Ders C.3.16. ve C.3.17. numaralı kazanım: Öğretmen kılavuz kitabında yer alan “Dört Mevsim Masalı” isimli parça öğrencilere okunur ve arkasından “Neden her sabah güneş doğuyor?” sorusu sorulur. Devamında, “Gezeganimiz Dünya” ve “Mevsimler” isimli animasyon filmleri öğrencilere izletilir ve öğrencilerin merak duyguları iyice uyandırılarak konuya dikkatleri çekilir.

GELİŞTİRME BÖLÜMÜ: 1. Ders C.3.14. numaralı kazanım: Hava koşulları kötüleştiğinde trafikte hareket etmenin de daha tehlikeli bir hale geldiği, haber görüntüleri yardımıyla öğrencilere keşfettirildikten sonra, tüm sınıf ile çeşitli hava koşullarında trafikte alınabilecek önlemler konuşulur. Her rol için öğrencilere, bir hava durumu ile ilgili bilgi kartları dağıtılır (örneğin, yağışlı hava – araştırmacı) ve öğrencilerin ilgili hava koşullarında trafikte alınması gereken önlemleri öğrenmeleri arkasından da arkadaşları ile paylaşarak onlara da öğretmeleri beklenir. Dersin devamında, işbirliği gruplarından farklı hava koşulları ile ilgili “Bir Çocuğun Zor Hava Koşullarında Okula Gidişi” konulu hikaye yazmaları istenir.

2. Ders C.3.15. numaralı kazanım: Giriş bölümünün arkasından, ayın görünümündeki farklılıkların ayın dünya etrafındaki hareketinden kaynaklandığı bir deney yardımıyla öğrencilere kavratılır. Bu deney, iki adet balon (dünya ve ay modeli) ve bir adet fener aracılığıyla yapılır. Fener açılarak, ay balonuna tutulur ve fenerin güneş olduğu öğrencilere söylenir. Ay döndürülerek hilale, ilk ya da son dördüne ya da dolunaya benzer şekiller ayın üzerinde oluşturulur. Devamında balonda oluşan ayın her halinin adı öğrencilere belirtilir ve şekli aynı zamanda tahtaya çizilerek yazılır.

3. ve 4. Ders C.3.16. ve C.3.17. numaralı kazanım: Bir önceki derste kullanılan deney malzemeleri tekrar kullanılarak gece ve gündüz oluşumuna ilişkin yeni bir deney yapılır. Dünya modeli kendi etrafında saat yönünün tersine döndürülerek el fenerinin aydınlattığı bölgeler değişir ve buradan hareketle gecenin arkasından gündüz, gündüzün arkasından gecenin geldiği ve bunun bir süreklilik arz ettiği öğrencilere keşfettirilir. Aynı deney devam ettirilerek dünya modeli, güneşi temsil eden el fenerinin etrafında döndürülür ve bazı bölgelerin güneş ışınlarını daha yakından aldığı ve bu noktalarda mevsimin yaz da ilkbahar olduğu; fakat bazı noktaların güneş ışınlarını çok az aldığı ve bu noktalarda da mevsimin kış ya da sonbahar olduğu öğrencilere keşfettirilir. Yine mevsimlerin de birbirini izlediği ve bu durumda süreklilik arz ettiği öğrencilere açıklanır. Arkasından, mevsimlerin karakteristik özelliklerinin neler olduğu öğrencilere sorulur ve işbirliği grupları kendi aralarında bu özellikleri bulmaya çalışır. Yine her grup üyesi bir mevsimi araştırır ve bilgilerini grubun diğer üyeleriyle paylaşır. Her grup, çalışmasını tamamladıktan

sonra büyük grup tartışması yoluyla mevsimlerin özellikleri hakkında konuşulur.

SONUÇ BÖLÜMÜ: 1. Ders C.3.14. numaralı kazanım: Her grup üyesinin hikayeye katkı vermesi sağlanır. Bu noktada hikayede farklı bir kava koşulu, bu durumda karşılaşılan güçlük ve alınması gereken önlemler gibi konuların vurgulanması gerektiği öğrencilere hatırlatılır. Çalışma tamamlandığında gruplar hikayelerini sınıfa okur ve sınıfın geri kalanına çalışmalarını değerlendirmeleri için söz hakkı verilir, hem eleştiriler hem de grubun dayanak noktaları öğrencilerden dinlenir. En başarılı çalışmalar sınıf ile birlikte seçilir. Grup ve bireysel değerlendirme formları kullanılarak ders sonlandırılır.

