



**İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZMEYE YÖNELİK  
YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİ VE SOSYAL BİLGİLER DERSİ  
AKADEMİK BAŞARILARI**

**Cemal BİLGİÇ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Kamil UYGUN**

**Uşak**

**Mayıs, 2017**

**İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZMEYE YÖNELİK  
YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİ VE SOSYAL BİLGİLER DERSİ  
AKADEMİK BAŞARILARI**

**Cemal BİLGİÇ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı**

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Kamil UYGUN**

**Uşak**

**Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Mayıs, 2017**

## YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ

### İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZMEYE YÖNELİK YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİ VE SOSYAL BİLGİLER DERSİ AKADEMİK BAŞARILARI

Cemal BİLGİÇ

İlköğretim Anabilim Dalı

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nisan, 2017

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Kamil UYGUN

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile sosyal bilgiler dersinden elde ettikleri akademik başarı puanları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemi tarama modellerinden tekil tarama kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Afyonkarahisar ili merkezindeki ortaokullarında öğrenim görmekte olan ilköğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemini Afyonkarahisar ilindeki 5 ayrı ortaokulda 2016-2017 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 7. sınıf öğrencisi 156 kız, 149 erkek toplam 305 öğrenci oluşturmaktadır.

Öğrencilerin problem çözmeye dayalı yansıtıcı düşünme becerileri, sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları ile bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Değişkenler; cinsiyet, kardeş sayısı, yetiştirme yeri, kitap okuma alışkanlığı, anne-baba mesleği, ailenin sosyo-ekonomik durumu ve anne-baba eğitim durumudur. Veri toplama aracı olarak, Kızılkaya ve Aşkar (2009) tarafından geliştirilen “Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Ölçeği” kullanılmıştır. İki bağımsız grup arasındaki verilerin incelenmesinde t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasındaki verilerin analizinde ise tek yönlü (one way) Anova testi kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyet, kitap okuma alışkanlığı ve karne notlarına göre anlamlı fark bulunurken diğer değişkenlerde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** *Problem Çözme, Yansıtıcı Düşünme, Sosyal Bilgiler*

**ABSTRACT****REFLECTIVE THINKING SKILLS OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS  
TO SOLVE PROBLEMS, SOCIAL STUDIES AND ACADEMIC  
ACHIEVEMENTS****Cemal BİLGİÇ**

Department of Elementary School

Social Sciences Institute Uşak University, April, 2017

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Kamil UYGUN

The aim of this research is to examine the relationship between the reflective thinking skills of primary school students for problem solving and the academic achievement scores obtained from the social studies class. Single scanning model was used in this research. The sample of the study consists of 305 students, 156 girls and 149 boys, who are studying in 5 different secondary schools in Afyonkarahisar province.

Reflective thinking skills of students based on problem solving were examined by academic achievement in social studies class and some variables. Variables; Gender, number of siblings, place of growing up, reading habit, parental occupation, socio-economic status of the family, and parental education. As a data tool, "Reflective Thinking Scale for Problem Solving" developed by Kızılkaya and Aşkar (2009) was used. In the analysis of the data, frequency, percentage, standard deviation and average were used as descriptive statistics. In the analysis of the data between two independent groups, t-test; ANOVA test (one way) was used in the analysis of data between over two independent groups. There was a significant difference according to gender, book reading habits and school report grades, but no significant difference was found in other variables.

**Key Words:** *Problem Solving, Reflective Thinking, Social Studies*

## ÖNSÖZ

Tez çalışması emek, zaman ve birikim isteyen zorlu bir süreçtir. Bu süreçte fazlasıyla yardım ve desteğe ihtiyaç duyulmaktadır. Bu tezi hazırlamamda bilgisini, zamanını ve ilgisini bir kez bile esirgemeyen danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Kamil UYGUN'a sonsuz saygı ve şükranlarımı sunuyorum.

Bu uzun süreçte hiçbir fedakarlık kaçınmayan kıymetli eşim Kudret BİLGİÇ'e teşekkürü borç bilirim. Anketleri uygulamamda yardımcı olan ve koordinasyonu sağlayan meslektaşlarım Coşkun EFE'ye ve Tevfik HATİPOĞLU'na, yabancı yayınlara ulaşmamda ve çevirilerde yardımcı olan kuzenim Zeynep SUMMAK'a teşekkür ederim. Bugünlere gelmemi sağlayan annem, babam ve abime sonsuz şükran ve saygılarımı sunuyorum.

Cemal BİLGİÇ

## ÖZGEÇMİŞ

### **Kişisel Bilgiler**

:

Adı Soyadı : Cemal BİLGİÇ

Doğum Yeri ve Tarihi : 07.02.1983- Manisa/ Salihli

Lisans Öğretimi : Uşak Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğretimi :

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetler :

**İş Deneyimi** : Milli Eğitim Bakanlığı (2011-

Çalıştığı Kurumlar :

Projeler :

**İletişim** :

E-posta Adresi : [bilgicemal@hotmail.com](mailto:bilgicemal@hotmail.com)

## İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
ÖZGEÇMİŞ.....	vi
GİRİŞ.....	1
<b>Problem Durumu.....</b>	<b>1</b>
<b>Araştırmanın Amacı.....</b>	<b>4</b>
<b>Araştırmanın Önemi.....</b>	<b>5</b>
<b>Sayıtlar.....</b>	<b>6</b>
<b>Sınırlılıklar.....</b>	<b>6</b>
<b>Tanımlar.....</b>	<b>6</b>
BİRİNCİ BÖLÜM.....	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	8
<b>1.1.Düşünme.....</b>	<b>8</b>
<b>1.2. Yansıtıcı Düşünme.....</b>	<b>10</b>
1.2.1. Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri.....	13
1.2.1.1. Teknik Akılcı Yansıtma.....	13
1.2.1.2. Uygulamalı Eylem Yansıtma.....	13
1.2.1.3. Eleştirel Yansıtma.....	14
1.2.2. Yansıtıcı Düşünme Aşamaları.....	14
1.2.2.1. İnceleme.....	15
1.2.2.2. Bilgilenme.....	15
1.2.2.3. Bilgileri Karşılaştırma.....	15
1.2.2.4. Değerlendirme.....	15
1.2.2.5. Eyleme Geçirme.....	16
1.2.3. Yansıtıcı Düşünme ve Diğer Düşünme Türleri.....	16
1.2.4. Problem Çözmeye Dayalı Yansıtıcı Düşünme.....	17
<b>1.3. Yansıtıcı Düşünme ve Öğretim.....</b>	<b>18</b>
1.3.1. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme.....	20
1.3.1.1. Öğrenme Yazıları/Günlükleri/Logoları.....	20
1.3.1.2. Kavram Haritaları.....	22
1.3.1.3. Soru Sorma.....	22
1.3.1.4. Kendine Soru Sorma.....	23
1.3.1.5. Anlaşmalı Öğrenme.....	24

1.3.1.6. Kendini Değerlendirme .....	24
1.3.1.7. Yansıtıcı Tartışma .....	25
1.3.1.8. Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası).....	26
1.3.1.9. Sözlü Sunumlar.....	27
1.3.1.10. Görsel Sunumlar .....	28
1.3.2. Yansıtıcı Düşünen Öğretmen Özellikleri .....	28
1.3.3.Yansıtıcı Düşünen Öğrenci Özellikleri .....	30
<b>1.4. Yansıtıcı Düşünme ve Sosyal Bilgiler .....</b>	<b>32</b>
1.4.1. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yansıtıcı Düşünme.....	33
1.4.2. Sosyal Bilgiler Öğretimindeki Gelenek/Yaklaşımlarda Yansıtıcı Düşünme.....	36
1.4.2.1. Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler .....	36
1.4.2.2. Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler .....	37
1.4.2.3. Yansıtıcı Düşünme Olarak Sosyal Bilgiler.....	38
<b>İKİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>40</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>40</b>
<b>2.1.Araştırma Modeli.....</b>	<b>40</b>
<b>2.2. Evren ve Örneklem .....</b>	<b>40</b>
<b>2.3. Veri Toplama Araçları.....</b>	<b>44</b>
2.3.1. Kişisel Bilgiler Formu.....	44
2.3.2. Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Ölçeği.....	44
<b>2.4. Verilerin Analizi .....</b>	<b>45</b>
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>46</b>
<b>BULGULAR.....</b>	<b>46</b>
<b>3.1. Öğrencilerin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine Yönelik Bulgular .....</b>	<b>46</b>
<b>3.2. Alt Boyutların Frekans ve Yüzde Dağılımları.....</b>	<b>47</b>
<b>3.3. Öğrencilerin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular .....</b>	<b>51</b>
3.3.1. Cinsiyete İlişkin Bulgular .....	51
3.3.2. Kardeş Sayısına İlişkin Bulgular .....	52
3.3.3. Yetişme Yerine İlişkin Bulgular.....	53
3.3.4. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Bulgular .....	55
3.3.5. Baba Mesleğine İlişkin Bulgular .....	56
3.3.6. Anne Mesleğine İlişkin Bulgular.....	57
3.3.7. Baba Öğrenim Durumuna İlişkin Bulgular.....	58
3.3.8. Anne Öğrenim Durumuna İlişkin Bulgular .....	60
3.3.9. Sosyo-Ekonomik Düzeye İlişkin Bulgular .....	61



3.3.10. Karne Notlarına İlişkin Bulgular .....	63
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	65
TARTIŞMA VE YORUM.....	65
<b>4.1. Alt Boyutların Dağılımına Yönelik Tartışma ve Yorum .....</b>	<b>65</b>
<b>4.2. Değişkenlere İlişkin Tartışma ve Yorum.....</b>	<b>66</b>
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	70
SONUÇ VE ÖNERİLER .....	70
<b>5.1. Sonuçlar .....</b>	<b>70</b>
<b>5.2. Öneriler .....</b>	<b>72</b>
KAYNAKÇA.....	74
EK1- Araştırma İzin Yazısı.....	82
EK2- Yansıtıcı Düşünme Ölçeği.....	84

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Geleneksel ve Yansıtıcı Öğrenmenin Özellikleri .....	19
Tablo 2. 1968-1998 ve 2005 Sosyal Bilgiler Programının Karşılaştırılması.....	35
Tablo 3. Öğrencilerin Tanımlayıcı Özelliklerinin Dağılımı .....	43
Tablo 4. Yansıtıcı düşünme ölçeğinde her bir maddenin ortalama puanı.....	46
Tablo 5. Öğrencilerin Verdikleri Yanıtların Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	47
Tablo 6. Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik t-testi Sonuçları .....	51
Tablo 7. Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik Anova Sonuçları .....	52
Tablo 8. Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin yetişme yerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik Anova Sonuçları .....	53
Tablo 9. Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin kitap okuma alışkanlığına göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik Anova Sonuçları .....	55
Tablo 10. Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin baba mesleğine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik Anova Sonuçları. ....	56
Tablo 11. Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin anne mesleğine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik Anova Sonuçları. ....	57
Tablo 12. Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin baba öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik Anova Sonuçları. ....	59
Tablo 13. Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin anne öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik Anova Sonuçları. ....	60
Tablo 14. Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin algıladıkları sosyoekonomik durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik Anova Sonuçları. ....	62

Tablo 15. Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin 1. Dönem karne notlarına göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik Anova Sonuçları. ....	63
--	----



## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ait problem durumu, amaç ve önem, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

### **Problem Durumu**

Günümüzde artan teknolojiye ve kentleşmeye dayalı olarak eğitime verilen önem artarken eğitimin daha etkin ve verimli olması temel konularından biri haline gelmiştir. Bu bağlamda geleneksel eğitim metotları yerini öğrenci merkezli anlayışa ve üst düzey düşünme becerilerine bırakmaktadır. Üst düzey düşünme becerisi, geleneksel eğitim anlayışındaki bilgiyi depo eden ezberci anlayıştan ziyade karşılaşılan problemi tanımlama, çözebilme, analiz ve sentez yapabilme sürecidir (Üstünoğlu, 2006). Ülkemizde 2005 yılından itibaren uygulanmaya başlanılan yapılandırmacı anlayışın temel üst düzey düşünme becerisi ise yansıtıcı düşünme olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yansıtıcı düşünme kavramını ilk kez ileri süren John Dewey'e (1910 ve 1933) göre yansıtıcı düşünme önceki yaşantılara dayanan ve bir sonrakinin nedeninin bir öncekinin sonucu olarak ortaya çıkan süreci kapsamaktadır (Uygun ve Çetin, 2014). Yansıtıcı düşünme, öğrenci merkezli eğitime paralel olarak öğrencinin karşılaştığı problemleri çözme becerisini kazanmayı hedefler. Dewey'e (1933) göre yansıtıcı düşünme; bireyin hedeflediği herhangi bir bilgi, düşünce veya inancı etkin, aktif, kalıcı ve tutarlı bir şekilde düşünmesidir.

Yansıtma kavramı, bireyin yeni bilgiler edinirken geçmiş deneyimlerini ardışık olarak kullandığı bilişsel süreçtir. Yansıtıcı düşünme ise kişinin öğrenme vaktinde veya öğrenmenin gerçekleşmesinden sonra birikimlerinden yola çıkarak yeni girdiler için kendi öğrenme durumunu kontrol etmesi ve öz değerlendirme yapması sürecidir (Uygun ve Çetin, 2014).

Scön'e (1987) göre yansıtıcı düşünme eski sistemdeki gibi öğrencilerin çeşitli kalıp ve formülleri moda mod ezberlemeleri değil kendi öğrenme deneyimlerini oluşturmalarıdır. Öğretmen ve öğrencinin öğrenme anında bilinçli bir farkındalık oluşturması ve öğrenmeyi tekrar planlamasıdır. Bunun neticesinde öğrenciler öğrenme durumlarını sorgulayarak etkin duruma geçebilirler. Öğretmen ise ders bitiminde kendi performansını aktif bir şekilde değerlendirir. Yansıtıcı öğrenme düzeninde öğrenciler kendi öğrenme planlarını tayin edebilir, sorumluluk duygusunu hissedebilir. Ayrıca öğrenme esnasında yanlışlarını tespit edip düzeltebilir, istedik davranışlarının farkına vararak kendilerini motive edebilirler (Ünver, 2003). Diyebiliriz ki yansıtıcı düşünme uygulanan sınıflarda odak nokta tamamen öğrenci olup her birey kendi öğrenmelerinden sorumludur.

Pratiğe gelirse öğrencilere yansıtıcı düşünme becerisi kazandırmak için modern eğitim ortamları, üst düzey düşünme becerilerini uygulayabileceği bir öğretim programı, yerinde ve bilinçli yansıtıcılarla öğrencilere yol gösterecek öğretmenler, sağlıklı ders içerikleri ve çağdaş değerlendirme araçları gerekmektedir. Ayrıca yansıtıcı düşünme becerisi kazandırmada işbirliğine önem veren, demokratik ve bilimsel bir sınıf iklimi etkin olmalıdır (Sünbül, 2010).

Yansıtıcı düşünme, içinde eleştirel düşünme, gizil öğrenmeleri açığa çıkarma gibi üst düzey öğrenme becerilerini içerdiği gibi ortaya çıkan problemlere doğru planlama geliştirme ve çözüm bulmaya yardımcı bir süreçtir (Aşkar ve Kızılkaya, 2009). Bu bağlamda yansıtıcı düşünme herhangi bir problem durumunda en iyi problemle başa çıkma sürecinde gözlenir (Şen, 2011).

Yansıtıcı düşünmenin Türkiye'de ve yurt dışında ortaya çıkışı, gelişimi incelendiği zaman bu kavramın yurt dışında ortaya çıkması yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere oldukça eskilere dayanmaktadır. Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla öğretmen yetiştirme üzerine olduğu göze çarpmakla birlikte ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim alanlarında da yansıtıcı düşünmeyi geliştirme üzerine çalışmalar görülmektedir.

Türkiye'de ise yansıtıcı düşünme kavramına ait çalışmalar yurtdışına göre yeni sayılmaktadır. Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde tıpkı yurtdışında olduğu gibi ağırlığın öğretmen yetiştirmeye yönelik olduğu görülmektedir.

Ülkemizin geleceğini inşa etmede kritik rol oynayan öğretmenlerin henüz adayken yansıtıcı düşünme becerileri kazanması, eğitim sistemimiz daha kaliteli hale gelmesine direkt katkı sağlayacağı aşikardır.

İlköğretim seviyesinde yansıtıcı düşünmenin öğrencilere kazandırılabilmesi, çeşitli etkinliklerle kendi düşünceleri üzerine farkındalık sağlanması, öğrencilerin bilgi ve becerilerini verimli kullanabilmelerine yardımcı olacaktır. Öğrencileri yansıtıcı düşünmeye yönlendirecek öğrenme ortamlarının hazırlanması ve bu etkinliklere olanak veren eğitim programları yapılması, öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri kazanması bakımından önem taşımaktadır.

Yansıtıcı düşünmenin öneminin farkında olunmasına rağmen bu konuda yapılan araştırmaların ülkemizde yeni olduğu söylenebilir. Çoğunlukla öğretmen adayları üzerine çalışmalar göze çarpmakta, ilköğretim seviyesinde daha fazla araştırılma yapılmasına alanyazında ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun yanı sıra 7. Sınıf öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesine dönük bir araştırma bulunmamaktadır. Bu bağlamda 7. Sınıf öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin, sosyal bilgiler dersi akademik başarıları ile ilişkisinin olup olmadığının araştırılması alanyazında bir eksikliği dolduracaktır.

Ülkemizde ortaokullarda bulunan sosyal bilgiler dersi, etkili vatandaş yetiştirme ve demokrasinin gerekliliğini içselleştirme bakımından hayati önem arz etmektedir. Toplumsal olaylar karşısında sağlıklı karar veren bireylerin yetişmesi için sosyal bilgiler dersi ve yansıtıcı düşünme becerisi işbirliği gerekmektedir. Bu noktadan yola çıkarsak ülkemizin kalkınmasını sağlayacak nitelikli insan yetiştirme hususunda, “sosyal bilgiler akademik başarıları ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ilişkisi” çözülmesi birçok açıdan faydaları olacak bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Buradan yola çıkarak araştırmanın problem cümlesini, “İlköğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile sosyal bilgiler dersindeki elde ettikleri akademik başarı puanları arasındaki ilişki nedir” sorusu oluşturmaktadır.

## Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile sosyal bilgiler dersinden elde ettikleri akademik başarı puanları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ne düzeydedir?
2. İlköğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. İlköğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. İlköğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile yetişme yeri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. İlköğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile kitap okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. İlköğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile baba mesleği arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. İlköğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile anne mesleği arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. İlköğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. İlköğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile anne eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
10. İlköğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile ailenin sosyoekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
11. İlköğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarı arasında bir ilişki var mıdır?

## Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile Sosyal Bilgiler dersinde elde ettikleri akademik başarılar arasındaki ilişki incelenmesi amacıyla ortaya çıkmıştır.

Sürekli değişen teknoloji karşısında ülkeler gelişmişlik yarışında amansız bir mücadele yaşarken, eğitimi daima ana merkeze koymaktadırlar. Bilgi toplumunda eski eğitim yöntemlerinin yetersizliği kabul görmeye beraber düşünen ve üreten insan modeli yetiştirmek için ülkeler modern eğitim sistemlerine başvurmaktadır. Bu noktada yansıtıcı düşünme becerilerine sahip bireyler tam anlamıyla ihtiyaçları karşılamanın ön koşulu durumuna gelmişlerdir.

Öğretmenler yansıtıcı düşünme becerilerini gerçekleştirebilmek için çeşitli yaklaşımlarla uygun öğrenme ortamları düzenler. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarından, öğrenme gereksinimlerinden yola çıkarak ilgi, yetenek ve tutumlarını öğrenerek kendi öğrenme hedeflerini oluşturmasına katkıda bulunur. Geleneksel yaklaşımdaki bilgiyi yükleyen, etkin konumdan sıyrılarak edilgen ve rehber konuma geçer. Her öğrencinin öğrenme hızını gözetenek, bireysel özelliklere göre uygun materyallerle kendi başlarına karar almalarına yardımcı olur.

Teknoloji çağında günün her anı bilgi bombardımanı altındaki öğrencilere, okul ortamında bilgi yüklemek artık çağın ihtiyaçlarını karşılamamaktadır. Öğrencinin önceki yaşantılarından yola çıkarak kendi öğrenmelerini verimli hale getirmek, bir nevi öğrenme kalitesini artırmak gerçek amaç haline gelmiştir. Bu bağlamda toplumsal hayat normları ile, ulusal kültür ve küresel gelişmeleri ele alan sosyal bilgiler dersinin, etkili vatandaş yetiştirme amacıyla yansıtıcı düşünme becerileri büyük rol oynamaktadır.

Literatür araştırması yapıldığında problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin ilgili derslerin akademik başarısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu gözlemlenmiştir. İki değişken arasındaki anlamlı ilişkinin ortaya çıkardığı



sonuç, akademik başarıda yansıtıcı düşünmenin önemli bir faktör olduğu gerçeğini göstermektedir. Literatür taraması sonucunda 7. Sınıf sosyal bilgiler dersi akademik başarıları ile yansıtıcı düşünme becerileri ilişkisinin incelenmesine yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Yapılan araştırmanın alanyazındaki bu boşluğu doldurması ve gelecekteki araştırmalara kaynaklık etmesi açısından önemli olabileceği düşünülmektedir.

### **Sayıtlar**

1. Ölçme araçlarını öğrenciler içten ve bilinçli yanıtlamıştır.
2. Veri toplama araçlarının sonuçları öğrenme düzeylerini ve gerçeği yansıtmıştır.

### **Sınırlılıklar**

1. Bu araştırma Afyonkarahisar ili merkezinde bulunan 5 ortaokul ile sınırlıdır.
2. Araştırma problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme ölçeği ve sosyal bilgiler 1. dönem karne notları ile sınırlıdır.

### **Tanımlar**

**Yansıtıcı Düşünme:** “Herhangi bir inanç ya da bilgi formunu ve onun ulaştığı sonuçları destekleyen gerekçeler doğrultusunda aktif, kalıcı ve dikkatli düşünmedir” (Dewey, 1910). Alanyazında kabul gören diğer bir tanıma göre ise “Bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir” (Ünver, 2003, s. 5).

**Sosyal Bilgiler:** “Bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi

ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir” (MEB, 2005).



