GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİMDALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE YANSITICI DÜŞÜNME UYGULAMALARININ AKADEMİK BAŞARI VE TUTUMA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Kamil UYGUN

Ankara

Eylül, 2012

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİMDALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE YANSITICI DÜŞÜNME UYGULAMALARININ AKADEMİK BAŞARI VE TUTUMA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Kamil UYGUN

Danışman: Doç. Dr. Turhan ÇETİN

Ankara

Eylül, 2012

JÜRİ ONAY SAYFASI

Kamil UYGUN'un "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarının Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi" başlıklı tezi 20/09/2012 tarihinde jürimiz tarafından incelenerek İlköğretim-Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Başkan	: Prof. Dr. Şefika KURNAZ	...……...……
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç. Dr. Turhan ÇETİN	……...……
Üye	: Doç. Dr. Bahri ATA	……...……
Üye	: Doç. Dr. Adem SEZER	……...……
Üye	: Yrd. Doç. Dr. Bülent AKBABA	……...……

ÖN SÖZ

Son yıllardaki öğretim programlarında, öğretmen öğrenciye rehberlik eden olup program öğrenciyi merkeze alan bir niteliğe kavuşturulmuştur. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını, ilgisini ve yeteneklerini öğrenerek öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini oluşturmasına yardımcı olmalıdır. Öğrencilerin, düşünmesine, araştırmasına, sorgulamasına, ürün/eser oluşturmasına ve kendini gerçekleştirmesine olanak verilmelidir. Son yapılan ilköğretim ders programları, düşünme eğitimi ve üst düzey düşünme becerilerini dahil etmeye başlamıştır.

Günümüzün eğitim hayatında, öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirlemesi, öğrenmeyi öğrenmesi ve sorumluluk alması zorunlu hale gelmiştir. Hızla değişen dünyada ve gelişen bilgi çağında, bireylerin bu hıza ayak uydurabilmesi için azim, bireysel farkındalık, araştırma/sorgulama ve öğrenme ortamına etkin katılım gerekmektedir. Bu hızlı değişim ve gelişim çağında, yansıtıcı düşünme yaklaşımının öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve öğrencilere yardımcı olabileceği öngörülmektedir.

Yansıtıcı düşünme uygulamalarının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarına ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisinin araştırıldığı bu çalışma, beş ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, giriş; ikinci bölüm, kavramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar; üçüncü bölüm, yöntem; dördüncü bölüm, bulgular ve yorumlar; beşinci bölüm, sonuç ve önerilerdir. Hazırlanan bu çalışmanın, eğitim hayatına ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tez çalışması; emek, azim, fedakarlık ve birikim gerektirmektedir. Ayrıca, bu süreçte yardım, destek ve katkılara ihtiyaç vardır. İlköğretimden lisansüstü öğrenimin sonuna kadar, bugünlere gelmemde emeği olan tüm öğretmenlerimi ve hocalarımı şükran ve minnetle anıyorum. Bilhassa, doktora öğrenimim boyunca yetişmemde katkıları olan değerli hocalarıma teşekkürü borç bilirim.

Araştırma sürecinin her aşamasında yardım eden, desteğini esirgemeyen ve bana rehberlik eden danışman hocam Doç. Dr. Turhan ÇETİN'e; görüşleriyle yönlendiren, önerileriyle yardımcı olan ve hep desteklerini hissettiğim hocalarım Prof. Dr. Şefika KURNAZ ve Doç. Dr. Bahri ATA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Lisans ve yüksek lisans öğrenimimde katkıları olan, doktora sürecinde görüş ve önerilerinden yararlandığım hocam Prof. Dr. Lütfi ÖZAV'a; araştırma boyunca görüşlerine başvurduğum Yrd. Doç. Dr. Hakan GÜLVEREN'e; yabancı yayınlara ulaşmamda ve çevirilerde yardımcı olan Öğr. Gör. Muhammed AVAROĞULLARI'na; tezimi imla kuralları, noktalama ve anlatım yönünden inceleyen Yrd. Doç. Dr. Zekerya BATUR'a çok teşekkür ederim.

Uygulama yaptığım Halit Ziya Uşaklıgil İlköğretim Okulu müdürüne, müdür yardımcılarına, özellikle Sosyal Bilgiler öğretmeni Hakkı CENGİZ'e, diğer öğretmenlere ve yedinci sınıf öğrencilerine teşekkürlerimi iletiyorum.

Bugünlere gelmemde en büyük pay sahibi olan, beni okutan, destek veren, yetiştiren ve lisansüstü eğitime teşvik eden fakat bugünleri göremeyen babamı rahmetle anıyorum. Sevgilerini, maddi-manevi desteklerini esirgemeyen, bugünlere gelmemi sağlayan ve hiçbir fedakarlıktan kaçınmayan anneme ve kardeşlerime şükranlarımı sunmak isterim.

Kamil UYGUN

Eylül 2012

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE YANSITICI DÜŞÜNME UYGULAMALARININ AKADEMİK BAŞARI VE TUTUMA ETKİSİ

UYGUN, Kamil
Doktora, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Turhan ÇETİN
Eylül-2012, xiii+ 215 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, yansıtıcı düşünme uygulamaları ile yapılan öğretimin ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubu, Uşak Halit Ziya Uşaklıgil İlköğretim Okulu 7A sınıfı (kontrol grubu) ve 7B sınıfı (deney grubu) öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın başında, Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Deneysel işlem öncesinde ve sonrasında, Akademik Başarı Testi ve Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

Deneysel işlem olarak deney grubuna yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim ve kontrol grubuna programda önerilen öğretim yapılmıştır. Çalışma gruplarına ait test puanlarının normal dağılım gösterdiği ve parametrik varsayımlar karşılandığı için, verilerin analizinde parametrik analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada, ilişkili (bağımlı) örneklemler ve ilişkisiz (bağımsız) örneklemler t-testi kullanılmıştır. Veriler, SPSS 16.00 bilgisayar paket programı ile analiz edilmiştir.

Çalışmanın sonunda, yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumu, kontrol grubu öğrencilerine oranla daha olumlu bulunmuştur. Yansıtıcı düşünme yaklaşımı, öğrencilerin başarılarının artmasında, programda önerilen öğretimden daha fazla etkili olmuştur. Ayrıca, yansıtıcı öğretimin tutumların ve başarının kalıcı olması konusunda, daha yararlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yansıtıcı Düşünme, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Akademik Başarı, Tutum.

ABSTRACT

THE EFFECT OF REFLECTIVE THINKING PRACTICES ON ACADEMIC ACHIEVEMENT AND ATTITUDES IN SOCIAL STUDIES EDUCATION

UYGUN, Kamil
PhD, Social Studies Education Department
Advisor: Associate Professor Dr.Turhan ÇETİN
September-2012, xiii+215 page

The purpose of this study is to determine the effect of education congruent with reflective thinking practices on academic achievement and attitudes of elementary education social studies course students. Study group of the study consists of Uşak Halit Ziya Uşaklıgil Elementary School 7A class (control group) and 7B class (experimental group) students. The research is a quasi-experimental pretest-posttest control group study. At the beginning of the study Personal Information Form has been conducted. Before and after the experimental treatment, Academic Achievement Test and Social Studies Course Attitude Instrument have been used.

As the experimental treatment, the experimental group has received an instruction based on reflective thinking while the control group has continued to get instruction as advised in the curriculum. Since test scores of the study groups demonstrated a normal distribution and parametric hypothesis were met, the parametric analysis technique has been used. Dependent samples and independent samples t-test have been implemented in the study. The data have been analyzed via SPSS 16.00 computer package program.

At the end of the study, attitudes of experimental group students, who received instruction based on reflective thinking, have been found more positive towards Social Studies Course in comparison to those of control group students. Reflective thinking approach has been more effective than suggested instruction methods in the curriculum in terms of raising academic achievement of the students. In addition, it has been revealed that reflective instruction is more beneficial for permanence of the attitudes and the achievement.

Keywords: Reflective Thinking, Social Studies Instruction, Academic Achievement, Attitude.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI i
ÖN SÖZ.....ii
ÖZET.....iv
ABSTRACT.....v
İÇİNDEKİLER.....vi
TABLOLAR LİSTESİ ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....xiii
1. GİRİŞ.....1
1.1. Problem Durumu.....1
1.2. Araştırmanın Amacı.....3
1.2.1. Problem Cümlesi.....3
1.2.2. Denenceler.....3
1.3. Araştırmanın Önemi.....5
1.4. Varsayımlar.....6
1.5. Sınırlılıklar.....6
1.6. Tanımlar.....7
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....8
2.1. Düşünme Türleri ve Yansıtıcı Düşünme.....8
2.1.1.Yaratıcı Düşünme.....10
2.1.2. Problem Çözme.....12
2.1.3. Eleştirel Düşünme.....15
2.1.4. Üstbiliş Düşünme.....18
2.1.5. Yansıtıcı Düşünme.....21
2.1.6. Yansıtıcı Düşünme İle Diğer Düşünme Türleri Arasındaki İlişki.....25
2.2. Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri.....27
2.3. Yansıtıcı Düşünme Aşamaları ve Süreci.....30
2.4. Yansıtıcı Eğitim-Öğretim…….37
2.5. Yansıtıcı Eğitim-Öğretim Programının Özellikleri……..50
2.5.1. Hedef…….....53
2.5.2. İçerik…….....55
2.5.3. Öğrenme-Öğretme Süreçleri…….....56

2.5.4. Değerlendirme…….....58
2.6. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Yaklaşımlar/Stratejiler….....……..59
2.6.1. Öğrenme Yazıları/Günlükleri/Logoları…….....59
2.6.2. Kavram Haritaları/Zihinsel Haritalar…….....63
2.6.3. Soru Sorma…….....…….....64
2.6.4. Kendine Soru Sorma…….....69
2.6.5. Müzakereli/Anlaşmalı Öğrenme…….....70
2.6.6. Kendini Değerlendirme…….....72
2.6.7. Yansıtıcı Tartışma…….....75
2.6.8. Portfolyo (Öğrenci Ürün/Gelişim Dosyası) …….....76
2.6.9. Sözlü ve Görsel Sunumlar/Yansıtmalar…….....79
2.7. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gelenekler ve Yansıtıcı Düşünme……..80
2.7.1.Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler……82
2.7.2. Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler……..…….....83
2.7.3.Yansıtıcı Düşünme/Soruşturma Olarak Sosyal Bilgiler…….....85
2.8. İlgili Araştırmalar……88
3. YÖNTEM.....96
3.1. Araştırmanın Modeli 96
3.2. Deneysel İşlem Basamakları.....97
3.3. Araştırmanın Çalışma Grubu.....98
3.3.1. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Karne Not Ortalamaları……100
3.3.2. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyet Durumları……..101
3.3.3. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Kardeş Sayısı……102
3.3.4. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumları……...103
3.3.5. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumları……..104
3.3.6. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Babalarının Meslekleri……..…….……...105
3.3.7. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Annelerinin Meslekleri……..……...105
3.3.8. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ailelerinin Ortalama Aylık Gelirleri…….....106
3.3.9. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Ev Durumları……108
3.3.10. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Evlerinin Isınma Şekli……108
3.3.11. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Dershane Durumları……....109
3.4. Veri Toplama Teknikleri.....110

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu…….110
3.4.2. Akademik Başarı Testi……111
3.4.3. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği……...113
3.5. Verilerin Analizi.....114
4. BULGULAR ve YORUMLAR 120
4.1. Birinci Denence ile İlgili Bulgular ve Yorumlar……120
4.2. İkinci Denence ile İlgili Bulgular ve Yorumlar……..121
4.3. Üçüncü Denence ile İlgili Bulgular ve Yorumlar……...122
4.4. Dördüncü Denence ile İlgili Bulgular ve Yorumlar……..…….123
4.5. Beşinci Denence ile İlgili Bulgular ve Yorumlar……...124
4.6. Altıncı Denence ile İlgili Bulgular ve Yorumlar…….……...125
4.7. Yedinci Denence ile İlgili Bulgular ve Yorumlar……..126
4.8. Sekizinci Denence ile İlgili Bulgular ve Yorumlar…….……...127
4.9. Dokuzuncu Denence ile İlgili Bulgular ve Yorumlar…….128
4.10. Onuncu Denence ile İlgili Bulgular ve Yorumlar…….…….…….…129
4.11. On Birinci Denence ile İlgili Bulgular ve Yorumlar……..…….…….……130
4.12. On İkinci Denence ile İlgili Bulgular ve Yorumlar…….…….…….…..131
4.13. On Üçüncü Denence ile İlgili Bulgular ve Yorumlar…….…….……132
4.14. On Dördüncü Denence ile İlgili Bulgular ve Yorumlar…….…….……133
4.15. On Beşinci Denence ile İlgili Bulgular ve Yorumlar…….…….……...134
4.16. On Altıncı Denence ile İlgili Bulgular ve Yorumlar……..…….…….……...136
4.17. Uygulama ile İlgili Öğrenci Görüşleri……..……. 137
4.17.1. Öğrenme Günlüklerindeki Öğrenci Görüşleri……..…….…….....137
4.17.2. İki Kolonlu Öğrenme Yazılarındaki Öğrenci Görüşleri…….....140
5. SONUÇLAR ve ÖNERİLER.....141
Sonuçlar.....141
Öneriler.....143
KAYNAKÇA.....145
EKLER.....160

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.Yansıtıcı Düşünme ve Üstbiliş Düşünme Arasındaki İlişki.....25
Tablo 2.Yansıtıcı Düşünme Süreci.....31
Tablo 3. Geleneksel ve Yansıtıcı Öğrenmenin Özellikleri.....39
Tablo 4. Kendine Yansıtıcı Sorular.....69
Tablo 5. Kendini Değerlendirme Soru Tipleri.....74
Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretimindeki Geleneklerin Karşılaştırılması.....82
Tablo 7. Araştırmanın Deneysel Deseni.....97
Tablo 8. Halit Ziya İlköğretim Okulu 7. Sınıfların Deneme Sınav Ortalamaları.....99
Tablo 9. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Karne Notlarının Ortalamalara Göre Dağılımı.....101
Tablo 10. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....101
Tablo 11. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Dağılımı.....102
Tablo 12. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı.....103
Tablo 13. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı.....104
Tablo14. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Babalarının Mesleklerine Göre Dağılımı.....105
Tablo 15. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerine Göre Dağılımı.....106
Tablo 16. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ailelerinin Ortalama Aylık Gelirlerine Göre Dağılımı.....107
Tablo 17. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Ev Durumlarına Göre Dağılımı.....108
Tablo 18. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Evlerinin Isınma Şekline Göre Dağılımı.....109
Tablo 19. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Dershane Durumlarına Göre Dağılımı.....109
Tablo 20. Akademik Başarı Testinin Madde Analizi.....112

Tablo 21. Akademik Başarı Testi Maddelerinin Konulara Göre Belirtke Tablosu.....113
Tablo 22. Çalışma Gruplarının Karne Notlarına Göre Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....115
Tablo 23. Çalışma Gruplarının Ön Test Tutum Puanlarına Göre Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....115
Tablo 24. Çalışma Gruplarının Son Test Tutum Puanlarına Göre Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....116
Tablo 25. Çalışma Gruplarının Ön Test Akademik Başarı Puanlarına Göre Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....116
Tablo 26. Çalışma Gruplarının Son Test Akademik Başarı Puanlarına Göre Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....117
Tablo 27. Çalışma Gruplarının Tutum Erişi Puanlarına Göre Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....117
Tablo 28. Çalışma Gruplarının Akademik Başarı Testi Erişi Puanlarına Göre Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....118
Tablo 29. Çalışma Gruplarının Geciktirilmiş (Kalıcılık) Test Tutum Puanlarına Göre Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....118
Tablo 30. Çalışma Gruplarının Geciktirilmiş (Kalıcılık) Akademik Başarı Testi Puanlarına Göre Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....119
Tablo 31. Çalışma Gruplarının Ön Test Tutum Puan Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları.....120
Tablo 32. Çalışma Gruplarının Ön Test Başarı Puan Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları.....121
Tablo 33. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Tutum Puan Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları.....122
Tablo 34. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Tutum Puan Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları.....123
Tablo 35. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Başarı Puan Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları.....124
Tablo 36. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Başarı Puan Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları.....125
Tablo 37. Çalışma Gruplarının Son Test Tutum Puan Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları.....126

Tablo 38. Çalışma Gruplarının Son Test Başarı Puan Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları.....127
Tablo 39. Çalışma Gruplarının Erişi Tutum Puan Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları.....128
Tablo 40. Çalışma Gruplarının Erişi Başarı Puan Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları.....129
Tablo 41. Deney Grubunun Son Test Tutum ve Geciktirilmiş Test Tutum Puan Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları.....131
Tablo 42. Kontrol Grubunun Son Test Tutum ve Geciktirilmiş Test Tutum Puan Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları.....132
Tablo 43. Deney Grubunun Son Test ve Geciktirilmiş Test Başarı Puan Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları.....133
Tablo 44. Kontrol Grubunun Son Test ve Geciktirilmiş Test Başarı Puan Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları.....134
Tablo 45. Çalışma Gruplarının Geciktirilmiş Tutum Puan Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları.....135
Tablo 46. Çalışma Gruplarının Geciktirilmiş Başarı Puan Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları.....136

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yansıtıcı ve Üstbiliş Düşünmenin Diğer Düşünme Türleri ile İlişkisi.....26
Şekil 2. Üç Aşamalı Yansıtma Düzeyleri.....27
Şekil 3. Soğan Modeli Yansıtma Düzeyleri.....30
Şekil 4. Yansıtıcı Düşünme Aşamaları.....33
Şekil 5. Yansıtma Sürecinin Aşamaları.....37
Şekil 6. Öğretim Sürecinin Aşamaları.....41
Şekil 7. Yansıtıcı Öğretim.....44
Şekil 8. Eğitim Felsefesinin Bileşenleri.....45
Şekil 9. Yansıtıcı Döngü ve Mesleki Gelişim.....48
Şekil 10. Mesleki Eğitimin/Gelişimin Yansıtıcı Modeli.....49

KISALTMALAR ve SEMBOLLER LİSTESİ

Çev : Çeviren

Ed : Editör

f : Frekans

KMO : Kaiser Meyer Olkin

K-S **:** Kolmogorov-Smirnov

N : Veri sayısı

NCSS : Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi
(National Council for the Social Studies)

p : Anlamlılık düzeyi

sd : Serbestlik derecesi.

SPSS : Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi
(Statistical Packages for the Social Sciences)

SS : Standart sapma

t : t değeri (parametrik test için)

$\overline{X}$: Aritmetik ortalama

$\mathbf{X^2}$: Ki-Kare değeri (nonparametrik test için)

Z :z değeri (nonparametrik test için)

% : Yüzde

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Yansıtıcı düşünmenin temel esasları John Dewey tarafından geliştirilmiştir. Dewey, okul programlarının öğrenci ihtiyaç ve ilgilerini yansıtması gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin öğrencilere etkili karar verme becerileri kazandırmada, neyi öğrenmeye ihtiyaç duydukları konusunda karar vermelerine yardımcı olmada, onlara öğrenmenin bilimsel süreçlerini ve sistematiğini kazanmalarında yardımcı olmaları gerektiğini savunuyordu (Fishman, 1998). Başka bir deyişle yansıtıcı düşünme, öğrencilere bir konuyu nasıl öğrenmeleri gerektiğini öğretme kaygısından doğmuştur. Yansıtıcı düşünce, 1950-60'lara kadar genellikle teori düzeyinde kalıp uygulamaya konamamıştır. Bununla birlikte öğretmenler bu fikirleri uygulamaya dönüştürme sırasında güçlüklerle karşılaşmıştır. Hunt ve Metcalf, Oliver, Shaver ve Newman'ın somut öğretim modelleri geliştirmesinin ardından yansıtıcı düşünme pratik bir sınıf aracına dönüşebilmiştir (Barr, Barth ve Shermis, 1978).

1970-1980'li yıllardan sonra eğitimci ve akademisyenlerin araştırmaları, özellikle 1990'lı yıllarla birlikte ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi'nin (NCSS-National Council for the Social Studies) çalışmaları, gerek Sosyal Bilgiler gerekse yansıtıcı düşünme alanında standartlar oluşmasını sağlamıştır.

Türkiye'de 2003 yılında yayımlanan ve günümüze kadar bazı değişikliklerin yer aldığı İlköğretim Yönetmeliği'nde düşünme eğitimi, zihinsel becerilerin gelişimi ve dolayısıyla yansıtıcı düşünme yer almaktadır. İlköğretimin amaçları arasında;

Öğrencilere bireysel ve toplumsal sorunları tanıma ve bu sorunlara çözüm yolları arama alışkanlığı kazandırmak,

Bilimsel bilgilerle karar verme alışkanlığını kazandırmak,

Öğrencilerin becerilerini ve zihinsel çalışmalarını birleştirerek çok yönlü gelişmelerini sağlamak,

Öğrencileri bilimsel düşünme, araştırma ve çalışma becerilerine yöneltmek,

Öğrenme ortamlarında düşünsel becerilerini kazanmalarına, yaratıcı güçlerini ortaya koymalarına ve kullanmalarına yardımcı olmak, şeklinde yer almaktadır.

2007 yılında yayımlanan İlköğretim Düşünme Dersi Öğretim Programı ve son yapılan İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretimi Programları, düşünme sürecinde temel düşünme becerilerini kullanarak kişisel düşünme geleneği oluşturabilen; bu geleneği dil ve düşünme bağlantısı kurarak yaşam becerisine dönüştürebilen; kendini, dünyayı ve bilgiyi sorgulayarak sağlıklı değerlendirmeler yapan, eleştirel düşünen, doğru karar alabilen ve yaratıcı düşünen vatandaş yetiştirmeyi amaçlamıştır.

Yansıtıcı düşünme geleneğin amacı rasyonel, iyi düşünülmüş, iyice hesaplanmış karar verme becerilerine sahip vatandaşlar yetiştirmektir. Yansıtıcı düşünce taraftarlarına göre belli bir değer, inanç veya felsefe iyi olarak etiketlenemez ve öğrencilere aktarılamaz. Bunun yerine onlar, "öğrencilerin kendi değer yapılarını berraklaştıracak süreçlerle devamlı olarak meşgul olmalarının vazgeçilmez önemde" olduğuna inanırlar. İçerik hem birey hem de toplum için önemli olmalıdır. Sosyal problemler bu akım için potansiyel içeriği oluşturlar. Konular öğrencilerin ihtiyaçları ve ilgilerine göre seçilir. Dewey'in fikirleri doğrultusunda oluşturulan bu sistem genellikle altı stratejiden oluşur: Deneyim, şüphe ve belirsizlik, problemin belirlenmesi, varsayımların oluşturulması, keşfetme ve delillendirme ve genelleme. Bu aşamalar birbirinden kopuk ya da belli bir sırayı takip etmek zorunda değildir (Barr, Barth ve Shermis, 1978).

İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Programı, öğretmenlerin ve öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini kullanmalarını ve geliştirmelerini içermektedir. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri, yansıtıcı düşünmenin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi üzerine yapılan çalışmalar yeterli değildir. Yapılan çalışmalar daha çok öğretmenler üzerine olup ilköğretim öğrencileri üzerine yapılan çalışmalar ise daha azdır. Bu nedenle, sosyal bilgiler öğretiminde yansıtıcı düşünmenin kullanılması ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarını ve tutumlarını etkileyip etkilemeyeceği merak konusudur. Yansıtıcı öğretimin öğrenci başarısına etkisinin ortaya çıkarılması, verimli sınıf ortamı için gereklidir. Yöntemin etkili olması halinde, sınıf ortamında yansıtıcı öğrenmeye ağırlık verilmesine ve etkili olmadığı durumda ise yöntemin geliştirilmesine ihtiyaç vardır.

1.2. Araştırmanın Amacı

21. yüzyılda yaşanan gelişmeler, yeni bilgiler ve teknolojiler, eğitim alanında değişiklik yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Günümüzde düşünen ve üreten insanlara ihtiyaç duyulmaktadır. Yansıtıcı düşünce, insanın ve bilginin değiştiğini savunan pragmatik felsefenin ilerlemecilik akımının görüşlerini içermektedir.

Öğretmenler, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımlar ile öğrencinin öğrenmesine rehberlik eder. Öğrencilerin öğrenme gereksinimi, ilgi, yetenek ve tutumları öğrenilerek kendi öğrenme hedeflerini oluşturmasına yardımcı olunur. Öğrencinin bireysel özelliklerine göre; öğrenme yaşantısı sürecinde uygun materyaller önerilerek kendi başlarına karar almalarına katkı sağlanır. Öğrenme sürecinde öğretmenler doğru soru sormayı öğrenmekte ve böylelikle doğru iletişim kurulabilmektedir. Öğrenme ortamında sağlıklı iletişimin sağlanması öğretmen ve öğrencilerin güdülenmesini sağlayacaktır. Edinilen kazanımlarla öğretmen ve öğrenciler kendilerini değerlendirir. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımlar öğretmen ve öğrencilerde güven duygusunun gelişmesini de sağlamaktadır (Ünver, 2003).

Araştırmanın genel amacı, problem durumunda bahsedilen gerekçelerle yansıtıcı düşünme uygulamalarının ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisini ortaya çıkarmaktır. Genel amaca yönelik belirlenen problem cümlesi ve denenceler aşağıda verilmiştir:

1.2.1. Problem Cümlesi

Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan yansıtıcı düşünme uygulamalarının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi var mıdır?

1.2.2. Denenceler

1. Denence: Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile programda önerilen öğretimin uygulandığı kontrol grubunun ön test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.

2. Denence: Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile programda önerilen öğretimin uygulandığı kontrol grubunun ön test akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.

3. Denence: Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun ön test tutum puan ortalamaları ile son test tutum puan ortalamaları arasında fark vardır.

4. Denence: Programda önerilen öğretimin uygulandığı kontrol grubunun ön test tutum puan ortalamaları ile son test tutum puan ortalamaları arasında fark vardır.

5. Denence: Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun ön test akademik başarı puan ortalamaları ile son test akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.

6. Denence: Programda önerilen öğretimin uygulandığı kontrol grubunun ön test akademik başarı puan ortalamaları ile son test akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.

7. Denence: Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile programda önerilen öğretimin uygulandığı kontrol grubunun son test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.

8. Denence: Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile programda önerilen öğretimin uygulandığı kontrol grubunun son test akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.

9. Denence: Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile programda önerilen öğretimin uygulandığı kontrol grubunun tutum erişi puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.

10. Denence: Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile programda önerilen öğretimin uygulandığı kontrol grubunun akademik başarı erişi puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.

11. Denence: Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun son test tutum puan ortalamaları ile geciktirilmiş tutum puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.

12. Denence: Programda önerilen öğretimin uygulandığı kontrol grubunun son test tutum puan ortalamaları ile geciktirilmiş tutum puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.

13. Denence: Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun son test akademik başarı puan ortalamaları ile geciktirilmiş test akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.

14. Denence: Programda önerilen öğretimin uygulandığı kontrol grubunun son test akademik başarı puan ortalamaları ile geciktirilmiş akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.

15. Denence: Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile programda önerilen öğretimin uygulandığı kontrol grubunun geciktirilmiş tutum puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.

16. Denence: Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile programda önerilen öğretimin uygulandığı kontrol grubunun geciktirilmiş akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde bilginin öğretilen ve ezberlenen değil; öğrenilen ve bilinçlendiren olması amaçlanmaktadır. Yansıtıcı öğretimin amacı, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu taşıyan, kendini değerlendiren, sorgulayan, yaratıcı, yansıtıcı düşünen, doğru kararlar alabilen, problem çözen ve sosyal hayattaki ilişkilerinde uyumlu bireyler olarak yetiştirmektir.

Geleneksel öğretimde öğrenci, kendisine sunulan bilgiyi edilgen olarak alırken son yapılan programlarda ve yansıtıcı öğretimde etkin, sorgulayıcı ve karar alıcı bir role sahiptir. İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın amaçlarından birisi, bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetmedir. Ayrıca, yansıtıcı düşünme ile ilgili olan beceriler yer almaktadır. Bu beceriler şunlardır:

- Eleştirel düşünme becerisi
- Yaratıcı düşünme becerisi
- Araştırma becerisi
- Problem çözme becerisi
- Karar verme becerisi
- Empati becerisi

Sosyal Bilgiler dersi programında "yansıtıcı düşünme olarak Sosyal Bilgiler" anlayışına önem verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Son yapılan programlarda düşünme eğitimi ve yansıtıcı düşünme yer alsa da istenilen ve beklenilen düzeyde uygulama yapılmamaktadır. Yansıtıcı düşünme uygulamalarıyla öğrencilerin ders üzerine sistemli düşünerek sorgulama yapmaları, farkında olmaları, öğrenilenleri değerlendirmeleri ve verimli olmaları düşünülmektedir. Bu yüzden, yansıtıcı düşünme yaklaşımına dayalı yöntem ve tekniklerin Sosyal Bilgiler dersinde kullanımı incelenerek etkililiğinin ortaya çıkarılması ve yöntem geliştirilmesi önemlidir.

1.4. Varsayımlar

1- Deney ve kontrol grupları, kontrol altına alınamayan değişkenlerden eşit düzeyde etkileneceği varsayılmıştır.

2- Deney ve kontrol grupları arasındaki eşitleme ve ölçütler yansızlık açısından yeterli olduğu varsayılmıştır.

3- Geliştirilen testlerin kapsam geçerliliği için uzman görüşünün yeterli olacağı varsayılmıştır.

4- Veri toplama araçlarının sonuçları gerçeği ve öğrenme düzeylerini yansıttığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1- 2011–2012 eğitim öğretim yılı, ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi, "Yaşayan Demokrasi" ünitesi ile sınırlıdır.

2- Uşak ili Merkez ilçe Halit Ziya Uşaklıgil İlköğretim Okulu 7. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

3- Deney grubunda kullanılan yansıtıcı düşünme etkinlikleriyle ve yapılan uygulama ile sınırlıdır.

4- Deney grubundan toplanan verilerle sınırlıdır.

5- Araştırma, öğrencilerin akademik başarı ve tutumları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu bölümde araştırma ile ilgili olan ve araştırmayı okuyacak olanlara bakış açısı kazandıracak nitelikte bazı tanımlar bulunmaktadır. Sosyal bilgiler, düşünme ve yansıtıcı düşünme tanımlarına yer verilmiştir.

Düşünme: En kısa ifadeyle "aklımıza gelen her şey" olarak tanımlanabilir (Dewey, 1910: 1). "Günümüzde en çok kabul gören tarifi ile düşünme; bir sonuca varmak amacıyla bilgileri, kavramları incelemek, karşılaştırmak ve aralarında ilişkiler kurarak başka düşünceler üretme işlemidir. Bu işlemlerin neticesinde ortaya çıkan zihinsel ürüne de düşünce" denilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2007).

Yansıtıcı Düşünme: "Herhangi bir inanç ya da bilgi formunu ve onun ulaştığı sonuçları destekleyen gerekçeler doğrultusunda aktif, kalıcı ve dikkatli düşünmedir" (Dewey, 1910: 6). Bir başka tanıma göre "Bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir" (Ünver, 2003: 5).

Yansıtıcı Öğretim: "Başkalarının duygularına önem vermeyi ön plana çıkaran, öğretimde yapılandırmacılığı önemseyen bir sorgulama yaklaşımı ve yaratıcı sorun çözme etkinlikleri bütünüdür" (Bölükbaş, 2004: 20).