2. Ders C.3.15. numaralı kazanım: Sonuç bölümünde, her grup rolüne ayın bir evresi dağıtılır ve grup üyesi ayın kendisine verilen evresini tekrar çalışır ve kavrar. Arkasından grup arkadaşlarına öğretir ve her grup üyesi kendisinin evresini resim kağıdına çizer, boyar ve altına adını yazar. Böylece her grup ayın 4 evresini resim kağıdında birleştirmiş olur. Ürünler sınıfa sunulur ve sergilenir, dönüt ve düzeltme verilerek, grup ve bireysel çalışmalara ilişkin değerlendirme formlarıyla ders bitirilir.

3. ve 4. Ders C.3.16. ve C.3.17. numaralı kazanım: Dersin değerlendirme aşamasında, geliştirme aşamasında uygulanan etkinlik (mevsimlerin özellikleri) değerlendirilir ve arkasından her grup üyesi bir resim kağıdına kendisine verilen mevsimi en iyi anlatan resmi yapar ve arkasından 4 mevsim 4 resim kağıdıyla büyük bir fon kartonunda birleştirilir. Ürünler sınıfa sunulur ve sergilenir, dönüt ve düzeltme verilerek, grup ve bireysel çalışmalara ilişkin değerlendirme formlarıyla ders bitirilir.

Ek.7. Grup Çalışmasını Değerlendirme Anketi

GRUP ÇALIŞMAMIZI DEĞERLENDİRELİM AÇIKLAMA				
<p>Sevgili Öğrenciler; Aşağıda sizlerin grup çalışması sürecinde düşüncelerinizi öğrenmek için hazırlanmış cümleler bulunmaktadır. Eğer ifade sizin; fikrinize uygunsa “EVET”; ifade size tam olarak uygun değilse, ya da bazen uygunsa “KISMEN”; ifade fikrinize uygun değilse “HAYIR” ; seçeneğini işaretleyiniz.</p>				
1.	Çalışmamızı zamanında tamamladık.	Evet ☺	Kısmen ☹	Hayır☹
2.	Gerçek bir grup gibi çalışarak, arkadaşımızın öğrenmesine yardım ettik.	Evet ☺	Kısmen ☹	Hayır☹
3.	Grup içinde herkes kendi görüşünü rahat ve özgür olarak ifade etti.	Evet ☺	Kısmen ☹	Hayır☹
4.	Eksiklikleri söyleyen arkadaşlarımızı dikkatle dinledik ve hatalarımızı düzelttik.	Evet ☺	Kısmen ☹	Hayır☹
5.	Sınıf içinde birbirimizle kimseyi rahatsız etmeden iletişim kurduk.	Evet ☺	Kısmen ☹	Hayır☹
6.	Grup çalışmasını yaparken, sadece çalışmayı yapmadık; aynı zamanda neden bu çalışmayı yaptığımızın farkında olduk.	Evet ☺	Kısmen ☹	Hayır☹
7.	Grup çalışması sırasında, bireysel ve grup olarak grup çalışması kurallarına uyduk.	Evet ☺	Kısmen ☹	Hayır☹
8.	Grubumuzu ve grup çalışmasını değerlendirelim:			

8. Kendini değerlendirdiğinde, iyi yaptığın davranışların ve eksik olan/yapmadığın davranışların nelerdir?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Ek. 9. Deney Grubu Uygulamalarından Görüntüler



Ek.10. Araştırma İzin Belgesi (Ölçek Ön Uygulama)



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877/604.01.02/1511285

14/04/2014

Konu: **Deniz Gökçe ERBİL**
Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi:a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 01/04/2014 tarih ve 750 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Deniz Gökçe ERBİL'in "İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönetiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Demokratik Tutumlarına ve Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Buca İlçesi, Tuğsavul İlkokulu ve Hasan Ali Yücel Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilere uygulamak istediği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, yukarıda adı geçen İlçenin okullarında, 2013-2014 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınızı arz ederim.

Vefa BARDAKCI
Müdür

OLUR
14/04/2014
Mustafa ERDOĞAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ölçeklerin Uygulanması İçin
Araştırma İzin Belgesi

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Hükümet Konağı, C Blok Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Tel: (0232) 477 21 38
Faks: (0 312) 477 21 07

Ek.11. Araştırma İzin Belgesi



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877/604.01.02/1770471

05/05/2014

Konu: Deniz Gökçe ERBİL
Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi:a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)

b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 28/04/2014 tarih ve 867 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Deniz Gökçe ERBİL'in "İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Buca ilçesi Hasan Ali Yücel Ortaokulu, Tuğ Savul İlkokulu öğrenim gören 3. Sınıf öğrencilerine uygulamak istediği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, yukarıda adı geçen İlçenin okullarında, 2013-2014 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınızı arz ederim.

Vefa BARDAKCI
Müdür

OLUR
05/05/2014
Mustafa ERDOĞAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Hükümet Konağı C Blok Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Tel: (0232) 477 21 38
Faks: (0 312) 477 21 07