## **BİRİNCİ BÖLÜM**

### **KAVRAMSAL ÇERÇEVE**

#### **1.1.Düşünme**

İnsanın zihinsel olarak yaptığı aktivitelerin tümüne düşünme denir. İnsana özgü olan bu bilişsel fonksiyon doğumdan ölüme kadar devam etmekle beraber öğretilbilir ve geliştirilebilir. Bireyin varoluşunun en önemli sebeplerinden biri olması nedeniyle düşünme kavramı birçok şekilde tanımlanmış olduğu görülmektedir. Bir neticeye varmak için kavramları, bilgileri araştırmak, mukayese etmek ve aralarında bağlantı kurarak başka fikirler üretme işlemidir. Bu süreç sonucunda ortaya çıkan zihinsel ürüne düşünme denir (MEB, 2007). Düşünmenin kelime anlamı ise Türk Dil Kurumu (2010)'na göre göre; düşünmenin sonucunda karşılaştırmalar yapma, birleştirme, ayırma, biçimleri ve bağlantıları kavrama yetisi olarak tanımlanmaktadır.

Yaptığı çalışmalarla düşünme alanında birçok kuramın temellerini oluşturan John Dewey (1996, s. 142)'e göre düşünme yapılan eylem ile bu durumun sonuçları arasındaki bağlantıları, sağlam bir şekilde bulup çıkarmaktır. Düşünme mevcut bilgileri kullanarak başka bir amaca ulaşma ve eldekilerin ötesine geçebilmektir (Özden, 2005).

Kısaca belirtecek olursak düşünme süreçlerinin sonucunda ortaya çıkan ürünler düşünme olarak adlandırılmaktadır. Bireyler, tecrübeleri ile bir sonuca varırlar. Düşünce sürecinin gayesi bu yolda karşılaşılan sorunları çözmek, bunları aşmaktır (Köknel, 2007, s. 369).

Görüldüğü üzere alanyazında çeşitli tanımlarla açıklanan düşünme; “bir olay veya durum karşısında gözlem, akıl yürütme, tecrübe ve sezgi ile analiz yapma ve bu zihinsel sürecin sonunda problemi çözme etkinlikleridir”. Tanımlar genel olarak bir

problemden kurtulmak için kullanılan bilişsel süreçlere vurgu yapmaktadır. Fakat bireyin günlük hayatında zihinsel olarak yaptığı basit etkinlikler de düşünme tanımına girmektedir. Akar (2007) ise düşünmeyi tepkisel ve basit bir formda ele almaktan ziyade amaçlı ve bilinçli bir kavram olarak nitelemiştir.

Eğitim tarihimize bakıldığında ezbere yönelik geleneksel eğitimden öğrenci merkezli modern eğitim sistemine geçildiğini görmekteyiz. Milli Eğitim Bakanlığı öğrencide düşünme ve öğrenmeyi öğrenme nitelikleri öngörmektedir. Bu bağlamda Talim Terbiye Kurulu 2007 yılında almış olduğu kararla “İlköğretim Düşünme Eğitimi Programı” yayımlamıştır.

Bu programda öğrencilerin bilgiyi ezberlediği, öğretmene bağımlı yöntemler bir kenara bırakılmıştır. Artık öğrencinin merkezde olduğu, sorgulama yetenekleri gelişmiş ve problemleri tanımlayıp çözebilen bireylerin yetiştirilmesini ön gören düşünce eğitimi planlanmaktadır. Modern eğitim anlayışında öğrencilerden beklenen üst düzey düşünme süreçleri olan analiz, sentez ve değerlendirme direkt veya dolaylı olarak yansıtıcı düşünme ile ilişkilidir (Yorulmaz, 2006).

Alanyazında yansıtıcı düşünme gibi üst düzey düşünme türleri olan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözmeye yönelik düşünme, üstbilis düşünmenin bazı alanlarını kapsadığı görülmektedir. Yukarıda belirtilen üst düzey düşünme biçimleri bir nevi birbirlerinin tamamlayıcısı konumundadırlar. Yansıtıcı düşünmenin içinde bulunan problemlere karşı çözüm yollarını bulma yönüyle, yaratıcı düşünmeyi kapsar. Yine yansıtıcı düşünmenin sorgulama, değerlendirme becerileri, eleştirel düşünmenin akıl yürütme, hipotez oluşturma aşamalarını içermektedir (Uygun, 2012, s. 9).

Üst düzey düşünme biçimleri, günümüz eğitim anlayışının odak noktasını oluşturmaktadır. Eğitim sistemimiz akademik açıdan başarının yanı sıra öğrencilerin karşılaştıkları problemleri bilinçli ve etkin bilişsel aşamalardan geçirerek çözmesini öngörmektedir. Bireyin toplumsal hayata başarılı bir şekilde entegre olmasını hedefleyen sosyal bilgiler dersinin de en modern yaklaşımını oluşturan yansıtıcı düşünme bu açıdan kritik önem arz etmektedir. Aşağıdaki bölümde yansıtıcı düşünme ayrıntılı şekilde ele alınacaktır.

## 1.2. Yansıtıcı Düşünme

Yansıtma kavramının kelime anlamına bakılacak olursa Latince bükme, dönme ve geriye kıvrılma anlamına gelen “reflectere” kökünden gelmektedir. Terim anlamında tanımlanmasında zorlanılan bir kavram olduğu için, yansıtma ve yansıtıcı düşünme kavramları alanyazında farklı şekillerde açıklanmıştır. Fizik veya başka bilim dallarında da karşılığı bulunan yansıtma kavramı, eğitim bilimi çatısı altına John Dewey ile girmiştir. 1910 yılında John Dewey’in yayımladığı “How We Think” (Nasıl Düşünürüz?) isimli eserde yansıtma ve yansıtıcı düşünme ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Dewey’in tohumlarını attığı bu fikir akımı 1916’dan sonra Amerika Birleşik Devletleri’nde Sosyal Bilgiler eğitiminde vücut bulmuştur (Merey ve Kılıçoğlu, 2009).

Yansıtma ve yansıtıcı düşünme kavramlarının temellerini atan Dewey (1910, 1933)’e göre yansıtma, düşünce dizilerinin tesadüfi bir şekilde bir araya gelmesi değildir. Önceki bilgilerle ilişkili, her bir sonucun bir diğer sonuca sebebiyet verdiği süreci içermektedir. Birbirini destekleyen bilgiler ardışık bir yapı içerisinde. Zincirleme olarak tabir edilen süreçte her bir adım sonrakine katkı sağlar. Yansıtma, mevcut bilgilere dayanarak yeni bilgiler kümeleri üretilmesini, analiz edilmesini sorgulayan bilişsel süreçtir. Yansıtıcı düşünme, bireyin kendi öğrenme ve öğretme düzeyi ve yöntemine ilişkin olumlu veya olumsuz durumları ortaya çıkarmaya yarayan, problemleri çözmeye yönelik düşünme sürecidir (Ünver, 2003, s. 5).

Ünver (2003, s. 3)’e göre, Dewey yansıtıcı düşünmenin anlamını dört boyutta sunmaktadır:

- Yansıtıcı düşünmede görüşler yalnızca basit bir biçimde sıralanmaz; görüşler arasında anlamlı ilişkilere dayanan bir ardışıklık vardır. Bir görüş kendisinden önceki görüşe dayanır ve kendisinden sonraki görüşün uygunluğuna karar verir.
- Yansıtıcı düşünmede olgular ve olaylara ilişkin duygu ve inançlar üzerine durulur. Yansıtıcı düşünme, duyguları olumlu duruma getirme ve geliştirmeyi amaçlar.

- Yansıtıcı düşünme, inancı bazı temellere dayandırır. Algılanan ya da düşünülen durumlar mantıksal olarak uygun olup olmama koşuluna göre kabul ya da reddedilir.
- Yansıtıcı düşünme bir inancın doğasına, koşullarına ve temellerine ilişkin bilinçli bir araştırma yapmayı gerektirir.

Valverde (1982) ise yansıtıcı öğrenmeyi bir öz değerlendirme olarak tanımlamıştır. Yansıtıcı düşünme, bireyin kendi davranışını, başarılarını, etkinliğini, “ben ne yapıyorum ve ne kadar başarılıyım?” gibi sorularla değerlendirmesidir.

Lee (2005) yansıtıcı düşünmeyi üç aşamalı bir süreç olarak değerlendirir. İlk aşama kişinin deneyimlerine tekrar başvurmasına dayanan hatırlama, ikinci süreç tecrübeler arası ilişki kurmayı öngören akla uydurma, üçüncü süreç ise bireyin gelişmesi ve değişmesi amacıyla yansıtma olarak tanımlanır.

Mezirow (1991) yansıtmayı, ‘içerik ve deneyimleri sorgulayıcı bir şekilde ölçme süreci veya bir yaşantıyı yorumlamak ve yaşantıya anlam vermek için harcanan gayret’ olarak tanımlamaktadır.

Dewey’in öncülerinden olduğu pragmatik felsefenin ana hedeflerinden olan yansıtıcı düşünme, yapılandırmacı yaklaşımın da temel amaçlarından birini oluşturmuştur. Alanyazında yansıtıcı düşünme tanımı olarak kabul gören Dewey (1933)’in şu açıklamasıdır; “*Yansıtıcı düşünme, bir inanç veya bir bilginin, onu destekleyen temellerin ışığında etkin, tutarlı olarak ve dikkatle değerlendirmesidir.*”

Mahnaz (1997) yansıtıcı düşünmeyi bilinçüstü bir eylem ve iç gözlem şeklinde tanımlamıştır. Gözlem bireyin kendi yaşantılarıyla ilgili kişisel otokontrolünü sağlar. Bilişsel öğrenme yaklaşımına göre içsel diyaloglar, kişinin kendi öğrenmesinde iç denetim sağlar ve öğrenme süreçlerinde kritik rol oynar. Yansıtma sayesinde kişi tecrübelerini yeniden yapılandırma fırsatı bulur.

Yansıtma kavramı, bireyin yeni bilgiler edinirken geçmiş deneyimlerini ardışık olarak kullandığı bilişsel süreçtir. Yansıtıcı düşünme ise kişinin öğrenme vaktinde veya öğrenmenin gerçekleşmesinden sonra birikimlerinden yola çıkarak yeni girdiler için kendi öğrenme durumunu kontrol etmesi ve kendini öz değerlendirme yapması sürecidir (Uygun, 2012, s. 23).

Schön (1987)' e göre yansıtıcı düşünme eski sistemdeki gibi öğrencilerin çeşitli kalıp ve formleri bire bir ezberlemeleri değil kendi öğrenme deneyimlerini oluşturmalarıdır. Öğretmen ve öğrencinin öğrenme anında bilinçli bir farkındalık oluşturması ve öğrenmeyi tekrar planlamasıdır. Bunun neticesinde öğrenciler öğrenme durumlarını sorgulayarak etkin duruma geçebilirler. Öğretmen ise ders bitiminde kendi performansını aktif bir şekilde değerlendirir. Yansıtıcı öğrenme düzeninde öğrenciler kendi öğrenme planlarını tayin edebilir, sorumluluk duygusunu hissedebilir. Ayrıca öğrenme esnasında yanlışlarını tespit edip düzeltebilir, istedik davranışlarının farkına vararak kendilerini motive edebilirler (Ünver, 2003). Diyebiliriz ki yansıtıcı düşünme uygulanan sınıflarda odak nokta tamamen öğrenci olup her birey kendi öğrenmelerinden sorumludur.

Yansıtıcı düşünme, içinde eleştirel düşünme ve gizil öğrenmeleri açığa çıkarma gibi üst düzey öğrenme becerilerini içerdiği gibi ortaya çıkan problemlere doğru planlama geliştirme ve çözüm bulmaya yardımcı olan bir süreçtir (Aşkar ve Kızılkaya, 2009). Bu bağlamda yansıtıcı düşünme herhangi bir problem durumunda ve en iyi problemle başa çıkma sürecinde gözlenir (Şen, 2011).

Yansıtıcı düşünme tanımı konusunda alanyazında kabul gören tanımlardan biri de Ersözlü (2008)'ye ait olduğu kabul edilmektedir. Ersözlü (2008)'ye göre yansıtıcı düşünme, bireyin geçmiş, şu an ve gelecekte geçirdiği ve geçireceği deneyimler hakkında kapsamlı düşünerek, kendi öğrenme/öğretme düzeyine ilişkin sorgulama yapma, kendini değerlendirme ve bu çıktıların neticesinde problemleri çözmek için neler yapabileceğini düşünmesidir.

Yansıtıcı düşünme görüleceği üzere birçok bilim adamı tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Günümüz eğitim sisteminde uygulanan yapılandırmacı anlayışın merkezinde yer alması sebebiyle yansıtıcı düşünme eğitim ve öğretim süreçlerinde kritik rol oynamaktadır. Yansıtıcı düşünme genel anlamıyla bireyin karşı karşıya kaldığı problem üzerinde, deneyimlerinden yararlanarak sorgulayıcı ve bilinçli bir şekilde düşünmesidir. Bu düşünmede birey geçmiş deneyimlerinden yararlanarak rastgele değil, bilinçli bir şekilde bilgiyi yapılandırmaya çalışmaktadır. Günümüz teknoloji çağında öğrencilere bilgiyi depolamanın faydasız bir öğretim metodu olması sebebiyle artık sorgulayan, eleştirel düşünebilen ve öğrenmeyi

öğrenebilen bireyler yetiştirmek esas amaç haline gelmiştir. Bu bağlamda çağı yakalayabilmek adına yansıtıcı öğrenme elzem hale gelmiştir.

### **1.2.1. Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri**

Van Mannen (1977) yansıtıcı düşünmeyi, teknik (kurallı) akılcı yansıtma, uygulamalı eylem yansıtma, eleştirel yansıtma olmak üzere üç düzeye ayırmıştır. Bu düzeyler şu şekildedir (Ünver, 2003, s. 8-12):

#### **1.2.1.1. Teknik Akılcı Yansıtma**

Teknik akılcı yansıtma öğretmen veya birey bir sonuca ulaşmak için pedagoji bilgileri ve eğitimin temel ilkeleri ışığında bazı uygulamalar yapar. Bu uygulamalar hakkındaki yansıtma teknik düzeydedir. En düşük seviye olarak sınıflandırılan teknik akılcı yansıtma problemlerin okul, sınıf ve toplumla bağlantı kurulmadığı görülmektedir. Mesleki tecrübesi az olan öğretmenlerin veya eğitim seviyesi az olan bireylerin bu alanda yansıtma yaptıkları görülmektedir (Ünver, 2003). Buna bağlı olarak öğretmenlerin tecrübeleri arttıkça teknik alandan üst aşamalara geçtikleri tespit edilmiştir. Teknik yansıtma sınıf içerisindeki ölçülebilir sonuçların etkililiği ve yeterlik durumları üzerinde durur. Öğretmen tek bir amaç için pedagojik bilgilerin ve eğitim ilkelerini düşünür. Halbuki birden fazla çözüm yolu kullanarak, çeşitli gözlem ve uygulamalarla problemlerin çözümüne ulaşabilir. Bu noktada öğretmen adaylarına ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlere problemleri tartışarak çözme ve gözleme dayalı öğrenme önerilir. Öğretmen adayları teorik bilgilerden ziyade gerçek eğitim problemleriyle yüz yüze gelmeli ve problemlerin çözümü için uygulama yapmalıdırlar (Ünver, 2003, s. 8).

#### **1.2.1.2. Uygulamalı Eylem Yansıtma**

Uygulamalı eylem yansıtma düzeyinde öğretmen, eğitim sürecindeki etkinliklerle tutarlı olan çıktılarını tanımlar. Diğer bir deyişle öğretmen uygulamada yaptığı tercihleri yansıtır. Bu seçimlerini etkileyen zihinsel, toplumsal ve programa ait verileri analiz eder. Kısacası eğitim-öğretimi etkileyen unsurları ve hedeflerin yeterliliğini geniş çaplı analiz eder.



Bu düzeyde yansıtma yapan kişilerin bireysel ve sosyal olarak etkileşime açık olup bu etkileşimleri anlaması gerekmektedir. Uygulamalı eylem düzeyinde düşünen öğretmenlerden, konulan tüm hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını kontrol etmesi, her iki durumda da nedenleriyle açıklaması beklenilmektedir. Öğretmen sadece ölçülebilen sonuçları tanımlamaya çalışmaz, bu çıktıları eğitim ilkeleri çerçevesinde yorumlamaya çalışır (Ünver, 2003, s. 9).

### ***1.2.1.3. Eleştirel Yansıtma***

Eleştirel yansıtma, yansıtma düzeylerinin en üst basamağıdır. Etik, politik gibi üst düzey konuları içerir. Bu düzeyde eğitime adalet, eşitlik ve özgürlük gibi kavramlar eşlik eder. Öğretmenin bir önceki basamaklardaki çıktı ve çıktıların yorumlanması haricinde eğitim sistemini, dolaylı olarak tüm insanlığı düşünmesi beklenir. Görüleceği üzere evrensel idealleri hedefleyen eleştirel yansıtma düzeyinde daha derin bir öğretim anlayışı beklentisi vardır.

Bu düzeydeki yansıtma eğitim alanındaki uygulamalarla değerlerin teknik anlamda değil etik alanda ilişkisini inceler. Bu alanda düşünen bireylerin kendini gözden geçirme ve kendini yargılama becerileri gelişmiştir. Öğretmenlerin eğitim-öğretim deneyimlerini inceleme ve değerlendirme imkanı vardır. Bu sayede deneyimlerin ne derecede gerçekleştiği hakkında düşünen eğitimciler eksik yönlerini rahat bir şekilde fark edip kendilerini değerlendirebilirler.

Bu üç alandaki yansıtma uygun ve amacına yönelik kullanıldığında etkili olmaktadır. Özetle teknik akılcı yansıtma etkili öğretim amacıyla başkalarının beklentilerini, uygulamalı eylem yansıtma bireyin öğretimde içsel beklentilerini, eleştirel yansıtma ise eğitimde etik, adil ve eşit beklentileri içerir (Ünver, 2003, s. 12).

### **1.2.2. Yansıtıcı Düşünme Aşamaları**

Yansıtıcı düşünme, belirli aşamaları barındıran bir süreçtir. Problemin öncesi, sonrası ve belirli bir farkındalığı gerektiren döngüsel bir yapıya sahiptir. Yansıtıcı düşünme süreci; inceleme, bilgilenme, bilgileri karşılaştırma, değerlendirme ve eyleme geçirme olmak üzere beş aşamadan oluşur (Barlett, 1990).

### ***1.2.2.1. İnceleme***

Yansıtıcı düşünme aşamasının ilk basamağıdır. Bu süreçte öğretmen ve öğrenci kendi öğrenme-öğretme yöntemleriyle ilgili gözlem yapar ve veriler toplar. Gözlem yapma ve veri toplamanın en iyi yolları görsel ya da işitsel araçlarla ilgili dersi kaydetmek olacağı gibi, günlük tutma, ders raporu yazma, değerlendirme anketi gibi yazma yöntemleri de olabilir.

### ***1.2.2.2. Bilgilenme***

Bir önceki basamak olan incelemede toplanan veriler bu basamakta analiz edilir. Öğretmen ve öğrenci, ders planı dahilinde olan veya beklenmeyen durumları tespit ederek diğer plan yeni bulgulara göre oluşturulur. Toplanan verilerin analizini bireysel olarak yapabileceği gibi öğretmenler meslektaşlarıyla, öğrenciler de arkadaşlarıyla yapabilir. Böylelikle bilgilerin ve deneyimlerin paylaşılması imkanı da sağlanır.

### ***1.2.2.3 Bilgileri Karşılaştırma***

Bu basamakta öğretim veya öğrenim yöntemine nasıl ulaşıldığı, öğretmenlik ve öğrencilik anlayışının nasıl oluştuğu tartışılır. Bu aşama öğretimle ilgili fikirleri, bu fikirlerin neticesinde oluşan değer yargılarını, toplumsal yapıları, tutum ve davranışları tartışmayı içerir. Bu bağlamda okul yönetimi, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve okul ortamını etkileyen diğer faktörlerle görüş alışverişinde bulunmak gerekir. Böylece öğretimle ilgili en iyi yollar, teknikler ve yöntemler hakkında sağlıklı varsayımlarda bulunulur.

### ***1.2.2.4. Değerlendirme***

Nasıl farklı öğretebilir ve nasıl farklı öğrenebilirim sorularına yanıt aranan basamaktır. Bu aşamada öğretim uygulamaları sırasında elde edilen veriler hakkında fikir alışverişinde bulunarak, yorumlanarak alternatifler saptanır. Değerlendirme aşaması, öğretmen ve öğrencinin yeni anlayış biçimleriyle tutarlı bir öğretim yöntemi arasındaki bağ ile başlar. Değerlendirmenin en basit yolu, ‘‘Bir şeyleri değiştirirsem

öğrenme sonuçları ne olur?’’ sorusunu sormasıdır. Bu soruya verilecek muhtemel cevaplarla öğretmen kendi uzmanlığı hakkında fikir sahibi olurken öğrenciler de kendi öğrenmeleri hakkında fikir sahibi olup sonraki aşamalarda hangi ölçütlere bağlı kalacaklarına karar vermiş olurlar.

#### ***1.2.2.5. Eyleme Geçirme***

Bu aşamada nasıl öğreneceğim veya nasıl öğreteceğim sorusuna cevap aranır. Eyleme geçirilmeyen yansıtma sözde kalır. Eyleme geçirme ne kadar son aşama olarak görülse de bu doğru değildir. Eyleme geçirme ile önceki aşamalar arasında neden sonuç ilişkisine dayanan dairesel bir döngü vardır. Birey yaptıklarını sağlıklı bir biçimde inceledikten sonra bu eylemlerin nedenlerini ve varsayımlarını ortaya çıkartarak öğretim uygulamalarını yeniden düzenler.

#### **1.2.3. Yansıtıcı Düşünme ve Diğer Düşünme Türleri**

Literatür taraması yapıldığında yansıtıcı düşünme ve diğer üst düzey düşünme becerilerinin aralarında küçük farklar olmakla beraber benzer anlamlar taşıdığı görülmektedir. Özellikle eleştirel düşünme ile yaratıcı düşünme kavramları uygunluk göstermektedir. Yaratıcı düşünme doğası gereği problemin ilk safhalarında çok önemli bir yere sahiptir. Problemin ileriki safhalarında ise önemi azalmaktadır. Bu noktada eleştirel düşünme kritik rol oynamaktadır. Problemin geriye dönük ortaya konmasında ve yaratıcı düşünmenin oluşmasında tamamlayıcı işleve sahiptir. İki düşünme becerisi birbirine benzer tarafları olduğu kadar asıl ön plana çıkan birbirlerini tamamlayıcı özellikleridir. Eleştirel düşünmenin, çeşitli eylemler veya başka durumlar için belirli değer yargısı üretimi gerektirir. Yaratıcı düşünme ise direkt çıktının üretimi ile ilgili olduğu ifade edilmektedir. Bu yönleri itibariyle tamamlayıcı yönleri ön plana çıkmaktadır (Kurnaz, 2007, s. 30).