Yaklaşım / Strateji: "Dersin amaçlarına ulaşılmasını sağlayan oldukça genel bir çerçeve olarak" tanımlanabilir. Daha geniş ifadeyle tanımlayacak olursak, "Konu seçiminden analizine, öğretimin psikolojik esaslarının dikkate alınmasından uygulanacak öğretim yönteminin seçimine kadar bir dizi etkililiği içerir" (Taşpınar ve Atıcı, 2002: 210).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Düşünme Türleri ve Yansıtıcı Düşünme

Düşünme, insanı diğer canlılardan ayıran bir unsurdur. Doğumla başlayan ve hayatını devam ettirdiği sürece geliştirilebilen insana özgü niteliktir. Bazen üzerinde durarak planlayarak ortaya çıkan düşünme; çoğu zaman yeterince önem vermeden, alışkanlık üzere ortaya çıkmaktadır. "Günümüzde en çok kabul gören tarifi ile düşünme; bir sonuca varmak amacıyla bilgileri, kavramları incelemek, karşılaştırmak ve aralarında ilişkiler kurarak başka düşünceler üretme işlemidir. Bu işlemlerin neticesinde ortaya çıkan zihinsel ürüne de düşünce" denilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2007).

Düşünmenin kelime anlamı Türk Dil Kurumu'na (1998: 660-661) göre; "duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak, aklın bağımsız ve kendine özgü durumu; karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi"dir.

Düşünme, "mevcut bilgilerden başka bir şeye ulaşma" olarak tanımlanmaktadır (Özden, 1999: 89). Dewey düşünmeyi (1910: 1), aklımıza gelen her şey şeklinde ifade etmektedir. Dewey'e göre, direkt olarak göremediğimiz, duyamadığımız, koklayamadığımız ve tadamadığımız şeyleri düşünürüz.

Alan yazında birçok tanımı olan düşünme; "akıl yürütme, birleştirme, parçalama, karşılaştırmalar yapma, bilgiyi işleme, bilgiyi kullanma süreçlerini ve bireyin rahatsız edici durumdan kurtulmak için giriştiği zihinsel etkinliklerin tümünü" kapsamaktadır. Tanımlara bakıldığında, amaçlı ve bilinçli bir düşünme biçiminden bahsedilmektedir. Normalde uyku hali dışındaki zihinsel etkinliklerin tümü düşünme olarak nitelense de düşünme eğitiminde amaçlanan basit ve tepkisel düşünme değil, amaçlı ve bilinçli düşünmedir (Akar, 2007: 7).

1980'li yıllardan sonra düşünme becerileri ve eğitimi üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Zaman içerisinde eğitim programlarında düşünme eğitiminin yer aldığı

görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 2007 yılında aldığı kararla "İlköğretim Düşünme Eğitimi Programı" yayımlanmıştır.

Düşünme Eğitimi Öğretim Programı, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmenin yanında, varoluşunu fark etmesini ve geleceğine yön verebilmesini öngörmektedir. Öğrencilere yaşamı, dünyayı sorgulayan, sorunlarını çözebilen ve sağlıklı değerlendirme yapabilen zihinsel alışkanlıkları kazandırmaya yönelik düşünce eğitimi tasarlanmaktadır.

Geçmişte öğreten veya öğrenilen merkezli eğitim anlayışı varken günümüzde öğrenci merkezli eğitim anlayışı vardır. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin öğrenci başarılarının değerlendirilmesi kısmında; **"**Öğrencilerin başarısını belirlemek için kullanılan her türlü ölçme araç ve yöntemlerinde, eleştirel ve yaratıcı düşünme, araştırma, sorgulama, problem çözme ve benzeri becerileri ölçen hususlar öne çıkarılır" ifadesi yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2003). Günümüz eğitim anlayışında öğrencilerden beklenen üst düzey düşünme aşamaları olan analiz, sentez ve değerlendirme doğrudan veya dolaylı olarak yansıtıcı düşünme ile ilişkilidir (Yorulmaz, 2006).

Alan yazına bakıldığında yansıtıcı düşünmenin diğer düşünme türleri olan yaratıcı düşünme, problem çözmeye yönelik düşünme, eleştirel düşünme ve üstbiliş düşünmenin bazı aşamalarını/alanlarını kapsadığı görülmektedir. Yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünmeyi sağlar. Birey, kendini yansıtarak problemlere karşı çözüm yollarını da görmektedir. Yansıtıcı düşünmenin sorgulama/inceleme ve değerlendirme aşaması, eleştirel düşünmenin örgütleme, akıl yürütme, hipotez oluşturma ve tahmin etme becerilerini içermektedir. Öğrencinin kendini düşünmesi, öğrenmelerini düşünmesi ve önceki yaşamda öğrendikleriyle bu düşünceleri arasında ilişki kurması yansıtıcı düşünme ve üstbiliş düşünmeyle ilgilidir (Wilson ve Jan, 1993; Ünver, 2003; Ersözlü, 2008).

Düşünme biçimlerini birbirinden bağımsız zihinsel süreçler olarak ele alamayız. Birbiri içine girmiş ve birbirinin tamamlayıcısı olan zihinsel etkinliklerdir (Kürüm, 2002). Düşünme türleri ile yansıtıcı düşünme arasındaki ilişki nedeniyle aşağıda yaratıcı düşünme (creative thinking), problem çözme (problem solving), eleştirel düşünme (critical thinking), üstbiliş düşünme (metacognitive thinking) ile yansıtıcı düşünme (reflective thinking) üzerinde durulacaktır.

2.1.1.Yaratıcı Düşünme

Yaratıcılık, Türk Dil Kurumu'na göre (1998:2395-2396) "yaratma yeteneği" yani "zekâ, düşünce ve hayal gücünden yararlanarak o zamana kadar görülmeyen yeni bir şey ortaya koymak, yapmak" yeteneğidir. Ayrıca, "her bireyde var olduğu kabul edilen, bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlık" olarak tanımlanmıştır.

Yaratıcılık, "bir çocuğun gizli kalmış yönlerini hissetme ve sonra olanlara ulaşmaları için çocuklara yardımcı olmaktır" (Öztürk, 2010: 17). İnsanın doğuştan gelen yaratıcılık yeteneği gizil güçtür. Küçük yaşlardaki çocukların oynadıkları oyunlarda yaratıcılıkları gözlenebilmektedir. Yaratıcılık yeteneği, gelişim süreci içerisinde başka yetenekleri geliştirme çabasıyla göz ardı edilmektedir. Yapılan araştırmalara göre; yaratıcılılık, eğitimle ortaya çıkan bir süreçtir. Her ne kadar doğuştan gelen bir yetenek olsa da derecesi, sürekliliği ve ortaya çıkışı bireyden bireye farklılık gösterebilmektedir. Bireylerin erken yaşlardan itibaren yaratıcılık yeteneklerini ortaya çıkaracak, destekleyecek, teşvik edecek eğitim programlarına, yöntem ve tekniklere ihtiyaç vardır (Çetin, 2008).

Yaratıcılık yeteneği, eğitimle geliştirilebilir. Yaratıcılığın geliştirilmesi, bireyin kendini gerçekleştirmesine ve toplumun gelişmesine katkı sağlayacağı gibi iyi bir eğitim öğretim için de gereklidir. Yaratıcılığın gelişmesinde aile, okul ve öğretmenin yanı sıra eğitim programlarının da etkisi yüksektir. Çünkü eğitim programlarının eğitimde yapılan çalışmalara yol gösterici ve çalışmaları yönlendirici özelliği vardır (Atik, 2006).

Yaratıcılık eksikliği, eğitim programlarına yönelik en önemli eleştirilerden birisidir. Eğitimde yapılan çalışmalar ve eğitim programları düzenlenirken dikkat edilmelidir. Eğitim programlarımız, yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye yönelik olarak hazırlamalıdır. Programa, yaratıcı düşünme becerilerinin yayılması gerekmektedir. Eğitim programlarında, yaratıcı düşünme becerisinin yaygınlaştırılması toplum ve bireye önemli katkılar sağlayacaktır (Öztürk, 2010).

Yaratıcı düşünme, okul öncesi dönemde başlamaktadır ve bu dönemde en üst düzeyde olduğu bilinmektedir. Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrenciler karşılaştırıldığında okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yaratıcılıkları üst seviye olduğu görülmüştür (Yaşar ve Aral, 2010).

Johns yaratıcılığı, "Bu çok basittir. Bir şey alın ve ona bir şey yapın ve sonra başka bir şey yapın. Bunu bir süre devam ettirin ve çok kısa bir süre sonra başka bir

şeyiniz olacaktır" şeklinde açıklamıştır. Webster, yaratıcı düşünmeyi "yeni bir şey var etme kabiliyeti" olarak ifade etmiştir. Yaratıcılık, yeni bir şeyler oluşturma sürecidir. İnsan performansı ve başarısının kompleks biçimidir (Mert, 1997: 27-28). Yaratıcı düşünme, "buluşçu, yenilik arayan veya eski sorunlara yeni çözümler getiren ve özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan bir düşünce biçimidir" (Baykara, 2006: 16).

Yaratıcı düşünme, "geleneksel alışılmış düşüncelerin tersine, yenilikçi düşünme, konformizm sınırları içine sıkışmamış, yeni çözümlerin ortaya konulduğu, farklı stillerde bir düşünmedir". Torrance yaratıcılığı sezgi süreci olarak: "boşlukları, rahatsız edici ya da eksik öğeleri sezip bunlar hakkında düşünce ya da varsayımda bulunmak, bunları sınamak, sonuçları karşılaştırmak ve olasılıkla bu varsayımları değiştirip yeniden sınamak" şeklinde tanımlamıştır. Yaratıcılıkta eş ve zıt anlamlar birlikte düşünülür. Yaratıcılık, bilinenleri düzenleyerek herhangi bir problemi çözme ve ortaya yeni ürün çıkarmaktır (Öztunç, 1999: 1). Dewey'e göre, "yaratıcı düşünce, daha iyi sonuçların bulunması, yaşamın zenginleştirilmesi için sistemli bir hazırlık, problemler ve deneyim gerektirir" (Saygılı, 2000: 10).

Psikoanalitik Kuram'a göre yaratıcılık habersiz gelişmektedir. Hümanist yaklaşıma göre, kendini gerçekleştirmenin gelişimi ile açıklanmıştır. Çağrışımcılar, yaratıcılığı çağrışım hiyerarşisine bağlı olduğunu öne sürmektedirler. Bilişsel kuramcılardan Feldman, Piaget'in zihin gelişim basamakları ile yaratıcılık arasında benzerlikler üzerinde durarak yaratıcılığı zihinsel gelişmenin özel durumu olarak görmektedir. Bunların yanında Gestalt kuramı, yaratıcılık yerine üretken düşünce ve problem çözme kavramlarını kullanmaktadır (Emir, 2001).

Wallas'a göre yaratıcı düşünme; hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve ispat aşamalarından oluşmaktadır (Mert, 1997). Öte yandan, Fisher'e göre yaratıcı düşünme; uyarıcı, keşfetme, planlama, etkinlik ve gözden geçirme aşamalarından oluşmaktadır. Keşfetme aşaması, soruna çözüm bulmak için araştırma ve incelemeyi, seçenekler üretmeyi kapsar. Öğrenilenleri sorgulamak, özgür bir şekilde yapılandırarak seçenekleri düşünmek, karar almayı geciktirerek yoğunlaşmak gerekir. Gözden geçirme, değerlendirme aşamasıdır. Ne yaptım, yaptığım ne kadar başarılı, nasıl geliştirilebilir, amacıma ulaştım mı gibi sorulara cevap aranır (Vural, 2008).

Yaratıcı düşünmenin aşamalarından özellikle keşfetme ve gözden geçirme aşamaları yansıtıcı düşünme ile ilişkilidir. Yansıtıcı düşünme süreci sonunda bireyin yaratıcılığı ortaya çıkmaktadır.

Eğitimin amaçlarından biri, bireye sosyal yönden yararlı davranışlar ve olumlu tutumlar kazandırmaktır. Armstrong'un ifade ettiği gibi öğrenciler yaşamlarında öğretmenlerinin yükledikleri bilgilerin çoğunu hatırlamayacaklardır. Öğrenciler genellikle düşünmeyi, eleştirmeyi, problem çözmeyi, öğrenmeyi nasıl yaptıklarına ilişkin bilgiler hatırlanacaktır. Eğitimin sosyal hayata yönelik yararlı davranış ve olumlu tutum kazandırma amacı açısından bakılırsa katkı sağlayacaktır. Dünya üzerinde değişimin hızlı yaşandığı günümüz toplumlarında, öğrenciyi hayata hazırlamak ve hızlı değişime ayak uydurmasını sağlamak için Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi gereklidir. Sosyal Bilgiler dersi çok yönlü bir ders olması nedeniyle, yaratıcı düşünme öğretiminin geliştirilmesine de katkıda bulunmaktadır. (Öztürk, 2010).

2.1.2. Problem Çözme

Türk Dil Kurumu'na göre (1998:1825) problem, "teoremler veya kurallar yardımıyla çözülmesi istenen soru", "mesele, sorun" şeklinde tanımlanmaktadır. Problem kelimesi, alan yazında çözüm ve düşünme ile birlikte açıklanmaktadır.

Düşünme, herhangi bir problemle ortaya çıkar. Problemin çözümü bireyi düşünmeye yönlendirir. Problemle başlayan düşünme süreci bilimsel yöntemlerle yapıldığında üretim sağlanır. Aksi halde, bilgilerin depolanmasından öteye geçemez. Problem çözme; bilimsel bir konuda hedefe ulaşmak için planlı ve bilinçli araştırma yapmaktır (Özsoy, 2006).

Problem çözme, "Bir amaca ulaşmayı engelleyen bariyeri başarı ile alt etmek veya üstesinden gelmek için alışılmamış zihinsel veya fiziksel aktivite türlerini kullanma sürecidir" (Şahin, 1999: 7). Stevens'a (1998) göre, "problem, bir ortamdan veya durumdan daha çok tercih edilen bir başka ortam veya duruma geçiş esnasında önümüze çıkan engeller, zorluklar olarak, problem çözmeyi ise birtakım koşulları, tercih edilen başka bir duruma dönüştürme süreci olarak tanımlanmıştır" (Akt: Aksoy, 2003: 83-84).

Problem, bireyin hedefe ulaşırken karşılaştığı engellenme ile çatışma halidir. Yaşadığı engellenme ile hedefe ulaşma güçleşir. Birey, engelleri aşmanın yollarını arar. Problemin düşünmeyi sağlaması için, problem durumunun birey tarafından algılanması gerekir. Sürecin başında, bireyin ulaşmak istediği bir hedef olmalıdır. Sürecin

içeriğinde; problem çözmedeki başlıca adımlar, çözümü etkileyen bireysel etkinlikler, muhakeme ve mantıksal düşünme süreçleri yer almaktadır (Baykara, 2006).

Problem çözmede, konverjant ve diverjant olmak üzere iki tür düşünme tarzı kullanılır. Konverjant düşünme tarzı, tek sonucu olan çözüm hakkında düşünmedir. Diverjant düşünme tarzı, farklı yönlerden düşünme, çeşitli çözümleri olan problem hakkında düşünmedir (Mert, 1997). Konverjant düşünmeye, yakınsak düşünme; diverjant düşünmeye, uzaksak düşünme de denilmektedir (Güngör, 2006). Konverjant düşünme, genellikle matematiksel problem çözümlerinde kullanılır. Araştırmamızdaki problem çözme, daha çok sosyal bilimlerde kullanılan diverjant tarzı düşünmedir.

Alan yazında problem çözme aşamaları ile yaratıcı düşünme aşamaları benzerlik göstermektedir. Hatta iki düşünme türünde de aynı aşamalar verilmektedir (Mert, 1997; Ata, 1997). Wallas'a göre problem çözme işleminde; hazırlık, kuluçka, kavrayış/aydınlanma ve değerlendirme/düzeltme olmak üzere dört aşama vardır. Hazırlık aşamasında, problem belirlenir ve ilgili bilgiler toplanır. Kuluçka aşamasında, çözülemeyen problem belli bir süreliğine askıya alınır. Kavrayış/aydınlanma aşamasında, ani ve yeni bir fikir oluşur. Değerlendirme/düzeltme aşamasında, fikrin çalışıp çalışılmadığı ve işlerliği denenmektedir (Ata, 1997).

Problem çözme, hedefe ulaşmaya yönelik davranıştır. Davranış belirli bir hedefe doğru düzenlenir. Bireyin, problem durumundaki aralığı kapatmak için hazırlanmış önermeler arasından seçim yapması problem çözme olarak tanımlanabilir. Ayrıca, önermeler arasından öncelik sırası belirleme, bunları birleştirme ya da başka yollarla kullanma girişimlerinin tümüne problem çözme denilmektedir. Öğrenilecek konu ile ilgili düşünülür ve problemi çözecek yollar denenir. Denemelerden işe yarayanlar alınır, diğerleri bırakılır. Çözüm yolunun bulunup kavrayışın ortaya çıkışına kadar devam eder (Şahin, 1999).

Problem çözmeye dayalı öğrenmede, belirlenen bir problem üzerine odaklanılır. Problem çözmeye dayalı öğretimde, öğrenciler çalıştıkları konu alanındaki problemin yanı sıra, gelecekte karşılaşacağı problemleri de nasıl çözebileceklerini öğrenirler. Öğrenciler, ünitelerdeki konuların işleyişinde; öğretmen, avukat, çiftçi ve milletvekili gibi rol alabilmektedirler. Görevlerini rollerindeki kişilere uygun yapmaları gerekmektedir. Böylelikle, farklı bakışlarından problem ele alınmış olmaktadır. Ayrıca, hayata dönük problemlerin çözümü de öğrenilmiş olur. "Öğrenciler probleme dayalı öğrenme sürecinde kendi öğrenmeleri için aldıkları görev ve sorumlulukları yerine

getirerek problem çözme becerilerini, kendilerine olan güvenlerini ve karar verme becerilerini arttırarak geliştirirler" (Çiftçi, 2006: 13-14).

Öğretimde problem çözme; karmaşık ve gerçek hayat problemlerinin araştırılması ve çözümü üzerine kuruludur. Bireylerin zihni ve beceri yönünden aktif katılımlarının deneyim kazandırmasıdır. Problem çözmeye dayalı öğrenme, öğrencileri karmaşık bir durum veya olay ile karşılaştırarak sahiplenme ve sorumlu olma rollerini yükler. Öğretmenler, sınıf ortamında ders işlerken gerçek hayattan problemler seçerek, rol oynayarak, öğrencilere problemle ilgili sorular sorarak ve öğrencileri problemlerin çözümünde mücadeleye yönlendirerek rehberlik ederler (Saban, 2000: 156-157; Çiftçi, 2001: 21).

Problem çözme, bilimsel bir süreçtir. Amaca ulaşabilmek için etkili ve yararlı araç ve davranışların olanaklar arasından seçilmesi ve kullanılmasıdır. Bilimsel araştırmalarda, problemler başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Bilimsel problem çözme; dizgesel, planlı ve mantıklı akıl yürütme işlemidir. Problem çözme soru ile başlar. Problemlerin çözümü, tür ve karmaşıklık durumuna göre farklılaşabilmektedir. Bazı problemler mantık yoluyla çözülür. Öğrenciler, öğretmenin de yardımıyla sorulacak en doğru soruyu belirlerler. Ulaştıkları kanıtlara dayanarak genellemeye giderler. Öğrenciler, soru sormaya ve mantıklı düşünmeye teşvik edilir. Bilimsel problem çözme, bilimsel yöntem, akıl yürütme, eleştirel düşünme, karar verme, yansıtıcı düşünme ve sorgulamayı içermektedir (Ata, 1997).

"Yansıtıcı düşünmenin ancak belirli bir problem algılandığında ortaya çıkmasından yola çıkarak yansıtmanın en iyi problem çözme sürecinde gözlenebileceği söylenebilir" (Kızılkaya ve Aşkar, 2009). Yapısal olarak problemler, belirli doğru ya da yanlış cevaplara sahip olmayan sorular, vaka çalışmaları ya da senaryolardır ve yansıtıcı yargıyı gerektiren tartışılabilir sorunları gerektirir (Snyder ve Snyder, 2008: 94). Birey, yansıtıcı düşünme ile problemlerin çözüm yollarına ulaşmaktadır.

Problem temelli öğrenme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini teşvik eder. Öğrencilerin kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirlemesi, öz-yönelim, ekip çalışması, yaşıtlarından öğrenme ve yaratıcı tartışma yaparak öğrenme sürecine aktif katılımı sağlanır (Gürses, Açıkyıldız, Doğar ve Sözbilir, 2007; Snyder ve Snyder, 2008).

Sosyal Bilgiler dersi, yöntem ve tekniklerin uygun bir şekilde kullanılmasıyla birlikte öğrencilerin herhangi bir problem karşısında ya da fırsatlardan yaralanma konusunda daha pratik çözümler üretmesine faydalı olmaktadır. Öğrenciler, hatalarının

farkına varıp eksikliklerini tespit etmelerine, başarısızlıklarla mücadele etmelerine ve yeniden denemek için gereken cesareti toplamalarına katkı sağlayacaktır (Öztürk, 2010).

2.1.3. Eleştirel Düşünme

Eleştirel kelimesi, Türk Dil Kurumu'na göre (1998:700) "eleştiri niteliği taşıyan, tenkidi", "Bir insanı, bir eseri, bir konuyu, doğru ve yanlış yanlarını bulup göstermek maksadıyla inceleme" niteliği ve "özellikle bilginin temellerini ve doğruluk durumunu inceleme, sınama, yargılama" şeklinde tanımlanmaktadır.

Eleştirel düşünmenin geniş anlamda tanımı; "bireylerin amaçlı olarak ve kendi kontrolleri altında yaptıkları, alışılmış olanın ve kalıpların tekrarının engellendiği, önyargıların, varsayımların ve sunulan her türlü bilginin sınandığı, değerlendirildiği, yargılandığı ve farklı yönlerinin, açılımlarının, anlamlarının ve sonuçlarının tartışıldığı, fikirlerin çözümlenip değerlendirildiği, akıl yürütme, mantık ve karşılaştırmanın kullanıldığı ve sonucunda belirli fikirlere, kuramlara veya davranışlara varılan düşünme biçimidir" (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008: 2).

Schafersman'a (1991:3) göre eleştirel düşünme, "dünya hakkında, ilgili ve güvenilir bilgi arayışında, doğru düşünme anlamına gelir". Ennis (1985:46; 1993:79), eleştirel düşünmeyi yansıtıcı düşünme ile ilişkilendiren tanımı kullanmıştır. Ennis'e göre eleştirel düşünme, "bireyin ne yapacağı veya neye inanacağıyla ilgili karar verirken odaklanılan yansıtıcı düşünmedir". Schafersman (1991:3), diğer bir tanımlamasında benzer ifadelere yer vermiştir. Eleştirel düşünme, "makul (akılcı), yansıtıcı, sorumlu (sağduyulu) ve yetenekli düşünmedir ki; bu düşünme neye inanıp neyi yapacağımız üzerine odaklıdır".

Facione'de (2011:10) yansıtıcı düşünme ile ilintili olarak şöyle söylemektedir: "Gerçek anlamda eleştirel düşünmenin, dikkatli karar verme ya da yansıtıcı karar vermenin bir biçimi olarak kabulü yaygındır". Paul ve Scriven'a (1998) göre eleştirel düşünme, "inanç ve eyleme yol gösterici olarak iletişim, muhakeme, deneyim, gözlem ya da yansıtma ile oluşturulan bir araya getirilen bilgiyi aktif olarak kavramsallaştırmak, uygulama, analiz etmek, sentezlemek ve değerlendirmektir" (Akt: Meral, 2009: 21).

Alan yazındaki çoğu tanımda, eleştirel düşünme ile yansıtıcı düşünme eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Eleştirel düşünen birey, aynı zamanda yansıtıcı düşünmektedir

(Fung, 2005; Akar, 2007; Özden, 1999, Kızılkaya ve Aşkar, 2009; Yorulmaz, 2006; Ennis, 1985, 1993). Bunun da ötesinde, eleştirel düşünmenin bir çok tanımının yansıtıcı düşünmeden yola çıkarak yapıldığı savunulmaktadır (Gündoğdu, 2009; Fisher, 2001). Bunların yanı sıra, eleştirel düşünme ile problem çözmeyi eş anlamlı kullanan tanımları görmek de mümkündür. Eleştirel düşünme ve problem çözmenin pratikte birbirlerine bağlı olduğu düşünülmektedir (Gülveren, 2007).

Eleştirel düşünme başlangıç olarak, Glaser'in 1940'lı yıllardaki çalışmalarına ve Watson ile Glaser'in eleştirel düşünme testine kadar uzanmaktadır (Şentürk, 2009). 1946 yılında Max Black tarafından eleştirel düşünme konusunda yazılan ilk ders kitabı, eleştirel düşünme programlarının ve araçlarının temel taşını oluşturmuştur. Eleştirel düşünme eğitimi konusunda, benimsenen bir model haline gelmiştir. Modelde, eleştirel düşünmenin uygulama nitelikleri belirlenmiş, içeriğin öğretimi ve öğrenimine ağırlık verilmiş, metinden bağımsız mikro akıl yürütme becerileri, formal ve informal mantık disiplinlerinde çıkarımların soyut kuralları ve farkları birlikte ele alınmıştır (Fung, 2005: 2).

Eleştirel düşünme, aydınlanma ve gelişme aracı olarak ilk kez 1970'li yıllarda Perry tarafından ortaya konulmuştur. Robert Enis de eleştirel düşünme konusunda çok kapsamlı çalışmalar yapanlardan birisidir (Şentürk, 2009).

Genellikle iyi düşünenlerin iyi vatandaş oldukları, eleştirel düşünme eğitiminin iyi düşünen insanlar yetiştirdiğine inanılır. Eleştirel düşünme eğitimi, Kuzey Amerika'da 1980'lerden sonra öğrencileri öğrenmeye, hayata, çalışmaya ve değişen topluma etkili olarak ayak uydurmalarını sağlamak amacıyla ileri sürülmüştür. Eğitim sektörünün dışında kalan diğer sektörler de eğitim tanımlarını gözden geçirmişler ve halk eğitimi konusunda bu açıdan çalışmalara başlamışlardır. Bu gelişme doğrultusunda genel anlamda üst düzey düşünme becerileri, özelde ise eleştirel düşünme tasarlandı ve çözüm olarak sunuldu. Böylelikle düşünebilen, yansıtıcı öğrenciler, üst düzey zihinsel becerilere sahip, eleştirel düşünen bireyler yetiştirileceğine inanılmaktadır (Fung, 2005: 1-2).

"1983, 1986 ve 1993 yıllarında yapılan bazı araştırmalarda eleştirel düşünme becerileri dersi alan öğrencilerin başka öğrencilere kıyasla problem çözme gibi birçok konuda diğer öğrencilere göre daha başarılı oldukları ve bu becerileri okul dışında da kullanabildikleri saptanmıştır" (Gündoğdu, 2009: 66).

Eleştirel düşünme, öğrenme ve öğretmeyle sonuçlanan bir olgu olarak görülür. Eleştirel düşünme paradigması dört boyutun değişmesi ve gelişmesi gerektiğini ileri sürer (Fung, 2005: 10):

- Öğrencilere düşünen kişiler olarak yaklaşım
- Öğrencilere sadece birtakım zihinsel engeller için değil aynı zamanda duyuşsal engelleri ortadan kaldırmalarına rehberlik etme
- Eleştirel araştırma ve uygulama topluluklarının nedensel söylemlerine katılımı artırma ve destekleme
- Eğitim süreçlerinin bir parçası olarak öğrencilere eleştirel olarak düşünmeyi öğretme

Eleştirel düşünme, eğitim yoluyla öğrencilere kazandırılabilir ve geliştirilebilir. Diğer düşünme türlerinde olduğu gibi eleştirel düşünme de anlatım, tanımlama ve nasihatle öğretilemez. Öğrenciler, somut sorunlarla karşı karşıya getirilerek deneyim ve yaşantı kazandırılmalıdır. Öğrenciler, düşünme ve eleştiri etkinliğine teşvik edilmelidir. Öğrencilere gereken deneyim ve yaşantıları kazandırmak için; başkalarının veya kendisinin çözüm önerilerini, düşünce ve yargılarını, yöntem ve ölçütlerini inceleme ve değerlendirme fırsatı vermek gerekir (Özdemir, 2006; Yağcı, 2008). Eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında eğitim ortamlarının düzenleyicisi olan öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenin, öğrencilerin eleştirel düşünen bireyler durumuna gelmeleri için uygun öğretme-öğrenme ortamlarını hazırlaması gerekmektedir. (Özdemir, 2006: 37-38).

İlköğretim amaçlarında, genel konularında ve ilkelerinde bulunan eleştirel düşünme becerilerinin öğrencilere erken yaşta öğretilmesi önemlidir. İlköğretim ikinci kademede öğrenciler, somut işlemler döneminden (somut düşünmeden) soyut işlemler dönemine (soyut düşünmeye) geçmeye başlarlar. İlköğretimde eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesi, soyut düşünmeyi kolaylaştıracağı gibi öğrencilerin daha ileri düzeyde düşünmeyi öğrenmelerine de katkıda bulunabilir (Güzel, 2005).

"Eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi, ilköğretimden üniversiteye kadar bütün eğitim kademelerinde önemli bir amaç olarak görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yeni hazırlanan ilköğretim programlarında da, beceri öğretimine oldukça önem verilmekte ve özellikle Sosyal Bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Çalışkan, 2009: 59-60).

Walsh'a göre (1988) öğretmenler, İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerileri kazandırırken yardımcı olabilecekleri davranışlar şunlardır (Akt: Güzel, 2005: 94):

Entelektüel merak, nesnellik, açık fikirlilik, esneklik, entelektüel şüphecilik, entelektüel dürüstlük, sistematik olma, ısrar, kararlılık, diğer bakış açılarına saygı.

2.1.4. Üstbiliş Düşünme

Üstbiliş (metacognition) kavramı, başka ifadelerle ve çok çeşitli kavramlarla adlandırılmaktadır. Alan yazına baktığımızda; bilişötesi, yürütücübiliş, bilişüstü, üstbellek, biliş bilgisi, bilişsel farkındalık, bilişötesi farkındalık, yönetici kontrol, bilmeyi bilme, öğrenmeyi düşünme/yargılama, zihinsel teori, sezgisel stratejiler, kendini düzenleme ve öz-düzenleme gibi karşılıkları görülmektedir (Ersözlü, 2008; Gündoğan-Çögenli, 2011; Çakıroğlu, 2007). Gündoğan-Çögenli'nin (2011) yaptığı çalışma, üstbiliş düşünme ile ilgili son yapılan çalışmalardandır ve bilişüstü kavramı kullanılmıştır. Alan yazında, üstbiliş ve bilişüstü kavramları diğerlerine oranla daha çok kullanılmaktadır. Fakat, araştırmamızda Türk Dil Kurumu'nun (22.08.2005 tarihli ve B.02.0.TDK.1005-430 sayılı) görüşü üzerine, metacognition kelimesine karşılık olarak üstbiliş kelimesinin kullanılması tercih edilmiştir (Özsoy, 2006).