Yukarıdaki benzer özelliklere yansıtıcı düşünme de eklenmektedir. Üç üst düzey düşünme becerilerini taşıyan bireylerin özellikleri genel itibariyle aynıdır. Bu bireyler, sorgulayan, eleştiriye açık, idealist, detaycı, demokratik vb. özellikler taşır. Aynı şekilde saydığımız bu özellikleri kazandırmak için gerekli öğrenme ortamları da aynı niteliklere sahip olmalıdır.

Her alanda birbirine paralellik gösteren üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek için kullanılan strateji, yöntem ve teknikler de benzerlik taşımaktadır. (Yapılandırmacılık, drama, rol yapma, proje tabanlı öğrenme, problem çözmeye dayalı öğrenme vb.) (Oktaylar, 2008).

#### **1.2.4. Problem Çözmeye Dayalı Yansıtıcı Düşünme**

Problem çözüme, Türkiye’de 2005 yılından itibaren eğitim sistemimize giren yapılandırmacı yaklaşımın, öğrencilerde pozitif yönde gelişmesini öngördüğü başat becerilerden biridir. Problem çözüme kavramı matematik dersi müfredatında olduğu için genellikle sayısal ya da bir problemin matematiksel çözümü olarak bilinir. Fakat problem çözüme, karşılaşılan bir sorunu belirli bilişsel süreçleri kullanarak çözüme becerisidir. Eğitim bilimlerinin tanımladığı problem çözüme yeteneği, bireyin hayatta karşılaştığı tüm sorunlar karşısında kullanılır.

Bir problemin çözümünde birey ilk aşamada problemi algılamalı ve tanımlamalıdır. Alternatif çözüm yolları düşünüp belirli değerlendirmeler yaptıktan sonra uygun yöntemi belirlemeli ve problemi çözerek doyuma ulaşmalıdır. Bu sürecin hepsi bilişsel bir etkinlik olduğu için düşünme becerilerini geliştiren bir eylemdir (Ersözlü, 2008).

En çok bilinen düşünme becerilerinden olan problem çözüme, analiz, deneyim kazanma, mantıklı düşünme, ders çıkarma ve etkili sorgulama gibi etmenleri oluşturan yansıtıcı düşünmenin temellerini oluşturur. Bu durumun sonucu olarak Dewey (1960), yansıtıcı düşünme sürecini bir problem çözüme süreci olarak da görmüştür. Bu bağlamda Dewey, yansıtıcı düşünmenin, problem çözüme kolaylaştırıcı ve destekleyici bir beceri olduğunu belirtmiştir.

Problem çözüme ve yansıtıcı düşünmenin birbiriyle etkileşim halinde olup, yansıtıcı düşünme yalnızca, bireysel, sosyal ve ahlaki açıdan değerlendirilmeyip, akademik ve sosyal geçerliği olan yapılandırmacı yönü de vardır. Diğer bir deyişle kişinin yansıtıcı düşünme becerilerini edinmesi ve bu bilgiler ışığında günlük hayatta uygulaması için problem çözüme becerilerini aktif kullanması gerekmektedir (Chen ve Seng, 1992).

### 1.3. Yansıtıcı Düşünme ve Öğretim

Yansıtıcı düşünmenin empati yeteneğiyle olan ilişkisi öğretimde en büyük faktörlerin başında gelmektedir. Öğretimde yansıtma, öğretim esnasında ve öğretim sonrasında yapılan etkinlikleri düşünmek, bu bilgiler doğrultusunda olumlu yönde değişiklikler yapabilmektir (McCollum, 2002). Bir diğer deyişle yansıtıcı öğretim, öğretmenin, öğrencinin, müfredatı hazırlayanın, ders öncesindeki genel düşüncesinin, eğitim-öğretim anlayışlarının, planın, dersteki etkinliklerinin, süreçten önce belirlenen amaçlara ne kadar uyduğu, gerekiyorsa hangi noktalarının düzeltileceği üzerine yapılan çalışmaların bütünüdür (Sarıgöz, 1999).

Yansıtıcı düşünme, bireyin kendi eğitim-öğretim süreçlerini takip etmesini ve özelleştirilme bulmasını sağlar. Kişinin kendisine, “Ne yapmaktayım? Neden yapıyorum? Daha iyi sonuç almak için neler yapabilirim? “ gibi soruları kendine sorarak öğrenme sürecinde yeni düzenlemeler yapmasına olanak sağlar (Senemoğlu, 2003).

Öğrenciye öğrenme ortamlarında yansıtıcı düşünme becerileri kazandırılması ile öğrenmelerin niteliğinin gözle görülür bir şekilde artacağı ve yaşam boyu öğrenme sürecine katkıda bulunacağı savunulmaktadır (Bayrak, 2010).

Eğitim ile gerçek yaşam arasında yadsınamaz bir ilişki vardır. Geleneksel eğitimde öğrencilerin edindikleri yaşantılar bağlantısız ve yaşantılarla bağı kopuk bir bilgi yığındır. Halbuki etkili öğrenme yaşantıları için yaratıcı ve verimli yaşantılar seçmek ve yeni öğrenme süreçleriyle ilişkilendirmek gerekir. Kısaca geleneksel eğitim sistemi ile yansıtıcı eğitim sisteminin özellikleri şunlardır (Ünver, 2003, s. 2):

Geleneksel eğitim sisteminde öğretmen karar verici konumdadır. Öğrencilere neyi, ne zaman ve nasıl yapacaklarını bildirir. Komutları yerine getiren öğrenci, kontrolü tamamen öğretmene vererek ona güvenir ve karar verici rolüne katılmazlar. Olumlu davranışları pekiştirmek yerine olumsuz davranışları düzeltmeye çalışır. Sürekli yanlışlarını duyan öğrenci ise kendine olan güvenini kaybeder ve kendi hatalarından gereken dersleri çıkartamazlar. Öğrendikleri bilgileri günlük yaşamda kullanamazlar.

Yansıtıcı eğitim sisteminde ise öğrenciler kendi öğrenme yaşantısını oluşturabilirler, hedeflerini belirleyebilirler. Kendi yanlışlarını bulup öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilirler. Sadece olumsuz davranışlarını görmeyip olumlu davranışlarını fark ederek kendilerini güdüleyebilirler. Kendisinin etkin olduğu işbirlikçi öğrenme ortamlarına katılabilirler. Bu eğitim sisteminde öğretmen, öğrencilere öğrenme ortamını hazırlar.

Geleneksel öğrenme ile yansıtıcı öğrenmenin karşılaştırması ve genel özellikleri şöyledir (Wilson ve Jan, 1993, s. 7):

Tablo 1. Geleneksel ve Yansıtıcı Öğrenmenin Özellikleri

	<b>Geleneksel Öğrenme</b>	<b>Yansıtıcı Öğrenme</b>
Başlangıç noktası	Bilgi aktarımı	Öğrenci yeterlik ve yetersizlikleri
Hedef	Değişim	Gelişme
Öğrencinin rolü	Edilgin alıcı	Etkin karar alıcı
Öğretmenin rolü	Bilgi verici	Kolaylaştırıcı
Başarı göstergeleri	Test puanlarındaki değişim	Görüşlerini özgürce açıklama becerisi
Öğrenme	Sıkı kurallar koyar	Risk almayı destekler
Ortam	Öğretmene yönetilir	İşbirlikçi kümeler
Öğretmen-öğrenci iletişimi	Öğretmen hataları düzeltir	İki yönlü, tutarlı, açık
Soru sorma yaklaşımları	Kapalı sorular	Açık sorular
Dönüt	Yanıtın doğru olup olmadığını belirtir	Yürekendirir/över
Yapı	Süreye ve rutinelere bağlıdır	Esnek-öğrenci katılımı

Öğretimi planlama işlemi, öğretim sürecinin etkililiği ve niteliği için çok kritik bir yere sahiptir. Öğretimde planlamanın üç görevi vardır. Öğretmene güven verir. Öğretimde uygulanacak öğeleri, öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde örgütlemeyi sağlar. Öğretmenin kendi öğretim sürecini değerlendirmesini ve gerekli düzeltmeleri yapmasına yardımcı olur. Kısacası yansıtıcı düşünmesini sağlar (Senemoğlu, 2002).

### 1.3.1. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme

Öğrenme ortamlarında yansıtıcı düşünmeyi geliştirecek, katkı verecek birçok yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar hem öğretici hem de öğrenciler için geçerlidir. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımlar, öğretmenin öğrencinin ilgi, yetenek ve öğrenme ihtiyacına yönelik durumunu sağlıklı tahlil etmesine olanak sağlar. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici başlıca yaklaşımlardan bazıları şunlardır: Öğrenme yazıları/günlükleri/logoları, kavram haritaları/zihinsel haritalar, soru sorma, kendine soru sorma, anlaşmalı öğrenme, kendini değerlendirme, tartışma, portfolyo (öğrenci ürün dosyası), sözlü sunumlar, görsel sunumlar.

#### 1.3.1.1. Öğrenme Yazıları/Günlükleri/Logoları

Öğrenme yazıları/günlükleri/logoları, öğrenme süreçlerine dair öğrencilerin sorularını, duygularını, cevaplarını, farklı görüşlerini, içeriğe ilişkin bilgileri kaydettikleri araçlardır. Bu günlüklere öğrenciler ilk olarak problemin ne olduğunu ve neden kaynaklandığını yazarlar. Bu günlükler sayesinde öğrencilerin günlük hayatındaki önemli gelişmeler kalıcı öğrenmeye sebep olmaktadır (İnönü, 2006).

Günlükler, öğrencilerin açık fikirli, samimi olarak kendi düşüncelerine izin veren araçlardır. Öğrenme günlükleri, öğrencilerin eğitim süreçlerine yansıtılmaları için fırsat verir. Öğrenciler, ders konularını yaşantılarında gerçekleştirerek somutlaştırarak öğrenir. Öğrenciler, günlük ve logolar kendi ürünleri olduğu için uğraşlarından zevk alır, kendilerine güven duyar ve daha iyisini yapmak için çaba gösterir. Yansıtıcı günlüklerin en önemli özelliği; öğrencilerin öğretim süreçlerini ve sonuçlarını değerlendirmesine olanak sağlamasıyla yansıtmayı gerçekleştirir (Tang, 2000).

Bu yazılar, günlük etkinlikleri içeren yazılar olmadığı gibi öğrencinin bir problemi belirlediği, söz konusu problem hakkında analizde bulunduğu ve öğretim süreciyle ilgili yansıtımda bulunduğu araçtır. Bu yazılar öğrencinin duygularını, düşüncelerini, süreç hakkındaki bilgilerini ve öğrendiklerini içerir. Öğrenme günlüklerinin iki amacı vardır:

1. Daha sonraki yansıtmanın amaçları için olay ve düşüncelerin kaydedilmesi.

2. Yazma sürecinin kendisinin, öğrenmenin iç yüzünün anlaşılmasına yardımcı olması.

Öğrenciler günlükler/logolar sayesinde dersleri tekrar edebilme olanağına sahip olabiliyor. Ayrıca kendi öğrenme tarzları hakkında bilgi sahibi olabiliyor. Öte yandan öğrenciler günlüklerle birlikte kaydetmiş oldukları ilerlemeyi gözlemleme fırsatı da edinmiş olurlar. Yukarıda bahsedildiği üzere günlükler/logolar, günlük etkinlikler ve yaşantılar üzerine tutulmuş basit yazılar değildir. Öğrenme günlükleri/logolarında öğrenciler öğrenmeleri üzerine daha üst düzey çıkarımlarda bulunurlar. Daha çok öğrenme üzerine yapılan açıklamalar, çözümlenmeler ve yansımalar yer alır. Özetle öğrenme günlükleri/logolarında öğrencilerin öğrenme yaşantılarını basit tanımlamaları yoktur. Öğrenme yaşantıları üzerine derinlemesine bakış açısı, analiz etme ve yansıtma vardır. Öğrenme yazılarında şu sorular sorulabilir (Wilson ve Jan, 1993, s. 85):

1. Bugün sınıfta ne öğrendim, neyi öğrenemedim ?
2. Öğrenme sürecinde neyi ilginç buldum ?
3. Öğrendiklerimle ilgili ne soruları sorabilirim ?
4. Derste kullanılan stratejiler nelerdir ?
5. Öğrendiklerimle eski öğrendiklerim arasında nasıl bağlantı kurabilirim ?

Günlükler birbirinden farklı formlarda oluşturulabilir. Yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve konuşma günlükleri olmak üzere üç sınıfa ayrılır. Öğretmen ve öğrencilere fayda açısından en çok kullanılan öğrenme günlükleri, yapılandırılmış formda olanlardır. Öğretmenin belirli bir düzende aldığı bilgiler daha kolay biçimde elde edilebilir. Öğrencinin ise öğrenme sürecine ilişkin motive olmasını sağlar. Yapılandırılmamış günlükler ise öğrencilerin kendi biçimlerini oluşturmasına olanak sağlar. Öğrenciler kendi içeriklerini, kendi tarzlarında oluşturarak öğrenme sürecinde inisiyatif alırlar. Yapılandırılmamış günlükler, gündelik olayların yazıldığı hatıra defterlerini andırır. Yapılandırılmamış günlüklerin bilinen dezavantajı, yazıların bireysel olmaları sebebiyle aynı sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırma yapma olanağının olmamasıdır. Bu durum, öğrencinin ne derece yansıtma yaptığını ve grup olarak öğrencilerin nasıl öğrendiklerinin bilinmesinin zor olmasına neden olmaktadır.



Sonuç itibariyle öğrenme günlükleri/yazıları/logoları öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerine, kalıcı öğrenmelerine ve kendi öğrenmeleri üzerine düşüncelerine olanak sağlayan faydalı bir yaklaşımdır. Öğretmenlerin, günlük tutmada öğrencilere rehberlik etmesi kuşkusuz süreci daha etkili hale getirecektir.

### **1.3.1.2. Kavram Haritaları**

Kavram haritaları, dağınık haldeki bilgileri örgütleyerek öğrenmenin kalıcı hale gelmesini sağlayan anlatma yöntemidir. Bu haritalarda kavramlar arasındaki ilişki genelden özele doğru görsel bir şekilde sunulur. Kavram haritalarıyla öğrenciler fikirleri ve bilgileri algıladıkları şekilde gösterirler (Pollard, 1999).

Öğrencinin bildikleriyle ilişkilerini gösterebilmek, bilgilerin uyum halinde olduğunu belirtmek amacıyla kavram haritaları kullanılır. Öğrenciler, kavram haritaları ile fikirleri, bilgileri ve algıladıklarını sunarlar (Demiralp, 2010, s. 53). Kavram haritaları yaş sınırlaması olmaksızın her öğrenciye öğretilir. Düşüncelerini belirli şekillerle, görsellerle organize eden öğrencinin yeteneklerinin arttığı tespit edilmiştir (Wilson ve Jan, 1993).

(Ünver, 2003)'e göre, öğrencilerin kavram haritası oluştururken yeteri kadar bilgiye sahip olmadıklarını fark edeceklerini, kavramlar arasındaki ilişkiler üzerine düşüneceklerini ve kavramı öğrenirken kendi öğrenmelerini görececeklerini belirtmiştir. Öğrencilerin kavramlar arası ilişkileri fark etmesi ve yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişmesi açısından kavram haritaları oldukça önemlidir.

### **1.3.1.3. Soru Sorma**

Soru sorma bireyin sorgulama ve bilgiye ulaşma sürecinin en önemli aktivitesidir. Öğrencinin soru sormasının niceliği değil doğru sorabilme yeteneği önemlidir. Soru sormak nitelikli düşünce becerileri geliştirip anlamaya yardımcı olur, derse karşı güdüler, dönütte bulunarak yansıtıcı öğrenmeyi sağlar. Yansıtıcı düşünme ortamlarında soru sormak çok önemli bir yere sahiptir. Fakat bu ortamın sağlanması için sorular bilgi basamağında değil, üst düzey düşünmeye yönelik olmalıdır (Ünver, 2003, s. 23). Buna rağmen amaç belirli bir bilgiyi öğrenciye kısa cevaplı basit sorular daha uygundur. Düşünmeyi geliştirmek ve düşünmeyi öğretmek amaçlanıyorsa uzun cevaplı sorular daha anlamlıdır (Moore, 2003).

Etkili soru sormak için özellikler şunlardır (Ünver, 2003, s. 24):

1. Değişik amaçlar için değişik sorular kullanılmalıdır.
2. Her sorunun bir amaca yönelik olduğundan emin olunmalıdır. Sorular zaman geçirmek ya da etkinlik olsun diye sorulmamalıdır.
3. Önemli sorular dersten önce belirlenmelidir.
4. Bir ders, gün ya da yarıyıl içinde değişik soru türlerini kullanmaya özen gösterilmelidir.
5. Öğrencilere sadece anımsamayı gerektiren sorular yerine tanımlayıcı ve çözümleyici yanıtlar vermeye yönelten sorular sorulmalıdır.
6. Öğrencilerin yanıtları dikkatle dinlenmeli ve sonraki sorulara geçmeden önce soruya verilen yanıtlar üzerinde yansıtılarda bulunulmalıdır. Ayrıca öğrencilere bu yansıtmanın neden ve nasıl yapılacağı açıklanmalıdır.
7. Öğrencilerden dinlemeleri, düşünmeleri ve sonra yanıt vermeleri istenmelidir.
8. Öğrencilerin değişik düşünme biçimlerini kullanmalarını sağlayacak sorular sorulmalıdır.
9. Öğrencilerin yanıt vermeden önce düşünmelerini sağlamak için soruyu sorduktan sonra bir süre beklenmelidir.
10. Öğrencilerden de üst düzey düşünmeye yönelik sorular sormaları istenmelidir. Onlara bu konuda olanak sağlanmalıdır.
11. Soru sorma etkinliğinde öğretmen ve öğrenci iletişimi daima açık olmalıdır. Öğretmen ve öğrenci arasındaki diyalog eksikliği, soru sorma yaklaşımını etkisiz kılmaktadır.

#### **1.3.1.4. Kendine Soru Sorma**

Kendine soru sorma, yansıtıcı düşünmenin önemli etkinliklerinden biridir. Öğrenci kendine soru sorarak davranış hedeflerini belirler. Öğrenciler, öğrenecekleri konuları kendi kapasiteleri ölçüsünde parçalara bölerek derse karşı motivasyonları artar ve yansıtmayı gerçekleştirebilirler. Bu sayede öğrencinin kendi iç sesiyle diyaloga girmesi ve kendisine sorular sorması sağlanır.

Öğrencinin kendi öğrenmesini denetlemesi, kendini izleyebilmesi beraberinde öğrenciye öz bilinç de sağlayacaktır. Öğrenciler, öğrenme süreci boyunca kendilerine sorular sorarak kendi öğrenme etkinliklerine dair yansıtma yapabilirler. Bu sürecin

sonunda öğrenciler neyi, ne kadar, nasıl öğrendikleri ve hangi noktalarda eksikleri oldukları hakkında bilgi sahibi olurlar. Bununla beraber öğrencilerin öğrenme esnasında sordukları sorularla kendilerini de değerlendirebilirler (Ünver, 2003, s. 25).

Kendi kendilerine soru sorma yetenekleri gelişen yansıtıcı öğretmen ve öğrenciler, sadece okul ortamındaki bilgilerin dışına çıkarak sorularını başka alanlara yönelteceklerdir (Yorulmaz, 2006, s. 37). Şüphesiz bu özellik geliştikçe öğrenciler kendi yeteneklerini daha geniş bir zeminde değerlendirebileceklerdir.

### ***1.3.1.5. Anlaşmalı Öğrenme***

Anlaşmalı öğrenme yaklaşımındaki anlaşma kavramı, öğrencinin kendi öğrenmelerine ilişkin kararlara etkin katılımı anlamı taşımaktadır. Bu yaklaşım için, öğrencilerde öğrenme sürecinde farkındalık yaratmak için olaya dahil etmek diyebiliriz. Öğrenciler, öğretmen rehberliğinde neyi, ne zaman, nasıl öğrenecekleri konusunda ve bu öğrenmelerin ne işe yarayacağı hususunda karar alabilirler.

Müzakereli/anlaşmalı öğrenme öğretmen ile tüm sınıf arasında, bir grup arasında veya öğretmen ile bir öğrenci arasında olabilir. Bunun dışında öğretmen ile meslektaşları arasında da anlaşmalı öğrenme mümkündür. Anlaşma yapmak için sırasıyla şu adımlar izlenir (Wilson ve Jan, 1993, s. 55-60):

1. Anlaşma yapılacak konuyu tanımlamak ve sunmak.
2. Sınıf için öncelikli konuları belirlemek.
3. Öğrencileri, uygun çözümler bulmaları ve karar vermeleri için çiftler halinde çalışmaya teşvik etmek.
4. Her bir grubun aldığı kararlar listesini sınıfla paylaşmak.
5. Kararların tümünü tartışmak ve tüm önerileri değerlendirdikten sonra çözüme karar vermek.

### ***1.3.1.6. Kendini Değerlendirme***

Kendini değerlendirme esas itibarıyla yansıtıcı düşünmenin çekirdeğini oluşturmaktadır. Bu değerlendirmeler, bireyin kendi hakkında, öğrenmeleri hakkında ve deneyimleri hakkında olabilmektedir (Wilson ve Jan, 1993). Birey kendine yönelik sorular sorar, öğrenme süreçleriyle ilgili çıkarımda bulunmaya çalışır, bu

sayede kendinin zayıf ve güçlü yönlerinin bilincine varır. Öğrenciler değerlendirme neticesinde eksiklerinin farkına varabilirler ve çözüm yolları bulabilirler (Ersözlü, 2008).

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek adına hem öğrenim sürecinde hem de öğrenim süreci sonunda öğrenciye kendini değerlendirme imkanı sunulmalıdır. Bu yetkinliğe ulaşan öğrenci eksikliklerinin farkına vararak kendini geliştirir. Kendi öğrenmesinde aktif rol alan öğrenci, kendine yönelik eleştirel bakış açısı sağlar ve kendi gelişiminde sorumluluk alır (Keskinkılıç, 2010). Öğretmen, kendini geliştirme çalışmalarında öğrencilere yardımcı olur. Öğrenciler, kendini değerlendirmenin öğrenme sürecinden ayrı bir şey olmadığını, öğretmen ve öğrenciler arasında işbirliği olduğunu görür. Öğrenciler kendini geliştirirken şu ilkelere uymalıdır (Ünver, 2003, s. 29-30):

1. Kendi öğrenme ve gelişiminden sorumluluk duyma.
2. Kendini değerlendirirken dürüst ve gerçekçi olma. Ara sıra aile, öğretmen ya da arkadaşları ile kendine ilişkin görüşleri üzerine konuşma.
3. Kendi davranışlarını iyi öğrenci özellikleri ile karşılaştırma.
4. Kendini değerlendirmeye başlamadan önce buna kendini hazırlama ve uygun bir değerlendirme yapısı (değerlendirme araçları, zaman çizelgesi, değerlendirmeyi kaydetme biçimi vb.) oluşturma.