Üstbiliş kavramı, en kısa olarak "düşünme hakkında düşünme" şeklinde tanımlanmaktadır (Çakıroğlu, 2007: 22). Üstbiliş kavramı ilk olarak Flavell tarafından ortaya atılmıştır. Flavell'a göre üstbiliş, "bilişsel fenomen hakkındaki bilgi ve biliş"; "kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bu bilginin bilişsel süreçleri kontrol etmek için kullanılması" olarak tanımlanmıştır. Weinsten ve Mayer biliş ile üstbiliş arasındaki farkı şu şekilde betimlemektedir; "biliş, bilgiyi işleme sırasındaki süreçken, bilişötesi, öğrencinin bilgiyi işleme süreci hakkındaki bilgisidir" (Namlu, 2004: 125). Marzano ve diğerlerine (1988: 9) göre üstbiliş, bizim belirli görevleri yaparken düşünmemizin farkındalığı ve bu farkındalığın ne yaptığımızı kontrol etmek için kullanımıdır.

Flavell'dan sonra üstbiliş ile ilgili çok fazla araştırma yapanlardan birisi de Brown'dur. Brown'a (1978) göre üstbiliş, "öğrencilerin plânlanmış öğrenme ve problem çözme durumlarında kullandıkları, düşünme süreçlerinin farkındalığı ve düzenlenmesi" şeklinde adlandırılmıştır (Akt: Çakıroğlu, 2007: 22).

Biliş ve üstbiliş, öğretme-öğrenme sürecinde birbiriyle ilişkili olsa da aynı anlamda değildir. Bazen farklı algılamalar bulunmasının yanında, araştırmacıların çoğu biliş ve üstbiliş kavramlarının aynı anlamı taşımadığını söylemektedir (Gündoğan-Çögenli, 2011).

Üstbiliş, kişinin düşündüklerinin farkında olmasıdır. Genel anlamda tanımlanacak olursa; "Bireyin kendi bilişsel süreçlerinin özelliklerini, yapısını ve işleyişini içsel olarak gözlemesi, kontrol etmesi ve bu süreçlerin farkında olmasıdır. Bireyin bilinçli bir şekilde izlediği, düzenlediği, denetlediği ve bir hedefe yönlendirebildiği bilişsel süreçlerini bilmesi ve bunları kontrol altına alması anlamına geldiği belirtilmiştir" (Okçu ve Kahyaoğlu, 2007: 130).

Yaptığı araştırmalarla üstbiliş kavramının karmaşık yapısını çözümleyen ve üstbiliş kavramını alan yazına kazandıran Flavell'a göre Bilişsel İzleme Kuramı dört boyuttan oluşmaktadır (Gündoğan-Çögenli, 2011):

-Üstbiliş Bilgi: Üstbiliş bilgi türleri; bildirimsel bilgi, yordamsal bilgi ve durumsal bilgidir. Bireyin öğreneceği konuya ilişkin edindiği bilgi, bildirimsel bilgidir ve olgusaldır. Konuyu nasıl öğrenebileceğini bilmesi yordamsal bilgidir ve eylemlerin uygulaması ile ilgilidir. Konuyu neden öğrenmesi gerektiği ise durumsal bilgidir ve hem bildirimsel hem de yordamsal bilgiye sahip olması gerekmektedir.

-Üstbiliş Deneyimler: Kişinin bilişsel süreç içerisinde yaşamış olduğu bilişsel ve duyuşsal deneyimlerdir.

-Hedefler/Görevler: Kişinin üstbiliş bilgi edinme ve üstbiliş deneyimler yaşama gayeleri ve çabalarıdır.

-İşlemler/Stratejiler: Hedeflere ulaşmak için kullanılan teknikleri içerir.

Bilişsel İzleme Kuramı'nın ikinci boyutunu oluşturan üstbiliş deneyimler, bilişsel işlem sırasındaki edindiği tüm deneyimlerdir. Flavell, "üstbiliş deneyimlerin daha çok yansıtıcı düşünürken, plan yapmayı gerektiren veya karar vermenin zor olduğu, bilinç ve dikkat gerektiren durumlarda söz konusu olduğunu belirtmiştir" (Gündoğan-Çögenli, 2011: 31-32).

Üstbiliş düşünmenin yansıtıcı düşünme ile ilişkisine bakacak olursak; üstbiliş düşünmenin muhtevasında bulunan boyutlarda yansıtıcı düşünme yer almaktadır. Bilişsel İzleme Kuramı'ndaki boyutlar birbiriyle etkileşim halinde olduğu yadsınamaz.

Ancak, yukarıdaki boyutlardan özellikle üstbiliş deneyimler yansıtıcı düşünmeyi içermektedir.

Üstbiliş bilgi ile üstbiliş beceri kelimeleri, karşılığı ayrı olan kavramlardır. Üstbiliş bilgi, kişinin bireysel özellikleri ve öğrenme durumlarındaki uygun stratejiler arasındaki etkileşime yönelik açıklayıcı bilgi ile ilgilidir. Üstbiliş beceriler ise, bireyin öğrenme durumlarını düzenlemesi ve kontrol etmesi için gerekli olan bilgi ile ilgilidir (Çakıroğlu, 2007).

Üstbiliş, okul öncesinde 5-7 yaşlarında ortaya çıkar, yavaş yavaş okul yıllarında gelişir ve ergenlik döneminin sonuna kadar gelişimini sürdürmektedir. Bireyler arasındaki üstbiliş farkları, biyolojik ve yaşantı farklılığı gibi bireysel farklılıklar nedeniyle oluşmaktadır (Çakıroğlu, 2007; Özsoy, 2006).

Üstbiliş düşünme, gelişimsel süreçtir ve yaşın artmasıyla gelişimi doğru orantılı olarak artmaktadır. Ergenlik döneminden sonrakiler, küçük çocuklara nispeten kendi bilişleri hakkında daha fazla bilgiye sahip olurlar ve daha iyi tanımlayabilirler. Üstbiliş bilginin gelişimi, çocuklarda zekanın yaşa bağlı olarak gelişimiyle beraber, öğrenme ortamında stratejiler ve görevler hakkında daha fazla bilgilenmeleri yoluyla da gerçekleşir (Çakıroğlu, 2007). Fakat, üstbilişin kazanılmasında öğretimin etkisi, olgunlaşmanın etkisinden daha fazladır (Özsoy, 2006).

Yansıtıcı düşünme ve öz değerlendirme; üstbilişi, nitelikli hedef ve eylem belirlemeyi sağlamaktadır (Kuiper, 2002: 79).

Yansıtıcı düşünme ile üstbiliş düşünme birbiri ile ilişkilidir. Wilson ve Jan (1993), bu iki düşünme kavramını birlikte ele alan ifadeler kullanmaktadır. Wilson ve Jan'a (1993: 8) göre hem yansıtıcı ve hem de üstbiliş düşünme; düşünme hakkında düşünmeyi, öğrenme ve önceki deneyimler ile ilgili düşünmeleri içerir. Aynı şekilde Moellem (1997) tarafından da yansıtıcı düşünme, üstbiliş ile ilişkili olarak kişinin kendi düşünmesi hakkında düşünme şeklinde tanımlamaktadır. Bilişsel süreçte, kendini izleme ve iç gözlem üzerinde durmaktadır.

Üstbiliş, Burner'a (2007) göre bilişe ulaşma yolunda öz-değerlendirmeli yansıtmadır. Yansıtma, öz-değerlendirme ve bilginin düzenlemesini kapsamaktadır. "Yansıtma, bireylerin önceki kararlarını ve davranışlarını gözden geçirdiği, öğrenme ortamlarında sunulan görevleri gerçekleştirmek için bilgiyi işleme süreci hakkında düşündüğü ve görevi nasıl tamamladığı hakkında değerlendirme yaptığı üstbilişin kritik bir bileşenidir" diyebiliriz. Vermunt (1989) da yansıtmayı üstbiliş stratejilerden biri olarak nitelendirmektedir (Atasoy, 2009: 18).

Kuiper (2002), öz düzenleme ve üstbiliş düşünmeye dayalı öğrenenlerin daha iyi akademik başarı elde ettiklerini vurgulamaktadır. Üstbiliş düşünme öğrenildiğinde, yaşam boyu yansıtıcı düşünmeyi desteklemekte, problem çözmeye yardımcı olmakta, sorumluluk kazandırmakta, hızlı karar verebilmek için özgüveni geliştirmektedir (Yurdakul, 2005).

İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi programında yer alan becerilerin kazandırılmasında üstbiliş önemlidir. Sosyal Bilgiler öğretiminde yer alan kavramların öğretiminde üstbiliş etkili olmaktadır. Öğrenciler, öğrendiklerinin farkındalığıyla kalıcı bilgi edinerek başarılı olur. Bunun yanı sıra, Sosyal Bilgiler dersi de üstbiliş düşünmenin gelişmesine yarar sağlamaktadır (Avcı, 2009).

Yeni Sosyal Bilgiler dersi programı, "bilginin ötesinde (üstbilişsel olarak) öğrencilerde tümevarımsal ve tümdengelimsel düşünme yeteneğini kazandırmayı ve bunun için kavramları kullanmayı önemsemektedir" (Avcı, 2009: 291-292; Ata, 2006a: 77; Ata, 2009: 39).

2.1.5. Yansıtıcı Düşünme

Yansıtma (reflection) kavramı, Plato ve Aristo'nun çalışmalarına dayanmaktadır (Köksal, 2006). Yansıtıcı düşünme kavramının ilk olarak Platon felsefesindeki Sokratik sorgulama ve diyaloglar olarak tanımlandığı bilinmektedir (Kozan, 2007). Yansıtma, Latince kökenli bir kelime olup İngilizcede geriye kıvrılmak anlamında kullanılmaktadır (Aslan, 2009). Türk Dil Kurumu'na (1998: 2387) göre yansıtma, "yansıtmak işi", "iletme, duyurma" şeklinde tanımlanmıştır. Fakat araştırmamızdaki anlamı karşılayan tanımdan ziyade fiziki anlamda tanım yapılmıştır. Farklı kavramlarla ve tanımlarla karşılığı olan yansıtma ve yansıtıcı düşünme Socrates, Dewey ve Bruner'in fikirlerinde de görülmektedir. 1910 yılında John Dewey'in yayımladığı "Nasıl Düşünürüz?" adlı eserde düşünme ve yansıtıcı düşünme ele alınmıştır. Dewey'in görüşleri, 1916'dan sonra Amerika'da Sosyal Bilgiler eğitiminde uygulanmıştır (Merey ve Kılıçoğlu, 2009).

Yansıtıcı düşünme (reflective thinking) kavramının, alan yazında farklı karşılıkları görülmektedir. John Dewey'in "How We Think" adlı eserinin 1957 yılında yapılan çevirisinde (Çev: Decroly, Etker, Akdeniz ve Arıkan) teemmüllü düşünme olarak kullanılmıştır. Derinlemesine düşünme (Gündoğdu, 2009; Vural ve Kutlu, 2004)

ve özenli düşünme (Milli Eğitim Bakanlığı, 2007) şeklinde kullanıldığı da karşımıza çıkmaktadır.

Dewey'e göre (1910, 1933) yansıtma, düşüncelerin tesadüfi bir dizi sıralaması değildir. Önceki bilgilere dayanan, her bir sonucun bir başka sonuca ardışıklık ettiği süreci kapsamaktadır. Ardışık bilgiler karmaşık olmayıp birbirini destekleyen ve birbirine bağlı durumdadır. Her bir adım, teknik olarak düşüncenin terimidir. Her bir adım sonrakine katkı sağlar ve zincirleme bir şekilde devam ederek büyür. Önceki bilgilere dayanarak yeni bilgilerin üretilmesini, çeşitli yolların geliştirilmesini ve analiz edilmesini sorgulayan bilişsel süreçtir.

Dewey, yansıtıcı düşünmenin anlamını dört boyutta ele almaktadır (Ünver, 2003: 3):

-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 üzerinde durulur. Yansıtıcı düşünme, duyguları olumlu duruma getirme ve geliştirmeyi amaçlar.

-Yansıtıcı düşünme, inancı bazı temellere dayandırır. Algılanılan 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.

Mezirow (1991) yansıtmayı, "içerik ve süreci (deneyimleri) eleştirel olarak ölçme süreci veya bir deneyimi yorumlamak ve deneyime bir anlam vermek için harcanan çaba" olarak tanımlamaktadır (Akt: Atasoy, 2009: 19).

Ridley'e göre (1991) yansıtma, bireyin görev performansına katkı sağlayan fonksiyonlarının birbiriyle ilişkili karmaşık yönüdür. Yansıtmanın diğer bir tanımına göre, bireylerin yeni anlayış ve beğenilerine yol açan deneyimlerini keşfettikleri tüm zihinsel ve duygusal faaliyetleridir (Boud, Keogh ve Walker, 1985: 19).

Dewey (1910), yansıtmayı inançla ilişkilendirerek, kendisini doğrudan bilmediğimiz bir şeye, başka bir kaynağın sağladığı kanıtların inanma ya da inanmama yönünde sağladığı kanıtlara bakarak bilgiye inanma ya da inanmamayı ifade etmektedir. Dewey, yansıtmada bir karara varmak için acele etmeyip önce daha fazla inceleme yapmayı içeren özel bir düşünme yolu gerektiğinden bahseder.

Dewey'e (1910:6) göre yansıtıcı düşünme, "Herhangi bir inanç ya da bilgi formunu ve onun ulaştığı sonuçları destekleyen gerekçeler doğrultusunda aktif, kalıcı ve dikkatli düşünmedir".

Yansıtma ve yansıtıcı düşünce; bilginin analiz edilmesi, sonuçların gelecekte kullanılması ve gelecekteki olabilecek deneyimleri zenginleştirmek veya değiştirmek/düzenlemek için kullanılması (Brookfield, 1995; Dewey, 1910) olarak da tanımlanmaktadır.

Dewey yansıtıcı düşüncenin zor, karmaşık, zihinsel ve duygusal olabileceğini ve bunu iyi bir şekilde gerçekleştirebilmenin çok zaman alabileceğini insanlara hatırlatmaktadır (Rodgers, 2002). Ayrıca, öğretme becerileri yüksek ancak soruşturmacı ve meraklı bir akıldan yoksun öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde bir yorgunluk ve bıkkınlıkla karşı karşıya geldiklerini ileri sürmektedir (Mewborn, 1999). Dewey, öğretimin bir problem çözme süreci olarak önemine ve yansıtıcı düşüncenin daha yüksek kalitede bir öğrenime yol açtığına işaret etmektedir. (Kirk, 2000).

Schön tarafından ifade edilen yansıtma tanımı, genellikle sanatsal ve uygulama temelli olarak karşımıza çıkmaktadır (Schön, 1983, 1987). Schön, profesyonel yansıtıcı uygulamanın önemli bir parçası olarak belirsizlik kavramının önemine dikkat çekmektedir. Schön'ün sezgisel yansıtıcı düşünme uygulayıcıları hakkındaki çalışması, Dewey'in yansıtıcı düşünceyi bilimsel yöntemle bağdaştıran yaklaşımıyla çelişmektedir (Fendler, 2003).

Schön (1983), eylemde yansıtma ve eylem hakkında yansıtma olmak üzere iki tür yansıtmadan bahsetmektedir. Schön'e (1983: 50) göre yansıtma, "uygulayıcıların bazen uğraşmak zorunda kaldıkları belirsizlik, istikrarsızlık, benzersizlik ve değer çatışmaları durumunda karşılık verdikleri sanatın en merkezi noktasındaki uygulamalı yansıtma sürecinin tamamı profesyonel sanatsallıktır".

Schön (1987) profesyonel sanatsallığı daha iyi kullanabilmek için uygulama yeterliği ve mesleki bilgi arasındaki ilişkinin iyice aydınlatılması gerektiğini ima etmektedir. Profesyonel sanatsallık, uygulama sırasındaki benzerine az rastlanan ya da çatışmaların yaşanabileceği durumlarda uygulayıcının gösterebildiği yeterlik olarak anlaşılmalıdır.

Uygulayıcıların çoğunluğu kendilerini teknik uzmanlar olarak görmektedirler ve belirsizliğin bir tehdit ve zayıflık işareti olarak algılanabileceği kaygısıyla bütün şartları kontrol edebilme eğilimi taşımaktadırlar. Eğer problem çözme, geniş yansıtıcı soruşturma kavramının içine yerleştirilecekse ve araştırma ve uygulama sanatıyla

bağlantısı kurulacaksa, uygulamalı yansıtmanın daha fazla kullanılması yararlı olacağı düşünülmektedir (Schön, 1987).

Yansıtıcı düşünmeyi, geniş anlamda tanımlayacak olursak "bireyin geçmiş/gelecek ve şu anda geçirdiği yaşantılar hakkında derinlemesine düşünerek, kendi öğrenme/öğretme ve düşünme sürecine ilişkin sorgulama yapma, kendini değerlendirme, bu sorgulama ve değerlendirme sonucunda ortaya çıkan sorunları çözmek için neler yapabileceğini düşünmesidir" (Ersözlü, 2008: 29).

Yansıtıcı düşüncenin fonksiyonu, kişinin karşılaştığı deneyimlerden bir anlam çıkarması ve hayatındaki olaylara bir anlam ve değer vermesini mümkün kılmaktır (Rodgers, 2002).

Yansıtıcı düşünme, yaşamımız boyunca nasıl hareket edeceğimizi, nasıl düşüneceğimizi düşünmenin bir yoludur. Herhangi bir konuda birisi, dünün veya bugünün gerçeğini değiştiremez fakat o kişi o anın anlamını ve önemini değiştirebilir, farklı şeyler hissedebilir. Bireyin, okuduklarını ve öğrendiklerini gözünde canlandırması yansıtmadır. Mısır tarihini okurken piramitlerin gözümüzde canlandırılması, yapılışı hakkında düşünülmesi, çöl tasvirlerini okurken sıcaklığını ve kumu hissetmemiz yansıtıcı düşünmedir. Mısır tarihini okurken piramitlerin sadece taş yığını olduğunu düşünmek, çöl tasvirlerinde sadece kumu düşünmek yansıtıcı düşünme değil, sözel düşünmedir (Güney, 2008: 34).

Yansıtıcı düşünmenin öğrenmeye ilişkin tanımına göre, "Bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir" (Ünver, 2003: 5).

Yansıtıcı düşünme, hem teorik hem de deneysel verilere dayanmaktadır. Deneyimler, gelecekte öğrenilecek olan bilgilere rehberlik etmektedir. Yansıtıcı düşünmenin tekrarlanan bir süreç ve deneyim yansımasını içeren dikey boyut olmak üzere iki önemli boyutu vardır (Mann, Gordon ve MacLeod, 2009).

Yansıtıcı düşünme ile ilgili alan yazını incelediğimizde en büyük karmaşanın kelime dağarcığındaki genişlikten ve tanımlamaların farklı alanlardaki kullanımlara açıklık getirememesinden kaynaklandığı görülmektedir. Örneğin yansıtma kavramı; muhakeme (mantıklı düşünme), düşünme, yeniden inceleme, problem çözme, soruşturma (sorgulama), yansıtıcı yargı, yansıtıcı düşünme, eleştirel yansıtma, yansıtıcı uygulama ile birlikte veya eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (Moon, 1999).

2.1.6. Yansıtıcı Düşünme İle Diğer Düşünme Türleri Arasındaki İlişki

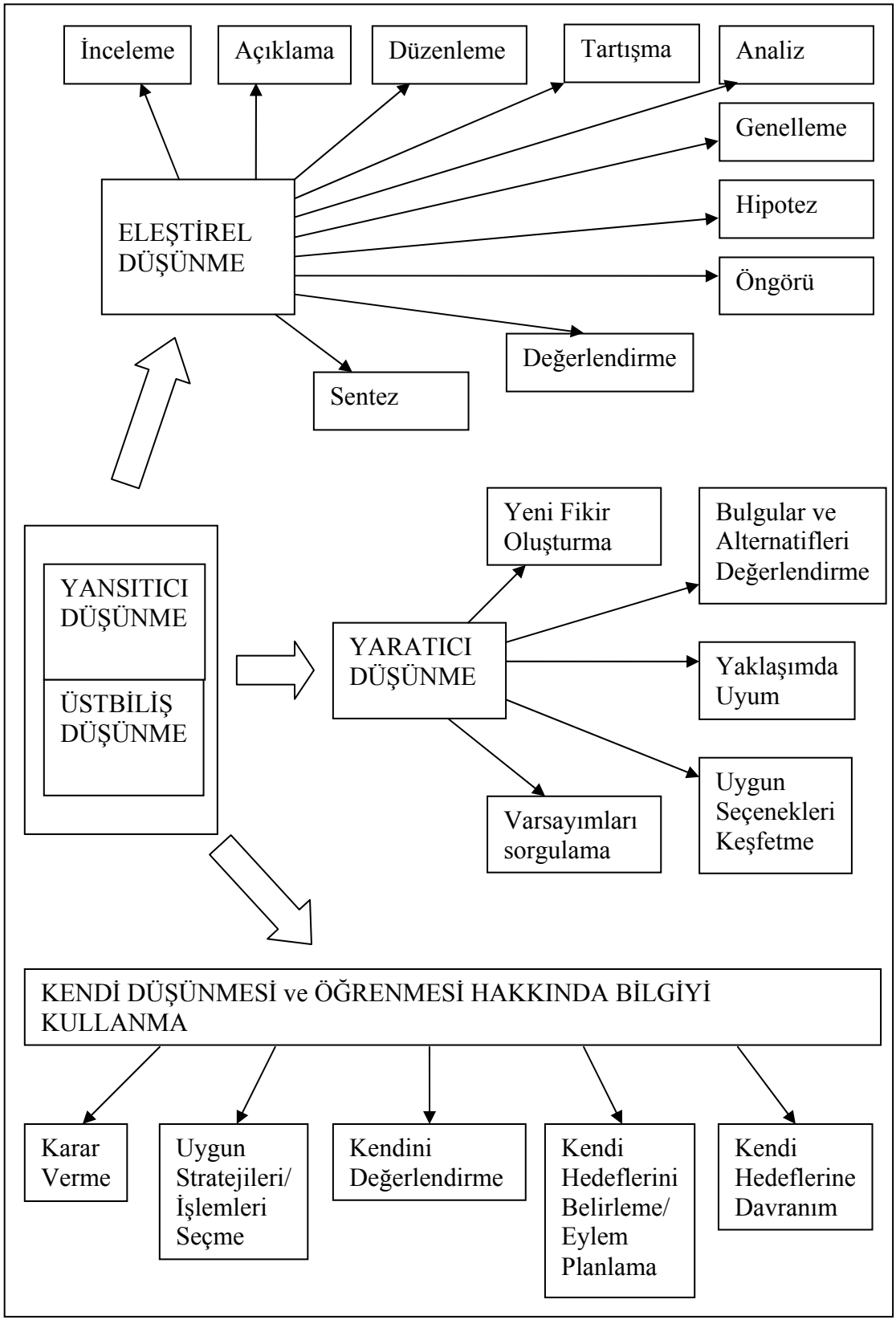
Yaratıcı düşünmenin aşamalarından özellikle keşfetme ve gözden geçirme aşamaları yansıtıcı düşünme ile ilgilidir. Yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünmeyi ortaya çıkarmaktadır. Problem çözmede, başlangıçtaki problem veya sorular önemlidir. Sosyal bilimler ve eğitim alanındaki problem çözümünde yansıtıcı düşünme ve karar vermeyi gerektiren sorular kullanılır. Problem çözmenin kavrayış/aydınlanma ve değerlendirme/ düzeltme aşamalarında yansıtıcı düşünme kullanılarak çözüm yollarına ulaşılmaktadır. Eleştirel düşünen aynı zamanda yansıtıcı düşünmektedir. Eleştirel düşünmenin örgütleme, akıl yürütme, hipotez oluşturma ve tahmin etme aşamaları; yansıtıcı düşünmenin sorgulama/inceleme ve değerlendirme aşaması ile ilgilidir. Öğrencinin kendini, öğrendiklerini ve önceki yaşamda öğrendikleriyle bu düşünceleri arasında ilişki kurması yansıtıcı düşünme ve üstbiliş düşünme tanımlarında olan ifadelerdir.

Yansıtıcı düşünme ile üstbiliş düşünme arasındaki ilişki aşağıda (Tablo 1) gösterilmiştir (Wilson ve Jan, 1993: 9):

Tablo 1. Yansıtıcı Düşünme ve Üstbiliş Düşünme Arasındaki İlişki

Yansıtıcı Düşünme	Üstbiliş Düşünme
	Düşünme ve öğrenme hakkında bilgiyi kullanır:
-Sorular -Kendini sorgulama -Önceki/tahmin edilen/mevcut deneyimler için düşünceleri bağlar -Değer biçme/değerlendirme -Analizler -Hipotezler -Bulgular ve alternatifleri değerlendirme	Kararlar verme Uygun strateji/süreçleri seçme Kendini değerlendirme Eylem planı Hedefler üzerine eylem

Düşünme, birçok zihinsel işlemin ve becerinin yer aldığı karmaşık süreci içermektedir. Bu nedenle, düşünme ve düşünme türleri hakkında çok fazla ve farklı tanım vardır. Tanımlarda, türlerde, aşamalarda ve sınıflandırmalarda ortak bir davranım bulunmamaktadır. Düşünme türleri, birbirini tamamlayıcı niteliktedir ve birbirinden bağımsız değildir. Herhangi bir zihinsel işlem tek bir düşünme türü içerisinde yer alabileceği gibi birden fazla düşünme türü kapsamında yer alabilmektedir. Bu bağlamda, yansıtıcı düşünmenin diğer düşünme türleri olan yaratıcı düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme, üstbiliş düşünme ile ilişkisi yadsınamaz.

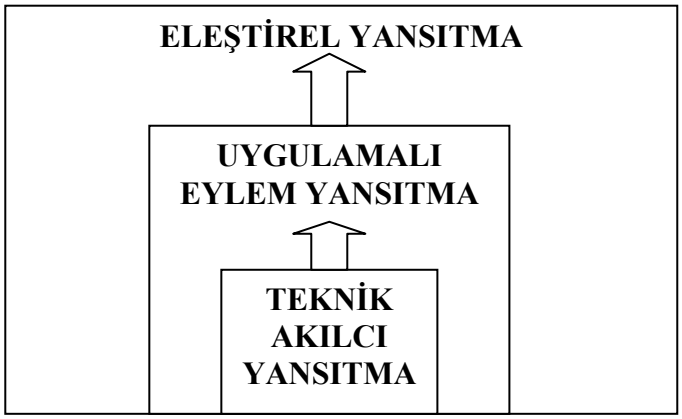


Şekil 1. Yansıtıcı ve Üstbiliş Düşünmenin Diğer Düşünme Türleri ile İlişkisi

Kaynak: (Wilson ve Jan, 1993: 8-9; Ünver, 2003: 6)

2.2. Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri

Van Manen'e (1977: 226-227) göre yansıtıcı düşünmede teknik (kurallı) akılcı yansıtma, uygulamalı eylem yansıtma, eleştirel yansıtma olmak üzere üç yansıtma düzeyi bulunmaktadır. Bu düzeyler şöyle şekillendirilmiştir (Ünver, 2003:7; Güney, 2008: 72):



Şekil 2. Üç Aşamalı Yansıtma Düzeyleri

Teknik Akılcı Yansıtma: Teknik yansıtmada, birey veya eğitimci belirli bir sonuca ulaşmak için eğitime dair bilgi ve temel müfredat ilkelerini sadece teknik uygulama olarak görür. Van Manen (1977), teknik yansıtmayı en düşük seviye olarak sınıflandırır. Problemlerin sınıf, okul ve toplumla ilişkisi kurulmadığı görülmektedir (Van Manen, 1977; Zeichner ve Liston, 1987).

Öğrenim düzeyleri düşük olan bireyler veya mesleki tecrübesi az olan öğretmenler teknik yansıtmayı kullanırlar. Yansıtma seviyeleri, geçmiş yaşantılara ve deneyimlere bağlıdır (Ünver, 2003). Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin deneyimleri arttıkça teknik düzeyden daha üst düzeylere geçtiğini göstermektedir (İnönü, 2006).

Teknik düzeyde yansıtıcı düşünen öğretmen, "öğretme-öğrenme etkinlikleri ile hedeflerin ilişkisini yalın ve kuramsal olarak tanımlar". Oysa problemlerin çözümü, çok farklı çözüm yollarının ortaya çıkarılması ve çözümü geçerliliği gözlem ve uygulama gerektirmektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarına, mesleğe yeni başlayan veya mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenlere, gözleme dayalı öğrenme ve problemleri tartışma önerilir. Özellikle, öğretmen adaylarının gerçek eğitim problemleri ile yüzleşmelerine,

problemlerin çözümü için deneme ve uygulama yapmalarına olanak verilmelidir (Ünver, 2003: 8-9).

Uygulamalı Eylem Yansıtma: Uygulamalı eylem yansıtma düzeyinde, eğitimdeki çıktıları tanımlama vardır. Öğretim etkinliğinin eğitim hedeflerine ulaşıp ulaşmadığını değerlendirerek açıklar. Yansıtıcı düşünmede uzmanlaşmak için bilgi ve deneyimlerin artması gerekmektedir. Uygulamalı eylem düzeyinde düşünen kişilerin kişisel ve çevresel etkileşimleri anlaması beklenir. Bu düzeyde olan öğretmenler, hedeflere ve davranışlara ulaşılıp ulaşılmadığını, ulaşıldıysa nasıl ulaşıldığını ya da ulaşılmadıysa neden ulaşılmadığını anlamaya çalışır. Sadece bir öğrenme çıktısını tanımlamaya çalışmaz. Ölçülebilen çıktıları öznel algılamalarına dayanarak yorumlamaya çalışır (Ünver, 2003: 9-10).

Uygulamalı eylem yansıtma düzeyi, eğitim programı sürecindekilerin değer sorumluluğuyla yapılan yorumlardır. Bireysel ve kültürel deneyimleri, algıları, önyargıları, açıklamaları ve varsayımları yönlendirme amaçlı uygulamalardır. Müfredat ve eğitim-öğretim, iletişim ve ortak anlayışla yapılması gereken süreç olarak görülmektedir (Van Manen, 1977: 226).

Problemin varsayım ve eğilimlerinin irdelenmesine ve netleştirilmesine, eyleme yol açan eğitim sonuçlarını değerlendirmeye dayanan uygulamalı eylem anlayışıdır (Zeichner ve Liston, 1987: 24).

Eleştirel Yansıtma: Eleştirel yansıtma, en üst düzeydir. Sosyal bilgelik, politik ve etik anlamlar taşır. Kurumların ve otoritelerin kurallarının eleştirilmesidir. Evrensel uzlaşma, hezeyan ve aksaklıklardan uzak, kendi geleceği için yararlı eğitim peşinde koşma, adalet, özgürlük ve eşitlik temelinde olan bilinçli akılcılıktır (Van Manen, 1977: 227).

Eleştirel yansıtma düzeyi, eğitim hedeflerini, deneyimleri ve aktiviteleri sorgulamayı içerir. Adalet, eşitlik ve somut gerekçelerle insanların genel beklentilerinin karşılanmasını (kendini gerçekleştirmesini) ve bunların yaşam biçimi halinde yönlendirilmesini sorgulayan ahlaki ve etik kriterler bulunur (Zeichner ve Liston, 1987: 25).