#### ***1.3.1.7. Yansıtıcı Tartışma***

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımlardan biri de öğrenme ortamlarında yapılan tartışmalardır. Tartışma genel anlamıyla öğrenmede fikrini açıklama, sorun çözme ve sorumluluk alma gibi temel becerilerdir. (Erginer, 2000, s. 175). Sınıf içerisinde yapılan tartışmalarda öğrenciler fikirlerini açıklar, gerekli gördükleri eleştiri ve uyarıları yaparlar.

Tartışmanın sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için sınıf ortamının demokratik ve samimi olması gerekmektedir. Bununla birlikte yargılamadan eleştirmek başlıca şartlardan biridir (Keskinkılıç, 2010, s. 45). Yansıtıcı tartışmalar belirli bir standartta olmalıdır. Metindegileri aynen nakletme, ezberden okuma veya konu hakkındaki fikirlerini açıklama değildir. Yansıtıcı tartışmada öğretmen

öğrencilerden elde edilen veriler hakkında kanıt sunmalarını ister. Yansıtıcı tartışmada öğretmen tarafından öğrencilerin yanıtlamaları istenen sorular şunlardır (Shermis, 1992, s. 45):

1. Seni bunu herkesle aynı şekilde mi algıyorsun ?
2. Bunu nasıl algıyorsun ?
3. Anlayışının temel dayanağı nedir ?
4. Bu, ne kadar geçerli, anlaşılır, doğru ve çağdaş ?
5. Senin söylediğin kanıtlanabilir bir olgu mudur ?
6. Eğer bir olgu değilse kavram mıdır ?
7. Bir kuramın parçası mıdır ?

Tartışmaların faydalarından biri de bilgileri organize etmesidir. Bu işlemde eski bilgiler yeni formlarda belirir. Katılımcılar tartışmalarda üretimde bulunarak tartışmaya katkı yaparlar, bildikleriyle ilişki kurarlar. Sınıf içerisinde yapılan tartışmalar öğrencilere farkındalık kazandırdığı gibi fikirleri organize edip sunma ve savunma yeteneklerini geliştirir. Açık uçlu yansıtıcı sorular öğrencileri etkili düşünmeye sevk eder. Amaçlı tartışma ise öğrencileri üst düzey düşünmeye yönlendirir ve kendini değerlendirmesini sağlar. Öğretmenlerin görevi, tartışma öncesi, tartışma sırası ve tartışma sonrası öğrencilere rehberlik etmektir. Ayrıca tartışma sırasında öğrencilerin düşüncelerini yapılandırmasına yardımcı olur (Demiralp, 2010, s. 56-57).

Yansıtıcı tartışmalarda öğretmenlerden de istenilen belirli nitelikler vardır. Sadece alan bilgisiyle tartışmayı yönetmek öğretmenler adına yetersizdir. Tartışmanın yansıtıcı olması için öğretmenlerde genel kültürün yanı sıra felsefi derinlik sahibi de olmaları gerekmektedir. Felsefi terimlere hakim olma ve felsefi bilgelik, sorgulayıcı hale getirilmelidir.

### **1.3.1.8. Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası)**

Öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştiren başlıca yaklaşımlardan biri de öğrenci gelişim/ürün dosyası olan portfolyodur. Gelişim dosyası öğrencinin belirli zaman aralıklarındaki ürünlerini ve başarılarını içerir. Bu ürünlere bakılarak öğrencinin gelişiminin ne durumda olduğu belirlenebilir ve gözlenilmesi sağlanabilir.

Ayrıca portfolyolar sonuçtan çok süreci vurguladığı için öğrenci kendini daha sağlıklı bir şekilde değerlendirebilir.

Portfolyoları geleneksel dosyalardan ayıran başlıca özellik, bu dosyanın öğrenci tarafından oluşturulmasıdır. Bunun yanı sıra öğrenciye seçme, inceleme, tamamlama, eski ürünlerini gözden geçirme ve yansıtma yapma olanağı tanır. Gelişim dosyalarını tanımlayan ana unsur, öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri ve yorumlarını içermesidir (Ünver, 2003, s. 50). Portfolyoların kullanımı ilkokullarda yıllardan beri kullanılmaktadır. Son zamanlarda ise daha yapılandırılmış ve değerlendirme biçimleriyle gelişmiştir (Pollard, 1999). Öğrenci ürünlerinin sınıfta sergilendiğini görünce kendi gelişim süreçlerini yakından gözlemleyecek ve gözlendiğini hissedecektir. Bu da öğrencinin öğrenmeye daha motive olmasını sağlayacaktır.

Portfolyolarda öğretmen öğrencinin gelişim sürecini gözlemlediği için sonucun yanında süreç değerlendirme ortaya konulmuş olur. Geleneksel yaklaşıma ait sonuç değerlendirmede öğrenci sadece notlarıyla ölçüldüğü için edilgen bir durumdadır. Süreç değerlendirmede ise öğrenci aktif olduğu için kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alır. Süreç değerlendirmeyi içeren portfolyolarda öğretmenler, öğrencilerin olumlu ve olumsuz yönlerini belirterek öğrencilere dönüt vereceklerdir.

### ***1.3.1.9. Sözlü Sunumlar***

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımlar yazılı biçimde olmak zorunda değildir. Öğrencilerin seviyelerine göre sözlü formlar faydalı olabilmektedir. Sözlü sunumlar, yansıtıcı düşünme becerisi için düzenli olarak kullanılabilir. Kısa zaman diliminde gerçekleştirilebilmesi sözlü sunumların olumlu özelliğidir. Öğrencilere açık uçlu veya anahtar sorular yöneltilebilir.

Sözlü yansıtımlar drama ve diğer görsel stratejilerle beraber kullanılabilir. Sözlü sunumlarda uygulanması önerilen grup stratejileri şunlardır (Wilson ve Jan, 1993, s. 53):

1. Bütün sınıf
2. Küçük gruplar
3. Üçlü gruplar
4. Başka bir çiftle eşleşen çiftler
5. Eşlenmiş yansımalar
6. 1-3-6'lı grup stratejileri

#### **1.3.1.10. Görsel Sunumlar**

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için görsel sunumlar öğrenci için hem ilgi çekici hem de bilgilendirici olabilmektedir. Görsel sunum yapabilmek için pek çok materyal bulunmaktadır (Wilson ve Jan, 1993, s. 54). Görsel materyaller şunlardır:

1. Pastel boyalar, kalemler
2. Gazeteler, karalama kağıtları
3. Yapbozlar, maketler
4. Yapı/İNŞA malzemeleri

#### **1.3.2. Yansıtıcı Düşünen Öğretmen Özellikleri**

Yansıtıcı düşünme becerilerini öğrencilerin özümseyip uygulayabilmesinin ön şartlarından en önemlisi şüphesiz öğretmenin niteliğidir. Bu bağlamda öğrencilerde istenilen davranış, öğretmenin bu becerilere sahip olup olmamasıyla doğru orantıdadır. Nitelikli öğretmen sadece alan bilgisi ve öğrenilen stratejilerden daha fazlasına sahip olmalıdır. Etkili bir öğretmen sınıftaki öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini, bilişsel, duyuşsal seviyelerine hakimdir.

Dewey (1933) yansıtıcı düşünmenin gerçekleşebilmesini, açık sözlülük, samimiyet ve sorumluluk alma gibi duyuşsal özelliklerin oluşmasına bağlamıştır. Bu özellikler öğretmenleri baz alarak değerlendirildiğinde eğitimcilerin diğer fikirlere açık olması, olayları farklı açılardan dinlemesine, alternatif düşünceleri önemsemesine, kendisine yakın düşüncelerin yanılma ihtimalini göz önünde bulundurmasına bağlıdır.

Yansıtıcı düşünen öğretmenin samimi olmasını belirten Dewey (1933), öğretmenin aktif olması, kendini derse adanması ve öğrencileri yeteri kadar derse

güdülemesi gerektiğini vurgular. Öğretmenin kendini derse vermesi, konunun içeriğine, öğrencinin konuyu öğrenmek için yeterli bilişsel seviyede olup olmamasına ve öğretmenin kullandığı yöntem ve tekniklerin öğrencilerde ne gibi sonuçlar doğurduğuna bağlıdır. Hawkins (1974) bu üç maddeyi, ben, sen ve o (I, you, it) olarak belirlemiştir. Rodgers (2002)'a göre samimiyetin önemli göstergesi konuya duyulan merak ve istektir. Bu duygular öğretmen ve öğrenci için öğrenme ortamlarının olmazsa olmazıdır. Yansıtıcı düşünmenin merkezini de merak ve istek oluşturur.

Açık olma ise öğretmenin konuyla ilgili kafasında belirsizlik yaşamamasıdır. Bir nevi öğretmenin kendi düşüncelerini, eylemlerini anlamış olmasıdır (Rodgers, 2002). Eğer öğretmen anlatacağı konu ile ilgili kafasında belirsizlik yaşıyorsa yansıtma yapamaz. Öğretmenin yeterli mesleki tecrübeye sahip değilse ve alanına hakim değilse yansıtmanın ilk basamağı olan açık olmayı gerçekleştiremez.

Sorumluluk alma, belirlenen hedefe varabilmek için olası tüm sonuçları değerlendirebilmek, kararlı bir şekilde hareket etmek ve tüm neticelerin sorumluluğunu kabul etmektir. (Genç, 2005). Öğretmen ve öğrenci tüm düşüncelerin ve yapılan eylemlerin nasıl bir değişiklik getireceğini sorgulamaları gerekir (Rodgers, 2002).

Yansıtıcı öğretmenin özellikleri, Norton (1997)' a göre şu şekildedir:

1. Öğrencilerin her biriyle bire bir ilgilenebilen, öğrencilerin akademik ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılayabilen.
2. Kişisel eylemlerini ve amaçlarını sorgulayıp, sorumluluğunu alabilen.
3. Öğretim hedeflerini, amaçlarını, metot ve materyallerini düzenli olarak gözden geçirirler.

Yansıtıcı düşünen öğretmenin başlıca özellikleri şöyledir (Ünver, 2003, s. 14-15):

1. Yansıtıcı düşünen öğretmen eylemlerini denetleyen, amaçlı şekilde hareket eden ve öğrenciye sürekli destek verir. Sürekli kendini yeniler. Geleneksel öğretmen alışkanlıklara bağlı kalıp yeniliklere direnebilir. Fakat yansıtıcı düşünen öğretmen karşısına çıkan durumlar karşısında her an yeniliklere açık



olarak manevra yapabilir. Bu sebeple yansıtıcı düşünme sadece okulda değil okul dışında da devam etmektedir.

2. Görüşlerine ve eylemlerine karşı her türlü eleştiriye açıktır. Açık düşünceli olarak olaylara farklı bakış açılarından bakar. Herhangi bir durum, düşünce ve kararı desteklemek için kanıt kullanır.
3. Öğretimin her alandaki işlemlerinden sorumludur. Öğrencilerin bilişsel, duygusal ve eğitsel gelişiminden sorumludurlar. Aldığı kararların öğrenme ortamlarına, okul kültürüne ve okulun sosyokültürel yapısına uygunluğunu kontrol eder. Kararların sonuçlarını kabul eder.
4. Öğretimi gerçekleştirirken samimi davranır. İçten olması yansıtmasına yardımcı olur. Yansıtıcı düşünen bir öğretmen eylemlerini değerlendirir. Objektif ve dürüsttür.
5. Yansıtıcı öğretmen geleceğe dair öngörülerde bulunur. Öğrencilerini de bu doğrultuda motive eder.
6. Yansıtıcı öğretmen karşılaştığı problemleri algı düzeyinde değerlendirip genellemez. Bu süreci kendi mesleki deneyim olarak görüp kendini geliştirmek ve değiştirmek ister.

### **1.3.3.Yansıtıcı Düşünen Öğrenci Özellikleri**

Günümüz çağdaş öğrenme ortamlarında artık öğrenci bilgiyi alan pasif konumdan çıkmıştır. Öğrenci artık bilgiyi üreten, kendi öğrenme sürecini yönlendiren aktif duruma gelmiştir. Bu eğitimsel gerçek ışığında öğrencilere yansıtıcı düşünme becerisi kazandırmak için modern eğitim programları, örnek öğretmenler, çok yönlü değerlendirme araçları ve metotlar etkili olmaktadır. Yansıtıcı düşünmenin gerçekleşebilmesi için demokratik ve işbirliğinin olduğu, bilimsel düşünmenin hakim olduğu sınıf ortamı gerekmektedir (Sünbül, 2010).

Bu bağlamda yansıtıcı düşünme 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren yürürlüğe konulan yeni ilköğretim programının temelini oluşturmaktadır. Yeni programda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerisini keşfetmelerine ve uygulamalarına yönelik etkinliklerin sıkça yer aldığı görülmektedir (Yorulmaz, 2006).

Yansıtıcı düşünme eğitim sistemimize yeni bir soluk getirmiştir. Öğretmen ve öğrencinin rollerinin tamamen değiştiği yeni programda öğretmen bilgi aktarıcı pozisyondan eğitim sürecini planlayıp öğrencilere rehber olan konuma gelmiştir. Öğrenciler ise tek bilgi kaynağı kitapların dışına çıkarak eğitim çevresindeki kaynakları tarayıp bilgi teknolojilerinden etkin yararlanacaktır. Bilgiye kendisi ulaşacaktır. Bu durum, öğrencinin daha araştırmacı olmasını öngördüğü için yansıtma yapmasına olanak sağlayacaktır. Yansıtıcı düşünmenin öğrencilere yararları Yorulmaz (2006)'a göre şunlardır:

1. Problemi tanımlar ve çözer
2. Yeni fikirler üretir
3. Yansıtıcı ve diğer üst düzey düşünme becerilerini geliştirir ve uygular
4. Düşünceleri ve duyguları inceler, açıklar ve değerlendirir
5. Kendine olan güvenini artırır
6. Derinlemesine ve yaratıcı düşünmeyi geliştirir
7. Bilgi eksikliklerini giderir
8. Kendini değerlendirir
9. Amaçlarını belirler.
10. Çalışma becerilerini geliştirir.

Yansıtıcı düşünen öğrenci kendi hedeflerini koyarak, öğrenme sürecini yönetebilir. Modern eğitim ortamlarında öğrenci, öğretmene bağlı değildir. Sadece yönlendirmeleri doğrultusunda bilgiye ulaşır ve düzenler. Yansıtıcı düşünmenin öğrenci açısından faydaları Sönmez (2009, s. 184-185)'e göre şöyledir:

1. Öğrenci öğrenme gereksinimleri doğrultusunda neyi öğrenmek istediğini, hedeflerini kendisi belirleyebilir. Bununla birlikte içerikler de öğrenci tarafından düzenlenmelidir. Öğrenci ders kitaplarına bağlı kalmadan her türlü kaynağa ulaşır ve düzenlemelidir.
2. Öğrenci kendi ilgi ve yeteneklerinin farkına vararak hangi öğrenme stratejisi, yöntemi ve taktiğiyle daha iyi öğrenebileceğine karar vermelidir.
3. Öğrenci kendi öğrenme seviyesini kendisi belirlemelidir. Bu değerlendirme tek açıdan olmamalı, bilişsel düzeyin yanı sıra duyuşsal, sezgisel ve sosyo-kültürel boyutları da içermelidir. Ölçme araçları da çok çeşitli (portfolyo, testler, rubrik, gözlem vb.) olmalıdır.

4. Öğrencinin, kendi öğrenme sorumluluğunu alması sağlanmalıdır.
5. Öğrencinin problemi tanımlama ve çözme becerisi gelişmelidir.

#### 1.4. Yansıtıcı Düşünme ve Sosyal Bilgiler

İnsanı araştırma alanı olarak merkeze koyan sosyal bilimler; tarih, sosyoloji, ekonomi, psikoloji gibi insan ilişkilerini ve toplumsal olayları araştıran bilim dalıdır. Sosyal Bilgiler ise öğrencileri toplumsal alanda temel becerileri kazandırmak amacıyla içinde yaşadığı toplumun geçmişi, ekonomik hayatı ve yönetim biçimiyle ilgili bilgi sahibi olmasını sağlamak ve yurttaşlık hak ve görevlerini kavratmak amacıyla ilk ve ortaokullarda okutulan ders olarak tanımlanmaktadır (Oğuzkan, 1993, s. 146).

Sosyal Bilgiler Erden (1997, s. 8)'e göre ise ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş, toplumsal olarak temel becerileri kazandırmaya çalışan bir çalışma alanıdır. (Doğanay, 2009, s. 19)'a göre ise gittikçe küreselleşen dünyada temel demokratik değerlerin farkında olan düşünen, beceri sahibi vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanıdır. Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (National Council for the Social Studies- NCSS), sosyal bilgilerin vatandaşlık yeterliliği kazandırmaya yönelik disiplinler arası bir çalışma alanı olduğunu ifade etmiştir. 2005 yılında uygulamaya konulan ilköğretim programında ise sosyal bilgiler bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olan bir ilköğretim dersi olarak tanımlanmaktadır.

Alanyazındaki Sosyal Bilgiler tanımlarına bakıldığında altı çizilen unsur bireyin sosyalleşmesi ve toplumsal rollerini özümsemesidir. Sosyalleşmeye paralel olarak bireylerin içinde bulunduğu toplumun sosyo-kültürel yapısını tanıması ve toplumla uyumlu ve etkin bireyler olarak yetişmesidir. Bu noktada öğrencinin yansıtma yapması sosyal bilgiler dersinin ana hedeflerinden olduğu gibi öğrencinin de sosyalleşmesinin anahtarı konumundadır. Bu yüzden sosyal bilgiler ve yansıtıcı düşünme iç içe geçmiş durumdadır.

Sosyal Bilgiler dersi, hızla gelişen ve değişen toplumlarda önemi hızla artan bir duruma gelmiştir. Teknolojinin durmadan geliştiği dünyada küreselleşme ile

birlikte kültürler arası geçiş kolay hale gelmiştir. Büyük bir köyü andıran dünyada evrensel kültüre sırtını dönmeden kendi değerlerini koruyabilmek gelişmiş toplumların önemli gündem maddelerinden biridir. Bu noktada eğitime düşen görev daha da artarken öğrencileri toplumsal hayata hazırlamak ve kültürünü korumak adına sosyal bilgiler dersi daha da hayati duruma gelmektedir. (Chapin ve Messick, 1992; akt. Özcan, 2002, s. 29), sosyal bilgilerin amaçlarını şu şekilde aktarmıştır:

1. İnsanın geçmiş, şimdiki zaman ve gelecekteki yaşantısı hakkında veriler edinmek
2. Bilgiyi almak ve işlemek becerisini geliştirmek
3. Değer ve tutum geliştirmek
4. Sosyalleşmeye katkı sağlamak olarak açıklamaktadır.

#### **1.4.1. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yansıtıcı Düşünme**

Ülkemizde sosyal bilgiler dersi programı 2005 yılından itibaren değişmiştir. 2005 yılına kadar sosyal bilgiler dersinin amaçları; vatandaşlık görevleri ve sorumlulukları, insanların birbirleriyle ilişkileri, bulunduğu çevreyi ve dünyayı tanıma, ekonomik yaşama fikrini geliştirme olarak dört ana başlıkta ele alınmıştır (Kocaoluk ve Kocaoluk, 2000, s. 691-692). Bilişsel becerilere ağırlık veren bu program daha çok öğrenciyi topluma hazırlama ve etkili vatandaş olmayı amaçlamaktadır. 2005'ten sonra yürürlüğe konulan programda ise sosyal bilgiler dersinin amaçlarında radikal değişikliklere gidilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2005 ilköğretim okulları programında sosyal bilgiler dersinin amaçları şu şekilde verilmiştir:

Öğrenciler Sosyal Bilgiler dersinde:

1. Özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin, ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varır.
2. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir.

3. Atatürk İlke ve İnkılâplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; laik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur.
4. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilir.
5. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak, millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder.
6. Yaşadığı çevrenin ve dünyanın coğrafi özelliklerini tanıyarak, insanlar ile doğal çevre arasındaki etkileşimi açıklar.
7. Bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde (harita, grafik, tablo, küre, diyagram, zaman şeridi vb.) kullanır, düzenler ve geliştirir.
8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak, kalkınmada ve uluslar arası ekonomik ilişkilerde ulusal ekonominin yerini kavrar.
9. Meslekleri tanır, çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli olduğuna inanır.
10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar.
11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanır.
12. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanır.
13. Bilimsel düşünmeyi temel referans kabul ederek bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetir.
14. Birey, toplum ve devlet arasındaki ilişkileri açıklarken, sosyal bilimlerin temel kavramlarından yararlanır.
15. Katılımın önemine inanır, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşleri sunar.
16. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçleri ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak, yaşamını demokratik kurallara göre düzenler.
17. Farklı dönem ve mekânlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eder.

18. İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlık gösterir.

Görüldüğü üzere 2005 programında sosyal bilgiler dersi programı, önceki vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler anlayışından kopmuştur. Yeni programda yansıtıcı düşünme alanı olarak sosyal bilgiler anlayışına geçişin olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler dersinin amacı bilgiyi üretme ve kullanma, gündelik yaşama göre uyarılma, analiz etme, öğrenme ortamlarında elde ettiği bilgileri kullanarak kendine has bakış açısı kazanma gibi yöne evrilmiştir (MEB, 2009).

Önceki hedefi vatandaşlık aktarımı olan sosyal bilgiler dersinde, 2005 programıyla birlikte üst düzey düşünme becerileri ön plana çıkarılmıştır. Sosyal bilgiler programının eski ve yeni formu Tablo 2 ile daha net çizilmektedir.

Tablo 2. 1968-1998 ve 2005 Sosyal Bilgiler Programının Karşılaştırılması

1968 ve 1998 programı	2005 programı
Öğretmen merkezde ve yönlendirici konumdadır. Öğrenciler pasiftir. Karar verici öğretmendir.	Öğrenciler merkezde ve aktiftir. Yaparak yaşayarak öğrenirler. Öğretmenin rolü rehberlik olup orkestra şefi gibidir.
43 genel hedef vardır.	17 genel hedef vardır.
Vatandaşlık Aktarımı anlayışı temellidir. Bilgi aktarımı ve zihinsel gelişim önceliklidir.	Yansıtıcı inceleme alanı anlayışına dayanır. Zihinsel gelişimin yanı sıra kişisel özelliklerin kazandırılması birinci hedefdir.
İçeriğe önem verilir ve yoğundur	İçerik kazanımlarla sınırlıdır
Davranışçı anlayışa dayanır	Yapılandırmacı anlayışı temellidir
Bilgi kişiden bağımsız ve nesneldir.	Bilgi kişi tarafından oluşturulur
Tekli değerlendirme ölçütü var	Çoklu değerlendirme ölçütü var
Milli değerler ağırlıklıdır	Ulusal değerlerin yanına evrensel değerleri katar
Konular birbirinden kopuk ve dağınıktır	Disiplinler arası bir yaklaşımla konular birbirine bağlantılıdır.
Bilgi yükü yoğundur. Bu sebeple isteristem ezber öğrenmede önemli	İşe yarayacak bilgi seçilerek öğrenci tarafından yapılandırılarak

Sosyal Bilgiler dersi teknoloji doğrultusunda toplumların, kültürlerin değişmesinden en çok etkilenen branşlar arasında gelmektedir. Bu sebepten dolayı değişen toplumun ihtiyaçlarına göre programı da bu dönüşümden nasibini almıştır. 2005 öncesi ülkelerdeki egemen gücün ideolojilerini yansıtmaya ve ulusal vatandaşlık değerlerini aktarma işlevi gören sosyal bilgiler yeni programla yansıtıcı düşünmeyi temel almıştır. Yeni programla öğrencinin tecrübelerinden ve öğrenme yaşantılarından edindiği bilgileri, derinlemesine analiz ederek karşılaştığı problemleri çözmesi öngörülmüştür.

#### **1.4.2. Sosyal Bilgiler Öğretimindeki Gelenek/Yaklaşımlarda Yansıtıcı Düşünme**

Sosyal bilgiler öğretiminde üç gelenek mevcuttur. Bunlar sırasıyla, ‘Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler’, ‘Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgiler’ ve ‘Yansıtıcı Düşünme Olarak Sosyal Bilgiler’dir (Barr, Barth ve Shermis, 1978). Öğretmenler sosyal bilgiler öğretiminde bu üç gelenekten birini tercih ederler. Buna rağmen son yıllarda eğitim ve teknoloji alanındaki gelişmeler neticesinde üç gelenekten de aynı ders kapsamında yararlanıldığı bilinmektedir (Erden, tarihsiz).

Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin tercih ettikleri gelenekler değişiklik göstermektedir. Kozan (2002)’a göre öğretmenler sosyal bilgiler dersinde amaç bakımından yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler yaklaşımını, yöntem olarak vatandaşlık akımı yaklaşımını, içerik yönünden ise sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler yaklaşımını tercih etmektedirler.

Kozan (2002)’ın araştırmasında sosyal bilgiler öğretmenleri, yansıtıcı yaklaşımı tercih ettikleri görülmüştür. Doğanay ve Sarı (2004) ve Kaymakçı ve Ata (2012)’nin araştırmalarına göre ise sosyal bilim olarak sosyal bilgiler yaklaşımı öğretmenler tarafından tercih edilmektedir. Bu farklılıkların ana kaynağı örneklem farklılığı ve araştırmaların yapıldığı tarihlerde yürürlükte olan programların ilkeleri olarak gösterilebilir.

##### **1.4.2.1. Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler**

Sosyal bilgiler öğretiminde en eski yaklaşım olarak kabul edilir. Sosyal bilgilerin en kabul gören ve en yaygın yaklaşımı vatandaşlık aktarımı olarak sosyal

bilgiler yaklaşımıdır (Barr, Barth ve Shermis, 1978, s. 34). En ilkel öğretme metodu olan öğretmen merkezli, bilgi aktarımını öngörür. Öğretme yöntemi vatandaşlık aktarımının öğretmen tarafından telkin edilmesiyle gerçekleşir. Bu yaklaşıma göre öğrencilerin hangi bilgi kümelerini alacağını, hangi tutum ve değerleri kazanacağını yetişkinler belirler. Temel öğretisi geçmişten gelen değerleri devam ettirme, geleneklerle övünme, topluma uygun vatandaş olarak davranmadır (Doğanay, 2002).

Genellikle toplumdaki otoritenin belirlediği iyi vatandaşlık normlarına uygun bireyler yetiştirme düsturunu benimseyen yaklaşımda öğrenenler istenilen ve beklenen davranışları öğrencilere aktarmakla görevlidir. Kendisinden beklenen vatandaşlık tanımını bilen öğrenciler buna uygun davranarak katılımında bulunur. Kalıp davranış modellerinin övüldüğü bu yaklaşımda kabul görme öğrencinin ulaşmak istediği noktadır. Öğrenciler geleneksel davranışları içselleştirir. İçselleştirme neticesinde yavaş yavaş benimsemektedir (Barr, Barth ve Shermis, 1978).

Ne kadar sosyal bilgiler yaklaşımlarının birinci basamağı olarak kabul edilse de vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler yaklaşımı, sosyal bilgilerin temel amaçlarından birine hizmet eder. Sosyal bilgilerin ana hedeflerinden birinin vatandaşlık aktarımı olduğu kabul edilirse, öğrencinin içinde bulunduğu topluma faydalı ve etkin bir birey olması istenilen bir davranış olacaktır.

#### ***1.4.2.2. Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler***

İnsanı ve doğal olarak toplumu ilgilendiren her konu sosyal bilimlerin içeriğinde yer almaktadır. İnsanın insanla, toplumla ve kurumlarla ilişkilerini inceleyen bilim disiplinlerinin tümüne sosyal bilimler denilmektedir. Bu disiplinler; tarih, coğrafya, sosyoloji, psikoloji, ekonomi, hukuk, eğitim bilimi, antropoloji, siyaset bilimi ve uluslar arası ilişkilerdir. Sosyal bilgiler dersi ise bu disiplinlerden seçilmiş ve basitleştirilmiş konulardan oluşur.

Öğrencinin toplumsallaşması, iyi bir vatandaş olması ve olayları iyi tahlil etmesini hedefleyen sosyal bilgiler ile sosyal bilimler sıkı bir ilişki içindedir (Erden, tarihsiz). Köstüklü (2006)' ye göre biri bilim alanı iken diğeri bilgi alanıdır. Sönmez (1999) ise sosyal bilgiler dersini toplumsal gerçeklerle, sosyal bilimleri ise insan tarafından üretilen gerçekler olarak tanımlamaktadır.



Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler yaklaşımının temel dayanağı, etkili vatandaşlık için sosyal bilimlere ait bilgi, beceri ve değerlerinin kazandırılmasıdır (Öztürk, 2009, s. 9). Bu bağlamda araştırmayı bilen, analiz ve yorumlama kabiliyetine sahip bireylerin yetiştirilmesi hedeftir. Vatandaşlık aktarımı yaklaşımındaki vatandaşlık tanımını da ve yetersiz bulan sosyal bilim olarak sosyal bilgiler öğretimi yaklaşımı savunucuları, sosyal bilimlerin hepsinden yararlanmayı öngörmektedirler. Sosyal bilgilerin vatandaşlık kavramında direkt telkin değil daha çok akli kullanma vardır (Barr, Barth ve Shermis, 1978, s. 23-24).

Öztürk (2009)'e göre bu yaklaşıma göre öğrenciler insan davranışlarını ve vatandaşlığı, sosyal bilimlerin temel ilke ve kavramlarını inceleyerek öğrenirler. Bunun yanında sosyal bilimcilerin bilimsel metotlarını ve yöntemlerini öğrencilere öğretmek de ana hedeflerdendir (Doğanay, 2002, s. 21). Böylece sosyal bilimcilerin algı pencerelerinden bakmayı öğrenecek olan öğrenciler, karar verme süreçlerinde de bilim adamlarının kavramsal çerçevelerini kullanırlar. Doğal olarak da öğrenciler zorlanacakları hipotez oluşturma, bağlantılar kurma, sonuç çıkarma gibi süreçleri kendileri başarır (Barr, Barth ve Shermis, 1978, s. 25).

#### ***1.4.2.3. Yansıtıcı Düşünme Olarak Sosyal Bilgiler***

Sosyal bilgiler öğretiminin son yaklaşımı olan yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgilerin temel amacı öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları bireysel veya toplumsal problemler karşısında tanımlama yapma, analiz etme ve bunların sonucunda karar verme becerilerini geliştirmektir. Bireyler hayatları boyunca farklı alanlarda farklı konularda birçok problemle ve karar verme durumuyla karşı karşıya gelecektir. Verecekleri kararlar bir nevi hayatlarının gidişatını ve refahını etkileyecektir. Yansıtıcı düşünme bu noktada bireylerin özel hayatlarında, iş hayatlarında ve sosyal hayatlarında doğru tercihler yapmaları için kritik rol oynamaktadır (Doğanay, 2002, s. 21).

Bu yaklaşıma göre içerik, ders kitaplarında sınırlandırılmış olan öğrencilerin ihtiyaçlarıyla bağlantısı olmayan olgular değildir. Aksine öğrenciyi kişisel olarak etkileyen konular ve sorunlar içeriği oluşturmaktadır. Öğrencilerin kendilerini etkileyen konular ve sorunlar üzerine düşünmeleri, çözüm yolları bulmaları ve karar vermeleri amaçlanır. Araştırma-inceleme ve problem çözme bu yaklaşımın kilit noktasını oluşturur (Shermis, 1992).

Yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler yaklaşımında beceriler ön plana çıkmaktadır. Başlıca beceriler;

1. Okuma ve yazma becerileri,
2. Bilgiye farklı kaynaklardan ulaşma ve kullanma becerisi,
3. Problemi tanımlama ve çözme becerisi,
4. Bilgiyi yorumlama becerisi,
5. Değerlerle ilgili durumları çözme becerisidir (Doğanay, 2002).

Öğrenme ortamlarında yapılacak etkinlikler öğrencilerin ilgisini çeken, onları doğrudan ilgilendiren ve etkileyen olaylar üzerine odaklanır. Öğrencilerde yapıcı şüphecilik ve inceleme-araştırma becerisinin gelişmesi amaçlanır (Öztürk, 2006, s. 26). Bu yaklaşımla hedeflenen kazanımlara ulaşmak için kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri şunlardır; rol oynama, yaratıcı drama, küçük grup çalışması, sınıf toplantıları, ahlaki ikilemler, işbirlikçi öğrenme ve benzeşimler (Doğanay, 2002).

Önceki iki yaklaşım olan vatandaşlık aktarımı ve sosyal bilim olarak sosyal bilgiler olarak sosyal bilgiler yaklaşımlarında olduğu gibi bu yaklaşımın da nihai hedefi vatandaşlıktır. Fakat yaklaşımın savunucularının vatandaşlık kavramına bakış açıları ve bu kavramı algılayışı önceki iki yaklaşımdan farklıdır. Yansıtıcı düşünmecilerin vatandaşlık tanımı; mantığa dayanan, her yönüyle düşünülmüş karar alma sürecini içerir (Barr, Barth ve Shermis, 1978, s. 26). Çok kültürlü yapıda olan çeşitlilik içerisinde bireylerin yarış içerisinde mantıklı seçimi yapabilmeleri görevleridir. İnsanların hangi bilgiye sahip olmaları gerektiği ve değerlendirme süreci, bu gelenek açısından vazgeçilmezdir. İnsanların hangi bilgiye sahip olması gerektiği sorusuna ise, 'insanların kullanacağı bilgi' cevabını veren yaklaşım savunucuları, böylece bireyin problemini, kaygısını ve ihtiyacını çözeceğini düşünmektedir (Barr, Barth ve Shermis, 1978, s. 77-78).

## İKİNCİ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, araştırmanın modeli, çalışma grubu, evren ve örneklem, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel teknikler ve yöntemler bulunmaktadır.

#### 2.1.Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi tarama modellerinden tekil tarama kullanılmıştır. Tarama modeli, katılımcıların bir konu veya bir olaya ilişkin bilgi, beceri, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği araştırmalardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014, s. 176). Tarama modeli geçmişte var olmuş ya da hala devam eden bir durumu var olduğu durumla betimlemeyi amaçlar. Araştırma konusu olan birey, nesne veya olay olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2004, s. 77).

Tekil tarama değişkenlerin tek tek ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma modelleridir (Karasar, 2004, s. 82). Bu araştırmada Afyonkarahisar ilindeki 5 ayrı ortaokulda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin problem çözmeye dayalı yansıtıcı düşünme becerileri, sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları ile bazı değişkenlere göre karşılaştırmaları incelenmiştir.

#### 2.2.Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni Afyonkarahisar ilinde öğrenim gören 7. sınıf öğrencileridir. Araştırmada tarama modellerinden tekil tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Afyonkarahisar ilindeki 5 ayrı ortaokulda öğrenim gören 7. sınıf öğrencisi 156 kız, 149 erkek toplam 305 öğrenci oluşturmaktadır.

Bu ilde ulaşımın kolay olması, anket uygulanan okullarda çalışan personelin çalışmadan daha önce haberdar olması araştırmanın Afyonkarahisar ilinde yapılmasının başlıca nedenlerdendir. Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ölçeğinin 7. sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmış olması ve güvenilirlik-geçerlik çalışmalarının yapılmış olması, araştırmada sadece 7. sınıf öğrencileri üzerinde çalışmamızın başlıca sebebidir.

Uygulama yapılan okullarda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin cinsiyet, kardeş sayısı, yetişme yeri, kitap okuma alışkanlığı, anne- baba mesleği, anne-baba eğitim durumları ve ailenin aylık gelirine ilişkin bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3'de görüldüğü gibi öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre 156'sı (%51,1) kız, 149'u (%48,9) erkek olarak dağılmaktadır. Buna göre öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre dengeli dağıldıklarını söyleyebiliriz.

Öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre 11'i (%3,6) kardeşim yok, 67'si (%22,0) 1 kardeş, 87'si (%28,5) 2 kardeş, 86'sı (28,2) 3 kardeş, 40'ı (%13,1) 4 kardeş, 14'ü (%4,6) 5 veya daha fazla kardeş olarak dağılmaktadır. Bu dağılıma göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun iki veya üç kardeş olduğunu görmekteyiz.

Öğrencilerin yetişme yeri değişkenine göre 47'si (%15,4) köy, 53'ü (%17,4) kasaba, 28'i (%9,2) ilçe, 170'i (%55,7) il, 7'si (%2,3) büyükşehir olarak dağılmaktadır. Bu dağılıma göre öğrencilerin yarısından fazlasının il merkezinde, önemli bir bölümünün de köy ve kasabada yaşadığını görülmektedir.

Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı değişkenine göre 128'i (%42) sıklıkla, 172'si (%56,4) bazen, 5'i (%1,6) hiçbir zaman olarak dağılmaktadır. Bu dağılıma göre öğrencilerin yarısından fazlası bazen kitap okuduğunu belirtirken, yarısına yakını sıklıkla kitap okuduğunu ifade edebiliriz. Hiçbir zaman kitap okumayan öğrenci yüzdesinin ise yok denecek kadar az olduğu göze çarpmaktadır.

Öğrencilerin baba mesleği değişkenine göre 264'ü (%86,6) kamu/hizmet, 29'u (%9,5) tarım, 1'i (%3) sanayi, 11'i (%3,3) işsiz olarak dağılmaktadır. Dağılıma bakıldığı zaman öğrencilerin babalarının tamamına yakınının kamu veya hizmet sektöründe çalıştığı görülmektedir.

Öğrencilerin anne mesleği değişkenine bakıldığında 51'i (%16,7) kamu/hizmet, 1'i (%3) sanayi, 253'ü (%83) ise ev hanımı olarak dağılmaktadır. Bu dağılıma göre öğrencilerin anne mesleklerinin neredeyse tamamına yakınının ev hanımı yani çalışmadığı görülmektedir. Çalışan annelerin ise yarısının kamu/hizmet sektöründe olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrencilerin baba öğrenim değişkenine göre 4'ü (%1,3) okur yazar değil, 53'ü (%17,4) ilkökul, 97'si (%31,8) ortaokul, 78'i (%25,6) lise, 66'sı (%21,6) üniversite, 7'si (%2,3) lisansüstü olarak dağılmaktadır. Bu dağılıma göre babaların öğrenim durumlarının dengeli olduğu görülmektedir. Babaların genel olarak İlkokul, ortaokul ve lise mezunu olduğunu ifade edebiliriz.

Öğrencilerin anne öğrenim değişkenine göre 8'i (%2,6) okuryazar değil, 103'ü (%33,8) ilkökul, 112'si (%36,7) ortaokul, 58'i (%19,0) lise, 20'si (%6,6) üniversite, 4'ü (%1,3) lisansüstü olarak dağılmaktadır. Dağılıma göre annelerin çoğunluğunun ilkökul ve ortaokul mezunu olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrencilerin ekonomik durum değişkenine göre 99'u (%32,5) 1300 TL ve daha az, 100'ü (%32,8) 1300 TL-2600 TL, 78'i (%25,6) 2600-4500 TL, 28'i (%9,2) 4500 TL ve üzeri olarak dağılmaktadır. Bu dağılıma göre öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının zayıf ve orta olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin 1. Dönem sosyal bilgiler karne notu değişkenine göre 21'i (%6,9) 0-44, 23'ü (%67,5) 45-54, 69'u (%22,6) 55-69, 75'i (%24,6) 70-84, 117'si (%38,4) ise 85-100 olarak dağılmaktadır. Bu dağılıma göre öğrencilerin başarılarının yüksek ve ortalama olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 3. Öğrencilerin Tanımlayıcı Özelliklerinin Dağılımı

<b>Tablolar</b>	<b>Gruplar</b>	<b>Frekans (n)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Cinsiyet	Kız	156	51,1
	Erkek	149	48,9
Kardeş Sayısı	Kardeşim Yok	11	3,6
	1	67	22,0
	2	87	28,5
	3	86	28,2
	4	40	13,1
	5 ve daha fazla	14	4,6
Yetiştirme Yeri	Köy	47	15,4
	Kasaba	53	17,4
	İlçe	28	9,2
	Vilayet	170	55,7
	Büyükşehir	7	2,3
Kitap Okuma Alışkanlığı	Sıklıkla	128	42
	Bazen	172	56,4
	Hiçbir Zaman	5	1,6
Baba Meslek	Kamu/Hizmet	264	86,6
	Tarım	29	9,5
	Sanayi	1	3
	İşsiz	11	3,6
Anne Meslek	Kamu/Hizmet	51	16,7
	Tarım	-	-
	Sanayi	1	3
	Ev Hanımı	253	83
Baba Eğitim	Okuryazar değil	4	1,3
	İlkokul	53	17,4
	Ortaokul	97	31,8
	Lise	78	25,6
	Üniversite	66	21,6
	Lisansüstü	7	2,3
Anne Eğitim	Okuryazar değil	8	2,6
	İlkokul	103	33,8
	Ortaokul	112	36,7
	Lise	58	19,0
	Üniversite	20	6,6
	Lisansüstü	4	1,3
Aile Gelir	1300 TL ve altı	99	32,5
	1300-2600 TL	100	32,8
	2600-4500 TL	78	25,6
	4500 TL üzeri	28	9,2
1. Dönem sosyal bilgiler karne notu	0-44	21	6,9
	45-54	23	7,5
	55-69	69	22,6
	70-84	75	24,6
	85-100	117	38,4
<b>Toplam</b>		<b>305</b>	<b>100</b>

## 2.3. Veri Toplama Araçları

Katılımcılarla ilgili kişisel bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini saptamak amacıyla Kızılkaya ve Aşkar (2009) tarafından geliştirilen problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme ölçeği kullanılmıştır.

### 2.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilen ‘‘Kişisel Bilgiler Formu’’ (bkz. Ek-1) öğrencilere ait bazı değişkenlere ait bilgiler içermektedir. Söz konusu form, cinsiyet, kardeş sayısı, yetiştirme yeri, kitap okuma alışkanlığı, baba mesleği, anne mesleği, baba öğrenim durumu, anne öğrenim durumu, ailenin aylık geliri ve öğrencinin 1. Dönem sosyal bilgiler karne notu gibi bilgilerin elde edilmesi amacıyla kullanılmıştır.

### 2.3.2. Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Ölçeği

Afyonkarahisar ili merkezinde eğitim gören 7. Sınıf öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini ölçmek için Gonca Kızılkaya ve Petek Aşkar (2009) tarafından geliştirilen problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme algı ölçeği kullanılmıştır.

Ölçekte problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini ölçen 14 madde bulunmaktadır. Ölçek, ilköğretim 7. Sınıfta öğrenim gören 305 (156 kız, 149 erkek) öğrenciye uygulanmış ve araştırmacı tarafından gerekli istatistiksel analizler yapılmıştır. Toplanan verilere doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, verilerin faktör analizine uygunluğunu saptamak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi yapılmıştır. KMO değeri ‘‘0,851’’ ve Barlett’s Test of Sphericity değeri 817,907 olarak ( $p < 0.01$ ) bulunmuştur.

Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ölçeği üç alt boyuttan meydana gelmektedir. Bu boyutlara aşağıda ayrıntılı değinilmiştir.

Sorgulama: Ölçeğin 5 maddesi (1.,3.,7.,9., ve 13.) maddeleri sorgulama boyutuna yönelik oluşturulmuştur. Örneğin geliştirilen 1. Madde ‘‘Bir problemi

çözemediğimde, neden çözemediğimi anlamak için kendime sorular sorarım” öğrencinin kendisini sorgulamasına yöneliktir.

Değerlendirme: Ölçekte değerlendirme boyutuyla ilgili 5 madde (2.,4.,6.,10.,14.) bulunmaktadır. 6. Madde “Bir problemi çözdüğümde, yaptığım işlemleri tekrar inceler, değerlendiririm” değerlendirme boyutuyla ilgili örnek teşkil etmektedir.

Nedenleme: Nedenleme boyutuna yönelik ise 4 madde bulunmaktadır. Bu boyutla ilgili (5.,8.,11.,12.) maddeler yer almaktadır. 12. Madde “Problem çözerken, her işlemimi önceki ve sonraki adımlarımı düşünürüm” nedenleme boyutuna örnek olarak gösterilebilir (Aşkar ve Kızılkaya, 2009).

Faktörlerin güvenilirlik kanıtları için Cronbach Alfa değerleri incelenmiştir. Bu inceleme neticesinde sorgulama faktörünün değeri 0,73, nedenleme faktörünün değeri 0,71, değerlendirme faktörünün değeri ise 0,69 olarak tespit edilmiştir. Ölçek maddelerinin tamamı için bu değer 0,81 olarak bulunmuştur (Aşkar ve Kızılkaya, 2009). Araştırma için hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise 0,81 olarak hesaplanmıştır.

#### **2.4. Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen verilerin analizi istatistiksel analiz programı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistiksel teknikler (frekans, yüzde, standart sapma ve aritmetik ortalama) kullanılmıştır.

İki bağımsız grup arasında nicel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasındaki nicel verilerin karşılaştırılmasında ise tek yönlü (one way) Anova testi kullanılmıştır.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan 7. Sınıf öğrencilerinden ölçme araçları yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara ait açıklamalar alt amaçlar sırasıyla verilmiştir.