Bu düzeyde düşünenler, yeniden yapılandıran ve kendini gözden geçirme becerisi gelişen kişilerdir. Ayrıca, farklılıkları sınama ve sorunları çözmek için sistematik girişimlerde bulunma başarıları yüksektir. Eğitimdeki değerler ve

uygulamalar etik açıdan ele alınır ve öğretime ilişkin etik sorulara cevap aranır. Kendini, kurumları veya otoriteyi ahlaki ve yapıcı şekilde eleştirir (Ünver, 2003: 11).

Eleştirel yansıtmada, daha derin öğretim anlayışını harekete geçirmektedir. Öğrenim-öğretim deneyimlerini inceleme, karar verme, değerlendirme yer alır. Öğrenim-öğretim deneyimlerinin nasıl ve niçin bu şekilde oldukları hakkında düşünen öğretmenler, hangi yönlerde değişim ihtiyacı olduğunu değerlendirebilir. Eleştirel yansıtma, öğretmenlerin kendilerini daha emin hissetmelerini sağlar ve özgüven kazandırır (İnönü, 2006: 19).

Teknik akılcı yansıtma başkalarının beklentilerini (etkili öğretim), uygulamalı eylem yansıtma bireyin kendi beklentilerini (benzer biçimde öğretim), eleştirel yansıtma ahlaki ve iyi olan beklentileri keşfetmeyi (etik öğretim) ihtiva eder (Ünver, 2003: 12).

Van Mannen'in (1977) yansıtma düzeylerinden esinlenerek Zeichner ve Liston (1987:38) tarafından geliştirilen model dört aşamadan oluşmaktadır. Bunlar, olgusal, öngörülü, kanıtlayıcı ve eleştirel müzakeredir.

Olgusal müzakere, en düşük seviyede yansıtmadır, ne olduğu ve olacağı üzerinde durulur. Öngörülü müzakere, deneyimin değerlendirmesi ve ne yapılmak istendiği veya neyin başarıldığı sorgulanır. Kanıtlayıcı müzakerede, eylemin açıklaması gerekçeleri ile birlikte açıklanır. Eleştirel müzakere, yansıtmanın en üst seviyesidir. Eylemlerin geçerliği ve uygunluğu ortaya koyulur. Müfredat ve uygulamaların değerleri ve varsayımları değerlendirilir (Erginel, 2006: 20-21).

Van Manen'in üç aşamalı yansıtıcı düşünme düzeylerinden farklı olarak Korthagen ve Vasalos (2005: 54), yansıtmanın yer alabileceği ve değişik düzeylerin bulunduğu soğan modelinden bahsetmektedir. Bu düzeyler; hedef, kişilik, inanç, yetkinlikler, davranış ve çevre (ortam) şeklinde verilmiştir (Şekil 3). Ayrıca, Korthagen'in (2004) öğretmen eğitimi ile ilgili çalışmasında soğan modelinin aynısı değişim düzeyleri olarak yer almaktadır. Soğan modeliyle ilişkilendirilen ALACT modelinin düzeyleri aşamalı olarak şunlardır (Korthagen ve Vasalos 2005: 49):

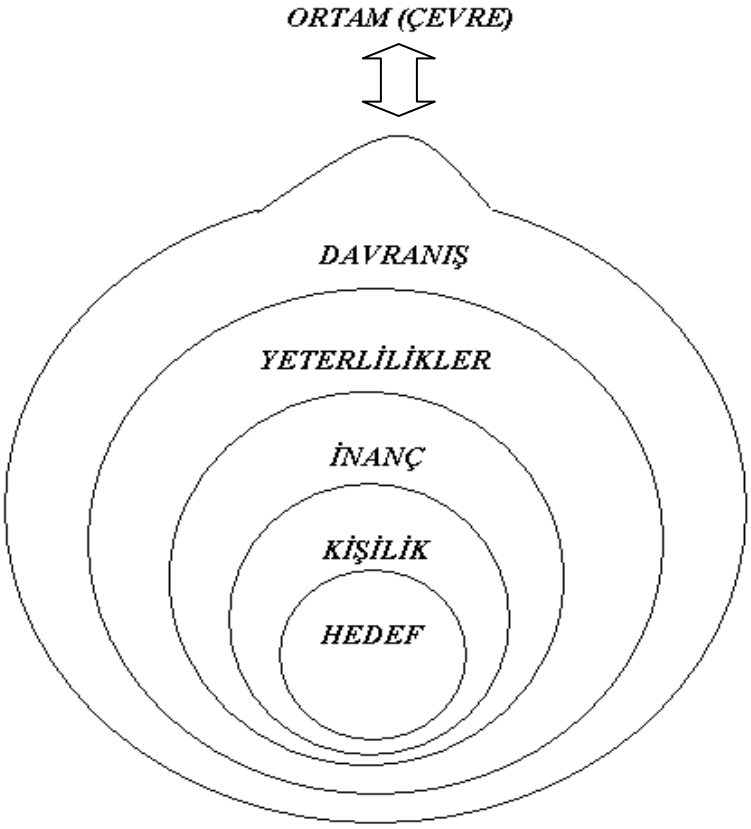
Action (eylem),

Looking back on the action (eyleme bakma),

Awareness of essential aspects (gerekli hallerin farkında olma),

Creating alternative methods of action (eylemin alternatif yöntemlerini oluşturma),

Trial, (deneme).



Şekil 3. Soğan Modeli Yansıtma Düzeyleri

2.3. Yansıtıcı Düşünme Aşamaları ve Süreci

Yansıtıcı düşünme, bir süreçtir. Sürecin aşamaları sadece bilgiye ulaşma, düşünme veya problemin çözümüne yönelik olmamalıdır. Yansıtıcı düşünmede sadece problemin çözümü değil, çözüm öncesinde ve sonrasındaki durum, ilerleme aşamaları ve farkındalık da önemlidir. Problemin, olayın veya gözden geçirilmekte olan yorumların bazı sistematik analizleri, yansıtmanın prosedürünü içermelidir. Kapsam içerisinde, yansıtıcı düşünmenin döngüsel durumu ve her biri birbirine bağlı aşamaları yer almalıdır. Eğitim araştırmaları, yansıtma veya yansıtıcı düşünmenin anlamının zamanla değiştiğini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, zaman içerisinde Dewey'in tanımladığı yansıtıcı düşünme tanımından farklı tanımlar da yapılmıştır. Bunun yanı sıra, yansıtıcı düşünme sürecindeki adlandırmalar, aşamalar ve bakış açılarının değiştiği görülmektedir (Lee, 2005: 700).

Yansıtıcı düşünme sürecine ilişkin Dewey (1933), Schön (1983), Pugach ve Johnson (1990), Gagatsis ve Patronis (1990), Eby ve Kujawa (1994), Lee (2000), Rodgers (2002)'ın görüşleri aşağıda (Tablo 2) kategorize edilmiştir (Lee, 2005: 701):

Tablo 2. Yansıtıcı Düşünme Süreci

Savunucusu	**Tema**	**Süreç**
Dewey (1933)	Yansıtıcı Düşünme Süreci	-Deneyim -Deneyim anında yorum -Deneyimin haricinde oluşan problemi (problemleri) veya soruyu (soruları) adlandırma -Ortaya atılan problem (problemler) veya soru (sorular) için olası açıklamalar oluşturma -Açıklamaları tam gelişmiş hipotezlere ayırma -Seçilen hipotezleri deneme veya test etme
Schön (1983)	Yansıtıcı Düşünme Yaklaşımı	-Eylemde yansıtma -Problemli durum -Problemin çerçevelenmesi/yeniden çerçevelenmesi -Deneme -Sonuç ve uygulamaları gözden geçirme
Pugach ve Johnson(1990)	Akran İşbirliği Çerçevesi	-Soruları netleştirerek yeniden çerçeve oluşturma -Problemi özetleme -Üretme ve tahmin etme -Değerlendirme ve tekrar gözden geçirme
Gagatsis ve Patronis (1990)	Yansıtıcı Düşünme İlerlemesi	-İlk düşünceler -Konu hakkında yansıtma ve anlamaya çalışma -Buluş ve (kısmen) anlayış -İç gözlem -Tam farkındalık
Eby ve Kujawa (1994)	Yansıtıcı Düşünme Modeli	-Gözlem -Yansıtma -Veri toplama -Ahlaki ilkeleri göz önünde bulundurma -Bir karar oluşturma -Stratejileri göz önünde bulundurma -Eylem
Lee (2000)	Yansıtıcı Düşünme Süreci	-Problem içeriği/bölümü -Problemi tanımlama/yeniden çerçeve oluşturma -Olası çözümleri arama -Deneme -Değerlendirme -Kabul/ret
Rodgers (2002)	Dewey'in Aşamalarının Yeniden Düzenlenmesi	-Deneyimin varlığı -Deneyimin tanımı -Deneyimin analizi -Zeki (yetenekli) eylem/deneme

Farra (1988), yansıtıcı düşünmenin aşamalarını yansıtma öncesi, yansıtma ve yansıtma sonrası olarak sınıflandırmıştır (Ünver, 2003:4):

Yansıtma Öncesi: Bu aşama herhangi bir ikilem, kriz, kargaşa, gerginlik ya da sorunu tanımlar. Başka bir deyişle, bir sorunun algılandığı andır. Bazı şeylerin yanlış olduğu ve düzeltilmesi gerektiğinin ayırımına varılır.

Yansıtma: Bu aşama bilişte belirli bir hedefe yönelik sıralı bir düşünme sürecini önerir.

A) Bir sorun ya da ikilemin varlığı duyumsandıktan sonra doğal olarak gözden geçirilir ve ayrıntılar incelenir.

B) Gözlem ve incelemeler yapılırken gerçek sorunun ve olası çözümlerin ne olduğuna ilişkin görüşler ve öneriler ortaya çıkar.

C) Gerçek sorunun ne olduğu olabildiğince somut bir biçimde tanımlanır.

D) Gerçek soruna karar verince en uygun çözümler de saptanır.

E) En iyi çözüm yolunu belirledikten sonra onu destekleyen ek materyaller düzenlenir ve bu çözüm yolunun varsayımı kurulur.

F) En iyi çözüm yolunun geçerlik ve güvenirliği denenir.

G) Bazı nedenlerle bu çözüm yolunun başarısız olduğu düşünülürse C, D, E, F'ye geri dönülür ve başka bir olası çözüm yolu bulmaya çalışılır.

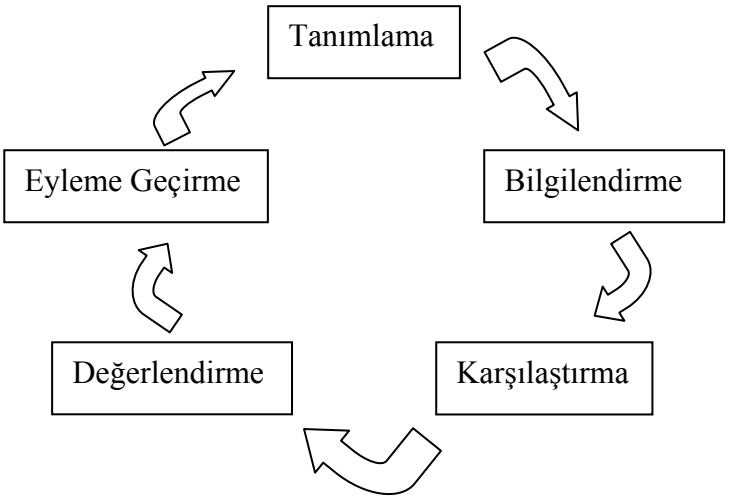
H) Sorunu çözen kişiye (Onu güdülendirmek için) çözme sürecinin herhangi bir yerinde ödül verilmelidir.

I) Sorun ve çözümü genellikle büyük bir bağlamın parçasıdır. Çözüm yolunu kesin olarak kabul etmeden ve uygulamadan önce durumun tarihsel bağlamı gözden geçirilmelidir. Öneriler, her zaman sorunu çözen kişinin yaşantılarına dayanır.

J) Çözümler geçmişte kalsalar da geleceğe de yansıtılmalıdır. Yansıtıcı düşünme çözümlerin gelecekte nasıl etkili olabileceğini de düşünmeyi gerektirir.

Yansıtma Sonrası: Sorun çözülünce büyük bir doyum, hoşlanma duygusu yaşanır. Bu aşamada bilişsel ve duyuşsal dengeye kavuşulur.

Bartlett'e (1990) göre, öğrenme öğretme sürecinde yansıtıcı düşünme aşamaları; tanımlama, bilgilendirme, karşılaştırma, değerlendirme ve eyleme geçirmedir (Barlett, 1990: 209-213; Bölükbaş, 2004: 46-49):



Şekil 4. Yansıtıcı Düşünme Aşamaları

Tanımlama/Oluşturma: Öğretmen veya öğrencinin derste yaptıklarını tanımlaması ve farkına varmasıdır. Öğretim ortamında, öğretme/öğrenme yöntemleriyle ilgili gözlem yapmalarını ve veri toplamalarını içerir. Gözlem yapma ve veri toplamanın en iyi yolları görsel ya da işitsel araçlarla dersi kaydetmek olabileceği gibi, günlük tutma, ders raporu yazma, değerlendirme anketi kullanma gibi yazma yöntemleri de kullanılabilir.

Bilgilendirme: Öğretmen veya öğrencinin öğretim veya öğrenim biçimini, öğretim ortamındaki eylemleriyle ilgili yapmak istediklerini sorgulamasıdır. Bir önceki basamakta toplanan veriler analiz edilir. Derste, ders dışında beklenen ve beklenmeyen nelerin gerçekleştiği sorusuna yanıtlar aranarak bir sonraki plan yeni bulgulara göre oluşturulur. Toplanan verilerin analizi, bireysel olarak yapılabileceği gibi öğretmenler meslektaşlarıyla öğrenciler arkadaşları ile grup olarak yapabilir. Böylelikle, bilgilerin ve deneyimlerin paylaşılmasına imkan sağlanır.

Karşılaştırma: Öğretim veya öğrenim yöntemine nasıl ulaşıldığı, öğretmenlik veya öğrencilik anlayışı nasıl oluştu sorusu cevaplanır. Öğretim/öğrenimle ilgili düşünceler, değer yargıları, tutum, toplumsal yapı, inanç gibi düşünce yapıları tartışılır. Okul yönetimi, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve okul ortamını etkileyenlerle görüş alışverişinde bulunmak gerekir. Böylece, öğretim/öğrenimle ilgili en iyi yöntem ve teknikler hakkında varsayımlar oluşturulur. Daha önceki aşamalarda oluşan kuramsal

bilgiler karşılaştırılarak dersteki etkinliklerin mantığı çözülmüş olur. Böylece, düşüncelerle yapılanlar arasındaki tutarsızlıklar giderilir veya çelişkiler araştırılarak giderme yolları aranır.

Değerlendirme: Nasıl farklı öğretebilirim veya nasıl farklı öğrenebilirim sorusuna cevap aranan aşamadır. Öğretim uygulamaları sırasında elde edilen veriler, yorumlanarak ve tartışılarak alternatifler belirlenir. Değerlendirme, öğretmenin/ öğrencinin ortaya çıkan yeni anlayışı ile öğretim/öğrenim arayışı arasında kurulan tutarlı bağ ile başlar. Değerlendirmenin en kolay yolu öğretmenin/öğrencinin "Bir şeyleri değiştirirsem öğrenme sonuçları ne olur?" sorusunu sormasıdır. Soruya verilen cevaplar sonucunda, öğretmen kendi uzmanlığı hakkında fikir sahibi olur ve öğrenciler de öğrenmelerini değerlendirip bir sonraki uygulamalarda hangi kriterlere bağlı kalacaklarına karar verir.

Eyleme Geçirme: Nasıl öğreteceğim veya nasıl öğreneceğim sorusuna cevap aranır. Eyleme geçirilmeyen yansıtma sözde kalır. Yansıtılmayan eylem yapılmış olmak için yapılandır. Eyleme geçirme son aşama olarak görülmemelidir. Eyleme geçirme ile diğer aşamalar arasında neden sonuç ilişkisini içeren dairesel bir döngü vardır. Önceki aşamalar sonucunda yapılan uygulamalar yeniden düzenlenebilir.

Lee (2005: 703), yansıtıcı düşünmeyi hatırlama, akla uydurma ve yansıtma olmak üzere üç aşamalı göstermektedir:

Hatırlama: Deneyimlerin tanımlanması, açıklanması ve gözlemlerin ve öğrenilenlerin taklit edilmesidir.

Akla Uydurma: Deneyimlerin bölümleri arasında ilişki arama, durumun gerekçelerle yorumlanması, neden olduğunun araştırılması, deneyimlerden genellemeler ve kılavuz ilkeler çıkarılmasıdır.

Yansıtma: Gelecekte değişim ve gelişim kastıyla deneyimlerin kullanılması, deneyimlerin çeşitli yönlerden analiz edilmesi, işbirliği yapılan öğretmenlerin öğrencilerin değerleri, davranışları ve başarılarına etkisini görebilmektir.

Scanlan ve Chernomas (1997), yansıtıcı düşünmeyi üç aşamada ele almıştır. Bunlar; haberdar olma, durumu analiz ederek bilgisini duruma dahil etme ve yeni perspektiftir (Aslan, 2009: 24-25):

Haberdar olma: Yansıtmanın ilk aşaması haberdar olmaktır. Haberdar olma, kişinin rahatsız edici duygu ve düşüncelere karşı cevap verme durumudur. Rahatsızlık veren duygu ve düşünceler, bireyin yaşananların neler olduğunu açıklamada yeteri kadar bilgiye sahip olmadığı durumlarda aniden ortaya çıkabilir. Haberdar olma, yansıtıcı düşünmenin çıkış noktasıdır ve haberdar olmadan, yansıtıcı düşünmenin ortaya çıkması mümkün değildir.

Durumu analiz etme ve bilgiyi duruma dahil etme: Bireyin durumu detaylı olarak analiz ederek bilgisini duruma dahil ettiği süreçtir. Bu aşamada önemli olan analiz, kişisel farkındalık, sentez, değerlendirme ve durumu tanımlamadır.

Yeni perspektif: Birey, yeni bilgiyi duruma uyarlama, yeni bilgiyi analiz ederek yeni durumlarda kullanma ve sentez yapma sonucunda yeni perspektif oluşturur.

King ve Kitchener (1994), yansıtıcı düşünmede yedi aşamadan bahsetmektedir. Yansıtıcı düşünme öncesi aşamalar (1-3. aşamalar), yansıtıcı düşünme görünümündeki aşamalar (4-5. aşamalar) ve yansıtıcı düşünme aşamaları (6-7. aşamalar) şeklinde kategorize edilmiştir (Karadağ, 2010: 12-13):

Yansıtıcı düşünme öncesi aşamalar: Yansıtıcı düşünme öncesi dönemde bilgiler somut olarak karakterize edildiği için kanıta gerek yoktur.

1. Aşama: Bilgi görülür ve doğrular belirlenmiştir.
2. Aşama: İyi doğrular ve kötü olan doğrular düşünülmeye başlanır.
3. Aşama: Gerçek belirsizdir. Belirlenecek düşüncesi oluşur.

Yansıtıcı düşünme görünümündeki aşamalar: Bilginin sorgulanmasına başlanır, kanıtın nasıl kullanıldığı ve sonuca nasıl ulaşıldığı sorgulanır.

4. Aşama: Kanıt belirsizse kanıtlanmamış olanlar atılır ve yeni kanıt aranır.
5. Aşama: Birey bilgi ve kanıtın karmaşık yapısını anlamaya başlar.

Yansıtıcı düşünme aşamaları: Bilgi, tekrar değerlendirmeye açıktır.

6. Aşama: Birey, bilgiyi karmaşık şekilde anlar. Bunu yapabilmek için bireyin bilgiyi aramak veya bulmak yerine kendini yapılandırmış olması gerekir.

7. Aşama: Bilgi, tekrar değerlendirilir ve genişletilebilir bir özellik kazanır. Bilgi yapılandırma süreci süreklidir. Yapılandırılan bilgiler de araştırmaya ve değerlendirmeye açıktır. Yeni bilgiler bu şekilde üretilir ve durağan kalmasına izin verilmez.

Florez'e göre (2001) yansıtıcı sürecin aşamaları tanımlayıcı veri toplama, veri analizi, durum veya etkinliklerin farklılıklarını düşünmek ve yeni anlayışları birleştiren plan olmak üzere dört tanedir:

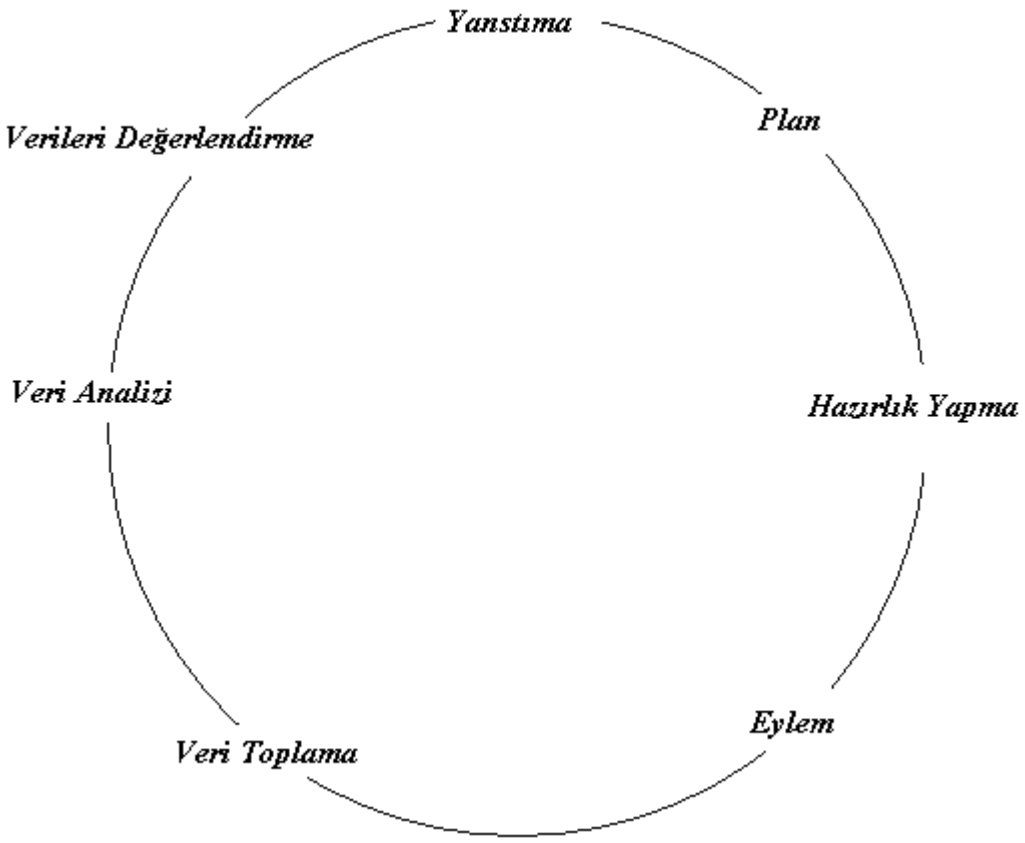
Tanımlayıcı veri toplama: Yansıtıcı uygulayıcılar, sınıfta ne olduğu hakkında detaylı ve geniş perspektifli bilgiye ihtiyaç duyarlar. Bu bilgiler, veri toplama araçları ile sağlanabilir.

Veri analizi: Veriler elde edildikten sonra tutumlar, varsayımlar, inançlar, amaçlar, ilişki gücü ve sonuçlar açısından analiz edilebilir.

Durum veya etkinliklerin farklılıklarını düşünmek: Uygulayıcılar, şu anda veya geçmişteki verilere bakarak yaptıkları seçimler için alternatif inançları incelemeye ihtiyaç duyarlar.

Yeni Anlayışları Birleştiren Plan: Uygulayıcılar, kendi iyilikleri için değil, sınıftaki değişikliklerin yansıtıcı sürecinde bilgi ve anlayış bağlantıları için öğretim uygulamalarını geliştirmeleri gerekir.

Pollard ve diğerlerine göre (2008: 18) yansıtma sürecinin aşamaları; plan, hazırlık yapma, eylem, veri toplama, veri analizi ve verileri değerlendirme olarak verilmiştir:



Şekil 5. Yansıtma Sürecinin Aşamaları

2.4. Yansıtıcı Eğitim-Öğretim

Öğrencilerin yaşam boyu öğrenenler olarak hazırlanması için yansıtıcı düşünmenin önemli rolü vardır (Bayrak ve Koçak-Usluel, 2011). "Öğrenme ortamlarında yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişiminin sağlanması ile öğrencinin öğrenme çıktılarının niteliğinin artabileceği ve yaşam boyu öğrenen özelliği kazanabilme sürecinde olumlu etkileneceği" savunulmaktadır (Bayrak, 2010: 64).

Yansıtıcı düşünme, eğitimin geniş uygulama alanında kullanılabilir. Öğrencilerdeki düşünme becerilerini geliştirdiği için önemlidir. Yansıtıcı düşünmenin eğitim-öğretimde öneminin bilinmesi yanı sıra istenilen ve beklenen düzeyde uygulamaya geçirildiği söylenemez. Türkiye'de yapılan araştırmalarda yansıtıcı düşünme ve öğretmen yeterliliği arasında ilişkinin bulunamaması yansıtıcı düşünmenin uygulanmasında problem ve yetersizlikler olduğunu göstermektedir. Yansıtıcı düşünme,

eğitim-öğretimdeki yanlış ve zayıf yöntemlerin yerleşmesine, önyargılardan kaynaklanabilecek gözlem hatalarının engellenmesine yönelik amaçlanır. Yansıtmanın bu amacı gerçekleştirmesinde, eğitim sonrası geri bildirim etkilidir (Aslan, 2009).

Yansıtıcı düşünmenin eğitim için gerekli olduğu durumlar bulunmaktadır. Eğitim, öğretmen rehberliğinde ortaya koyulan üründür. Öğrenciler, açık, kesin ve merak uyandırıcı bilgilerle harekete geçer. Öğretmen, otoriter olmaktan çok, yaptıklarını düzenlemeye ve değerlendirme açık olmalıdır. Öğrencilerin düşünceli, mantıklı ve düşündüklerini yansıtan kişiler olması sağlanmalıdır (Bölükbaş, 2004).

Eğitim ile yaşantılar arasında organik bir bağ vardır. Aynı zamanda, bu yaşantılar da birbiriyle bağlantılı olmalıdır. Öğrencilerin geleneksel eğitimde edindikleri yaşantılar birbirinden kopuk yaşantılar yığınıdır. Oysa yaşantının etkililiğini artırmak için verimli ve yaratıcı yaşantıları seçip yeni yaşantıyla ilişkilendirmek gerekir. Geleneksel eğitim sistemi ile yansıtıcı eğitim sisteminin özellikleri şunlardır (Ünver, 2003: 2):

Geleneksel eğitim sisteminde, öğretmen öğrencilere neyi, ne zaman ve nasıl yapacaklarını söyler. Öğrenciler de bu konuda öğretmene güvenirler ve dolayısıyla öğrenme sürecine karar alıcı rolünde katılmazlar. Öğretmen öğrencilerin olumlu davranışlarını övmek yerine, yanlışlarını düzeltmeye çalışır. Sürekli olarak yanlışların söylenmesi, öğrencilerin kendilerine güven duygularını azaltır. Öğrenciler kendi hatalarını göremez ve bu hatalardan sonuç çıkaramazlar. Kendileri için düşünemezler. Öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarında uygulamaya koyamazlar.

Yansıtıcı eğitim sisteminde ise, öğrenciler kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilirler. Kendi öğrenmelerinde sorumluluk duyabilirler. Kendi yanlışlarını görüp düzeltebilirler. Olumlu davranışlarının ayırımına varıp, kendilerini güdüleyebilirler. Görüşlerini özgürce açıklayabilirler. İşbirlikçi küme çalışmalarına katılabilirler. Bu sistemde, öğretmen, öğrencinin öğrenmesini sağlamak için ortam hazırlayan kişi rolünü üstlenir.

"Yansıtıcı düşünme, zihni çalıştıran ve ödüllendiren zihinsel bir öğrenme metodudur. Yansıtıcı düşünmede iyi eğitilmiş birey, karşılaştığı problemleri geçmişteki yaşantılarına bakarak çözebilme yeteneğine sahiptir. Bu nedenle, yansıtıcı düşünme, programın ve öğrenme sürecinin önemli bir çıktısı olarak kabul edildiği gibi, öğrenme metodu olarak da kullanılmalıdır" (Bölükbaş, 2004: 20).

Geleneksel öğrenme ile yansıtıcı öğrenmenin özellikleri ve karşılaştırılması şöyledir (Wilson ve Jan, 1993: 7; Ünver, 2003: 1):

Tablo 3. Geleneksel ve Yansıtıcı Öğrenmenin Özellikleri

	Geleneksel Öğrenme	**Yansıtıcı Öğrenme**
Başlangıç noktası	Bilgi aktarımı	Öğrencilerin yeterlik ve yetersizlikleri
Hedef	Değişim	Gelişme Sorumluluk duyan öğrenciler
Öğrencinin rolü	Edilgen alıcı	Etkin karar alıcı
Öğretmenin rolü	Bilgi verici	Kolaylaştırıcı
Başarı göstergeleri	Test puanlarındaki değişim	Görüşlerini özgürce açıklama becerisi Kendi hedeflerini planlayabilme
Öğrenme	Sıkı kurallar koyar	Risk almayı destekler
Ortam	Öğretmence yönetilir	İşbirlikçi kümeler
Öğretmen-öğrenci iletişimi	Öğretmen hataları düzeltir	İki yönlü, olumlu, tutarlı, açık
Soru sorma yaklaşımları	Kapalı sorular	Açık sorular
Dönüt	Yanıtın doğru olup almadığını belirtir	Yüreklendirir / Över
Yapı	Süreye ve rutinlere bağlıdır	Esnek – öğrenci katılımı

Öğrencilerin zihinsel gelişimlerinin üst düzeyde sağlanmasındaki, demokratik tutum ve davranışların kazanılmasındaki etkileri nedeniyle öğretim, düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik yapılmalıdır. Eğitim, öğrencilerin potansiyellerini geliştirebilecek ve kendilerini gerçekleştirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Bu nedenle, öğretim analiz, sentez, değerlendirme, ilişkilendirme, soyutlama gibi yüksek düzeyde düşünme becerilerini geliştirmeli, konuların özü verilerek öğrenilenlerin gerçek hayatla ilişkilendirilmesi ve kullanılması sağlanmalıdır. (Kırnık, 2010).

Öğretme-öğrenme sürecinde yaklaşım, strateji, yöntem ve teknikler yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinde etkilidir. Yapılandırmacılık, işbirlikli öğrenme, tartışma, rol oynama, eğitsel oyunlar gibi öğrencilerin sürece etkin katılımını sağlayan yaklaşım, strateji, yöntem ve teknikler öğrencilerin empatilerini geliştirmekte,

duygularını ifade etmelerini öğretmektedir. Ayrıca, işbirliği içinde çalışmalarını sağlayarak öğretmen veya öğretmen adaylarının kuram ile uygulamayı bütünleştirmelerini sağlamaktadır (Köksal, 2006: 8).