#### 3.1. Öğrencilerin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine Yönelik Bulgular

Tablo 4. Yansıtıcı Düşünme Ölçeğinde Her Bir Maddenin Ortalama Puanı

Alt Boyutlar	$\bar{X}$
Sorgulama 1	3,54
Sorgulama 3	3,55
Sorgulama 7	3,37
Sorgulama 9	3,94
Sorgulama13	3,52
Ortalama	3,58
Değerlendirme 2	3,52
Değerlendirme 4	3,68
Değerlendirme6	3,61
Değerlendirme10	4,00
Değerlendirme14	3,59
Ortalama	3,68
Nedenleme5	3,89
Nedenleme8	3,78
Nedenleme11	3,74
Nedenleme12	3,79
Ortalama	3,80
Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Genel	3,67

Tablo 4’te öğrencilerin yansıtıcı düşünme ölçeğinde her bir maddeye verdiği cevapların ortalaması görülmektedir. Bu tabloya göre öğrencilerin en düşük 3,37 ortalama puanı ile sorgulama alt boyutunun 7. maddesine, en yüksek ise 4,00 ortalama puanı ile değerlendirme 10. maddesine cevap verdikleri tespit edilmiştir. Alt boyut bazında bakıldığında ise öğrencilerin sırasıyla sorgulama alt boyutuna 3,58, değerlendirme alt boyutuna 3,68, nedenleme alt boyutuna ise 3,80 ortalama puan verdikleri saptanmaktadır. Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme genel ortalaması ise 3,67 olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bilgiler ışığında öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu belirtebiliriz.

### 3.2.Alt Boyutların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Afyonkarahisar ilinde eğitim gören öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutlarıyla ilgili ifadelerle vermiş oldukları cevaplara ilişkin dağılım Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Verdikleri Yanıtların Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Çoğu Zaman		Her Zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sorg1	19	6,2	24	7,9	104	34,188	28,9	70		
23,0	2,455	1,114								
Sorg3	23	7,5	40	13,1	72	23,6	86	28,2		
84	27,5	2,449	1,232							
Sorg7	25	8,2	42	13,8	103	33,8	79	25,9	56	
18,4	2,675	1,165								
Sorg9	7	2,3	28	9,2	57	18,7	96	31,5		
117	38,4	2,055	1,070							
Sorg13	23	7,5	39	12,8	81	26,6	79	25,9	83	
27,2	2,475	1,227								
Deg2	19	6,2	36	11,8	95	31,1	75	24,6		
80	26,2	2,472	1,178							
Deg4	14	4,6	39	12,8	63	20,7	101	33,1	88	
28,9	2,311	1,151								
Deg6	14	4,6	46	15,1	70	23,0	87	28,5		
88	28,9	2,380	1,180							
Deg10	7	2,3	29	9,5	50	16,4	90	29,5		
129	42,3	2,000	1,085							

Deg14	31	10,2	34	11,3	67	22,0	69	22,6	104
34,1	2,406	1,327							
Ned5	8	2,6	30	9,8	65	21,3	86	28,2	
116	38,0	2,108	1,102						
Ned8	14	4,6	45	14,8	69	22,6	94	30,8	
83	27,2	2,386	1,164						
Ned11	19	6,2	27	8,9	63	20,7	99	32,5	
97	31,8	2,252	1,174						
Ned12	5	1,6	36	11,8	73	23,9	93	30,5	
98	32,1	2,203	1,069						

“*Sorgulama1*= Bir problemi çözemediğimde, neden çözemediğini anlamak için kendime sorular sorarım” ifadesine öğrencilerin %6,2’si (n=19) hiçbir zaman, %7,9’u (n=24) nadiren, %34,1’i (n=104) bazen, %28,9’u (n=88) çoğu zaman, %23’ü (n=70) her zaman cevabını vermiştir. Öğrencilerin “*Sorgulama1*= Bir problemi çözemediğimde, neden çözemediğimi anlamak için kendime sorular sorarım” ifadesine %34,1 gibi bir oranla (2,455±1,114) bazen katıldıkları saptanmıştır.

“*Sorgulama3*=Arkadaşlarımın çözüm yollarını sorgulayarak daha iyi bir yol bulmaya çalışırım” ifadesine öğrencilerin %7,5’i (n=23) hiçbir zaman, %13,1’i (n=40) nadiren, %23,6’sı (n=72) bazen, %28,2 (n=86) çoğu zaman, %27,5’i (n=84) her zaman yanıtını vermiştir. Öğrencilerin, “*Sorgulama3*=Arkadaşlarımın çözüm yollarını sorgulayarak daha iyi bir yol bulmaya çalışırım” ifadesine %28,2 bir oranla (2,449±1,232) çoğu zaman katıldıkları tespit edilmiştir.

“*Sorgulama7*=Problem çözerken, farklı çözüm yolları bulmak için kendime sorular sorarım” ifadesine öğrencilerin %8,2’si (n=25) hiçbir zaman, %13,8’i (n=42) nadiren, %33,8’i (n=103) bazen, %25,9’u (n=79) çoğunlukla, %18,4’ü (n=56) her zaman yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “*Sorgulama7*=Problem çözerken, farklı çözüm yolları bulmak için kendime sorular sorarım” ifadesine %33,8 gibi bir oranla (2,675±1,165) bazen katıldıkları bulunmuştur.

“*Sorgulama9*= Bir problemi okuduğumda, çözüm için hangi bilgiye ihtiyacım olduğunu düşünürüm” ifadesine öğrencilerin, %2,3’ü (n=7) hiçbir zaman, %9,2’si (n=28) nadiren, %18,7’si (n=57) bazen, %31,5’i (n=96) çoğu zaman, %38,4’ü (n=117) her zaman cevabını vermiştir. Öğrencilerin “*Sorgulama9*= Bir problemi okuduğumda, çözüm için hangi bilgiye ihtiyacım olduğunu düşünürüm” ifadesine %38,4 gibi bir oranla (2,055±1,070) her zaman katıldıkları saptanmıştır.

“*Sorgulama13*= Problemi okuduğumda verilenleri ve istenilenleri belirlemek için kendime sorular sorarım” ifadesine öğrencilerin %7,5’i (n=23) hiçbir zaman, %12,8’i (n=39) nadiren, %26,6’sı (n=81) bazen, %25,9’u (n=79) çoğu zaman, %27,2’si (n=83) her zaman yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “*Sorgulama13*= Problemi okuduğumda verilenleri ve istenilenleri belirlemek için kendime sorular sorarım” ifadesine %27,2 gibi bir oranla (2,475±1,227) her zaman katıldıkları tespit edilmiştir.

“*Değerlendirme2*= Problemi çözdükten sonra daha iyi bir çözüm yolu bulabilir miyim diye düşünürüm” ifadesine öğrencilerin %6,2’si (n=19) hiçbir zaman, %11,8’i (n=36) nadiren, %31,1’i (n=95) bazen, %24,6’sı (n=75) çoğu zaman, %26,2’si (n=80) her zaman yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “*Değerlendirme2*= Problemi çözdükten sonra daha iyi bir çözüm yolu bulabilir miyim diye düşünürüm” ifadesine %31,1 gibi bir oranla (2,472±1,178) bazen katıldıkları bulunmuştur.

“*Değerlendirme4*= Çözüm yollarını tekrar tekrar değerlendirip bir sonraki problemi daha iyi çözmeye çalışırım” ifadesine öğrencilerin %4,6’sı (n=14) hiçbir zaman, %12,8’i (n=39) nadiren, %20,7’si (n=63) bazen, %33,1’i (n=101) çoğu zaman, %28,9’u (n=88) her zaman yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “*Değerlendirme4*= Çözüm yollarını tekrar tekrar değerlendirip bir sonraki problemi daha iyi çözmeye çalışırım” ifadesine %33,1 gibi bir oranla (2,311±1,151) çoğu zaman katıldıkları saptanmıştır.

“*Değerlendirme6*= Bir problemi çözdüğümde, yaptığım işlemleri tekrar inceler, değerlendiririm” ifadesine öğrencilerin %4,6’sı (n=14) hiçbir zaman, %15,1’i (n=46) nadiren, %23,0’ı (n=70) bazen, %28,5’i (n=87) çoğunlukla, %28,9’u (n=88) her zaman yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “*Değerlendirme6*= Bir problemi çözdüğümde, yaptığım işlemleri tekrar inceler, değerlendiririm” ifadesine %28,9 gibi bir oranla (2,380±1,180) her zaman katıldıkları tespit edilmiştir.

“*Değerlendirme10*= Problemi çözüp sonucu bulduktan sonra yaptığım işlemleri kontrol ederim” ifadesine öğrencilerin % 2,3’ü (n=7) hiçbir zaman, %9,5’i (n=29) nadiren, %16,4’ü (n=50) bazen, %29,5’i (n=90) çoğu zaman, %42,3’ü (n=129) her zaman cevabını vermiştir. Öğrencilerin “*Değerlendirme10*= Problemi

çözüp sonucu bulduktan sonra yaptığım işlemleri kontrol ederim” ifadesine %42,3 gibi bir oranla ( $2,000 \pm 1,085$ ) her zaman katıldıkları bulunmuştur.

“Değerlendirme14= Problemi çözdükten sonra arkadaşlarının çözümleri ile karşılaştırır, sonucumu değerlendiririm” ifadesine öğrencilerin, %10,2’si ( $n=31$ ) hiçbir zaman, %11,1’i ( $n=34$ ) nadiren, %22,0’ı ( $n=67$ ) bazen, %22,6’sı ( $n=69$ ) çoğu zaman, %34,1’i ( $n=104$ ) her zaman yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “Değerlendirme14= Problemi çözdükten sonra arkadaşlarının çözümleri ile karşılaştırır, sonucumu değerlendiririm” ifadesine %34,1 gibi bir oranla ( $2,406 \pm 1,327$ ) her zaman katıldıkları saptanmıştır.

“Nedenleme5= Problem çözerken, hangi işlemi neden yaptığımı düşünerek yaparım” ifadesine öğrencilerin %2,6’sı ( $n=8$ ) hiçbir zaman, %9,8’i ( $n=30$ ) nadiren, %21,3’ü ( $n=65$ ) bazen, %28,2’si ( $n=86$ ) çoğu zaman, %38,0’ı ( $n=116$ ) her zaman yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “Nedenleme5= Problem çözerken, hangi işlemi neden yaptığımı düşünerek yaparım” ifadesine %38,0 gibi bir oranla ( $2,108 \pm 1,102$ ) her zaman katıldıkları tespit edilmiştir.

“Nedenleme8= Problem çözerken, yaptığım işlemlerin nedenini düşünerek, bulduğum sonuçla ilişkisini kurmaya çalışırım” ifadesine öğrencilerin %4,6’sı ( $n=14$ ) hiçbir zaman, %14,8’i ( $n=45$ ) nadiren, %22,6’sı ( $n=69$ ) bazen, %30,8’i ( $n=94$ ) çoğu zaman, %27,2’si ( $n=83$ ) her zaman yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “Nedenleme8= Problem çözerken, yaptığım işlemlerin nedenini düşünerek, bulduğum sonuçla ilişkisini kurmaya çalışırım” ifadesine %30,8 gibi bir oranla ( $2,386 \pm 1,164$ ) çoğu zaman olarak katıldıkları bulunmuştur.

“Nedenleme11= Bir problemi okuduğumda, daha önce çözdüğüm problemleri düşünerek, benzerlik ve farklılıklarına göre aralarında ilişki kurarım” ifadesine öğrencilerin %6,2’si ( $n=19$ ) hiçbir zaman, %8,9’u ( $n=27$ ) nadiren, %20,7’si ( $n=63$ ) bazen, %32,5’i ( $n=99$ ) çoğu zaman, %31,8’i ( $n=97$ ) her zaman yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “Nedenleme11= Bir problemi okuduğumda, daha önce çözdüğüm problemleri düşünerek, benzerlik ve farklılıklarına göre aralarında ilişki kurarım” ifadesine %32,5 gibi bir oranla ( $2,252 \pm 1,174$ ) çoğu zaman katıldıkları saptanmıştır.

“Nedenleme12= Problemi çözerken, her işlemimi önceki ve sonraki adımlarını düşünerek yaparım” ifadesine öğrencilerin %1,6’sı (n=5) hiçbir zaman, %11,8’i (n=36) nadiren, %23,9’u (n=73) bazen, %30,5’i (n=93) çoğu zaman, %32,1’i (n=98) her zaman yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “Nedenleme12= Problemi çözerken, her işlemimi önceki ve sonraki adımlarını düşünerek yaparım” ifadesine %30,5 gibi bir oranla (2,203±1,069) her zaman katıldıkları bulunmuştur.

Bu tablodan sonuç olarak alt boyutlara bakılacağı zaman sorgulama alt boyutunda problem çözerken sorgulamaya dair her zaman ve bazen katıldıkları, değerlendirme alt boyutunda ise problem çözümünde değerlendirme sürecine ait her zaman katıldıkları, nedenleme alt boyutunda da problem çözümü sürecinde nedenlemeye ait ifadelere çoğu zaman ve her zaman katıldıkları göze çarpmaktadır.

### 3.3. Öğrencilerin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin cinsiyet, kardeş sayısı, yetişme yeri, kitap okuma alışkanlığı, baba mesleği, anne mesleği, baba öğrenim durumu, anne öğrenim durumu, aile gelir durumu ve 1. Dönem karne notu değişkenlerine ait bulgular verilmiştir.

#### 3.3.1. Cinsiyete İlişkin Bulgular

Afyonkarahisar il merkezinde eğitim gören öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Sorgulama	Kız	156	3,74	0,64	4,36	0,000
	Erkek	149	3,40	0,72	4,35	
Değerlendirme	Kız	156	3,82	0,74	3,37	0,001
	Erkek	149	3,53	0,75	3,37	

Nedenleme	Kız	156	3,87	0,69	2,78	0,006
	Erkek	149	3,64	0,75	2,78	
Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Genel	Kız	156	3,81	0,57	4,18	0,000
	Erkek	149	3,52	0,63	4,17	

Araştırmaya katılan 7. Sınıf öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutları olan sorgulama, değerlendirme, nedenleme ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme ölçeği genel puanları ortalamalarının cinsiyet değişkeni incelenmiştir. Uygulanan t-testi sonucuna göre grup ortalamaları ile cinsiyet değişkeni arasında kız öğrencilerin lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. ( $p < 0,05$ ).

### 3.3.2. Kardeş Sayısına İlişkin Bulgular

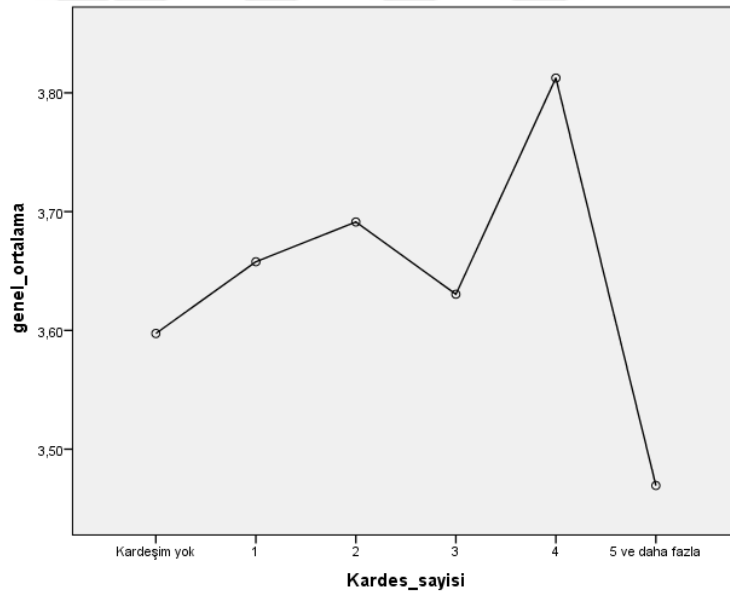
Afyonkarahisar il merkezinde eğitim gören öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin algıladıkları kardeş sayısına göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Kardeş Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Anova Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	ss	F	p
Sorgulama	Kardeş yok	11	3,41	0,70	0,700	0,624
	1 kardeş	67	3,56	0,65		
	2 kardeş	87	3,60	0,72		
	3 kardeş	86	3,53	0,74		
	4 kardeş	40	3,72	0,60		
	5 ve üzeri	14	3,42	0,82		
Değerlendirme	Kardeş yok	11	3,65	0,83	0,581	0,715
	1 kardeş	67	3,64	0,83		
	2 kardeş	87	3,71	0,73		
	3 kardeş	86	3,63	0,72		
	4 kardeş	40	3,85	0,81		
	5 ve üzeri	14	3,57	0,53		
Nedenleme	Kardeş yok	11	3,75	0,72	0,921	0,468
	1 kardeş	67	3,78	0,72		
	2 kardeş	87	3,76	0,72		
	3 kardeş	86	3,75	0,76		

	4 kardeş	40	3,87	0,63		
	5 ve üzeri	14	3,39	0,84		
Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Genel	Kardeş yok	11	3,59	0,68		
	1 kardeş	67	3,65	0,62		
	2 kardeş	87	3,69	0,64	0,829	0,530
	3 kardeş	86	3,63	0,63		
	4 kardeş	40	3,81	0,53		
	5 ve üzeri	14	3,46	0,68		

Araştırmaya katılan 7. Sınıf öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutları olan sorgulama, değerlendirme, nedenleme ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme ölçeği genel puanları ortalamalarının kardeş sayısı değişkeni incelenmiştir. Uygulanan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucuna göre grup ortalamaları ile kardeş sayısı değişkeni arasında anlamlı bir fark istatistiksel açıdan bulunamamıştır. ( $p>0,05$ ).



### 3.3.3. Yetiştirme Yerine İlişkin Bulgular

Afyonkarahisar il merkezinde eğitim gören öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin yetiştirme yerine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

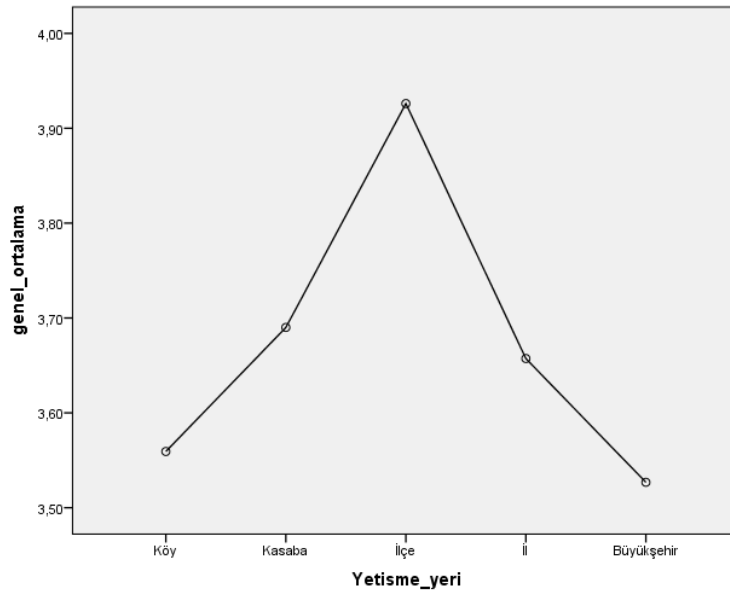
Tablo 8. Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Yetiştirme Yerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Anova Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	ss	F	p
--------------	------	---	-----------	----	---	---



Sorgulama	Köy	47	3,49	0,69	0,826	0,509
	Kasaba	53	3,61	0,70		
	İlçe	28	3,77	0,64		
	İl	169	3,55	0,72		
	Büyükşehir	8	3,52	0,31		
Değerlendirme	Köy	47	3,61	0,76	2,009	0,093
	Kasaba	53	3,66	0,65		
	İlçe	28	4,05	0,64		
	İl	169	3,65	0,78		
	Büyükşehir	8	3,47	1,04		
Nedenleme	Köy	47	3,56	0,73	1,454	0,216
	Kasaba	53	3,80	0,58		
	İlçe	28	3,94	0,74		
	İl	169	3,77	0,76		
	Büyükşehir	8	3,59	0,75		
Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Genel	Köy	47	3,55	0,64	1,701	0,150
	Kasaba	53	3,69	0,53		
	İlçe	28	3,92	0,56		
	İl	169	3,65	0,64		
	Büyükşehir	8	3,52	0,65		

Araştırmaya katılan 7. Sınıf öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutları olan sorgulama, değerlendirme, nedenleme ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme ölçeği genel puanları ortalamalarının yetişme yeri değişkeni incelenmiştir. Uygulanan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucuna göre grup ortalamaları ile yetişme yeri değişkeni arasında anlamlı bir fark istatistiksel açıdan bulunamamıştır. ( $p>0,05$ ).



### 3.3.4. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Bulgular

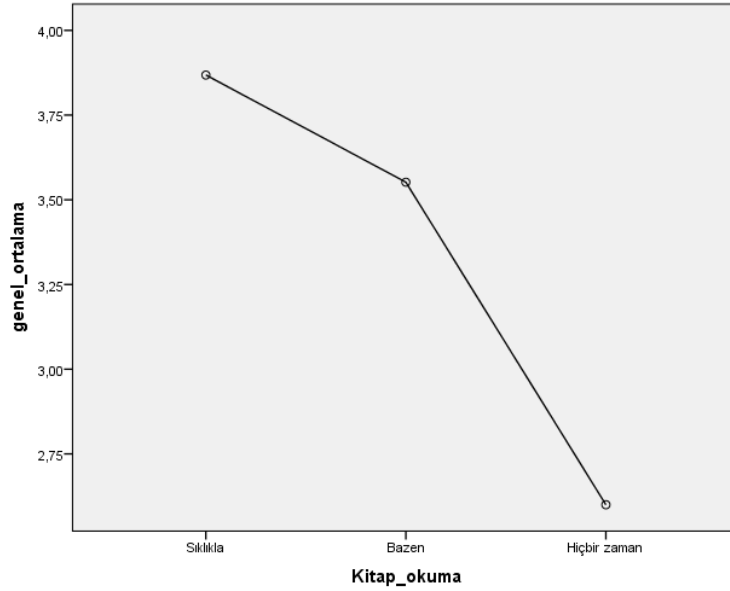
Afyonkarahisar il merkezinde eğitim gören öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin kitap okuma alışkanlığına göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına Yönelik Anova Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Sorgulama	Sıklıkla	128	3,80	0,61	17,836	0,000
	Bazen	172	3,44	0,69		
	Asla	5	2,40	0,94		
Değerlendirme	Sıklıkla	128	3,85	0,72	11,625	0,000
	Bazen	172	3,59	0,73		
	Asla	5	2,48	0,87		
Nedenleme	Sıklıkla	128	3,97	0,73	11,532	0,000
	Bazen	172	3,62	0,58		
	Asla	5	3,00	0,74		
Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Genel	Sıklıkla	128	3,86	0,55	18,885	0,000
	Bazen	172	3,55	0,60		
	Asla	5	2,60	0,92		

Araştırmaya katılan 7. Sınıf öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutları olan sorgulama, değerlendirme, nedenleme ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme ölçeği genel puanları ortalamalarının kitap okuma değişkeni incelenmiştir. Uygulanan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucuna göre grup ortalamaları ile kitap okuma değişkeni arasında çok kitap

okuyanların lehine anlamlı bir fark istatistiksel açıdan bulunmuştur. ( $p<0,05$ ). Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla Post Hoc testlerinden LSD ve Tukey testi kullanılmış ve (sıklıkla/bazen), (sıklıkla/hiçbir zaman), (bazen/hiçbir zaman) aralarında anlamlı fark bulunmuştur.