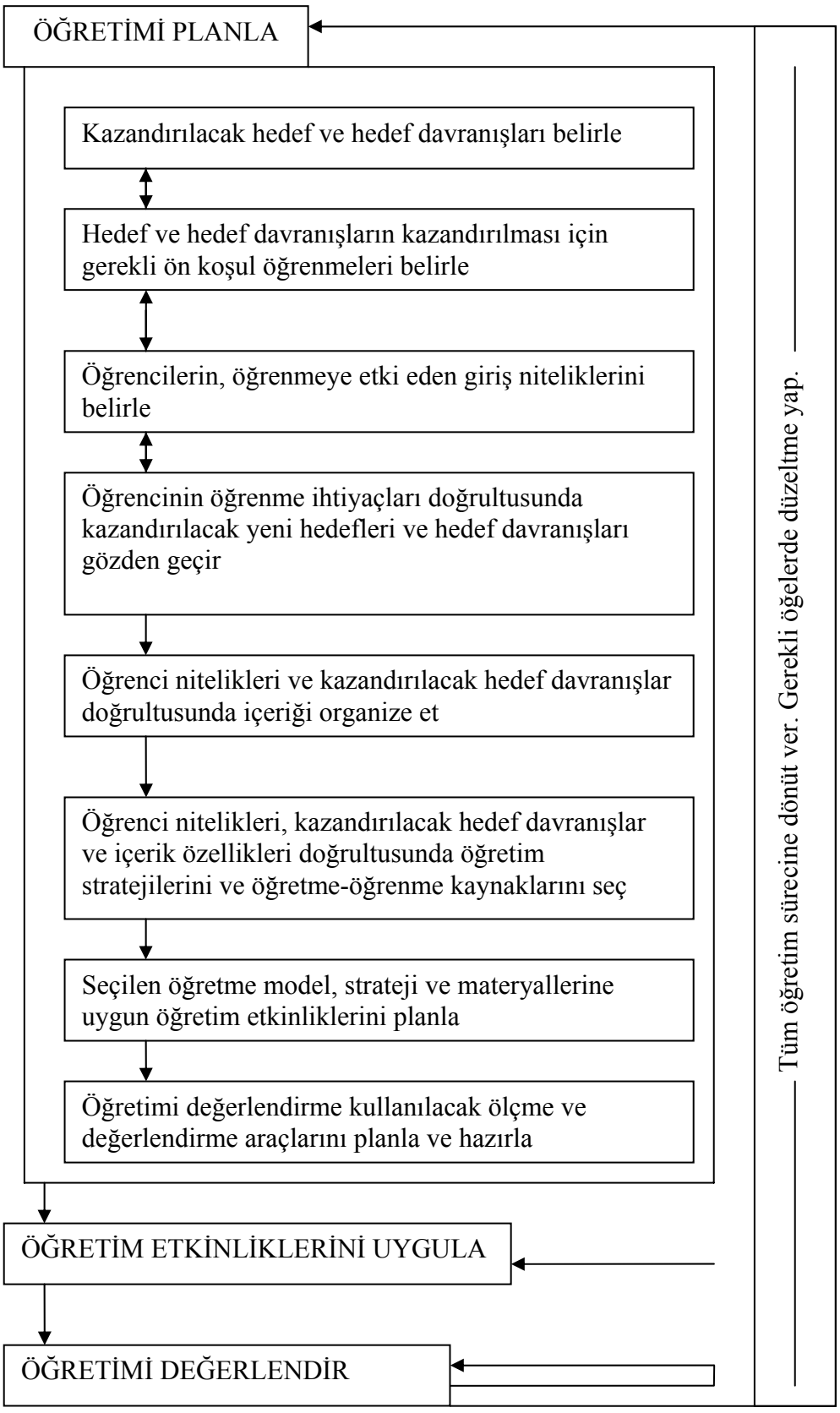
Etkili öğretim, öğrenmenin doğasını ve gelişim aşamalarındaki özellikleri bilmeyi gerektirmektedir. Öğretimi düzenlemede bu iki unsur önemlidir. Senemoğlu' na (2002: 399-400) göre öğretim, "içsel süreçtir ve ürün olan öğrenmeyi destekleyen ve sağlayan dışsal olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecidir. Eğitim gerçekleşebilmesi için öğretimin, belli hedeflere dönük öğrenmeleri oluşturmak üzere planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir.

Öğretimi planlama, sürecin başarısı ve öğretimin nitelikli olması için önemli bir yere sahiptir. Öğretimde planlamanın üç işlevi vardır. Öğreticiye duygusal güven verir. Öğretimde işe koşulacak öğeleri, öğrenmeyi sağlayacak şekilde örgütlemeyi sağlar. Öğreticinin kendi öğretim etkinliklerini izlemesini, değerlendirmesini ve düzeltmesini diğer ifadeyle yansıtıcı düşünmesini sağlar (Senemoğlu, 2002: 400-402):

Duygusal güven: Planlama, sınıfta oluşan etkileşimlerin düzenlenmesini sağlayarak öğretmenin kaygı düzeyinin azalmasına yardımcı olur. Yapılan araştırmalar, ayrıntılı öğretim planının güven duygusu oluşturduğunu ve aşırı kaygılarını azalttığını göstermektedir.

Örgütleme: Planlama, öğretmenin öğrenmeyi sağlamak için kullanacağı unsurları düzenlemesi, örgütlemesi ve kullanmasını sağlar. Böylelikle, öğretimin yönetimini sağlayan öğretmen, sınıf yönetimi için zaman harcamak zorunda kalmaz.

Yansıtıcı düşünme: Öğretim planı, öğretmenin kendi etkinliklerini izlemesine ve ne derece etkili olduğunu belirlemesine yardım eder. "Ne yapıyorum?", "Niçin yapıyorum?", "Nasıl daha iyi sonuç alabilirim?" gibi sorular sorarak çalışmalarını izlemesine ve gerekli düzeltmeleri yapmasına katkı sağlar.



Şekil 6. Öğretim Sürecinin Aşamaları (Senemoğlu, 2002: 400).

Planlama, öğretmenin yansıtıcı düşünmesine öğretim öncesinde ve sonrasında yardım etmektedir (Senemoğlu, 2002: 402):

- Planlama, öğrencilerin özelliklerine uygun olan ve olmayan, sevdikleri ve sevmedikleri durumları belirleme konusunda yardım eder. Sonraki süreçte, öğrencilerin sevdiği etkinliklerin yapılmasını sağlar.

- Planlama, öğretimden sonra içerik analizlerinin, içeriğin aşamalandırılmasının doğru yapılıp yapılmadığı konusunda öğretmenin yansıtıcı düşünmesini sağlar. Konu analizinde ve örgütlenmesinde uygun olmayan durumları düzeltmek için rehberlik etmektedir.

- Planlama, öğretimden sonra öğretim etkinliklerinin, öğrenme ve gelişim ilkelerine uygun olup olmadığı konusunda öğretmenin yansıtıcı düşünmesine ve gerekli düzeltmeleri yapmasına kılavuzluk eder.

Yansıtıcı öğretim, "Başkalarının duygularına önem vermeyi ön plana çıkaran, öğretimde yapılandırmacılığı önemseyen bir sorgulama yaklaşımı ve yaratıcı sorun çözme etkinlikleri bütünüdür". Öğretme süreci sırasında ve sonrasında öğretim ortamında olup bitenleri düşünmek ve değerlendirmeler sonucunda bazı değişiklikleri yapmaktır. Bir başka deyişle, öğretmenlerin ve öğrencilerin dersten önceki düşüncelerinin, öğretme-öğrenme anlayışlarının, dersteki etkinliklerin amaçlara ne kadar uyduğu, ne gibi değişiklikler yapılması ve nasıl geliştirilmesi ile ilgili çalışmaların içermektedir. Yansıtıcı öğretim, eylem ve düşünce arasındaki ilişkiye dayanmaktadır. Bu ilişki, bireyin eğitimsel gelişim hedefleri doğrultusunda eylemlerini eleştirel olarak analiz etmesini kapsamaktadır. Bu nedenle, bireyin nesnel bir gözlemci olarak kendisine dışarıdan bakmasını gerektirir (Bölükbaş, 2004: 20).

Yansıtıcı öğrenme, deneyimle başlayan ve ilgili konuyu içsel olarak inceleme ve araştırma sürecidir. Kişi kendi deyimiyle anlam oluşturur, açıklar ve değişik açılardan değerlendirir. Eğitimciler, öğretimin daha yansıtıcı olması gerektiğini söylemektedirler fakat yansıtıcı öğretim kavramının nasıl tanımlanacağı ve tarif edileceği konusunda görüş birliğine varılamamıştır. Yansıtıcı öğretimin üç farklı tanımı karşımıza çıkmaktadır (Yorulmaz, 2006: 26):

- Kendi öğretim becerilerini analiz eden bir teknik
- İyi öğretimin karşılaştırmaları arasından en iyisini seçme
- Problemi kurma, tasarlama ve araştırma yöntemini sürdürme

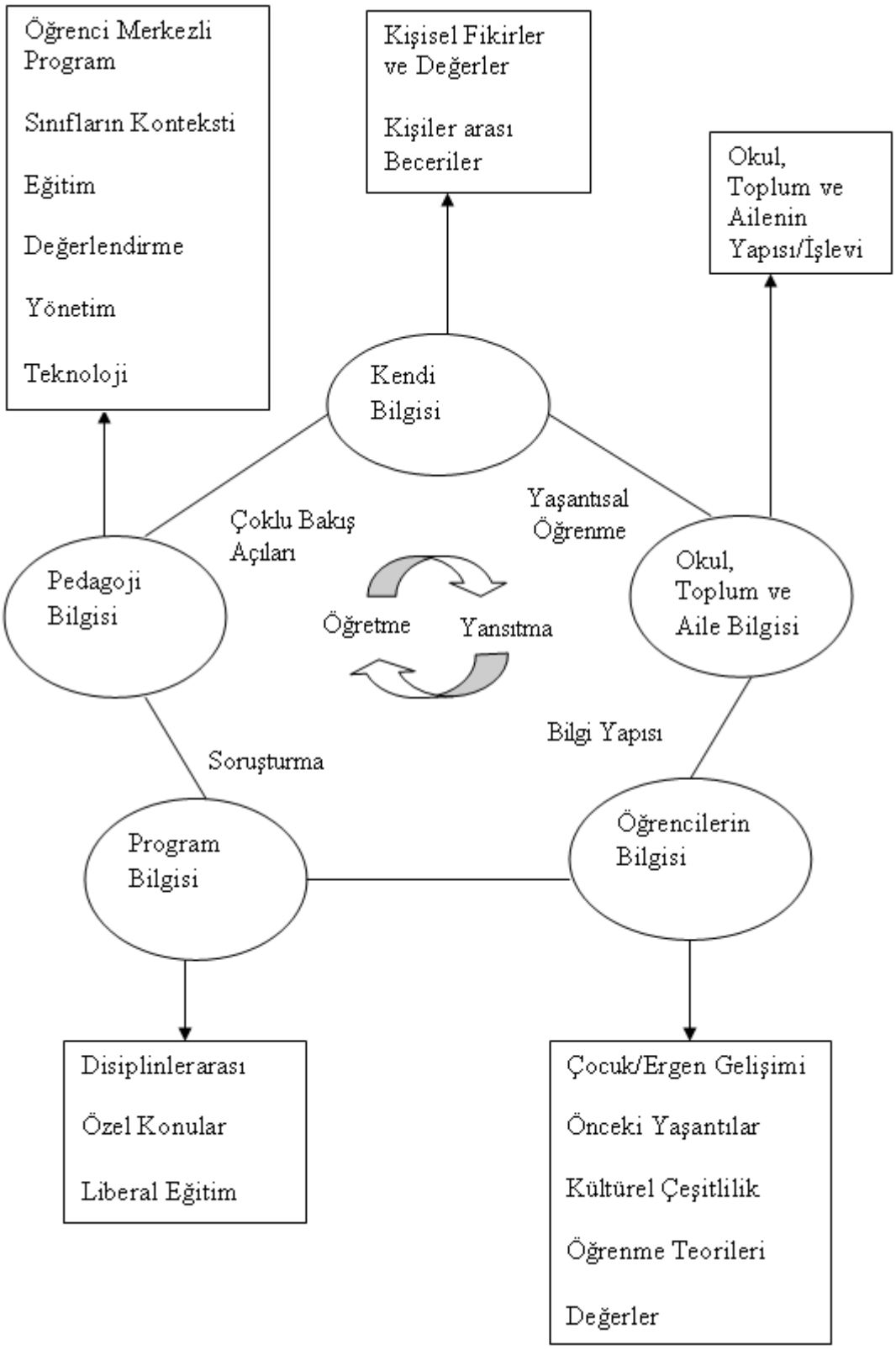
Profesyonel olarak öğretim özelliklerden biri olan yansıtma yeteneği, dikkatlice önceki öğrenilenlere bakmaktır ve gerçek deneyimlerden elde edilir. İnsan karmaşık ve kabul edilemez durumları tek yönlü ele alamamaktadır. Yansıtıcı öğretim, olaylar karşısında hep aynı yol ve davranışları kullanmak yerine otomatik olmayan belirli durumlarda uygun tepkiler alabilmek, tekdüze olmamak anlamına gelir (Kırnık, 2010).

Dewey'in yansıtma kavramı, öğretim için geliştirilmiştir ve uygulanması zorlu ama heyecan vericidir. Pollard ve diğerleri (2008: 14-15) yansıtıcı öğretimi uygulamaya yönelik yedi temel özellik belirlemiştir:

- Yansıtıcı öğretim, teknik uygulama yanında amaç ve sonuçlara dikkat edilmesi anlamına gelir.
- Yansıtıcı öğretim, öğretmenlerin uygulamalarını sürekli izlemelerini, değerlendirmelerini ve düzeltmelerini içeren döngüsel veya sarmal süreçtir.
- Yansıtıcı öğretim, öğretimin yüksek standartlarda aşamalı gelişimi desteklemek için, kanıta dayalı sınıf soruşturma yöntemlerinde yeterlilik gerektirir.
- Yansıtıcı öğretim, açık fikirlilik, sorumluluk ve samimi tutumları gerektirir.
- Yansıtıcı öğretim, diğer araştırmalardaki kanıta dayalı bilgi ve anlayışların öğretmen tarafından kıyaslanmasına dayanmaktadır.
- Yansıtıcı öğretim, meslektaşlarla işbirliği ve diyalog yoluyla mesleki öğrenme ve kişisel doyumu geliştirmektir.
- Yansıtıcı öğretim, öğretmenlerin öğretme ve öğrenme için etkili etkinlik düzenlemesini sağlar.

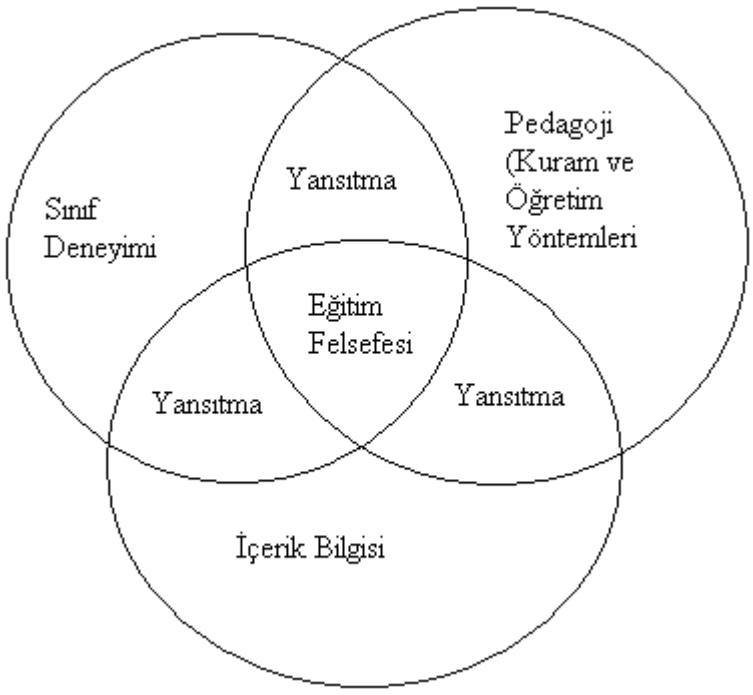
Yansıtıcı düşünmenin uygulanması ile öğretmenin kişisel haberdarlık seviyesi, öğretme biçimi, kendini değerlendirmesi, öğrencilerinin beklentilerini ve öğrenme ihtiyaçlarını bilmesi sağlanacaktır. Böylelikle, öğretim kalitesinin artması beklenmektedir (Aslan, 2009).

Yansıtıcı öğretim şematik olarak şöyledir (Arslan, 2005: 92):



Şekil 7. Yansıtıcı Öğretim

Öğretmenin sahip olduğu bilgiyi, ne öğretileceğine ve öğretim uygulamalarına yönelik bilgi olarak tanımlayan Shulman, 1986 yılında, eğitim felsefesinin bileşenleri ile yansıtma bileşenleri arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Shulman, eğitim felsefesi bileşenleri modelinde ilk olarak sınıf deneyimine yer vermiştir. Yeni öğretmenlerin sınıf ortamında etkili olamamalarının sebeplerinden biri tecrübe eksikliğidir. Yetenekli yeni öğretmen kapsamlı içerik ve öğretim kuramları bilgisine sahip olsa da, edindiği bilgileri sınıfta yeterli düzeyde kullanabilmek için deneyime ihtiyaç duymamaktadır. Öğrencilerin özellikleri, beklentileri ve davranışları sınıf ortamındaki deneyimlerle daha iyi öğrenilmektedir. Deneyimler; öğretim materyalleri, öğrenci davranışları ve uyumu gibi konuları içeren sınıf yönetiminde yarar sağlamaktadır. Sınıf ortamında yaşanan mesleki deneyimin en önemli yararı, öğrencilerin öğrenmelerini sağlayan sınıf ikliminin gelişimidir. Sınıf iklimi, öğrencilerin fiziksel, kültürel ve sosyal ihtiyaçlarını belirlemektedir. Sınıf iklimi, bazen her sınıfı diğer sınıflardan ayıran yaş, cinsiyet, etnik köken, velisinin ve içinde yaşadığı toplumun durumları gibi konuları kapsayan sınıf bağlamıdır. Bir öğretmenin, sınıf deneyimi olmadan öğrenci ihtiyaçlarını anlaması, yeterli pedagojik bilgiye sahip olmadan öğretimi planlaması ve içerik bilgisi olmadan ne öğreteceğini bilmesi mümkün değildir. Eğitim felsefesinin bileşenlerini şu şekildedir (Köksal, 2006: 17-18):



Şekil 8. Eğitim Felsefesinin Bileşenleri

Yansıtıcı öğretim sürecinde kazandırılması düşünülen beceriler; ampirik (deneysel), analitik (çözümlemeli), değerlendirici, stratejik (izlemsel), pratik (kullanışlı) ve iletişim becerileridir (Pollard ve Tann, 1987):

Ampirik beceriler: Sınıftaki objektif ve sübjektif verileri toplama bilgisiyle ilgilidir. Gerçekte ne olup bittiğini ve ne hissedildiğini bilmektir.

Analitik beceriler: Kapsamda yer alan analiz ve yorumlardaki verilerden anlamlı sonuçlar elde etmektir. Toplanan bilgileri yorumlama ve anlam çıkarma yeteneğidir.

Değerlendirici beceriler: Hedef ve değerler doğrultusunda yapılan sorgulama sonuçlarının eğitim çıktıları hakkında karar vermektir. Yaşananlara ve geleceğe ilişkin kararların etkileri hakkında yargıda bulunmaktır.

Stratejik beceriler: Yeni karar ve bilgilerin sonuçları sınıf, okul ve toplum (otorite) düzeyinde olması gerektiğini planlamadır.

Pratik beceriler: Başkaları ile fikir alışverişinde bulunma ihtiyacı ile ilgilidir. Öğretmen, pratikte geliştirilen fikirleri ortaya koymalıdır. Bu uygulama becerisi olmadan analiz ve kuram geliştirme mümkün değildir.

İletişim becerileri: Yansıtıcı öğretmenin diğerlerinin algı ve bakış açılarını test etmesi için gereklidir.

Yansıtıcı öğretimin geliştirilmesi öğretmenlerin kendilerinin ve meslektaşlarının uygulamalarına "Neden" sorularını sormaları ile sağlanır. Bu tür sorular yansıtmaya ipucu olabilir. "Neden"i sormak, öğretmeni neyin işlediğini, araştırmaya ve etkili yaklaşımlar tasarlamaya yönlendirebilir. Bu nedenle, kendisini ve öğretmen olarak hareketlerini gözlemesi; kendi kendine bir kararı almaya ya da diğerini almama nedenini sorması yararlı olacaktır (Ünver, 2003: 42) .

Öğretimin yöneticisi olan öğretmenin görevi, belirlediği hedefler doğrultusunda öğrenci özelliklerine ve öğrenme sürecine uygun olarak dışsal olayları seçme, düzenleme, uygulama ve denetlemedir. Bu nedenle, eğitimciler ve program

geliştirmeciler, öğretimi planlamada, uygulamada ve değerlendirmede yetkin olmalıdırlar (Senemoğlu, 2002: 400).

Yansıtıcı öğretim, öğretmenlere çok önemli katkılar sağlar. Özellikle, yansıtıcı öğretimi kullanmayan öğretmenlere nispeten meslektaşlarıyla ve öğrencileriyle daha yakın ilişki kurmalarında faydalı olur. Meslek yaşamlarında, memnun ve tatminkâr olmalarını katkıda bulunur (Arslan, 2005).

Yansıtıcı düşünmenin öğretmene sağladığı diğer yararlar şunlardır (Ünver, 2005: 138):

- Öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği üzerinde düşünmeye yönlendirir.
- Sınıftaki olayları algılamayı ve çözümlemeyi sağlar.
- Öğrenciler için ilgi çekici bir öğrenme ortamı yapılandırmayı amaçlar ve sınıf yaşamını geliştirir.
- Mesleki açıdan gelişimine ve denetlemesine olanak sağlar.

Yansıtma yapan bir öğretmen sınıftaki rolleri şunlardır (Bölükbaş, 2004: 26-27):

- Öğretmen, planlayıcıdır. Öğrenme-öğretme ortamında başarının sağlanabilmesi için öğretim etkinliklerinin temel yapısını planlayan kişidir.
- Öğretmen, yöneticidir. Öğrencilerinin en üst seviyede öğrenmelerini sağlamak için sınıf ortamını ve öğrenci davranışlarını düzenleyip yönetmek zorundadır.
- Öğretmen, kalite denetleyicisidir. Sınıfta, öğrencilerinin kullandığı dili ve verdikleri yanıtları denetlemek zorundadır. Ayrıca, öğrencilerin kullandığı dil yanlışlarını düzeltmeli ve öğrencilere konuşma biçimleriyle ilgili dönütler de vermelidir.
- Öğretmen, grup düzenleyicisidir. Öğrencileri ortak çalışma yaptıkları zaman, onların grup ortamlarını düzenlemek ve geliştirmekle yükümlüdür.
- Öğretmen, öğrencileri için olanak oluşturandır. Öğrencilerinin bağımsız çalışma becerilerini geliştirmelerine ve kendi öğrenme biçimlerini keşfetmelerine yardımcı olmak zorundadır.
- Öğretmen, öğrencilerini güdüleyendir. Öğrencilerinin kendilerine güvenlerini geliştirmek ve sınıf atmosferine uyumlarını artırmak için onları güdülemelidir.
- Öğretmen, öğrencilerine yetki verendir. Küçük kontrol ve yönlendirmelerle öğrencilerinin neyi nasıl öğrenmek istediklerine karar vermeleri konusunda onlara yetki vermelidir.

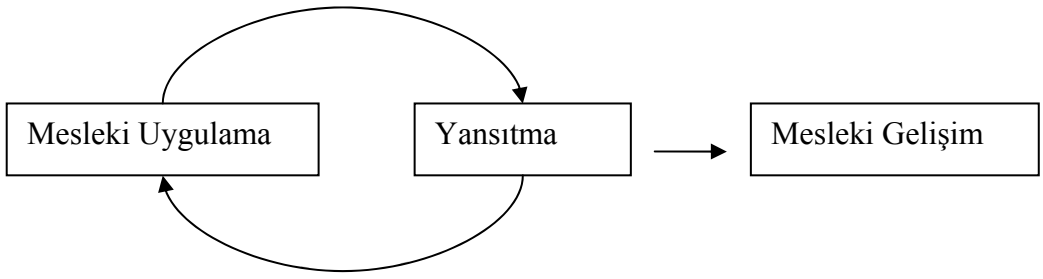
- Öğretmen, aynı zamanda takım üyesidir. Öğretmen ve bütün öğrenciler sınıfı oluşturan bir takımdır. Gerek öğretmen gerekse öğrenciler takım zihniyetiyle çalışmalıdır.

Yansıtıcı düşünmenin uygulanması, programların yoğun olmasından ve yansıtıcı düşünmenin geniş zaman almasından dolayı zorlaşmaktadır. Fakat yararları göz önünde bulundurulduğunda yansıtıcı düşünmenin öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılmasını zorunlu kılmaktadır. Bunun için de öncelikle öğretmelerin yansıtıcı düşünme hakkında eğitilmesi gerekmektedir (Aslan, 2009).

Öğrencilerin değişen dünya şartlarında iyi yetişebilmesi için öğretmenler kendilerini daha iyi yetiştirmelidir. Sürekli öğrenme durumunda olmaları için yansıtıcı düşünme becerileri ile yardımcı olmak gerekir. Öğretmen yetiştiren programlarda da, buna dikkat edilmelidir. Aksi takdirde, profesyonel eğitimciler yerine teknisyen öğretmenler yetiştirilmiş olur (Boyd, Boll, Brawner and Villaumer 1998; Herrington, Herrington, Oliver and Omari 2000).

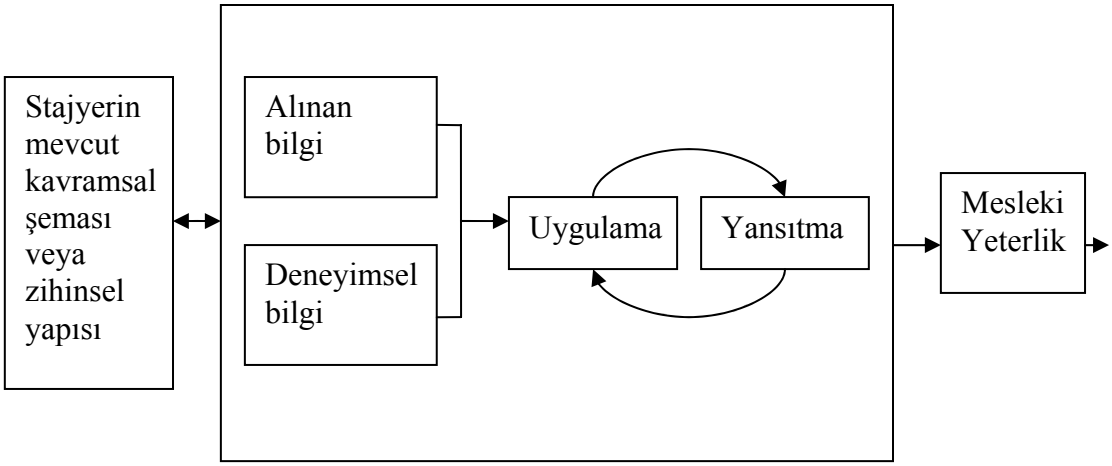
Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimdeki yansıtıcı düşünce ile ilgili uygulamalar öğretmen gelişimini olumlu etkilemektedir. Böylelikle, öğretmenlerin sınıf içindeki başarısı ve verimi artmaktadır. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sırasında yansıtıcı düşünceye yönelik eğitim almaları, mesleki yaşamlarında yararlı olmaktadır. Yansıtıcı düşünme sorgulama, değerlendirme ve öz eleştiri yapmayı ihtiva eder. Öğretmenin dersten sonra, öz eleştiri yapması gerekir. Böylelikle, öğrenme-öğretme sürecinin güçlüklerini fark ederek değerlendirir (Alp, 2007).

Wallace (1998), çalışmasında yansıtıcı döngünün belirli şekillerde yönetilebilir araştırma ve inceleme olduğunu söylemektedir. Süreç, yansıma sağlayan vesilelerle ilgilidir. Ona göre, yansıtıcı döngü ve mesleki gelişim şekil olarak şöyledir (Wallace, 1998: 13):



Şekil 9. Yansıtıcı Döngü ve Mesleki Gelişim

Wallace'a göre (1991), mesleki gelişimin yansıtma modeli, yansıtıcı öğretme teorisinin pratik amaçlı uygulamasıdır. Üç temel aşamayı içeren modelde, hizmet öncesi eğitim, mesleki eğitim veya gelişim ve mesleki yeterlilik vardır (Wallace, 1991: 49):



Şekil 10. Mesleki Eğitimin/Gelişimin Yansıtıcı Modeli

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirerek yansıtıcı davranış göstermelerini sağlamak amacıyla çeşitli uygulamalar yapılabilmektedir. Uygulamalarda, yansıtıcı öğretmenin sahip olması gereken becerileri geliştirmek amacıyla çeşitli etkinlik ve yöntemler kullanılmaktadır. Öğretmenlerin yansıtıcı olup olmadıkları da bazı davranışlarla ölçülmektedir. Bu davranışlar şunlardır (Köksal, 2006: 19-20):

-Kendini ve sınıfını gözlemesi

-Davranışlarını, tutumlarını, varsayımlarını, inançlarını ve öğretim uygulamalarını sorgulaması

- Öğretim sürecini ve sonuçlarını sorgulaması

- Kendini değerlendirmesi

- Öğretimini geliştirmeye ihtiyaç duyduğunu hissetmesi

- Çözüm olabilecek etkinlikleri düşünmesi

- Değişimin katkılarını düşünmesi

-Davranışlarını, tutumlarını, varsayımlarını, inançlarını ve öğretim uygulamalarını değiştirmek için stratejiler geliştirmesi

- Uygulanan stratejilerin etkilerini gözlemlemesi

- Arkadaşları ile işbirliği içerisinde çalışması

- Profesyonel gelişimi için araştırma yapması

Öğretmen, öğrencilerinin dersle ilgili yansıtıcı düşünmeleri için aşağıdaki soruları sorabilir (Bölükbaş, 2004:30):

- Bu dersten neler öğrendiniz?
- Derste öğretilenlere ekleyebileceğiniz şeyler var mıdır?
- Dersteki beklentileriniz nelerdi? Hangileri gerçekleşti?
- Dersin en etkilendiğiniz bölümü neydi?
- Önceden öğrendiğiniz hangi bilgi, bu dersteki öğrenmelerinizi kolaylaştırdı?.
- Derste öğrenci olarak yapmanız gerekenleri yerine getirebildiniz mi? Getiremedinizse niçin?
- Derste yanıtlanacağını umduğunuz ama yanıtlanamayan sorular oldu mu? Olduysa hangi sorular?

2.5. Yansıtıcı Eğitim-Öğretim Programının Özellikleri

Yansıtıcı düşünme, sürekli evrim geçiren felsefi bir kavramdır. Bu kavram, pragmatik felsefenin ilerlemecilik akımına dayanmaktadır. Bu felsefede, hem gerçek, hem de insan değiştiğinden mutlak bilginin olmadığına inanılır (Ünver, 2003: 2). Pragmatik felsefenin ilerlemecilik akımı öncülerinden John Dewey'e göre, "Her şey değişir, hiçbir şey aynı kalmaz". Gerçek, doğal ortamda sürekli değişen yaşantıdır. Doğa yasası olan sürekli değişme ve farklılaşma, eğitimin belirleyici özelliğidir (Sönmez, 2008: 94).