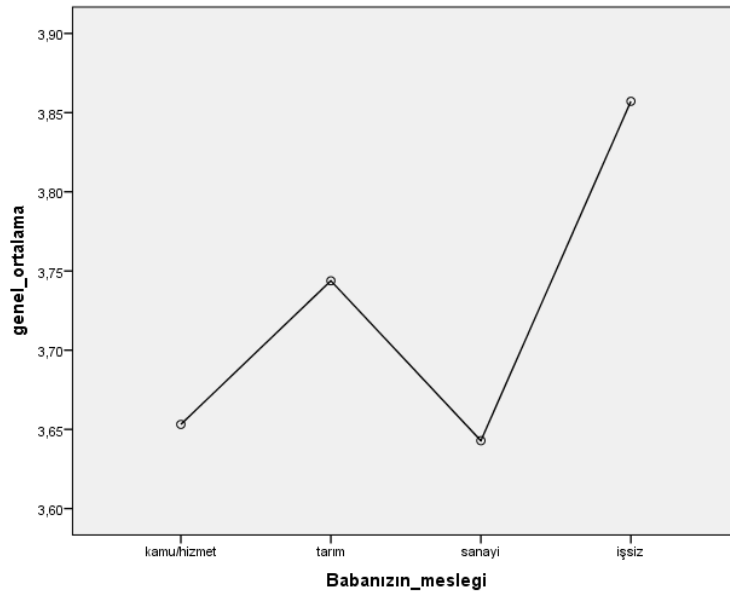
### 3.3.5. Baba Mesleğine İlişkin Bulgular

Afyonkarahisar il merkezinde eğitim gören öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin baba mesleğine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Baba Mesleğine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına Yönelik Anova Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Sorgulama	Kamu/Hizmet	264	3,55	0,71	0,706	0,549
	Tarım	29	3,68	0,55		
	Sanayi	1	3,40	-		
	İşsiz	11	3,80	0,85		
Değerlendirme	Kamu/Hizmet	264	3,67	0,76	0,288	0,834
	Tarım	29	3,73	0,56		
	Sanayi	1	4,20	-		
	İşsiz	11	3,80	1,00		
Nedenleme	Kamu/Hizmet	264	3,74	0,74	0,665	0,574
	Tarım	29	3,82	0,66		
	Sanayi	1	3,25	-		
	İşsiz	11	4,00	0,64		
Problem Çözmeye Yönelik YansıtıcıDüşünme Genel	Kamu/Hizmet	264	3,65	0,68	0,527	0,664
	Tarım	29	3,74	0,45		
	Sanayi	1	3,64	-		

Araştırmaya katılan 7. Sınıf öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutları olan sorgulama, değerlendirme, nedenleme ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme ölçeği genel puanları ortalamalarının baba mesleği değişkeni incelenmiştir. Uygulanan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucuna göre grup ortalamaları ile baba mesleği değişkeni arasında anlamlı bir fark istatistiksel açıdan bulunmamıştır. ( $p>0,05$ )



### 3.3.6. Anne Mesleğine İlişkin Bulgular

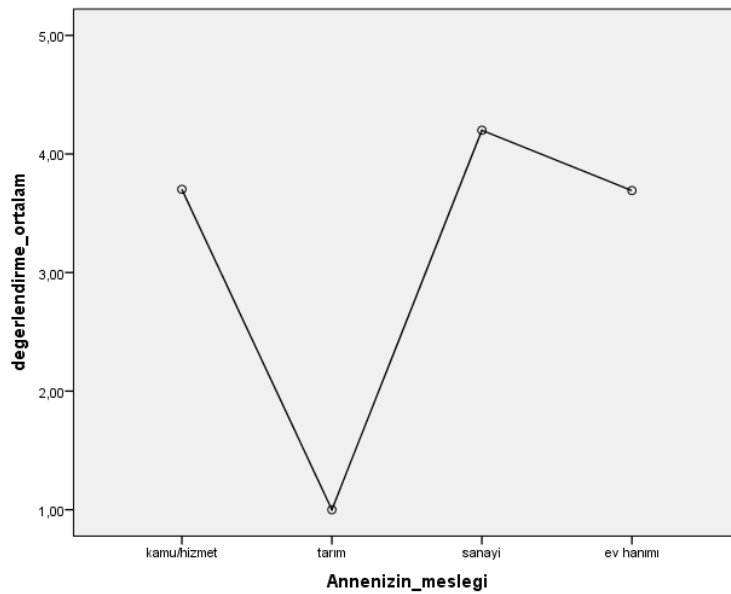
Afyonkarahisar il merkezinde eğitim gören öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin anne mesleğine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Anne Mesleğine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Anova Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	ss	F	p
Sorgulama	Kamu/Hizmet	51	3,63	0,66	1,276	0,283
	Tarım	1	2,40	-		
	Sanayi	1	3,00	-		
	Ev hanımı	252	3,57	0,71		
	Kamu/Hizmet	51	3,70	0,83		
	Tarım	1	1,00	-		

Değerlendirme	Sanayi	1	4,20	-	4,481	0,004
	Ev hanımı	252	3,69	0,72		
Nedenleme	Kamu/Hizmet	51	3,75	0,69		
	Tarım	1	4,25	-		
	Sanayi	1	3,50	-	0,195	0,900
	Ev hanımı	252	3,76	0,74		
Problem Çözmeye Yönelik YansıtıcıDüşünme Genel	Kamu/Hizmet	51	3,69	0,61		
	Tarım	1	2,42	-		
	Sanayi	1	3,57	-	1,353	0,257
	Ev hanımı	252	3,66	0,69		

Araştırmaya katılan 7. Sınıf öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutları olan sorgulama, değerlendirme, nedenleme ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme ölçeği genel puanları ortalamalarının anne mesleği değişkeni incelenmiştir. Uygulanan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucuna göre grup ortalamalarından değerlendirme alt boyutu ile anne mesleği değişkeni arasında kam/hizmet ve ev hanımı lehine anlamlı bir fark istatistiksel açıdan bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). Diğer alt boyutlar sorgulama, nedenleme ve genel grup ortalamalarında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. ( $p > 0,05$ ).



### 3.3.7. Baba Öğrenim Durumuna İlişkin Bulgular

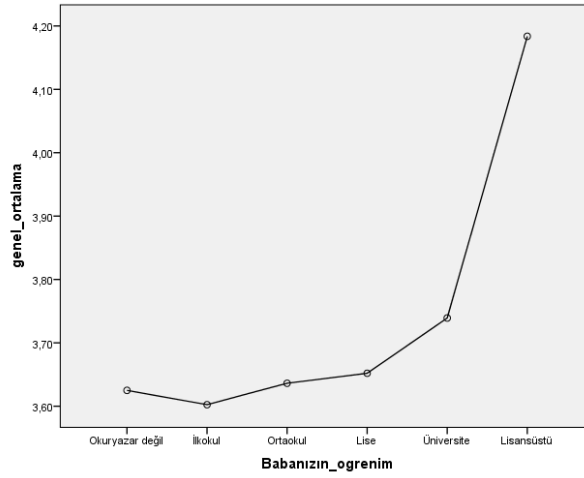
Afyonkarahisar il merkezinde eğitim gören öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin baba öğrenim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Anova Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	ss	F	p
Sorgulama	Okuryazar değil	4	3,50	0,75	1,353	0,242
	İlkokul	53	3,40	0,69		
	Ortaokul	97	3,57	0,67		
	Lise	78	3,60	0,66		
	Üniversite	66	3,65	0,79		
	Lisansüstü	7	4,00	0,50		
Değerlendirme	Okuryazar değil	4	3,55	0,75	0,895	0,485
	İlkokul	53	3,62	0,78		
	Ortaokul	97	3,69	0,71		
	Lise	78	3,64	0,76		
	Üniversite	66	3,72	0,80		
	Lisansüstü	7	4,22	0,68		
Nedenleme	Okuryazar değil	4	3,87	0,59	1,794	0,114
	İlkokul	53	3,82	0,66		
	Ortaokul	97	3,64	0,72		
	Lise	78	3,72	0,75		
	Üniversite	66	3,85	0,75		
	Lisansüstü	7	4,35	0,59		
Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Genel	Okuryazar değil	4	3,62	0,68	1,316	0,257
	İlkokul	53	3,60	0,56		
	Ortaokul	97	3,63	0,60		
	Lise	78	3,65	0,62		
	Üniversite	66	3,73	0,70		
	Lisansüstü	7	4,18	0,40		

Araştırmaya katılan 7. Sınıf öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutları olan sorgulama, değerlendirme, nedenleme ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme ölçeği genel puanları ortalamalarının baba eğitim değişkeni incelenmiştir. Uygulanan tek yönlü varyans analizi (Anova)

sonucuna göre grup ortalamaları ile baba öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark istatistiksel açıdan bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ).



### 3.3.8. Anne Öğrenim Durumuna İlişkin Bulgular

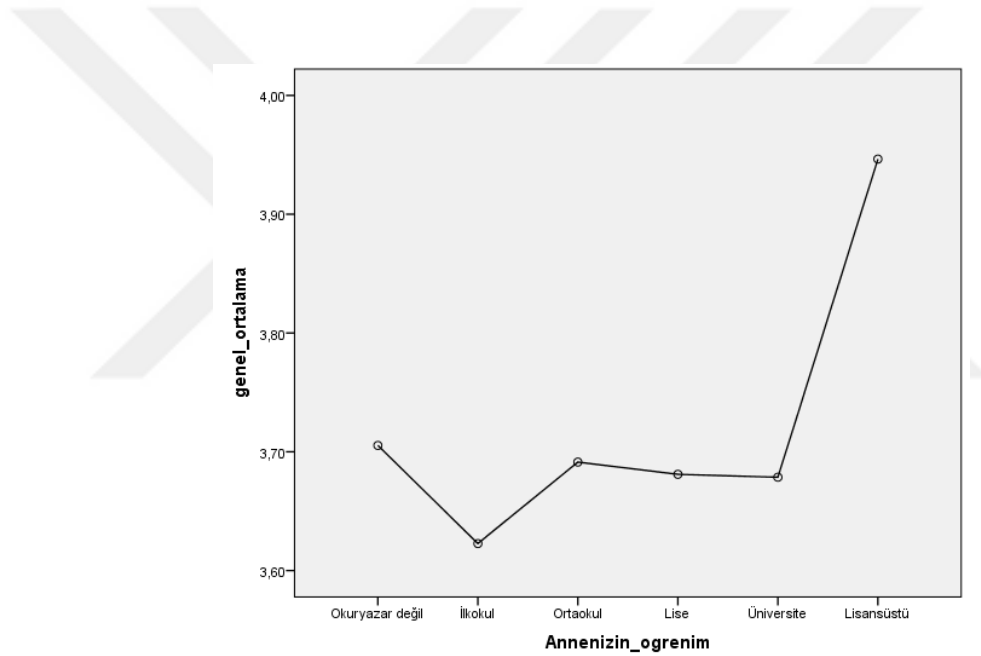
Afyonkarahisar il merkezinde eğitim gören öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin anne öğrenim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Anova Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	ss	F	p
Sorgulama	Okuryazar değil	8	3,57	0,48	0,442	0,819
	İlkokul	103	3,51	0,71		
	Ortaokul	112	3,60	0,68		
	Lise	58	3,60	0,73		
	Üniversite	20	3,66	0,76		
	Lisansüstü	4	3,90	0,77		
Değerlendirme	Okuryazar değil	8	3,65	0,68	0,370	0,869
	İlkokul	103	3,62	0,80		
	Ortaokul	112	3,73	0,73		
	Lise	58	3,68	0,71		
	Üniversite	20	3,64	0,86		
	Lisansüstü	4	4,00	0,67		
Nedenleme	Okuryazar değil	8	3,93	0,54	0,155	0,978
	İlkokul	103	3,75	0,73		
	Ortaokul	112	3,74	0,74		
	Lise	58	3,77	0,72		
	Üniversite	20	3,75	0,70		
	Lisansüstü	4	3,93	1,06		
Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Genel	Okuryazar değil	8	3,70	0,50	0,307	0,908
	İlkokul	103	3,62	0,63		
	Ortaokul	112	3,69	0,62		
	Lise	58	3,68	0,62		
	Üniversite	20	3,67	0,66		

Lisansüstü	4	3,94	0,76
------------	---	------	------

Araştırmaya katılan 7. sınıf öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutları olan sorgulama, değerlendirme, nedenleme ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme ölçeği genel puanları ortalamalarının anne eğitim değişkeni incelenmiştir. Uygulanan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucuna göre grup ortalamaları ile anne öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark istatistiksel açıdan bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).



### 3.3.9. Sosyo-Ekonomik Düzeye İlişkin Bulgular

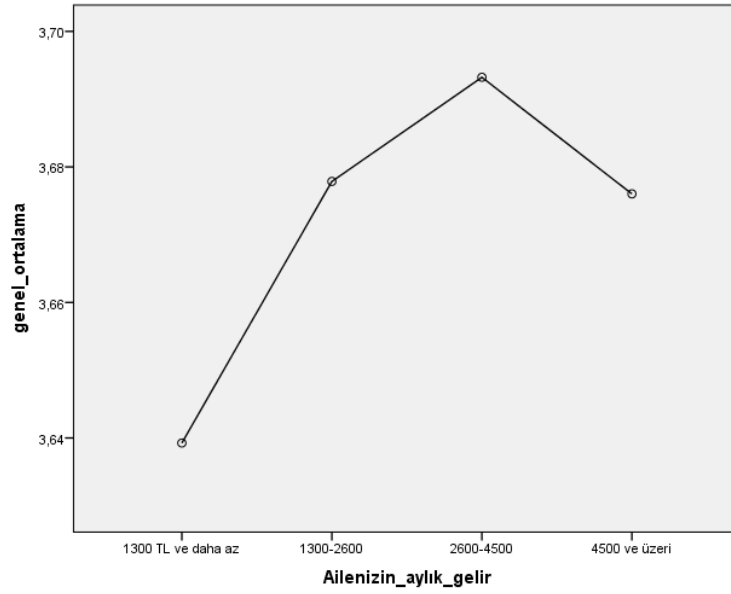
Afyonkarahisar il merkezinde eğitim gören öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo 14'de verilmiştir.



Tablo 14. Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Algıladıkları Sosyoekonomik Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Anova Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	ss	F	p
Sorgulama	1300 TL altı	99	3,53	0,67	0,360	0,782
	1300-2600 TL	100	3,63	0,68		
	2600-4500 TL	78	3,58	0,78		
	4500 ve üzeri	28	3,52	0,66		
Değerlendirme	1300 TL altı	99	3,65	0,77	0,096	0,962
	1300-2600 TL	100	3,71	0,65		
	2600-4500 TL	78	3,68	0,85		
	4500 ve üzeri	28	3,67	0,79		
Nedenleme	1300 TL altı	99	3,75	0,73	0,715	0,544
	1300-2600 TL	100	3,69	0,71		
	2600-4500 TL	78	3,83	0,72		
	4500 ve üzeri	28	3,85	0,78		
Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Genel	1300 TL altı	99	3,63	0,62	0,121	0,948
	1300-2600 TL	100	3,67	0,55		
	2600-4500 TL	78	3,69	0,69		
	4500 ve üzeri	28	3,67	0,65		

Araştırmaya katılan 7. Sınıf öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutları olan sorgulama, değerlendirme, nedenleme ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme ölçeği genel puanları ortalamalarının algıladıkları ekonomik durum değişkeni incelenmiştir. Uygulanan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucuna göre grup ortalamaları ile algıladıkları ekonomik durum değişkeni arasında anlamlı bir fark istatistiksel açıdan bulunamamıştır. ( $p>0,05$ ).



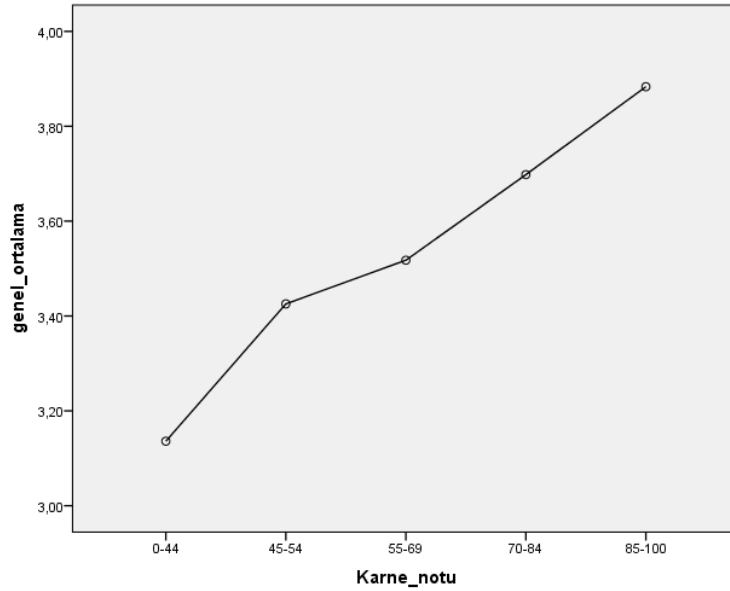
### 3.3.10. Karne Notlarına İlişkin Bulgular

Afyonkarahisar il merkezinde eğitim gören öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin 1. Dönem karne notlarına göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin 1. Dönem Karne Notlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Anova Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	ss	F	p
Sorgulama	0-44	21	2,98	0,68	10,240	0,000
	45-54	23	3,34	0,55		
	55-69	69	3,40	0,60		
	70-84	75	3,58	0,71		
	85-100	117	3,82	0,65		
Değerlendirme	0-44	21	3,31	0,76	3,214	0,013
	45-54	23	3,51	0,62		
	55-69	69	3,56	0,69		
	70-84	75	3,73	0,77		
	85-100	117	3,82	0,74		
Nedenleme	0-44	21	3,10	0,86	11,425	0,000
	45-54	23	3,41	0,71		
	55-69	69	3,60	0,60		
	70-84	75	3,80	0,74		
	85-100	117	4,01	0,65		
Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Genel	0-44	21	3,13	0,65	10,350	0,000
	45-54	23	3,42	0,57		
	55-69	69	3,51	0,50		
	70-84	75	3,69	0,69		
	85-100	117	3,88	0,55		

Araştırmaya katılan 7. Sınıf öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutları olan sorgulama, değerlendirme, nedenleme ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme ölçeği genel puanları ortalamalarının 1. Dönem sosyal bilgiler karne notu değişkeni incelenmiştir. Uygulanan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucuna göre grup ortalamaları ile 1. dönem Sosyal bilgiler karne notu değişkeni arasında yüksek not alanların lehine anlamlı bir fark istatistiksel açıdan bulunmuştur. ( $p < 0,05$ ). Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla Post Hoc testlerinden LSD ve Tukey testi kullanılmış ve (0-44/55-69), (0-44/70-84), (0-44/85-100), (45-54/85-100), (55-69/85-100) ve (70-84/85-100) aralarında anlamlı fark bulunmuştur.



## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

### **TARTIŞMA VE YORUM**

Bu bölümde Afyonkarahisar ilindeki 5 ortaokulda öğrenim görmekte olan öğrencilerin cinsiyet, kardeş sayısı, yetişme yeri, kitap okuma alışkanlığı, baba mesleği, anne mesleği, baba öğrenim durumu, anne öğrenim durumu, aile sosyoekonomik durumu ve 1. Dönem sosyal bilgiler karne notuna göre problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin sosyal bilgiler başarıları arasındaki ilişkiye ait bulgular, alt amaçlar doğrultusunda literatürdeki ilgili araştırmalarla karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

#### **4.1. Alt Boyutların Dağılımına Yönelik Tartışma ve Yorum**

Öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme ölçeğinde yer alan “Sorgulama” alt boyutundaki ifadelerine verdikleri cevaplar incelendiğinde yüksek bir düzeye sahip oldukları görülmektedir. Ancak problemi çözemediklerinde neden çözemediklerini ve arkadaşlarının çözüm yollarını sorgulayarak daha iyi çözüm yolları bulmada orta düzey oldukları ortaya çıkmıştır. Sonuca göre öğrencilerin öz

değerlendirmeleri yeterince yapamadıkları ve arkadaşlarıyla paylaşımlarda yetersiz oldukları çıkarılabilir.

Öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme ölçeğinde yer alan “Değerlendirme” alt boyutundaki ifadelerine verdikleri cevaplar incelendiğinde bu boyuta genellikle yüksek düzeyde sahip oldukları saptanmıştır. Ancak problemi çözdükten sonra daha iyi bir çözüm yolu bulmakta orta düzey katılım gösterdikleri görülmüştür. Sonuca göre öğrencilerin farklı çözüm yolları üretmekte eksik oldukları çıkarılabilir.

Öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme ölçeğinde yer alan “Nedenleme” alt boyutundaki ifadelerine verdikleri cevaplar incelendiğinde bu boyuta genellikle her zaman katıldıklarını söyleyebiliriz. Öğrencilerin işlemlerin önceki ve sonraki adımlarını düşünerek yaptıkları ve problemi çözerken hangi işlemi neden yaptığının farkında oldukları saptanmıştır.

Sonuçlara bakıldığında 7. Sınıf öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna varabiliriz. Bu bağlamda Baş (2013) ilköğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile Fen ve Teknoloji dersi akademik başarıları arasında yapısal eşitlik modeline göre araştırma yapmıştır. İncelemesinde öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri ölçeği alt boyutları ile ders notlarının Fen ve Teknoloji dersi başarısını yordadığı tespit edilmiştir.

Üstün yetenekli öğrencilerin problem düşünmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin incelendiği Güneş (2015), Saygılı ve Atahan (2014)’ın çalışmalarında alt boyutların düzeyi yüksek belirlenmiştir.

#### **4.2. Değişkenlere İlişkin Tartışma ve Yorum**

Araştırmaya katılan öğrencilerin yansıtıcı düşünme alt boyutları olan sorgulama, değerlendirme ve nedenleme ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme genel puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Sorgulama, değerlendirme ve

genel puan ortalamaları alt boyutlarında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Daha önce yapılan araştırmalarda da yansıtıcı düşünmenin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Şen (2013) araştırmasında 7. Sınıf öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin kız öğrencilerin lehine daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Benzer bir şekilde Hoare, 2006, Akt. Aşkar ve Kızılkaya, 2009 araştırmasında problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeği puanlarıyla cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark bulmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin ölçekten elde ettikleri puanlara göre farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu belirtilmiştir.