Norton'un (1997: 405) çalışmasındaki nitel bulgularda, öğretmen adayı Harriett şöyle demektedir: "Zaman değişiyor, insanlar değişiyor, her şey değişiyor... Eğer siz yansıtıcı bir öğretmen değilseniz, onlarla birlikte değişemezsiniz. Eğer değişmezseniz, etkili olacak değilsiniz. Bu değişikliklere uyum sağlamak için hazır ve istekli olmalısınız".

Pragmatik eğitim felsefesine göre gerçek, değişmedir. Bilgi, aposteriori yani doğruluğu ancak deney ve gözlemle kanıtlanan sonsal bilgidir. Bilimsel yöntemle ve sınamayla elde edilir. Öğrenci, pragmatik eğitim programında bilimsel yöntemleri kullanarak karşılaştığı sorunları çözmeli, sınama-yanılma yoluyla problemlerin üstesinden gelebilmelidir. İlerlemeci eğitim programında işi öğrenci yapacağından öğretmen rehberlik etmelidir. Öğrenciler, sürekli değişime açık olmalı ve düşünmeyi öğrenmelidir. Eğitim ortamı kurama göre değil, uygulamaya göre düzenlenmelidir.

Zihnin tüm özelliklerini geliştirmek için yansıtıcı düşünme kullanılmalıdır (Sönmez, 2008: 96-103).

Pragmatizm, deneycilik, aletçilik, işlevselciliktir. Doğru, yararlı olandır. Ürüne ve sonuca dayalıdır. Pragmatik eğitimde belirlenecek hedefler ve uygulanacak eğitim durumları değişen şartlara göre belirlenir (Yıldırım, 2010).

İlerlemecilik akımında, kuram ve uygulamanın iç içe kullanılması önemlidir. Dewey'e göre, toplumun en önemli ihtiyacı öğrencilere okulda öğrendiklerini yansıtmayı öğretmektir. Okulda öğrenilen bilgilerin toplumun kurallarına ve yaşama biçimine uygun olması da gerekmektedir (Ünver, 2003: 3).

Yansıtıcı eğitim programı, yansıtıcı düşünmenin de dayandığı ilerlemecilik felsefesine dayanmaktadır. Pragmatik felsefe ve ilerlemecilik akımı yansıtıcı düşünmenin çıkış noktasıdır. Yansıtıcı düşünme, öğrencinin öğrenmelerinden sorumluluk duymasını, kendi hedeflerini belirlemesini, kendini değerlendirmesini ve öğrenme sürecine katılmasını destekler. İlerlemecilik akımının devamı olan yapısalcılık veya yeniden kurmacılık da yansıtıcı eğitim programının temelini oluşturmaktadır. Yansıtıcı eğitim programı, "Kavramlara ağırlık verir ve bütünden parçaya doğru işlenir. Öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumlu ve aktif bireylerdir". İlköğretim programında genel olarak yansıtıcı düşünen öğretmen ve yansıcı öğretim ortamının özellikleri yer almaktadır. Ancak programda yansıtma kavramı ve uygulamalarına yeterince değinilmediği görülmektedir. Ayrıca, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımlara çok fazla yer verilmemektedir. Sorunları etkin bir şekilde çözebilen birey ve toplumlar yetiştirilmesini hedefleyen ilköğretim programı problem çözme becerisine önem vermesi açısından yansıtıcı öğrenmeye yatkındır (Doğan-Dolapçıoğlu, 2007: 44).

Eğitimciler, eğitim programlarının düzenlenmesinde farklı düşüncelere sahiptir. Öğrencilere bilgi kazandırılmasına veya akademik başarıya önem verenler, zihinsel becerileri geliştirmeyi önemseyenler, toplumsal yetilerin geliştirilmesini isteyenler ile yaşam için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaya önem verenler bulunmaktadır (Alıcıgüzel, 2003).

Dewey'in eğitim felsefesine göre, eğitimciler öğrencilerin önceki öğrendikleri ile yeni öğrenmeleri arasında ilişki kurmaya yönelik eğitim programı yapmalıdır. Eğitim programı, öğrencilerde temel becerilerin yanında yaratıcılığı geliştiren, problem çözme becerisi kazandıran, eleştirel, üstbiliş ve yansıtıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerine yönelik hazırlanmalıdır. Üst düzey düşünme becerilerinden yansıtıcı

düşünme becerisinin gelişimine yönelik hazırlanan eğitim programında öğrencilerin ilgilerine, deneyimlerine ve önbilgilerine öncelik verilmelidir (Köksal, 2006).

Bazı eğitimciler ve araştırmacılar, gerçeklere ulaşma ve öğrenme kuramı edinmenin ötesinde bilgiyi uygulamakta ısrar ettiler. Sadece bilgiyi uygulama ısrarı, yansıtıcı olmayan tekniktir. Oysaki yansıtıcı düşünce; gerçeklere ulaşma, fikirleri anlama, ilkeleri uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme gerektirir. Kısacası, yansıtıcı düşünce ve yansıtıcı öğretim Bloom Taksonomisi'nin tüm düzeylerini içerir (Shermis, 1999: 6).

Yansıtıcı eğitim programının öğeleri ve yansıtıcı düşünmenin özellikleri göz önüne alındığında, öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirecek eğitim programının özellikleri şunlardır (Demiralp, 2010 : 61-63):

-Öğretmen rehberliğinde neyi, ne zaman, niçin, nerede ve nasıl öğreneceği ile ilgili kararlar verebilmesini sağlar.

- Bilgiye ulaşmak için araştırma yapmaya yönlendirir. Öğrenilen bilgiye ilişkin soru sorabilmeye yöneltir. Yeni öğrendiklerini öncekilerle ilişkilendirebilmelerine olanak tanır. Kendi öğrenme biçimleri üzerinde düşünebilmelerine fırsat verir. Öğrenilen bilgilerin günlük yaşamlarında uygulamalarında etkilidir ve güncel bilgiler içerir.

- Kendilerini, akranlarını ve etkinlikleri değerlendirme imkanı verir. Görüşlerini özgürce açıklayabilecekleri öğrenme-öğretme ortamının oluşturulmasına imkan sağlar. Sözlü ve yazılı olarak kendilerini ifade edebilmeleri ve öz eleştiri yapabilmeleri için yüreklendirir. Öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin açık ve karşılıklı olmasına imkan tanır. Öğrenmedeki eksikliklerini ve olumsuzluklarını tüm sınıfla tartıştıkları bir ortam sağlar. Sınıf ortamında etkileşimi artırarak güven duygusu kazandırır.

- Kendilerine ve birbirlerine problem çözmeye yönelik sorular sormalarını, düşünmeyi geliştirici etkinlik yapmalarını, işbirliğine dayalı sınıf ortamının oluşturulmasını destekler.

- Sorumluluk kazanmalarına, üst düzey düşünmelerine, öz yeterliliklerine, kişisel gelişimlerine ve sosyal becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar.

- İlgi, gereksinim ve yeteneklerini keşfetmelerine, olumlu davranışlarının farkına vararak kendi kendilerini güdüleyebilmelerine olanak verir. Güçlü ve zayıf yönleri ile ilgili farkındalıklarını geliştirir. Kendini yenileme ve geleceğe dönük planlar yapmasına yardımcı olur.

- Öğrenme ortamını öğrenciler açısından ilginç ve eğlenceli duruma getirerek öğrenme-öğretme sürecinde daha aktif olmalarını sağlar.

- Bağımsız çalışma ve kendi gelişimlerini izleme imkanı sağlar.

- Gerçek yaşam problemlerine sınıf ortamında çözüm önerileri getirmelerine olanak sağlar.

Yansıtıcı eğitim-öğretim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme olmak üzere dört öğesi vardır.

2.5.1. Hedef

Eğitim ve öğretim programının hedefleri, öğrencinin öğretme-öğrenme süreci sonunda ulaşmaları beklenen durumu gösterir. Hedefler, öğrencilerin yaşamlarında karşılaşacakları sosyal, politik ve kişisel sorunlarının çözümünde yardımcı olmalıdır. Hedef belirlenirken öğrencinin aktif işbirliği dikkate alınmalıdır. Öğrencinin hedefler üzerinde yansıtıcı düşünebilmesi için hedefleri benimsemesi gerekir. İçinden gelerek ve inanarak hedefleri benimseyen öğrenci, hedef yolunun neresinde olduğuna ve hedeflere ulaşmadaki eksikleri gidermek için neler yapılabileceğine ilişkin yansıtmalarda bulunur. Ayrıca, öğrenme süreci sonunda hedeflere ne derecede ve nasıl ulaştığını yansıtır. (Ünver, 2003; Demiralp, 2010).

Öğrenme hedeflerini bilmeyen, bu hedefleri kendine uygun bulmayan öğrencinin hedeflere ulaşma süresine, biçimine ve ne derecede ulaştığına ilişkin yansıtıcı düşünme olasılığı çok azdır. Bu nedenle, hedefler, öğrencilerin bireysel ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda belirlenmelidir. Bunun yanında, hedefleri belirleme aşamasına öğrencileri de katmak, onların hedefleri benimseyerek hedefler üzerinde düşünmelerini sağlayacaktır. Bu yüzden, öğrencilere kendi öğrenme hedeflerini belirleme olanağı tanınmalıdır. Öğrenciler başlangıçta kendilerine uygun hedefleri belirlemede güçlük çekebilir ya da başarısız olabilirler. Fakat, bu işlemin amacı açıklanır ve deneme sürecinde sabırlı ve destekleyici olunursa, kendi hedeflerini belirlemeyi kısa sürede öğrenirler (Ünver, 2003: 31).

Öğretmenler ders planlarını önceden belirlenen hedeflere göre hazırlamaktadır. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamak isteyen

öğretmenler, hedeflere öğrencilerin ilgilerini, deneyimlerini ve önbilgilerini de dikkate alarak program tasarlayabilmektedir (Köksal, 2006).

2.5.2. İçerik

Eğitim programlarının içerik boyutunda, hedeflere ulaşmak için ne öğretelim sorusuna cevap aranır. Öğretilecek konuların düzenlenmesi gerekmektedir fakat programın felsefesine göre içeriğin düzenlenmesi sürekli değişmektedir. Sürekli değişen yeni bilgilerin programlara yansıtılamaması, bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler içerik düzenlenmesini zorlaştırmaktadır. Okullar, değişen günlük yaşamın gerisinde kalabilmektedir. Günümüzde bilginin sürekli ve hızlı değişimi, içeriğin de değişimini sürekli kılmaktadır. Yansıtıcı düşünmede içeriği düzenlerken sürekli yenilenen bilgileri sınıfta öğretmek imkansız olduğundan, okulda ve okul dışında öğrencilere bilgilere ulaşabilecek temel becerileri kazandırmak gerekir. İçerik hazırlanırken kuramdan çok öğrenme-öğretme süreçleri göz önüne alınarak uygulamalara ağırlık verilmelidir. Yansıtıcı düşünen sınıf ortamında içerik düzenlenirken sınırlamaya gidilmesi doğru olmaz. Öğrenci yeteneğine, ilgisine, hazır bulunuşluk düzeyine göre istediği her konuyu, sorunu sınıfa getirebilmelidir (Yorulmaz, 2006).

Eğitim programlarının içerik boyutu, amaçlara ulaşmak için ne öğretelim sorusuna cevap arar. Amaç-araç ilişkisiyle amaca uygun bilgilerin öğretilmesi istenmektedir (Demirel, 2009). İçerik özellikleriyle ilgili öğrenme ilkeleri şunlardır (Senemoğlu, 2002: 385-386):

- Öğretimin içeriği öğrencinin beklentilerine, amaçlarına uygun ise öğrencinin etkin katılımı dolayısıyla da öğrenme düzeyi yükselir. Öğretimin içeriği, öğrencinin beklentilerine cevap vermiyor ve öğrencinin amaçlarını gerçekleştirmiyorsa öğrenme düzeyi düşer. Bu durumda, öğretimin kapsamı öğrenci beklentilerine cevap verecek, onu amaçlarına ulaştıracak şekilde düzenlenmelidir.

- Anlamlı bir şekilde öğrenilen bilgi, anlamsız olarak öğrenilen bilgiden daha kolay geri getirilebilir, daha kalıcıdır ve genellenebilir özelliğe sahiptir.

- Mantıksal olarak iyi organize edilmiş bilgi, iyi organize edilmemiş bilgiden daha kolay öğrenilir ve hatırlanır. Bu nedenle, öğrencinin öğrenmesi gereken ders, ünite ya da konunun kapsamı mantıklı olarak örgütlenmelidir.

- Somut bilgi, öğrencinin daha kolay resmetmesini, imajlar oluşturmasını sağladığından, soyut bilgiden daha kolay ve doğru olarak anlamlandırılır ve hatırlanabilir. Bu nedenle, öğrenci hangi düzeyde olursa olsun, aşina olmadığı yeni bir bilgi verilirken bilginin kapsamı olabildiğince resimler, tablolar, grafikler ve benzetimlerle somutlaştırılmalıdır.

Yansıtıcı soruşturma konusunda yazarlar, yansıtıcı soruşturma ve bilgi tabanı arasındaki ilişki hakkında hemfikirdirler. Yansıtıcı düşünme, "öğrencilerin dersi bitirdikten sonra ne yaptıkları, belirli içeriği edindikten sonra yapmalarına izin verilen entelektüel faaliyetlerin farklı sıralaması değildir. Aksine, yansıtıcı düşünme, öğrencilerin içeriği edinmek amacıyla yaptıklarıdır". İçerik, ders kitaplarında bulunan öğrenci amaçları ile hiçbir bağlantısı olmayan, sınırlandırılmış olgu ve kavramlar değildir. Aksine içerik, bireyin önemli bir soruyu, konuyu veya problemi yansıtabilmesini sağlayan bilgi ihtiyacıdır. İçerik, yansıtma verileri ve problemle ilgili herhangi bir kaynaktan elde edilen kanıtları geliştirmelidir (Shermis, 1992: 29-30).

Yansıtıcı düşünme yaklaşımına göre içerik, geleneksel olarak ders kitaplarında bulunan içerikten oldukça farklıdır. İçerik, öğrencilerin karar verme sürecinin geliştirilmesinde araç olarak kullanılır. Öğrenciler problemlerini çözerken, karar alırken bilgiyi kullanırlar, ancak odak noktası bilgi değil düşünme, problem çözme ve bilimsel akıl yürütmeye dayalı karar verme becerisidir (Doğanay, 2002: 21).

Öğrenciler bulabildikleri her kaynaktan bilgi araştırmaları için güdülenmelidir. Bunu yaptıklarında, öğretmenler "Bu, sınavda sorulacak mı?" sorusunu duymayabilirler. Bu kan dondurucu soru, sadece sınavda sorulacak bilginin öğrenilmeye değer olduğu önermesini ortaya çıkarmaktadır. Yansıtıcı soruşturmanın özü, metin veya sunum değildir, tartışmadır. Bütün derslerin öğretmenleri, temel bilgileri vermelidir. Yalnızca bir ders kitabı kullanılmamalıdır. Ders kitapları, ansiklopediler gibi baştan sona veya zevkle okunabilecek şekilde sistematik düzenlenmemiştir. Öğretmenler, öğrencilerine kendi ders kitaplarını oluşturmalarını önermelidir ve onları buna yönlendirmelidir. Ders kitabını kutsal kitap gibi değil, bilgi toplayarak, seçerek, karşılaştırmalar yaparak ve sorular sorarak okumak gerekmektedir. Ayrıca, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici bir eğitim programının içeriğinin öğrencinin gerçek yaşamı ile bağlantılı olması gerekir. Öğrenci okulda öğrendiği bilgileri günlük yaşamında kullanabildiği ölçüde bu bilgiler üzerinde yansıtıcı düşünür. Bunun tersi durumda, okulda öğrenilen konular öğrenci için soyut ve anlamsız kalır (Ünver, 2003: 32; Shermis, 1992: 43-44).

2.5.3. Öğrenme-Öğretme Süreçleri

Öğrenme-öğretme süreçlerinde çeşitli yenilikler ve farklı yaklaşımlar vardır. Farklı yaklaşımlar, değişik biçimlerde öğretim ortamlarında uygulanmakta ve alternatif anlayışı temsil etmektedirler. Yeni öğretme ve öğrenme yaklaşımları çağdaş eğitim anlayışının sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenme-öğretme sürecinin yeni yaklaşımlarından biri de yansıtıcı öğrenme-öğretmedir. Henderson'a göre yansıtıcı öğretim, öğretimde yapılandırmacılığı esas alan sorgulama yaklaşımıdır (Akt: Gür, 2008: 192).

Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğrenme-öğretme sürecinde, nasıl öğretelim sorusuna cevap aranır. Süreçte, ilk önemli olan husus güdülenme ve öğrenmeye yönelik duygulardır. Yansıtıcı düşünmenin gereği olarak hazır bulunuşluk ve ön bilgiler ışığında yeni bilgiler yaşayarak öğrenilir. Öğrenme sürecinde, pekiştireç vererek üst düzey düşünmelerin sağlanması, dönüt alarak gerekli düzeltme ve değerlendirmelerin yapılması gereklidir. Sürecin başından sonuna kadar öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine ve ifade etmelerine olanak sağlanmalıdır.

Öğrenme-öğretme sürecinin yönetiminde gerekli bilgi ve becerilere sahip olan öğretmenler, öğrenciler için uygun öğretim yaşantıları düzenlemede zorluk çekmezler. Çok yönlü süreç olan öğretme-öğrenme, öğrencinin ilgi, gereksinim ve yetenekleri doğrultusunda öğretim hedeflerini gerçekleştirecek şekilde oluşturmasına yardımcı olur (Kuran, 2004: 65).

Yansıtıcı öğretim, öğretmenlerin nasıl plan yapacağını, problemleri nasıl çözeceğini, bilgiyi nasıl oluşturacağını ve kararları nasıl alacağını belirlemeye yönelik düşünceliliği ve yaratıcılığı içermektedir. Yansıtıcı öğrenme-öğretme sürecindeki uygulamaların ilkeleri şunlardır (Gür, 2008: 195):

- Yansıtıcı uygulama, karşılıklı anlaşmayı gerektirir.
- Yansıtıcı uygulama, deneyimler sonucu elde edilir.
- Yansıtıcı uygulama, yansıtıcı eğilimi ve dönüşümü içeren işlemdir.
- Yansıtıcı uygulama, kendi kendimize nasıl öğrendiğimizle ilgili süreçtir.
- Yansıtıcı uygulama, düzenlemeden araştırmaya kadar olan süreçtir.
- Yansıtıcı uygulama, bilginin oluşturulması sürecinde merak uyandırmadır.
- Yansıtıcı uygulama, kritik düşüncelerin ve yaratıcı fikirlerin ortaya koyanların belirlenmesidir.

- Yansıtıcı uygulama, sınıf ve okulun sembolik manzarasını oluşturma yollarından biridir.

- Yansıtıcı uygulama, teori ve uygulama arasında köprüdür.

- Yansıtıcı uygulama, bilmenin post-modern yoludur.

Öğretim yöntemi; içerik özelliklerine, öğrencilerin durumlarına, öğretmenin yatkınlığına, yöntem araçlarının özelliklerine, zamana ve dersliğin konumuna göre belirlenir (Hesapçıoğlu, 1997). Öğretmen, öğrencinin kendi hedeflerine ulaşmasını sağlayacak farklı yöntemler kullanabilir. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için kültürel notlar, öğrenme yazıları, günlük, otobiyografi yazma, hayal gücünü kullanma, küme tartışmaları, uygun denetim yaklaşımlarını kullanma, eğitim programını çözümleme ve geliştirmeyi içeren çeşitli yöntemlerden yararlanılmaktadır. Yansıtıcı düşünmeyi destekleyen, harekete geçiren etkinlikler ve çevresel faktörler şunlardır (Demiralp, 2010: 60-61):

- Yansıtma için öğrencilere araştırmaların cevaplandırılabileceği yeterli zamanı sağlama

- Sınıftaki sonuçların geri dönütünü teşvik eden destekleyici çevreleri sağlama.

- Neyin bilindiği, neyin henüz bilinmediği ve ne öğrenildiği gibi öğrenme durumları ile ilgili eleştirilerde bulunma.

- Öğrenme etkinlikleri sırasında yansıtıcı düşünmeyi teşvik etmek için yapılanmamış verileri kapsayacak asıl görevler sağlama.

- Kanıt ve mantık arayan sorular sorma aracılığıyla öğrencilerin yansıtmasını harekete geçirme.

- Araştırmalar sırasında öğrencilerin düşünme süreçlerine rehberlik edici bazı açıklamalar sağlama.

- Öğrencileri onların düşündüğü önemli şeyleri araştırmak için harekete geçiren daha az yapılanmış bir öğrenme çevresi sağlama.

- Akran grup çalışmaları ve farklı bakış açılarını görmek için öğrencileri kabul eden küçük grup etkinliklerinde olduğu gibi sosyal öğrenme çevreleri sağlama.

- Öğrencilerin durumlarını kağıda dökmek, onların düşündüklerini destekleyen akıllar vermek, kendi durumlarının zayıflık ve durumlarına direnmenin farkındalığını göstermek için yansıtıcı dergiler sağlama.

2.5.4. Değerlendirme

Değerlendirme, öğrenme-öğretme süreciyle ilgili karar verme ve yorumlamayı sağlayan sistematik bir süreçtir. Yansıtıcı düşünme sürecinde değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin kendilerini ve birbirlerini değerlendirmelerine yönelik olmalıdır. Yansıtıcı öğrenme de öğrenci ve öğretmenlerin karşılıklı değerlendirmesine dayanan etkinlikler içermektedir. Yansıtıcı öğrenmede sürece bağlı değerlendirme esastır. İlköğretim programındaki değerlendirmede, öğretmen gözlemleri veya öğrenci çalışmaları ve yorumlanması gibi sürece bağlı etkinlikler bulunur. Kazanımlara erişim düzeyini belirlemek için öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyecekleri çoklu değerlendirme ortamının sunulması gerektiğini vurgulanmaktadır. Çoklu değerlendirmeler öğrencinin yeteneklerini sergilemesine dayandığı için süreç içinde yapılması gerekir. Programın temelinde ürüne göre değerlendirme yerine öğrenme süreçlerinin değerlendirilmesi yatmaktadır (Doğan-Dolapçıoğlu, 2007: 46).

Öğretmenler, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini belirleme, öğrenme-öğretme sürecinin işleyişi izleme ve öğrenme amaçlarına ne ölçüde ulaşıldığını belirlemeye yönelik değerlendirme yapabilmektedir (Köse, 2008).

Yansıtıcı düşünmeye dayalı değerlendirmede, öğrencilerin bedensel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim düzeylerinin hedeflerde tanımlanan düzeyde olup olmadığını ortaya çıkarılması gerekir. Böylelikle, öğrenciler kendilerinin belirlenen hedeflere ne derecede ulaştıkları, ulaşabildikleri hedeflere nasıl ulaştıkları ve ulaşamadıkları hedeflere neden ulaşamadıkları üzerinde düşünmeye başlar. Öğrencilerin süreç içerisindeki sözel ve davranışsal dönütleri de yansıtıcı öğretim için büyük öneme sahiptir. Öğrencilerin bu dönütleri öğretmene öğretim uygulamalarına ilişkin ipuçları verir ve böylece öğretmenin hatalarını tekrarlama ihtimali azalabilir (İnönü, 2006: 45).

Yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programı geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarını benimsemenin yanında, yansıtıcı düşünme ve soruşturmanın değerlendirme anlayışını da benimsemiştir. Program, sadece ürünü değil, öğrenme sürecini de değerlendirmenin vurgusunu yapmaktadır. Ayrıca, öğrenci performansını değerlendirme, öz değerlendirme ve grup değerlendirmeyi önemser (Ata, 2009: 43).

2.6. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Yaklaşımlar/Stratejiler

Strateji, "dersin amaçlarına ulaşılmasını sağlayan oldukça genel bir çerçeve olarak" tanımlanabilir. Yaklaşım olarak ifade etmekte mümkündür. Strateji/yaklaşım, "konu seçiminden analizine, öğretimin psikolojik esaslarının dikkate alınmasından uygulanacak öğretim yönteminin seçimine kadar bir dizi etkililiği içerir" (Taşpınar ve Atıcı, 2002: 210).

Öğrenme-öğretme sürecinde birçok yansıtıcı düşünme stratejisinden faydalanılır. Bunun yanında, öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmek için bazı yaklaşımlardan yararlanılabilir. Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan yansıtıcı düşünme yaklaşımları, yöntemleri ve teknikleri ayrı ayrı kullanılabileceği gibi birlikte de kullanılabilmektedir. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımlardan bazıları şunlardır:

Öğrenme yazıları/günlükleri/logoları, kavram haritaları/zihinsel haritalar, soru sorma, kendine soru sorma, anlaşmalı/müzakereli öğrenme, kendini değerlendirme, tartışma, portfolyo (öğrenci ürün dosyası), sözlü sunumlar, görsel sunumlar.

2.6.1. Öğrenme Yazıları/Günlükleri/Logoları

Öğrenme yazıları, öğrenme süreçleri ve içerik hakkında öğrencilerin kişisel yanıtlarını, sorgulamalarını, duygularını, değişen fikir, düşünce ve bilgilerini kaydettikleri günlüklerdir. Onlar, her gün faaliyetlerin kaydedildiği günlükler, kayıtlı bilgilerin ve çalışma faaliyetlerinin kaynağı değildir. Öğrenme yazılarının girdileri, sadece öğrenme deneyimlerini ve aktivitelerini açıklamaktan veya anlatmaktan ziyade kendi öğrenmelerini belirleme, analiz etme ve yansıtmayı içerir. Bunlar, herhangi bir müfredat alanında kullanılabilir. Öğrencilerin öğrenmelerini ve öğrenme durumlarının analizlerini ve yansıtmalarını birleştirir. Öğretmenlerin belirledikleri zamanlarda veya öğrencilerin gereksinim duyduklarında yazılır. Bazen bir gün içinde birkaç kez, bazen de haftada bir kez kullanılabilir. Öğrenciler, kendi öğrenmelerini yansıttıkları ve günlüklerini kaydettikleri gibi öğrenme deneyimlerinde kullanılmış süreci

belirleyebilirler. Öğrenme yazılarında şu sorular kullanılabilir (Wilson ve Jan, 1993: 85-86).

- Ne öğrendim/ neyi öğrenemedim?
- Aktivitelerin amacı?
- Öğrenmelerimin etkililikleri nelerdir?
- Kullanılan stratejiler nelerdir?

Öğrenme yazıları, öğrencilerin öğrendiklerini veya öğrenemediklerini, bilgileri ne düzeyde anladıklarını, zayıf ve güçlü yönlerinin neler olduğunu, kendi öğrenmelerine ilişkin bilgilerini, kullandıkları stratejilerin neler olduğunu, amaçlarının neler olduğu ve bu amaçlara hangi düzeyde ulaştıklarını, herhangi bir konu ya da durum hakkındaki duygu ve düşüncelerinin neler olduğunu yazdıkları kayıtlardır. Öğrenme günlükleri, öğrencilerde farkındalık oluşturarak kendilerini içtenlikle ve olduğu gibi yansıtmalarını sağlar. Bireyin kendini, kendi cümleleriyle ifade etmesine olanak sağladığı için öğrencilerin kendileri hakkında daha anlamlı bilgilere sahip olmalarına yardım eder. Öğrenme yazısı/logosu/günlüğünü tutma, öğrenmede dışa açık döngünün başlangıcı olarak görülmektedir. Öğrencinin yazdıkça duyarlılığı artar ve yazma becerisi gelişir. Döngü halinde, yazma becerisi geliştikçe de duyarlılığı artar. Böylelikle, anlayışı ve farkındalık düzeyi gelişir (Ersözlü, 2008: 52).

Yansıtıcı günlükler, bilişsel yapının yazmayı öğrenmek ve öğrenmek için yazmak amacıyla kullanılmasıdır. Bilişsel süreçler ve problemin farkındalığı, öğrencilerin yazarak yeni bilgiyi sentezlemelerini sağlar (Eichler, 2009: 99). Öğrencilerin kendileri ve öğrenmeleri hakkında günlük yazmaları yansıtmalarına olanak sağlamaktadır. Öğrenciler günlük yazarak duygularını daha kolay ifade ettikleri için öğrendikleri teorik bilgiler ile uygulamaları arasındaki ilişki kurulmuş olmaktadır (Walker, 2006). Yansıtıcı günlük yazmak, tüm derslerdeki öğrenmelere katkı sağlayabilir. Günlükler, öğrencilerin öğrendikleri yeni bilgiyi özümsemelerini ve yeni bilgiyi zihinlerinde anlamlandırmalarını sağlar (Cisero, 2006).

Öğretmen, öğrencilere öğrenme günlüklerini nasıl öğreteceğini, ne tür günlük kullanacağını ve günlüğü nasıl biçimlendireceğini belirlemesi gerekir. Öğrenme günlüğü, öğrencilerin inisiyatifine bırakıldığında öğrenme hedefi taşımayan günlük veya hikâye defteri olarak kullanılmaktadır. Yansıtıcı düşünme becerisi kazandırmak isteniyorsa amaca yönelik tasarım yapılmalıdır. Öğrenme günlüklerinde öğrencilere problem çözmeyi, farkındalığı, yansıtıcı düşünme ve diğer üst düzey düşünme

becerilerini kazandırmaya yönelik sorular sorulabilir. Günlükleri yazana, yazılan konuya ve amaca göre farklı günlük türleri vardır. Günlükler, değişik boyut ve biçimlerde oluşturulabilir. Günlük tasarım biçimleri, genelde üç şekilde tarif edilmektedir: Yapılandırılmamış günlükler, yapılandırılmış günlükler, diyalog günlükleridir (Ersözlü, 2008: 55-56):

Yapılandırılmamış günlükler, öğrencilerin kendi biçimlerini üretmelerine izin verir. Öğrencileri, kendi tasarımlarını ve özgür bir yazım formatı kullanmaya yönlendirir. Yapılandırılmamış günlükler, iç dökme defteri gibidir. Bu tip yazıların yapılandırılmamış olması, onların benzer sınıflardaki öğrenciler tarafından kullanılan diğer günlüklerle karşılaştırılmasını güçleştirir ve böylece bir grup olarak öğrencilerin nasıl öğrendikleri ve yansıttıklarını belirlemeyi zorlaştırmaktadır.

Yapılandırılmış günlükler, sınırlandırılmış bir yapıdadır. Bu günlükler hem öğretmene hem de öğrenciye fayda sağlamaktadır. Öğretmen belirli bir veya birkaç tasarımla bilgiyi elde eder. Yapılandırılmış günlükler, öğrencinin düşünme ve öğrenme sürecine ilişkin bilgilere odaklanmasını sağlar. Bu tür günlükler öğretmenin, öğrencilerin cevaplarını ve yansıtmalarını karşılaştırmasını ve grup olarak öğrencilerin nasıl öğrendikleri ve yansıttıklarını belirlemesini kolaylaştırır.

Diyalog günlükleri, Öğrencilerin ifadelerini ve yansıtmalarını geliştirmek için kullanılabilmektedir. Diyalog günlükleri, sürekli yüz yüze olmayı gerektiren iletişime dayalı bir günlüktür. Bu tür günlükler, günlüğü yazanların görüşlerini paylaşmalarına izin verirken aynı zamanda fikirlerin gelişimini de sağlamaktadır.

Farklı amaçlar için kullanılan öğrenme yazısı/günlüğü türleri şunlardır (Wilson ve Jan, 1993: 89-90):

Kişisel Günlükler/Yazılar: Öğrenmedeki bütün tepkileri/yansıtmaları kaydeder ve herhangi bir ders alanı için uygundur. Sadece, öğrenciler gerekli gördüğü zaman paylaşılır.

İki Kolonlu Yazılar: Bu yazılarda, ikili amaç vardır. Biri, içerik ve prosedür vb. kaydetme. Diğeri, öğrencilerin öğrenmeleri üzerine kişisel tepkilerini, öğrenme bağlantılarını ve yansıtmalarını kaydetmektir. Sayfa ikiye ayrılır ve bir tarafta elde edilen veya faaliyetlerden kaynaklanan durumlar, sorular vb. bulunur. Diğer tarafta, onların yansıtmalarını kaydederler.

Diyalog Günlükleri/Yazıları: İki veya daha fazla kişi arasında yazılı fikir alışverişidir. Farklı şekillerde kullanılabilirler:

-Partnerli/eşli diyalog öğrenme yazıları: Bu öğrenme yazılarının kullanımı, iki öğrencinin kendi öğrenme yazıları aracılığıyla iletişimini içerir. Belirlenen zamanda, her bir sınıf üyesi öğrenci kendi öğrenme yazısını yazar. Sonra, bu yazılar bir partnerle/eşle değiştirilir. İlk başta karşılıklı diyaloglar yüzeysel olabilir ancak pratikte yansıtıcı olarak yazacaklar.

-Öğretmen-öğrenci diyalogu: Öğrenme yazısının bu türünde, öğretmenden dönüt alma gereksinimi olduğunda tasarlanır. Öğrenciler, kendi öğrenmeleri hakkında öğretmenlerin öğrenme becerilerini geliştirmek için sorduklarını, yanıtlarını ve yansıtmalarını yazarlar.

Grup/Sınıf Yazıları: Bu yazılar, grup veya sınıfın belirli etkinlikleri yansıtmaları için kullanılır ve grup faaliyet değerlendirmelerini içerebilir. Büyük kağıt levhalara veya kayıt defterine sınıfa paylaşmak için yazılabilir.

Belirli Konu Alanı Yazıları: Bu yazılar, yalnızca belirli bir konu alanı ile ilgili yazıları kaydetmek için kullanılabilir ve konuya özgü yazı tipi, biçimi vb. olabilir. Örneğin, edebiyat yazılarının okuma anında veya sonrasındaki yansıtmaları içerirken matematik yazılarının matematik işlemleri ve matematiksel prosedürün yansıtmasını içermesi gibi.

2.6.2. Kavram Haritaları/Zihinsel Haritalar

Kavram haritaları veya bilişsel haritalar, "öğrencilerin anlayışını keşfetmek için, konuda verilmek isteneni anlayıp anlamadığını, kendi temel kavramlarını öğrenmeye uygun olup olmadığını, kavramlar arasında algıladıkları ilişkilerin farklarını belirten bir araç" şeklinde tarif edilmektedir (Yorulmaz, 2006:34).

Zihin haritaları, "beynin potansiyelini geliştirmede kullanılan bir tekniktir ve birçok alanda öğrenmeyi ve düşünmeyi kolaylaştırıcı görev yapar. İnsan zihnindeki renkleri, şekilleri, sayıları, görüntüleri, uzamsal farkındalıkları, mantığı, ritmi tek bir yöntemle bir arada görmemizi ve düşüncemizi netleştirmemizi sağlar" (Keskinkılıç, 2010: 42).

Kavram haritaları, "bilgi ve kavramlar arasındaki ilişkiyi genelden özele doğru görsel hale getirerek anlatma yöntemidir". Öğrencinin bildiklerinin nasıl bir uyum gösterdiğini ve birbiri ile ilişkilerini belirtebilmek için onları haritalaması gerekir. Öğrenciler, kavram haritaları ile algıladıkları bilgileri, kavramları ve fikirleri sunarlar (Demiralp, 2010: 53).

Sınıflandırılan ve ilişkilendirilen bilgiler dağınık ya da karmaşık bilgilere göre daha kolay anlaşılır. Kavram haritaları, bilgileri örgütlemektedir. Bir konu alanındaki kavramları ve kavramlar arası ilişkileri gösteren kavram haritaları, "öğrencilerin kavramları nasıl algıladığını ve sentezlediğini anlamada, ön kavramlarını ve alternatif kavramlarını belirlemede, ayrıca kavramsal anlamalarını değerlendirmede kullanılan iki boyutlu bir şema" olarak tanımlanmaktadır (Kırnık, 2010: 22).

Anlamsal ağlar, zihinsel haritalar ve grafik düzenleyiciler olarak bilinen kavram haritaları, kavramlar arasındaki bağlantılar ve ilişkiler hakkında öğrencinin ne bildiğini şematik olarak temsil yoludur. Kavram haritaları, bilinen, bilinmeyen veya neyin yanlış anlaşıldığını gösterir. Kavram haritalama, her yaştan öğrencilere öğretilebilir ve düşüncelerini organize etme ve belirtmede çocukların kabiliyetlerini arttığı bulunmuştur. Tekniği, transfer edilebilen konulardan disiplin ve becerilerin geniş yelpazede farklı kullanılabilmesidir (Wilson ve Jan, 1993: 98).

Kavram haritaları, kavramları öğrencilere görsel yolla öğretmek için ve öğrencilerin kavramları öğrenme düzeyini değerlendirme amacıyla kullanılabilmektedir. Yansıtıcı düşünme açısından öğrencilerin hazırladığı kavram haritaları çok önemlidir. Öğrenciler, kavram haritası hazırlarken ilk önce, anahtar kavramları belirler. Daha

sonra, önemli kavramları genelden özele doğru sıralayarak listeler ve kavramlar arasındaki ilişkileri gösterirler. Bunları yaparken haritasını hazırladığı kavrama ilişkin yeterli bilgiye sahip olup olmadığını görürler, kavramlar arasındaki ilişkilerin özellikleri üzerinde düşünürler, kavramı nasıl öğrendiklerini gözlerler ve kavramı öğrenmeye yönelik planlar yaparlar. Böylece, öğrenciler kavram haritasını hazırladıkları süre içinde yansıtıcı düşünmeye yöneltilir. Zihin haritaları da, kavram haritalarına benzer işlem basamakları izlenerek hazırlanır. Aralarındaki tek ayrım, kavram haritalarının doğrusal, zihin haritalarının ise daha küresel olmasıdır. Bu nedenle zihin haritaları da, öğrencilerin yansıtıcı düşünmesinde etkili olabilir (Ünver, 2003: 23).

Kavram haritalarının öğretimi sırasında önerilen sıralama şöyledir (Wilson ve Jan, 1993: 101-103):

1- Öğretmen basit bir haritayı modeller.

2- Öğrenciler, sınıf kavram haritasına katkıda bulunur.

3- Öğrenciler sınıfın veri havuzundan kendi kavram haritalarını yaparlar. Küçük grup veya sınıf uygulamaları takip edilir. Başlangıçta, kavramların az miktarlarıyla başlar, özellikle küçük yaştaki öğrenciler için altı kavram uygun olacaktır.

4- Öğrenciler, kavram haritalarını kendi terimleriyle kullanarak ve kendi anlayışlarına dayalı düzenlerler. Deneyimlerinden edindikleri anlamları öğrencilere gösterebiliriz.

5- Kavram haritasını uygulamak. Başlangıçta, öğrenciler katılmaya isteksiz görünürler fakat deneyimle, kendine güvenleriyle, ilgileriyle ve hoşlanmalarıyla önemli ölçüde artış eğilimi olur.

6- Öğrenciler, kendi kavram haritalarını yansıtırlar. Öğrenciler, haritalarının gerekçelerini ve anlayışlarını değerlendirebilmeleri için süreci sözlü ifade etmeye ve kaydetmeye teşvik edilmelidir.

2.6.3. Soru Sorma

Soru sorma, bilgilerimizi oluşturmada en önemli zihinsel araçlarımızdan biridir. Öğrencinin soruya mükemmel cevap vermesinden ziyade doğru anda doğru soru sorabilme yeteneğinin gelişmesi amaçlanmalıdır. Doğru cevap o süreçte probleme

çözüm getirebilir fakat doğru soru sorabilme yeteneği, öğrencinin çeşitli fikirleri ve projeleri oluşturmasında kıvılcım olabilmektedir. Çağdaş eğitimde, okullar sağladıkları pozitif bir iklimle öğrencilerin fikirlerini ve projelerini desteklemek zorundadırlar. Çevresi tarafından desteklendiğini gören öğrencinin kendine saygı hissi gelişecek ve daha olumlu sonuçlar doğuracaktır (Güney, 2008: 42).

Öğretmenin öğrencilere, öğrencilerin öğretmene ve birbirlerine sordukları sorular yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede etkili olmaktadır. Sorular, üst-düzey düşünmeye yönelik olması gerekir (Ünver, 2003: 23). Soruları iyi hazırlama ve sorma aynı zamanda bilimsel araştırmanın ve problem çözmenin vazgeçilmez unsurudur. Bilimsel problemin çözümü kendi kendine doğru soru sorabilme becerisine bağlıdır (Keskinkılıç, 2010: 43).

Sorular, kısa ve uzun cevaplı sorular olmak üzere ikiye ayrılır. Kısa cevaplı sorular, basit hatırlamayı içerir ve hazırlanması kolaydır. Uzun cevaplı sorular, tek kelimeyle cevaplandırılamaz, kısa zamanda hazırlanması ve cevaplaması zordur. Yansıtıcı düşünen öğretmen, soru düzeylerini öğretim amaçlarına uygun ve üst düzey düşünmeleri sağlayacak şekilde düzenler. Amaç, belirli bir bilgiyi öğretmek olduğunda kısa cevaplı sorular kullanılır. Eğer amaç, düşünmeyi geliştirmekse uzun cevaplı soruların kullanılması gerekmektedir. Soru sormanın amaçlarından biri de, öğrencilerin anlayıp anlamadıklarına bakmak ve öğrenciyi düşünmeye sevk etmektir. Öğretmenler, soru sormayı baskı unsuru olarak kullanmamalı ve öğrencinin gelişimi sağlayacak sorular hazırlanması gerekmektedir (Yorulmaz, 2006: 35; Güney, 2008: 42).

Soru sormayı etkili kullanmak için yararlanılabilecek özellikler şunlardır (Ünver, 2003: 24):

- Değişik amaçlar için değişik sorular kullanılmalıdır.

- Her sorunun bir amaca yönelik olduğundan emin olunmalıdır. Sorular zaman geçirmek için ya da yalnızca etkinlik olsun diye sorulmamalıdır.

- Önemli sorular, dersten önce belirlenmelidir.

- Bir ders, gün ya da yarıyıl içinde değişik soru türlerini kullanmaya özen gösterilmelidir.

- Öğrencilere yalnızca anımsamayı gerektiren sorular yerine tanımlayıcı ve çözümleyici yanıtlar vermeye yönelten sorular sorulmalıdır.

Öğrencilerin yanıtları dikkatle dinlenmeli ve sonraki sorulara geçmeden önce soruya verilen yanıtlar üzerinde yansıtmalarda bulunulmalıdır. Ayrıca, öğrencilere bu yansıtmanın neden ve nasıl yapılacağı açıklanmalıdır.

- Öğrencilerden dinlemeleri, düşünmeleri ve sonra yanıt vermeleri istenmelidir.

- Öğrencilerin değişik düşünme biçimlerini kullanmalarını sağlayacak sorular sorulmalıdır.

- Öğrencilerin yanıt vermeden önce düşünmelerini sağlamak için, soruyu sorduktan sonra bir süre beklenmelidir.

- Öğrencilerden de üst-düzeyde düşünmeye yönelik sorular sormaları istenmeli ve onlara bu konuda gerekli olanaklar tanınmalıdır.

Aşağıdaki faaliyetler, öğrencilerin etkin soru sorma/sorgulama ve düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olmak için tasarlanmıştır. İdeal olarak, öğrencilerin uygunluğuna, özellikle sınıf düzeyine, ihtiyaçlara ve çalışılan konuların uygunluğuna göre bu faaliyetler öğretmen tarafından adapte edilecek/uyarlanacaktır (Wilson ve Jan 1993: 71-75):

Durma ve Soru Sorma Zamanı: Normalde tüm öğrencilere bir soru formülleştirmesi istendiğinde, soru sormada utangaç olan öğrencilerin kendilerini daha güvenli hissetmelerine yardımcı olabilir. Bu strateji/faaliyet, herhangi bir sınıf aktivitesi için kullanılabilir. Bir oturum sırasında, öğrencileri durdurarak akla gelen bir soru sormaları istenir. Örneğin, bilim/bilgi sırasında durup faaliyet hakkında cevaplanmasını istedikleri soruları sorarlar.

Oku ve Sor: Öğrencilerden metni okumaları istenir. Önceden belirlenmiş yerlerde durdurup içerik hakkında veya okuma görevi ile ilgili bir soru sormaları istenir. Öğretmen, düşük düzey düşünme becerilerini içeren soruları önlemek için Bloom'un taksonomisini modelleyebilir. Analiz ve yansıtma içeren soru sormak üst sınıf öğrencilerine yönelik olabilir.

Düşün Tart/Ölç Biç: Sınıf üç gruba ayrılır. Öğretmen ortaya bir problem koyar veya öğrenciler okurlar veya farklı bakış açıları içeren bir olayı gözlemlerler. Bir grup

pozisyon alır, diğer grup zıt görüşü savunur. Üçüncü grup, her iki grup tarafından cevaplanacak soruları düzenler. Daha sonra duruş/görüş kararlaştırılır.

Ben Neyim?: Farklı cevap çeşitleri çıkartmalara/yapışkanlı etiketlere yazılır. Her öğrencinin sırtına bir etiket yerleştirilir. Öğrenciler, arkalarında taşıdıkları cevapları bulmak için arkadaşlarına soru sormak zorundadır. Öğrenciler, evet/hayır cevabını gerektirecek şekilde soru hazırlamalıdır. Aynı öğrenciye birden fazla soru soramayacakları için öğrenciler arasında etkileşime teşvik eder.

Ayakkabılarımı Giy: Bu faaliyet, öğrencilerin durumlara/deneyimlere farklı bakış açılarından bakmaya teşvik ederek diğerlerinin ne düşündüğünü ve hissettiğini anlamasına yardımcı olur. Öğrencilerden, kendilerinden başka bakış açılarının sorunları hakkında düşünmeleri istenir. Örneğin; Eğer bir savaş bölgesinde yaşayan akrabaların olsaydı ne hissederdin? Eğer ailen lotoyu kazansaydı ne hissederdin?

De Bono'nun Şapkaları: Her bir şapkanın rengi belirli bir düşünme tipini anlatır. Bir konu seçilir ve her öğrenci veya grup renkli bir şapka seçer. Daha sonra sınıfın geri kalanı kendi şapka rengi tarafından belirlenmiş bir perspektiften konu hakkında bir soru sorar. Alternatif olarak, öğrencilere şapkaların her bir bakış açısından düşünmeleri için bir sorun/konu verilir.

Cevap İçin Bir Baş Al: Üç öğrenci sınıfa yüzlerini döner. Her biri, farklı bir konu, kişi, yer veya durum adı yazılı olan bir şapka giyer. Şapka giyen öğrenciler, şapkalarının ne olduğunu bilmezler. Sınıfın geri kalanı, her bir öğrenciye sırayla şapkadaki kelimeyi çözmeye yardımcı olacak soru sormaları gerekir. Soruların cevapları sadece evet/hayır şeklinde oluşturulmalıdır. Eğer hayır cevabı verirse sonraki öğrenciye dönülür. Bu süreç, bir öğrencinin şapkasındaki kelime çözülünceye kadar tekrarlanır veya süre bitinceye kadar uzanır. Bu oyun, konulardaki kelimeleri sınırlayarak veya ipucu sunarak oyuncular için daha kolay yapılabilir.

De Bono'nun Artıları, Aksileri ve İlginç Gerçekler: Öğrencilere düşünmek için bir soru verilir. Örneğin, okul zorunlu olmasaydı ne olurdu? Öğrenciler, soruyu

düşünmekten doğan avantajları, dezavantajları ve ilginç bilgileri listeler. Bunların sonunda meydana gelen özgün olan sorular listelenir. Bu sorular, öğrencilerin ileri araştırmaları için temel olarak kullanılabilir.

Sorular Lütfen: Öğrenciler, bu aktivite için çiftler halinde çalışır. Biri görüşme yapan kişi, diğeri de görüşme yapılan kişidir. Eşler birbirlerini iyi tanımıyorlarsa, ideal olarak, bu çalışma daha iyi olur. Görüşmeyi yapan kişi, eşi hakkında her şeyi öğrenmeye yönelik etkili sorular düzenler. Görüşülen kişi, sadece sorulara cevap verebilir. Görüşme yapanın sorularına karşı herhangi bir soru sormaz. Görüşmenin sonunda, edinilmiş bilgiler daha büyük grupla paylaşılır ve en iyi bilgi veren soru türleri üzerinde tartışılır.

Soru Yap: Öğrencilere bir cevap verilir ve bunun için soru hazırlaması istenir.

Cevap, ‘iki ve üç çeyrek’, cevap için soru oluşturulur.

Cevap, ‘dişlerin çürümelerini önler’. Soru ne olabilir?

Cevap, ‘M. Kemal Atatürk’. Soru ne olabilir?

Zor Bir Soru Sor: Öğrencilere cevabının zor olduğunu düşündükleri soru oluşturmalarına fırsat verin.

Soru-cevapların araştırma yollarını tartışmak.

Cevapları daha zor olan soru yapılarını ve türlerini belirleyerek tartışmak.

Öğrencilerin ilgilendiklerini öğrenmek.

Sorgulama/soruşturma için temel oluşturmak.

Yaratıcı Sorular: Yaratıcı sorular, yaratıcı düşünme süreçlerini içerir. Birkaç uygun cevap veya çözüm üretmek için yaratıcı düşünmeyi destekleyen yedi farklı soru türü listelenmiştir. Bunlar; miktar, değişim, tahmin, bakış açısı, kişisel ilgi, kooperatif birlik, sorulara değer biçme olarak ifade edilir. Bu tür sorular, müfredatta kullanmak üzere uyarlanabilir. Bu sorular, sosyal bilgiler araştırmalarının bölümlerinde ve literatürde etkili olarak kullanılabilir.

2.6.4. Kendine Soru Sorma

Yansıtıcı düşünmenin temel etkinliklerinden biridir. Öğrenci, kendi kendine konuşarak davranış hedeflerini belirler. Öğreneceği konuları kendi kapasitesine göre parçalara bölerek oluşturur. Böylece, konuya olan motivasyonu artar ve yansıtıcı düşünmeyi kullanma becerisi gelişir. Öğrencinin bu anlayışla kendi kendine soru sorması ve içsel diyalogları sağlanmış olur. Yansıtıcı düşünerek gelecekteki öğrenmeleri için plan yapar (Kırnık, 2010: 20).

Düşünerek soru sorma, öğrencilerin kendi öğrenmelerini planlama, organize etme, yönetme ve yansıtmasına yardımcı olabilir. Deneyime sahip öğrenciler, kendi öğrenmelerini geliştirmek için soruları içselleştireceklerdir. Öğrenciler, müfredat, konu veya içerikteki araştırmalarında kendine yansıtma içeren sorular sorabilir. Yansıtıcı olarak kendine soruları; uyum sağlayıcı, gereksinim-yaklaşım oluşturucu ve gelişimi izleme olarak kategorize edebiliriz (Wilson ve Jan, 1993: 76-77):

Tablo 4. Kendine Yansıtıcı Sorular

Uyum sağlama	**Gereksinimleri ve yaklaşımları oluşturma**	**Gelişimi izleme**
-Hangi konuyu seçtim? -Görev neyi içermektedir? -Konu hakkında ne biliyorum? -Öğrenmek için neye ihtiyacım var?	-Görevi tamamlamak için ne yapmalıyım? -İlk önce ne yapmalıyım? -Ne kadar zamanımı alacak? -Hangi kaynakları kullanacağım? -Bilgilere nasıl ulaşabilirim? -Bilgileri nasıl kaydederim? -Bilgileri nasıl sunabilirim? -Yukarıdaki sorulara cevap veremesem ne yapacağım?	-Fikirlerim nasıl değişti? -Gereksinimlere doğru sistemli çalışıyor muyum? -Yaptığımı anlıyor muyum? -İhtiyaç duyduğum tüm bilgilere sahip miyim? -Soruyu anladım mı? -Süreci anladım mı?

Kendine soru sorma, kişinin kendini içsel olarak muhasebe yapmasıdır. İçsel konuşma, sadece kendisi için konuşma anlamına gelmektedir. Yansıtıcı öğretmenler ve öğrenciler, kendi kendilerine soru sorma yetenekleri geliştiği zaman, sadece okuldaki bilgiyle yetinmeyerek sorularını başka alanlara ve kaynaklara sevk edecektir (Yorulmaz, 2006: 37).

Öğrenciler, kendini sorgulama yoluyla kendi eylemlerini, öğrenmelerini, belirlemelerini ve öğrenme alanlarındaki eylemlerini yansıtmaları gereklidir. Öğretmenin sorduğu soruları anında geri bildirim olarak sözlü yanıtlamaları veya öz değerlendirme yapmaları yansıtıcı sorularla sağlanır. Öğrencilere kılavuzluk yapacak öz değerlendirme soruları şunlardır (Wilson ve Jan, 1993: 77):

- Sistematik bir yaklaşım kullandım mı?
- Hedeflere ulaştım mı?/ Sorular cevap verdim mi?
- Metotları kullandım mı?
- Bağımsız olarak çalışabildim mi?
- Ne öğrendim?
- Şimdi hala ne yapmaya ihtiyacım var?

2.6.5. Müzakereli/Anlaşmalı Öğrenme

Müzakereli/anlaşmalı öğrenme, kendi öğrenmeleri ile ilgili kararlara öğrenci katılımı anlamına gelir. Öğrencilere, kendi öğrenmelerinin farkında olma ve daha etkili öğrenciler haline gelmek için gerekli koşullar gerektirir. Öğrenciler, öğretmenlerin rehberliğinde neyi, ne zaman, nasıl öğrenecekleri ve öğrenmelerinin neden gerekli olduğu hakkında kararlar alabilirler. Müzakereli/anlaşmalı öğrenme; öğretmen ile tüm sınıf arasında, öğretmen ile tek bir öğrenci arasında, küçük gruplar arasında ve öğretmen ve meslektaşları arasında olabilir (Wilson ve Jan, 1993: 55):

Öğretmen ve tüm sınıf arasında müzakere/anlaşma: Öğretmen ve öğrenciler, öğretim yılının başında beklenen/umulan sınıftaki rutin işlere ve davranışlara ilişkin müzakere/anlaşma yapabilir.

Öğretmen ve tek bir öğrenci arasında müzakere/anlaşma: Öğretmen ve öğrenci bireysel çalışma gereksinimleri hakkında müzakere/anlaşma yapabilir.

Küçük gruplar arasında müzakere/anlaşma: Her grup, grup içindeki veya tamamlanması beklenen görevlerindeki rolleri hakkında müzakere/anlaşma yapabilir.

Öğretmen ve meslektaşlar/veliler arasında müzakere/anlaşma: Öğretmenler, müfredat programlarına dahil edilmiş olan içerik, kaynak ve süreç hakkında diğer öğretmenlerle ve bazı zamanlarda ailelerle müzakere/anlaşma yapmaları gerekir.

Müzakere/anlaşma yapmak için aşağıdaki adımlar izlenir (Wilson ve Jan, 1993: 59-60):

1-Müzakere/anlaşma yapılacak konuyu tanımlamak veya sunmak: Soruşturmanın tamamlanması için gerekli olan uygun zaman dilimi ne olurdu?

Beceriler: Aktif dinleme, problemi tanımlama

2-Sınıf için dikkat edilecek konuları birleştirmek ve önem durumuna göre sıralamak. Tartışılacak noktalara olanak sağlamak.

Beceriler: Aktif dinleme, soru sorma, düşünme, kaydetme, karar verme, formülleştirme ve görüş belirtme.

3-Öğrencileri uygun bir çözüm üzerinde tartışmak ve karar vermek için çiftler halinde çalışmaya teşvik etme. Onları bu kararların nedenini formülleştirmelerini destekleme.

Beceriler: Kendinden emin-iddialı konuşma, aktif dinleme, düşünme, tartışma, işbirliği, karar verme, kaydetme.

4-Her bir grubun oluşturduğu kararları listelemek ve sınıfla paylaşmak.

Beceriler: Raporlaştırma, aktif dinleme, kaydetme.

5-Kararların her birini tartışma ve tüm önerileri değerlendirdikten sonra çözüme karar vermek.

Beceriler: Aktif dinleme, düşünme, grup uzlaşması oluşturma.

Öğrenciler ve öğretmenler sözleşme/anlaşma yaptıklarında aşağıdaki davranışların ortaya çıkması beklenir (Wilson ve Jan, 1993: 61):

Öğrenciler sözleşme/anlaşma yaptıklarında;

- Farklı oranlar, seviyelerde ve görevlerde çalışır.
- Anlaşma amaçlarına ulaşır (davranış veya görev)
- Bağımsız düşünme ve öğrenme becerileri gelişir.

Öğretmenler sözleşme/anlaşma yaptıklarında;

- Öğrencilerin yansıtıcı ve üstbiliş becerileri gelişir.
- Öğrencilerin etkin-verimli zaman organizasyonuna olanak sağlar.
- Öğrencilerin çalışmasını bireyselleştirir.
- Programlamada esneklik sağlar.
- Öğrenciyi bağımsız olmaya teşvik eder.
- Öğrencilere rehberlik eder.
- Öğrencilerin çalışmalarını kontrol altına alır.
- Çeşitli konu alanlarında öğrencilerin becerileri ve stratejileri gelişir.

2.6.6. Kendini Değerlendirme

Kendini değerlendirme, yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde önemli olanlardan biridir. Birey kendini değerlendirirken kendine yönelik sorular sormakta, kendisinin ve arkadaşlarının nasıl öğrendiklerini anlamaya çalışmakta, kendinin zayıf ve güçlü yönlerinin farkında olarak bir işi nasıl yapabileceğine karar verebilmektedir. Kendini değerlendirebilen öğrenciler, amaç oluşturabilir ve bu amaçlara nasıl ulaştığını izleyebilmektedir. Öğrenciler, değerlendirme sonucunda eksiklerini görebilir ve uygun çözüm yolları arayabilirler (Ersözlü, 2008: 65).

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için öğrencilere öğrenme sürecinde ve öğrenme sürecinin sonunda kendini değerlendirme imkânı sağlanmalıdır. Böylelikle, öğrenci kendini geliştirir ve güdüler. Kendini değerlendirme becerisi kazanan öğrencinin kendi öğrenme sürecinde aktif rol oynaması beklenir. Kendi öğrenmesi hakkında eleştirel bakış açısına sahip olacak ve kendi gelişimini yönlendirmede sorumluluk kazanacaktır (Keskinkılıç, 2010: 45).

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için kendini değerlendirmeyi kullanma etkili olduğu gibi, yansıtma ve yansıtıcı düşünme de, bireyin kendini değerlendirmesini sağlama da etkilidir. Öğretmen, kendini değerlendirme çalışmalarında öğrencilere örnek ve yardımcı olur. Öğrenciler, kendilerini değerlendirmenin öğrenmeden ayrı bir şey olmadığını kavrarlar. Kendini değerlendirmeyle, öğretmen ve öğrenciler arasında

işbirliğinin sağlandığı, öğrencilerin nasıl öğrendiği ve geliştiği gösterilir. Öğrenciler, kendini değerlendirirken şu ilkelere uymalıdır (Ünver, 2003: 29-30):

- Kendi öğrenme ve gelişiminden sorumluluk duyma.

- Kendini değerlendirirken dürüst ve gerçekçi olma. Ara sıra öğretmen, aile ya da arkadaşları ile kendine ilişkin görüşleri üzerinde konuşma.

- Kendi davranışlarını iyi öğrenci özellikleri ile karşılaştırma.

- Kendini değerlendirmeye başlamadan önce, buna kendini hazırlama ve uygun bir değerlendirme yapısı (değerlendirme araçları, zaman çizelgesi, değerlendirmeyi kaydetme biçimi vb.) oluşturma.

Kendini değerlendirme, öğrencinin iletişimine, plan yapmasına, organize olmasına ve kendi öğrenmesini yansıtmasına yardımcı olur. Kendini sorgulama aşamasında örgenci kendi eylemleri hakkında yansıtma yapar, çalışacağı ve ilgi duyduğu alanları belirlemek ister. Öğrenciler, kendini değerlendirerek ilgi duydukları konuları da keşfedebilirler (Doğan-Dolapçıoğlu, 2007: 38).

Kendini değerlendirme zaman alır fakat yararları inkar edilemez bir stratejidir. Diğer stratejilerin ortaya çıkaramayacağı bilgileri ortaya çıkarabilir. Öğretmenler olarak, gayretleri ve ekstra çalışmaları tüm görevlere koymayı bilemeyebiliriz. Ürüne veya bilgiye neden olan düşünce süreçleri genellikle öğrenciler için özel ve gizli kalır. Kendini değerlendirme, genellikle kişisel ihtiyaçların belirlenmesine, performans artışına, öğrenme kalitesinin ve öğrenme isteğinin değişimine yol açmaktadır. Kendini değerlendirme, yansıtıcı düşünmeyi teşvik eder, daha büyük sorumluluk verir ve kendi öğrenmelerini üstlenmelerini sağlar. Öğretmenler tarafından kendini değerlendirmeyi teşvik etme ve model almanın bazı belirli yolları şunlardır (Wilson ve Jan, 1993: 121-123):

- Öğrencilere ne öğrendikleri ve nasıl değiştikleri hakkında tartışmaları için zaman vermek.

- Yüksek sesle düşünme ve kendi gelişimini izlemek (Öğrencilerle kendi yansıtmalarını paylaşmak ve yazmak).

- Çift olarak ve gruplarda öğrencilerin düşünmeleri ve öğrenmeleri hakkında konuşması için öğrencilere zaman vermek.

- Öğrenciye yansıtmaları hakkında özel, düzenli ve olumlu geribildirim vermek.

- Öğretmen-veli görüşmelerindeki değerlendirme sürecine, öğrenci katkılarının önemini göstermek.

- Birlikte sınıf grafikleri yapma, görüntülüme, kullanma, değerlendirme kriteri olarak düzenlice başvuru ve ekleme yapmak.

- Her gün yaşanan düşünmeleri, öğrenmeleri övmek ve bunları paylaşmak için zaman ayırma.