Bir diğer çalışmada (Gohindo 2004, Akt. Aşkar ve Kızılkaya, 2009) erkek öğrencilerin verdikleri cevapların ve gerçekleştirdikleri eylemlerin hızlı bir şekilde olduğunu, kız öğrencilerin ise eylemden önce düşünme eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir. Bu bulgu kız öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu sonucuna bizi götürmektedir.

Aydın ve Çelik (2013) yaptıkları çalışmada yansıtıcı düşünme becerileri ile cinsiyet değişkeni arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı fark bulmuşlardır. Araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile kardeş sayısı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile yetişme yeri değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yansıtıcı düşünme alt boyutları olan sorgulama, değerlendirme ve nedenleme ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme genel puan ortalamalarının kitap okuma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Sorgulama, değerlendirme ve genel puan ortalamaları alt boyutlarında sıklıkla kitap okuyan öğrencilerin lehine yüksek düzeyde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Kitap okumanın analiz ve sentez yapabilme gibi kazanımları göz önünde bulundurulursa

çok kitap okuyan öğrencilerin kendi düşünceleri üzerine sorgulama yeteneğine sahip olmalarının sürpriz olmadığını söyleyebiliriz.

Gencel ve Candan (2014) yaptıkları çalışmada kitap okuma sıklığı arttıkça yansıtıcı düşünme becerisinin de arttığını tespit etmişlerdir. Yine bir diğer çalışmada Atalay ve Karahan (2016) Türkçe öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri ile kitap okuma sıklığı değişkenine göre 100 kitap ve üstü okuyanların lehine anlamlı bir fark tespit etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile baba mesleği değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aynı şekilde anne mesleği değişkenine göre anlamlı fark tespit edilmemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile baba öğrenim değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuca göre herhangi bir meslek grubunun çocuklarının düşünme becerileri üzerine yoğunlaşmadığını söyleyebiliriz.

Güneş (2015) ve Saygılı ve Atahan (2014) üstün zekalı öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin baba öğrenim değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmadığını tespit etmişlerdir.

Aydın ve Çelik (2013) yaptıkları çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile baba öğrenim değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamışlardır. Araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile anne öğrenim değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Güneş (2015) ve Saygılı ve Atahan (2014) üstün zekalı öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark bulunmadığını tespit etmişlerdir.

Aydın ve Çelik (2013) yaptıkları çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile anne öğrenim değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamışlardır. Araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile aile sosyoekonomik durum değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile ailenin sosyoekonomik durum değişkeni arasında Aydın ve Çelik (2013), Güneş (2015), Gedik, Akhan ve Kılıçoğlu (2014) anlamlı bir fark bulamamışlardır.

Afyonkarahisar il merkezinde eğitim gören 7. Sınıf öğrencilerinin %38,4'lük kısmı Sosyal Bilgiler dersinden 85-100 (Pekiyi) düzeyi not alırken, %24,6'luk kısmı yine aynı dersten 70-84 (İyi) düzey not aralığına sahip olmuştur. %22,6'luk kısmı 55-69 (Orta) düzeyi, %7,5'luk kısmı 45-54 (Geçer), %6,9'luk kısmı ise 0-44 (Zayıf) not aralığına sahiptir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yansıtıcı düşünme alt boyutları olan sorgulama, değerlendirme ve nedenleme ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme genel puan ortalamalarının 1. dönem sosyal bilgiler karne notu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Sorgulama, değerlendirme ve genel puan ortalamaları alt boyutlarında notları yüksek olan öğrencilerin lehine yüksek düzeyde anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Baş ve Kıvılcım (2013) yaptıkları araştırmada lise öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile matematik ve geometri derslerindeki akademik başarıları arasında yine yüksek düzeyde anlamlı bir fark bulmuşlardır. Tok (2008) yaptığı araştırmada yansıtıcı düşünme etkinliklerinin ilköğretim öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik akademik başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu sonuca göre sosyal bilgiler başarısı yüksek olan öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin de yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Daha önce yapılan çalışmalar da bu sonucu desteklemiştir.





## BEŞİNCİ BÖLÜM SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ile sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler yer almaktadır.

### 5.1. Sonuçlar

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar iki ana başlık altında toplanmıştır. Birinci kısımda Afyonkarahisar il merkezinde öğrenim gören 7. Sınıf öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından sonuçlarına yer verilmiştir. İkinci kısımda 7. Sınıf öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile sosyal bilgiler başarıları arasındaki sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutları olan sorgulama, değerlendirme ve nedenleme ile genel puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutları olan sorgulama, değerlendirme ve nedenleme ile genel puan ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutları olan sorgulama, değerlendirme ve nedenleme ile genel puan ortalamalarının yetiştirme yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutları olan sorgulama, değerlendirme ve nedenleme ile genel puan ortalamalarının kitap okuma değişkenine göre sık okuyan öğrencilerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutları olan sorgulama, değerlendirme ve nedenleme ile genel puan ortalamalarının baba mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutları olan sorgulama, değerlendirme ve nedenleme ile genel puan ortalamalarının anne mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutları olan sorgulama, değerlendirme ve nedenleme ile genel puan ortalamalarının baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutları olan sorgulama, değerlendirme ve nedenleme ile genel puan

ortalamalarının anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutları olan sorgulama, değerlendirme ve nedenleme ile genel puan ortalamalarının aile aylık geliri değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutları olan sorgulama, değerlendirme ve nedenleme ile genel puan ortalamalarının 1. Dönem sosyal bilgiler karne notu değişkenine göre yüksek not alan öğrenciler lehine yüksek düzeyde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Karne notu 85-100 arasında olan öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine daha fazla sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

## 5.2. Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda geliştirilen öneriler şunlardır:

1. Araştırmada öğrencilerin sosyal bilgiler ders notları ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri arasında yüksek düzeyde bir anlamlılık bulunmuştur. Bu sonuca göre öğrenme ortamlarının öğrencilerin karar vermesine, kendilerini değerlendirmelerine, sorgulamalarına, soru sormalarına ve en önemlisi düşüncelerini rahatça ifade etmelerine uygun düzenlenmesi gerekebilir.
2. Ders işleme sürecine başlamadan öğrencilerin önceki öğrenmelerini hatırlatıcı sorular sorulmalıdır. Ders sürecinde yansıtıcı sorular sorulmalıdır. Ders bitiminde ise öğrenme günlükleri tutulmasına teşvik edilebilir.
3. Ders kitapları, yardımcı kaynaklar ve uygulanan etkinliklerde yansıtıcı düşünme çalışmalarına ağırlık verilebilir.
4. Kısıtlı ders saatlerinde müfredatı yetiştirme derdinin yanında yansıtıcı düşünme etkinliklerine yer verilmesinde yaşanabilecek en büyük sıkıntı zaman kullanımındır. Bunun için öğretmenlerin etkinliklerde kullanacak zaman ayarlamasına özen gösterilebilir.

5. Araştırma Afyonkarahisar ilinde bulunan 5 ortaokul ve bu okullarda öğrenim gören 7. Sınıf öğrencileri ile sınırlı kapsamaktadır. Aynı çalışma farklı bölge ve sınıf düzeylerinde gerçekleştirilebilir.
6. Son zamanlarda ortaokullarda düşünme eğitimi adı altında ders programları hazırlanmaktadır. Düşünme eğitimi hem eğitim fakültelerinin lisans programlarına koyulabilir hem de ortaokullarda zorunlu ders olarak okutulması tavsiye edilebilir.
7. Bu araştırma Afyonkarahisar ilinde öğrenim gören öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ve sosyal bilgiler başarılarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. 7. Sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerileri ile farklı dersler arasındaki ilişki incelenebilir.
8. Afyonkarahisar ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri ve farkındalık düzeyleri araştırılabilir.
9. Bu araştırma tarama modelinde nicel bir araştırmadır. Ancak bu çalışma nitel araştırma ile destekli bir şekilde uygulanabilir.
10. Yansıtıcı düşünmenin başarı etkisinin haricinde bireylerin demokratik tutumlarına, başarı güdülerine, kişisel gelişimine, mesleki tutumlarına gibi becerilere etkisi de araştırılabilir.

### KAYNAKÇA

- Akar, C. (2007). İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Aydın, M., ve Çelik, T. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(34), 169-131.*
- Barr, R., Barth, J. L., Shermis, S. S. (1978). *Nature of The Social Studies*. California: ETC Publications.
- Bartlett, L. (1990). *Teacher Development Through Reflective Teaching*. In J. C.
- Baş, G., Kıvılcım, Z. S. (2012).Lise Öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerileri ile Matematik ve Geometri Derslerindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *27-30 Haziran. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Niğde.*
- Bayrak, F. (2010). Ağ Günlük Uygulamasının Yansıtıcı Düşünme Becerisi Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*

- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Chen, A. & Seng, S. (1992). "On improving reflective thinking through teacher education" [Online] Retrieved on 21-March-2006, at URL: [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/13/2a/ef.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/2a/ef.pdf).
- Demiralp, D. (2010). İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Öğrencilerin YansıtıcıDüşüncelerini Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Elazığ İli Örneği).*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.*
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston, MA: D.C. Heath & Company.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of The Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath and Company.
- Dewey, J. (1960). *How We Think. A Restatement Of The Relation Of Reflective Thinking To The Educative Process*. Lexington, MA: D.C. Heath and Company.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim* (Çev. Salih OTARAN), İstanbul: Başarı Yayınları.
- Doğanay, A. (2002). Sosyal Bilgiler Öğretimi. (Ed: C. Öztürk ve D. Dilek) *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 15-46.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2004). Sosyal Bilgiler Ve Sınıf Öğretmenleriyle Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgilerin Doğasına İlişkin Yaklaşımlarının Değerlendirilmesi. *I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Tebliğler Kitabı*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Erden, M. (Tarihsiz). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Erginer, E. (2000). *Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersözlü, Z. N. (2008). Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Elazığ.
- Gencil, E., Candan, D. (2014). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*. 4(8), 56-68.
- Gedik, H., Akhan, N. E., & Kılıçoğlu, G. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri. *Mediterranean Journal of Humanities*, 4(2), 113-130.
- Genç, B. (2004). "The Nature of Reflective Thinking And Its Implications For In-service Teacher Education". *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 13 (1).
- Güneş, K. (2015). Bilim Sanat Merkezi Öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerileri, Matematik Dersine Yönelik Tutumları ve Matematik Başarılarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Adana.
- Hawkins, D. (1974), *The Informed Vision: Essays On Learning And Human Nature*, New York: Agathorn Pres.
- İnönü, Y. (2006). Tarih Öğretmenlerinin Yansıtıcı Öğretmen Özelliklerine Sahiplik Düzeyi- Van Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Van.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (11. basım)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Kaymakçı, S., Ata, B. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgilerin Doğasıyla İlgili Görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, (3) 1.
- 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.
- Kızılkaya, G., Aşkar, P. (2009). Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, (34) 154, 82-92.
- Kocaoluk, F., Kocaoluk M. Ş. (2000), *İlköğretim Okulu Programı*, İstanbul: Kocaoluk Yayıncılık.
- Kozan, E. (2002). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Eğitimi Geleneklerine Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımların Tarih Öğretimiyle İlişkisi: Ankara-Aksaray Örnekleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Köknel, Ö.(2007). *Akil İle Düşünce Gücü*, Altın Kitapları Yayınları,İstanbul.
- Köstüklü, N. (2006). *Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi*. Konya: Sebat Ofset Matbaacılık.
- Kurnaz, A. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Beri ve İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin *Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri, Erişi ve Tutumlarına Etkisi*, Doktora Tezi, *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri A.B.D., Eğitim Programı ve Öğretim Dalı*, Konya.
- Lee, H. J. (2005). *Understanding and Assessing Preservice Teachers' Reflective Thinking*. *Teaching and Teacher Education*, 21.
- Mahnaz, M. (1997). Content and nature of reflective teaching: A case of an experiment middle school science teacher. *Clearing House*, 70(3), 143-151.



- McCollum, S. (2002). *Reflection: A key for effective teaching*. Teaching Elementary Physical Education, 6-7.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi (5. Sınıf) Öğretim Programı*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Merey, Z., Kılıçoğlu, G. (2009). Yansıtıcı Soruşturma (Reflective Inquiry) Yaklaşımı Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi. (Ed: R. Turan, A. M. Sünbül ve H. Akdağ) *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-I*. Ankara: Pegem Akademi.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 350 Sansome Street.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- Norton, J. L. (1997). Locus of Control and Reflective Thinking in Preservice Teachers. *Education*, 117 (3).
- Oğuzkan, A. F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü(3. Baskı)*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Oktaylar, H.C.(2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Yargı Yay., Ankara.
- Özcan, T. (2002), İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinin Genel Amaçlarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi Kilis İlinde Bir Araştırma. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Adana.
- Özden Y. (2005). *Okulu Yeniden Kurmak*, Nobel Yay. Ankara.
- Öztürk, C. (2006). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinler Arası Bir Bakış. (Ed:C. Öztürk) *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Yapılandırmacı Bir Yaklaşım*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, C. (2009). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış. (Ed:C. Öztürk) *Sosyal Bilgiler Öğretimi: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Pollard, A., Tann, S. (1987) *Reflective Teaching In The Primary School*. London: Cassell.
- Richards and D. Nunan (Eds), *Second Language Teacher Education*, New York: Cambridge University Pres, 202-214.
- Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record*, 104 (4), Retrieved: March 2, 2009 from Academic Search Elite Database.
- Sarıgöz, İ. H. (1999). *Yansımali Yabancı dil öğretimi*. Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu. İzmir.
- Saygılı, G., & Atahan, R. (2014). Üstün Zekâlı Çocukların Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 181-192.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in The Professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Shermis, S. S. (1992). *Critical Thinking: Helping Students Learn Reflectively*. ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication Skills, Indiana University, Bloomington In. (Publshed: Edinfo Press.)
- Sönmez, V. (2009), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Anı Yay., Ankara.
- Sünbül, A. M. (2010). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Tang, C. (2000). *Reflective Diaries as a Means of Facilitating and Assessing Reflection*.HERSDA2002Conference.<http://www.nursing-midwifery.tcd.ie/assets/director-staff-duev/pdf/ReflectiveDiaries-CatherineTang.pdf> (internet adresinden 04.02.2017 tarihinde indirilmiştir).

TDK (2010 ), “*Türk Dil Kurumu Online Türkçe Sözlük*”, <http://www.tdkterim.gov.tr> (internet adresinden 05.02.2017 tarihinde indirilmiştir).

Tok, Ş. (2008). Fen Bilgisi Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. *İlköğretim Online*, 7(3), 557-568.

Uygun, K. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarının Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Ankara.

Uygun, K., Çetin, T. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarının Akademik Başarı Ve Tutuma Etkisi. *Researcher: Social Science Studies (RSSS)*, 2 (3), 50-72.

Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Valverde, L. (1982). The Self-Evolving Supervisor. In T. Sergiovanni (Ed). *Supervision of Teaching* (s.81-89). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing With Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6 (3).

Wilson, J., Jan, W. L. (1993). *Thinking for Themselves: Developing Strategies for Reflective Learning*. Australia: Eleanor Curtin Publishing.

Yorulmaz, M. (2006). İlköğretim I. Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Diyarbakır Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Elazığ.



## EK1- Araştırma İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 08/12/2016-24091



T.C.  
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 86649407 -605-E.13669622  
Konu : Araştırma İzni  
( Cemal BİLGİÇ )

05/12/2016

### VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 29/11/2016 tarih ve E/6347 sayılı yazıları.

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Cemal BİLGİÇ'in çalışmakta olduğu "İlköğretim öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerileri ve Sosyal Bilimler Dersi Akademik Başarıları" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere Müdürlüğümüze bağlı İlgi yazı ekindeki ortaokullarda uygulama ve araştırma yapması, tamamlandıktan sonra sonuçlarının birer örneğinin İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne teslim edilmesi şartıyla, Müdürlüğümüz AR-GE Birimi teklifi doğrultusunda, Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamınızda da uygun görülmesi halinde gereğini olurlarınıza arz ederim.

Musa DİNÇGEZ  
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR  
05/12/2016

Erhan GÜNAY  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Bu evrakın 5070 Sayılı Kanun Gereği-  
E-İMZA ile imzalandığı tasdik olunur.  
05.12.2016

Karaman İş Merkezi K:5 Ar-Ge Birimi  
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr  
e-posta: avbir03@meb.gov.tr / afyonstrateji@gmail.com

Ayrıntılı bilgi için: Osman BAYRAMOĞLU/ Memur  
Tel: (0 272) 2137603/208  
Faks: (0 272) 2137605

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4bfe-7218-3ec8-b9ab-1a4f kodu ile teyit edilebilir.

Evrak Tarihi ve Sayısı: 08/12/2016-24091



T.C.  
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 86649407 -605-E.13727297  
Konu : Araştırma İzni  
(Cemal BİLGİÇ)

06.12.2016

UŞAK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü )

İlgi : Afyonkarahisar Valilik Makamı'nın 05/12/2016 tarih ve 605/13669622 sayılı olurları.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Cemal BİLGİÇ'in çalışmakta olduğu "İlköğretim öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerileri ve Sosyal Bilimler Dersi Akademik Başarıları" adlı tez çalışmasında kullanılmak üzere ekli listedeki okullarda anket çalışması yapabilmeye dair ilgili izin talebiniz;

Müdürlüğümüz ARGE Birimi tarafından "Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü" 07/03/2012 tarihli genelgesi ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı Bakanlık onayı ile yayınlanan Genelge doğrultusunda incelemiş olup "Valilik Oluru" ve "Onaylanmış Veri Toplama Aracı" ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Metin YALÇIN  
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- Valilik Onayı (1 sayfa)
- Onaylanmış Veri Toplama Aracı (4 sayfa)

Not: Anket çalışmalarında Müdürlüğümüz tarafından onaylanmış (mühürlü) veri toplama araçlarının çoğaltılarak kullanılması zorunludur.)

Du evrakın 5070 Sayılı Kanun Hükmünde  
E-İMZA ile imzalandığı tasdiki edilmiştir.  
06.12.2016

Karaman İş Merkezi K:5 Ar-Ge Birimi  
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr  
e-posta: avbir03@meb.gov.tr / afyonstrateji@gmail.com

Ayrıntılı bilgi için: Osman Bayramoğlu/AR-GE Görevlisi  
Tel: (0 272) 2137603/208  
Faks: (0 272) 2137605

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ae39-9a27-3439-91c2-895e kodu ile teyit edilebilir.

## EK2- Yansıtıcı Düşünme Ölçeği

Evrağın Tarihi ve Sayısı: 08/12/2016-24091

10042-210217/2016-24091

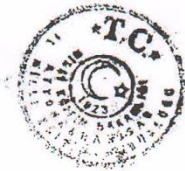
Değerli Öğrencimiz:

Aşağıdaki anket sorularına vereceğiniz cevaplar "İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ve Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarıları" adlı yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Sorulara samimi ve hiç boş bırakmadan cevaplamaz verilerin sağlıklı analiz edilmesine katkıda bulunacaktır. Verdiğiniz cevaplar bilimsel amaçlar dışında kullanılmayacaktır. Cevabınız için ilgili kutucuğa [X] işareti koyunuz. Katıldığınız için teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Kamil UYGUN  
Cemal BİLGİÇ

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyetiniz	:	<input type="checkbox"/> Kız	<input type="checkbox"/> Erkek
Kardeş Sayınız	:	<input type="checkbox"/> Kardeşim yok	<input type="checkbox"/> 1
		<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
		<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5 ve daha fazla
Yetiştirme Yeri	:	<input type="checkbox"/> Köy	<input type="checkbox"/> Kasaba
		<input type="checkbox"/> İlçe	<input type="checkbox"/> İl
		<input type="checkbox"/> Büyükşehir	
Kitap okuma alışkanlığınız	:	<input type="checkbox"/> Sıklıkla	<input type="checkbox"/> Bazen
		<input type="checkbox"/> Hiçbir zaman	
Babanızın Mesleği	:	.....	
Annenizin Mesleği	:	.....	
Babanızın Öğrenim Durumu	:	<input type="checkbox"/> Okuryazar değil	<input type="checkbox"/> İlkokul
		<input type="checkbox"/> Ortaokul	<input type="checkbox"/> Lise
		<input type="checkbox"/> Üniversite	<input type="checkbox"/> Lisansüstü
Annenizin Öğrenim Durumu	:	<input type="checkbox"/> Okuryazar değil	<input type="checkbox"/> İlkokul
		<input type="checkbox"/> Ortaokul	<input type="checkbox"/> Lise
		<input type="checkbox"/> Üniversite	<input type="checkbox"/> Lisansüstü
Ailenizin aylık geliri	:	<input type="checkbox"/> 1300 TL. ve daha az	<input type="checkbox"/> 1300-2600 TL
		<input type="checkbox"/> 2600-4500 TL	<input type="checkbox"/> 4500 ve üzeri



Evrak Tarih ve Sayısı: 08/12/2016-24091

## Problem Çözmeye Yönelik Yanıtsız Düşünme Becerisi Ölçeği

		Her zaman	Çoğu Zaman	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1	Bir problemi çözemediğimde, neden çözemediğimi anlamak için kendime sorular sorarım.					
2	Problemi çözdükten sonra daha iyi bir çözüm yolu bulabilir miyim diye düşünürüm.					
3	Arkadaşlarımın çözüm yollarını sorgulayarak daha iyi bir yol bulmaya çalışırım.					
4	Çözüm yollarımı tekrar tekrar değerlendirip bir sonraki problemi daha iyi çözmeye çalışırım.					
5	Problem çözerken, hangi işlemi neden yaptığımı düşünerek yaparım.					
6	Bir problemi çözdüğümde, yaptığım işlemleri tekrar inceler, değerlendiririm.					
7	Problem çözerken, farklı çözüm yolları bulmak için kendime sorular sorarım.					
8	Problem çözerken, yaptığım işlemlerin nedenini düşünerek, bulduğum sonuçla ilişkisini kurmaya çalışırım.					
9	Bir problemi okuduğumda, çözüm için hangi bilgiye ihtiyacım olduğunu düşünürüm.					
10	Problemi çözüp sonucunu bulduktan sonra yaptığım işlemleri kontrol ederim.					
11	Bir problemi okuduğumda, daha önce çözdüğüm problemleri düşünerek benzerlik ve farklılıklarına göre aralarında ilişki kurarım.					
12	Problem çözerken, her işlemimi önceki ve sonraki adımlarımı düşünerek yaparım.					
13	Problemi okuduğumda verilen ve istenenleri belirlemek için kendime sorular sorarım.					
14	Problemi çözdükten sonra arkadaşlarımın çözümleri ile karşılaştırır, sonucumu değerlendiririm.					