Öğrencilerin belirli süreçlere veya öğrenme durumlarına odaklanmalarına yardım etmek için öğretmenlerin soracağı bazı kendini değerlendirme soru tipleri şunlardır (Wilson ve Jan, 1993: 79):

Tablo 5. Kendini Değerlendirme Soru Tipleri

Soru Tipi	**Sorular**
Öğrenme durumları hakkında sorular	Öğrenmeme yardım eden veya engelleyen nedir? En iyi ne zaman öğrenirim? Öğrenmek için kendime nasıl yardım ederim?
Öğrenme süreçleri hakkında sorular	Bunu birine öğretmem gerekseydi nasıl öğretirdim? Nasıl öğrendim? Tekrar yapmam gerekseydi ne yapardım? Niçin?
Grup süreçleri hakkında sorular	Grubum neden iyi çalıştı? Grubuma nasıl yardım ederdim? Grubumu ne geliştirebilir?
Sorular hakkında sorular	İnsanlar neden soru sorar? Hangi soru tipleri bana yardımcı olur? Kolay/zor bir soru nedir? Öğretmen bana soru sorduğunda ne hissediyorum?
Belirli konularda sorular	Yazma: Birinin iyi bir imlacı olmasını ne sağlar? Okuma: Okumama ne yardım eder? Matematik: Kesirler hakkında hala düşündüren nedir? Bilim: Gazlar hakkında ne öğrendim?

2.6.7. Yansıtıcı Tartışma

Tartışma, "öğrenmede fikir bildirme, fikir üretme, sorumluluk alma ve sorun çözme gibi temel becerilerin kazandırılmasında önemli bir yaklaşım olarak" ifade edilmektedir (Demiralp, 2010: 55; Güney, 2008: 51).

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımlardan biri de; sınıfta öğrencilerin yaptığı tartışmalardır. Sınıfta yapılan tartışmalarda, öğrenciler fikirlerini söyler, uyarı ve eleştirilerde bulunur. Tartışmalar, teşvik edilir ve pekiştirilir. Yansıtıcı tartışmalarda, "öğrencilerin rahat ve içten davranabilecekleri ortam oluşturulmalı ve yargılanmadan eleştirilmeleri gereklidir" (Keskinkılıç, 2010: 45).

Yansıtıcı soruşturma tartışmaları, ezberden okuma, okunanları nakletme, konu hakkında fikirlerini söyleme, anlatma veya konuşma demek değildir. Yansıtıcı olmayan tartışmalar, öğrencilerin anladıkları kavramları yeniden ele almalarını içerir. Aksine yansıtıcı tartışmada, öğretmen öğrencilerden bilginin geçerliliği ve anlamı hakkında delil göstermelerini ve sorguyu cevaplamalarını ister. Yansıtıcı tartışmada cevap aranacak soru örneklerinden bazıları şunlardır (Shermis, 1992: 45):

- Sen, bunu nasıl bilirsin/algılarsın?
- Herkes, bunu aynı şekilde mi anlar?
- Senin anlayışının kaynağı nedir?
- Bu, ne kadar doğru, geçerli, çağdaş, geniş kapsamlı veya anlaşılır?
- Senin söylediğin/bahsettiğin/ima ettiğin olgu/gerçek nedir? Zaman ve mekanda olan şeyler gözlemlenerek ampirik bir şekilde elde edildi mi?
- Bir olgu değilse, bir kavram mıdır?
- Bir kuramın parçası mıdır? Kültürel önyargı, gelenek veya görenek midir?

Tartışmaya etkin katılım için öğrenciler bilgiyi hatırlar, kendi fikirlerine bağlı önceki bilgilerini kullanabilirler. Yansıtıcı tartışmalar, bilgiyi düzenler. Aynı zamanda, eski bilgiyi yeni biçimlerde organize etmeyi sağlar. Öğrenciler, tartışmayı anlamaya ve katkıda bulunmaya uğraşırlar ve bildikleriyle ilişki kurmaya çalışırlar. Yapılan tartışmalar, öğrencilere farkındalık kazanmaları için, düşünce ve fikirlerini düzenleme becerilerini öğretmek için olanak sunar. Fikirleri sunma, organize etme, açıklama ve savunma üst düzey düşünme becerilerine ulaşmayı sağlar. Amaçlı tartışmalar,

öğrencinin yüksek seviyede düşünme, kendini değerlendirme ve geleceğe dönük planlar yapmasını sağlamaktadır. Açık uçlu yansıtıcı sorularla tartışma ortamı oluşturularak öğrenciler düşünmeye sevk edilmelidir. Öğretmenler, yansıtıcı tartışma öncesi ve sonrasında kılavuzluk yapar. Öğrencilerin tartışma sırasında düşüncelerini yapılandırmasını teşvik eder (Demiralp, 2010: 56-57).

Yansıtıcı tartışmada, öğretmenler sadece alanlarındaki bilgilere sahip olmaları değil, aynı zamanda felsefi terimlerdeki bilgileri anlama, belirleme ve doğrulama hakkında bilgili olmaları gerekir. Felsefi bilgelik, büyük ölçüde sorgulayıcı bir strateji haline getirilmelidir. Aşağıdaki sorulardan faydalanılabilir (Shermis, 1992: 46-47).

- Söylediğin doğru nedir?

-Açık olarak uygun kelimelerle ifade ettin mi? Tam mı? Uygun mu?

- Söylemek istediğiniz eleştirel anlamda mıdır?

- Ne anlama geldiğini düşünüyorsunuz? Diğerleri ne düşünüyor?

- Söylediğini destekleyen nedir? Ne tür destek var? Mantık kuruldu mu?

- Ampirik bağlam/şart var mı?

- Değer yargısı mıdır? Değer yargısından mı türemiştir? Eğer öyleyse, bu yargı nedir? Senin kendi yargın mıdır? Eğer senin değilse kimindir? - Ne amaçla?

- Söylediğiniz, yukarıda belirtilen söylemin aşamalarından birine ait veya bir olgu olabilir mi?

2.6.8. Portfolyo (Öğrenci Ürün/Gelişim Dosyası)

Ürün dosyaları, gelişim dosyaları veya portfolyo adı verilen öğrenci dosyaları da yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için kullanılan araçlardan biridir. Gelişim dosyası, öğrencinin belirli zaman aralıklarındaki başarısını ve ürününü tanımlar. Öğrencinin gelişimini sürekli olarak veya uzun süreli kaydedilmesi ve gözlenmesi için veri sağlayabilir. Portfolyo, geleneksel toplama dosyalardan farklıdır. Öncelikle öğrenci tarafından oluşturulur; öğrenciye çalışmalarını seçme ve inceleme, tamamladığı projeler üzerinde yansıtmalar yapma ve eski ürünlerini yeniden gözden geçirme olanağı tanımaktadır. Yalnızca öğrenci için anlamlı olan ve şu andaki ve gelecekteki eğitim gereksinmelerini planlamaya yardımcı bilgileri içerir, öğrencinin güçlü yanlarını ve

gelişim ya da eğitim hedeflerine doğru ilerlemesini göstermek için toplanır. Gelişim dosyaları öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini ve yorumlarını ihtiva etmektedir (Ünver, 2003: 50).

Gelişim dosyalarının kullanma türleri aynı zamanda amacı da belirlemektedir. Gelişim dosyalarının kullanım türleri şunlardır (Birgin, 2003: 27-29):

Kişisel Dosya: Öğretmenin veya öğrencinin kendi şahsına ait okul içi ve okul dışı çalışmalarının toplandığı dosyadır. Bu tür gelişim dosyasındaki çalışmalar daha çok bireyin başkalarıyla paylaşmak istediği ilgi alanlarını ve aktivitelerini içerir.

Çalışma Dosyası: Öğrencinin sürdürdüğü çalışmaların sistematik olarak toplandığı dosyadır. Öğrencinin günlük, haftalık, aylık veya bir üniteyi kapsayan çalışmalarının toplandığı dosyadır, diyebiliriz.

Kayıt Tutma Dosyası: Genellikle öğretmenin kullandığı dosya türüdür. Öğretmenin öğrenciler hakkında düşüncelerini yazdığı, ders notlarını içeren ve öğrencilere ait gözlem çizelgelerinin bulunduğu dosyadır.

Grup Dosyası: Bir gruba ait çalışmaların bulunduğu, her bir grubun üyesinin katkılarının kaydedildiği ve grubun etkililiğini göstermek için hazırlanan dosyalardır.

Konuya Bağımlı Gelişim Dosyası: Daha çok bir ünite ile ilgili yapılan çalışmaları içerir. Konuyla ilgili öğrencilerin yaptığı tüm çalışmaların, tutumlarının ve düşüncelerin toplandığı dosyadır.

Bütünleştirilmiş Gelişim Dosyası: Öğrencinin bir veya birkaç alandaki becerilerini, tutumlarını ve çalışmalarını içeren dosyadır.

Gösteri Dosyası: Öğrencinin süreç içerisindeki gelişimi göstermek ve özel amaç için hazırlanan sınırlı sayıdaki çalışmaların seçilmesiyle oluşturulan dosya türüdür. Genellikle öğrenin yapmış olduğu tüm çalışmalardan en iyileri seçilerek oluşturulur.

Elektronik Gelişim Dosyası: Teknolojik gelişmelere bağlı olarak oluşturulan dosyalardır. Elektronik gelişim dosyası, diğer dosya türlerinin içerdiği bilgileri içerir fakat bilgiler elektronik ortamda toplanır ve saklanır. Kullanımda diğer dosya türlerine göre daha kolaydır.

Yıllık Gelişim Dosyası: Genellikle öğrencilerin öğrenim yılları boyunca tutulan dosya türüdür.

Gelişim dosyaları, hem mesleğe yeni başlayan hem de tecrübeli öğretmenlere birçok fayda sağlamaktadır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eksikliklerini görmesine ve mesleki yaşamını geliştirmesine yardım eder. Deneyimli öğretmenler için mesleki olarak zindelik oluşturur. Gelişim dosyalarının öğretmenler arasında mesleki etkileşimi teşvik ettiği ve kolaylaştırdığı bilinmektedir (Yorulmaz, 2006). Öğrenci ürün dosyası hazırlama sürecinin taşıdığı özellikler şunlardır (Kırnık, 2010: 24-25; Kan, 2007: 136; Öncü, 2009: 109):

Gelişmeye yöneliktir: Öğrenci ürün dosyaları, öğrencinin gelişmesi ve öğrenmesindeki belirli bir periyodu yansıtır. Kısa süreli amaçlar için değil, uzun süreli öğrenme sonuçlarının toplamı için uygundur. Bununla beraber öğrenci gelişimini sürekli destekleyen bir süreçtir.

Çift yönlü değerlendirmeyi sağlar: Öğrenci ürün dosyaları, hem öğretmene hem de öğrenciye yönelik çift yönlü değerlendirme sağlar. Öğrenciye kendi öğrenme sürecini kaydetme ve yansıma olanağı sunmakla beraber, öğretmene de öğrencilerin ilerlemesi ve başarı durumlarını değerlendirmek için iyi bir yöntem sunar.

Seçicilik: Öğrenci ürün dosyaları öğrencilere seçme olanağı sunar, böylece öğrenciler tüm ürün dosyasını nasıl organize edeceklerini ve ürün dosyalarının içeriğine hangi ürünlerini koyacaklarını kendileri belirler. Ayrıca ürün dosyaları öğrencilere değerlendirme için bir standart ya da temel oluşturmada yardımcı olur.

Gerçekçilik: Öğrenci ürün dosyası öğrencilerin gerçek çalışmalarını ve performanslarını içerir. Geleneksel testler bir öğrencinin gelişimini veya potansiyelini her açıdan yansıtmaz halbuki öğrenci ürün dosyası somut öğrenme ürünlerini gösterir ve özgün bir değerlendirme metodu sunar.

Yansıtma: Öğrenci ürün dosyası öğrencinin kendi öğrenmelerini kanıtlarını yansıtmasını sağlayarak, öğrencilerin daha sonraki çalışmalarına hedefler oluşturmalarına yardımcı olur. Geçmişteki gösterdiği çabaları gözden geçirerek daha iyisini yapabileceğinin fark edilmesine ve bu yönde çalışmasına yardımcı olur.

Bireysellik: Öğrenci ürün dosyası bireysel seçim yollarına ve düzenlemelere dayalı kişisel bir öğrenme ve gelişme kayıtlarıdır. Sonuç olarak öğrenci ürün dosyası kişisel seçimleriyle kendine özgü stilini yansıtır.

Etkileşim: Öğrenci öğretmeniyle ve akranlarıyla kişisel ürün dosyalarını araştırma rehberi ve önerileriyle paylaşabilir. Öğrenci ürün dosyasının tanıtımı ve geliştirilmesi yoluyla işbirliğine dayalı etkileşim olarak kabul edilir.

2.6.9. Sözlü ve Görsel Sunumlar/Yansıtmalar

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirme yolları, her zaman yazılı formlar halinde olmak zorunda değildir. Bu, yazılı yansıtmaları zahmetli bulan küçük çocuklar/öğrenciler için özellikle geçerlidir. Daha büyük öğrencilerde tecrübeleri yansıtmak için çeşitli şekillerde stratejiler kullanılabilir. Sözlü yansıtmalar, drama/müzik ve görsel sunumlar diğer stratejilere ek olarak kullanılabilecek tamamlayıcı nitelikte genel stratejilerdir (Wilson ve Jan, 1993, 53-54):

Sözlü Sunumlar/Yansıtmalar: öğrenme hakkında düşünmelerde düzenli olarak kullanılabilmektedir ve kısa bir zamanı gerektirir. Yansıtmalar, anahtar veya açık uçlu sorular/sorunlara dayalı kullanılabilir. Eşli yansıtma, başka bir çiftle eşleşen çiftler, bütün sınıf, küçük gruplar, üç kişilik grup, 1-3-6'lı gruplama olarak şekillenebilir.

Drama/Müzik: Pandomim, rol oynama ve diğer drama etkinlikleri öğrenme deyimlerini yansıtmak için kullanılabilir. Dramatik olarak eşlik etmek için müzik aletlerini kullanmak uygun olabilir. Müzikal yansıtmalar, öğrenciler üzerinde geçerli olabilir. Öğrencilerin öğrenme deneyimi hakkında kendilerini nasıl hissettiklerini müzikal olarak göstermek, örnek verilebilir. Sözlü, yazılı veya kendilerini yansıtıcı aktivitelerin temelinde dramatik veya müzikal yansıtmalar oluşturabilir.

Görsel Sunumlar/Yansıtmalar: Görsel yansıtmaları sunmak için çeşitli materyaller kullanılabilir. Kalemler, metinler, pastel boyalar, kara kalem çizimleri, magazin resimleri, gazeteler, kırpıntı/karalama kağıtları, yap-bozlar, birleştirme kağıtları veya diğer ayrık materyaller, çalışma yaprakları ve yapı malzemeleri küçük öğrencilerin yansıtmalarında yararlanılabilir. Öğrenciler, öğrendiklerinin daha önceki öğrenmeleriyle ilişkisini, öğrenilenler hakkında duygu ve düşüncelerini görsel olarak yansıtırlar.

Küçük yaştaki öğrencilerin yazılı olarak yansıtmalarının zor olduğu durumlarda; tiyatro, drama, kukla yapma ve oynatma, pandomim, müzikal, resim yapma, şekil çizme, maketler ve yap-bozlar hazırlama ile yansıtıcı düzeneklerden yararlanılabilir. Böylelikle, hem öğrencilerin duygu ve düşüncelerini daha rahat yansıtmaları hem de eğlenceli öğrenme ortamı sağlanmış olur.

2.7. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gelenekler ve Yansıtıcı Düşünme

Sosyal Bilgiler, "vatandaşlık eğitimi amacıyla insan ilişkileri konusunda bilgi ve deneyim bütünleşimidir" (Barr, Barth ve Shermis, 1977: 69). Diğer bir ifadeyle, "sosyal bilimlerin ve beşeri bilimlerin vatandaşlık eğitimi alanında öğretim yapabilmek amacıyla bütünleşimidir". Sosyal Bilgiler eğitiminde, bütünleşim kavramı üzerinde durulmaktadır; çünkü Sosyal Bilgiler, sosyal bilimlerin verilerinden ve beşeri bilimlerin kavrayışından bütünleşik bir şekilde yararlanmaya bilinçli gayret gösteren tek alandır. Ayrıca, vatandaşlık kavramı da sosyal bilgiler eğitiminde önemlidir. Çünkü uyum, bakış açısı, amaç ve öğretmenlerin kullandıkları yöntemler bakımından farklılık göstermesine rağmen sosyal bilgiler neredeyse evrensel olarak demokratik bir toplumda vatandaşlığa hazırlanmak olarak algılanmaktadır (Barr, Barth ve Shermis, 1978: 18).

Dünyada Sosyal Bilgiler eğitimcileri için en büyük meslek birliği olarak gösterilen ABD'deki Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS-National Council for the Social Studies, 1992) aynı doğrultuda: "vatandaşlıkla ilgili yeterliği desteklemek için sosyal ve beşeri bilimlerin bütünleşmesi" olarak tanımlamaktadır. Okul kapsamında disiplinlerin koordinesini sağlar. Sosyal Bilgilerin amacı, farklı kültürlere sahip vatandaşlar olarak kamu yararı ve birbirine bağlı bir dünyada demokratik bir toplum için gençlerin aydın ve gerekçeli kararlar alabilmelerine yardımcı olmaktır.

Sosyal Bilgiler öğretiminde, 'Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler', 'Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler' ve 'Yansıtıcı Düşünme/Soruşturma Olarak Sosyal Bilgiler' olmak üzere üç gelenek vardır (Barr, Barth ve Shermis, 1978).

Öğretmenler, Sosyal Bilgiler öğretimi sırasında bu üç gelenekten birini tercih edebilirler. Fakat son yıllardaki gelişmeler ve eğitim hareketleri sonucunda, üç geleneğin de aynı ders kapsamında yararlanıldığı bilinmektedir (Erden, tarihsiz).

Kozan (2002) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin sosyal bilgiler eğitiminde amaç bakımından yansıtıcı soruşturma yaklaşımını benimsediklerini, yöntem bakımından vatandaşlık aktarımı yaklaşımını kullandıklarını, içerik yönünden sosyal bilim olarak Sosyal Bilgiler yaklaşımını tercih ettiklerini ortaya koymuştur.

Özmen (2010) ile Kaymakçı ve Ata (2012)'nın yaptığı çalışmalara göre, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının Sosyal Bilgilerin doğasını oluşturan yaklaşımlarla ilgili olumlu yönde bir tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

Genel olarak yaklaşım tercihlerine bakıldığında, Kozan (2002)'ın araştırmasında yansıtıcı soruşturma olarak Sosyal Bilgiler yaklaşımı, Doğanay ve Sarı (2004) ile Kaymakçı ve Ata (2012)'nın araştırmasında Sosyal Bilim olarak Sosyal Bilgiler öğretimi yaklaşımının tercih edildiği görülmektedir. Bu durum; örneklem farklılığına, araştırmaların yapıldığı tarihler arasındaki öğretim programı çalışmalarına ve Sosyal Bilgiler öğretimindeki anlayış değişikliğine bağlanmaktadır.

Sosyal Bilgiler öğretimindeki geleneklerin amaç, yöntem ve içerik olarak karşılaştırılması şöyledir (Erden, tarihsiz: 8; Doğanay, 2002: 22; Öztürk, 2006: 27):

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretimindeki Geleneklerin Karşılaştırılması

	Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler	**Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler**	**Yansıtıcı Soruşturma Olarak Sosyal Bilgiler**
Amaç	Vatandaşlık en iyi, doğru değerlerin kazandırılması öğretilir.	Vatandaşlık en iyi, sosyal bilimlerdeki kavram, problem ve sürecin öğretilmesiyle gerçekleşir.	Vatandaşlık en iyi, araştırma-soruşturma süreci ile öğretilir.
Yöntem	Aktarım: Değerler ve kavramlar; kitap, ezber, sunu, soru-cevap, yapılandırılmış problem çözme yoluyla aktarılır.	Buluş yoluyla Öğrenme: Her bilim disiplinine özgün bilgi toplama ve kanıtlama yöntemi kullanarak bilgiyi keşfederler ve uygularlar.	Yansıtıcı Soruşturma: Karar verme, sorun tanımlama ve çözme yansıtıcı araştırma ile inceleme yoluyla geliştirilir.
İçerik	Otorite tarafından seçilir, öğretmen tarafından yorumlanır.	Sosyal bilim disiplinlerinin yapı, kavram, problem ve süreçlerinden oluşur.	Öğrencilerin seçtiği toplumsal problemler içeriği oluşur.

2.7.1.Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler

Sosyal Bilgiler öğretiminde en eski yaklaşım, vatandaşlık aktarımı olarak Sosyal Bilgiler geleneğidir (Barr, Barth ve Shermis, 1978; Doğanay, 2002; Barth ve Demirtaş, 1997). Barr, Barth Shermis (1978: 34)'a göre, Sosyal Bilgiler öğretiminin en yaygın ve kabul gören geleneği, vatandaşlık aktarımı geleneğidir.

Kültürün varlığını sürdürmesi için gerekli olan bilgi, değer ve becerilerin bilinçli olarak öğretilmesi esastır (Barth ve Demirtaş, 1997). Daha çok öğretmen merkezli öğrenme-öğretme sürecini ihtiva etmektedir. Yöntem olarak, vatandaşlıkla ilgili değer ve inançların öğretmen merkezli olarak aktarılmasına dayanan telkin yöntemidir. Klasik felsefi anlayışı yansıtan yaklaşım, öğrencilere ne tür bilgi, değer ve tutumların kazandırılacağını yetişkinlerin bildiği ve belirlediği anlayıştır. Geleneğin içeriği; geçmişi öğrenme, geçmişten gelen geleneklerle gurur duyma, sorumluluk alma, topluma uygun davranış gösterme ve toplumun normlarına bağlılıktır (Doğanay, 2002).

Vatandaşlık aktarımı teriminin anlamında; "iyi vatandaşlık, doğru bilgi, münasip davranış ve otoriteye saygı" kavramları bulunmaktadır. Öğretmenlerin belirli davranışları, görünüşleri ve değerleri öğrencilere öğretmeye gayret ettikleri bir öğretme şekli anlamına gelmektedir. Bu davranışlar ve bilgi hem öğretmenin hem de öğrencinin içinde bulundukları kültürün geleneksel parçalarıdır. Öğretmen toplumun kendisinden aktarmasını beklediğini düşündüğü önemli kültürel desenleri aynen ve harfiyen aktarmaktadır. Vatandaşlık aktarımı olarak Sosyal Bilgiler, katılım üzerinedir. Kendinden neler beklendiğini bilen iyi vatandaş, bu beklentileri karşılar. Gelenek, aynı zamanda kabul görme konusuna da vurgu yapmaktadır. Kişinin belli normları basit olarak içselleştirmiş olması gerektiği anlamını taşır. Bu içselleştirmeyi özellikle ve bilinçli olarak gerçekleştirmek yerine kişi (yetişkin olmayan kişiler, çocuklar) bir dizi görüş, tutum, değer ve inancı sessizce ve yavaş yavaş benimser. Bunlardan bazıları bütün toplumdan kaynaklanır, yani ulusal ölçeklidir. Bunlar vergileri ödemek, okula devam etmek ve ülke savunmasına katılmak gibi konuları içerir. Aktarımdaki normlar ve inançlar, yerel normların yansımasıdır. Başka bir ifade ile belirli bir bölgenin insanlarının benimsediği kabul edilebilir ahlaki davranışlarla ilgili inançlardır (Barr, Barth ve Shermis, 1978: 18).

Sosyal Bilgiler dersinde, küresel gelişmelere bağlı olarak aktif ve iletişime açık demokratik vatandaşların yetiştirilmesi zorunlu hale gelmiştir. Günümüzde kültürlerin birbirinden etkilenmesi, geçmiş dönemlere oranla daha fazladır. Bu nedenle, demokratik, hoşgörülü ve evrensel değerler bilincinde olan vatandaşların yetiştirilmesini gerekmektedir (Kan, 2009).

Dünyadaki Sosyal Bilgiler eğitimcilerinin çoğu, Sosyal Bilgiler dersinin temel amacının vatandaşlık aktarımı olduğunu kabul etmektedir. Sosyal Bilgiler dersi, bilinçli ve eleştirel vatandaşlığa hazırlıktır. Sosyal Bilgiler Programı öğrencilerin ayrıntılı, derin, birbiriyle ilişkili bilgileri kazandırır ve bu bilgiler toplumsal sorunların çözümünde kolaylık sağlar. Ayrıca, öğrencilerin hayatta karşılaşabilecekleri problemlerin çözümünde de yardımcı olur (Özmen, 2011).

2.7.2. Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler

Sosyal hayat içinde insanın insanlarla, çevresiyle, toplumla ve kurumlarla olan ilişkilerini inceleyen bilim disiplinlerinin tümüne sosyal bilimler denilmektedir. İnsanı

ve toplumu ilgilendiren her konu sosyal bilimler ve ilgili bilim disiplinlerinin muhtevasında yer almaktadır. Sosyal Bilimler; Tarih, Coğrafya, Eğitim Bilimi, Ekonomi, Sosyoloji, Psikoloji, Hukuk, Antropoloji, Siyaset Bilimi, Uluslar Arası İlişkiler gibi bilim disiplinlerinden oluşmaktadır. Her biri, ayrı konu ve uzmanlık alanı olan disiplinler birbirinden yararlanmaktadır. Tek bir bilim disipliniyle önemli toplumsal olayları, olguları açıklamak ve sorunların çözümüne ulaşmak mümkün değildir. Bireyin toplumsal olaylara bir bütün olarak bakabilmesi, sosyalleşmesi ve iyi bir vatandaş olması için Sosyal Bilimler içindeki disiplinlerden seçilmiş, basitleştirilerek düzenlenmiş konulardan oluşan Sosyal Bilgiler dersi oluşturulmuştur. Sosyal Bilgiler öğretiminin kapsamı Sosyal Bilimlerle ilgili bilim disiplinlerinden oluştuğundan Sosyal Bilgiler ile Sosyal Bilimler yakın ilişki içerisindedir (Erden, tarihsiz).

Sosyal Bilimler, Sosyal Bilgilerin temel kaynağıdır. Adlarından da anlaşıldığı gibi biri bilim alanı, diğeri ise bilgi alanıdır (Köstüklü, 2006). “Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin, çeşitli kaynaklardan elde ettikleri bilgileri özümsemeleri ve bu bilgilerden sonuç çıkarmaları esastır” (Ergün ve Özdaş, 1997: 152).

Sönmez (1999), sosyal bilimleri insan tarafından üretilen gerçeklerle; sosyal bilgileri toplumsal gerçeklerle tanımlamaktadır. Sönmez’e göre (1999:17; 2005: 454), “Sosyal Bilgiler, toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlanabilir”. Toplumsal gerçek denildiğinde, toplumsal yaşamı düzenleyen her türlü etkinlik akla gelebilir. İnsanın yaşamında kullandığı ve zorunlu olan, onun daha kolay, rahat, mutlu yaşamasını kendini gizil güçleri doğrultusunda geliştirip gerçekleşmesini sağlayan toplumsal olgular ve ilişkiler bu kavramın içine girebilir. Bir bakıma tüm Sosyal Bilimlerin Felsefe ve diğer etkinliklerin kesiştiği bir alan olarak düşünülebilir.

Sosyal bilim olarak Sosyal Bilgiler geleneğinin temelinde, sosyal bilimciler tarafından belirlenen amaçları ve düşünme tarzlarını öğrenen müstakbel vatandaşlar yetiştirmek olduğunu söyleyebiliriz. Bu doğrultuda, Sosyal bilgiyi nasıl yorumlayacağını, kullanacağını bilen, ayırt edebilme ve anlama kabiliyetine sahip araştırmacıların yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Geleneğin savunucuları tarafından yorumlanan vatandaşlık terimi, diğer iki geleneğe göre çok daha karmaşıktır. Sosyal bilimciler, vatandaşlık aktarımı geleneğindeki vatandaşlık anlayışını dar görüşlü ve beyin yıkayıcı olarak niteler. Vatandaşlık kavramında, sosyal bilimlerin hepsinden yararlanma gereğini düşünürler. Öğrencinin sosyal bilim disiplinlerindeki düşünme

tarzlarını öğrenmesi gerekeceği ve bu düşünme şeklinin genellenebileceğini savunurlar. Böylelikle problemleri uygun bir şekilde anlayacağı, doğru bir şekilde değerlendireceği, dikkatlice çıkarımda bulunacağı ve mantıklı bir sonuca varacağı beklenmektedir. Sosyal Bilimlerin vatandaşlık kavramına bakışında aklı özgürleştirme bulunmaktadır (Barr, Barth ve Shermis, 1978: 23-24).

Sosyal bilim olarak Sosyal Bilgiler öğretimi, sosyal bilimlere ait bilgi, beceri ve değerlerin kazanılmasının etkili vatandaşlık için en iyi hazırlık olduğu varsayımına dayanır (Öztürk, 2006: 25; Öztürk, 2009: 5).

Sosyal bilim olarak Sosyal Bilgiler geleneğinin temel amacı, "öğrencilerin sosyal bilimlerin temel ilke ve içeriğini anlamaları için onlara yardımcı olmaktır. Ayrıca, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiye ulaşırken kullandıkları yöntemi öğrencilere kazandırmaktır. Böylece, çocuklar dünyayı sosyal bilimcilerin araştırdığı ve düşündüğü gibi anlamaya çalışacaklardır" (Doğanay, 2002: 21).

Dünyayı, sosyal bilimler alanındaki bilim adamlarının algıladıkları gibi algılayan öğrenciler, karar verme süreçlerinde de o bilim adamlarının kullandıkları kavramsal çerçeveyi kullanırlar. Bunun doğal bir sonucu olarak, sosyal bilim disiplinleri tarafından kullanılan zor ve zeka gerektiren hipotez oluşturma, veri toplama, bağlantılar kurma ve sonuca varma öğretilmiş olur. Sosyal Bilgileri sosyal bilimler olarak öğretmeyi savunan gelenek, demokratik bir topluma vatandaş yetiştirmenin en iyi yolunun sosyal bilimciler tarafından kullanılan düşünme şekilleri konusunda eğitim vermek olduğuna inanırlar. Karmaşık problemler hakkında bir bilim adamının beceri ve hassasiyetiyle düşünmeyi öğrenen öğrenciler, toplumun işleyişini, yapısını ve problemlerini en iyi analiz edecek olanlardır (Barr, Barth ve Shermis, 1978: 25).

2.7.3.Yansıtıcı Düşünme/Soruşturma Olarak Sosyal Bilgiler

Yansıtıcı soruşturma geleneğinin ortaya çıkışında ve gelişmesinde, John Dewey'in 1910 yılında yayımladığı "Nasıl düşünürüz?" adlı kitabından ve yansıtıcı düşünme üzerine yaptığı görüşlerden etkilenildiği bilinmektedir (Barr, Barth ve Shermis, 1978, Shermis, 1992; Ata, 2006b; Öztürk, 2006; Öztürk, 2009).

Yansıtıcı soruşturma geleneğinin genel amacı, "öğrencilere kendilerini etkileyen sorunlar ve durumlar hakkında karar vermeyi öğrenmelerine yardımcı olmaktır". Öğrenciler yetişkin olarak topluma katıldıklarında birçok karmaşık problemle ve karar

verme durumuyla karşılaşacaklardır. Birey olarak yaşamlarının kalitesi, verdikleri kararların doğruluğuna bağlı olacaktır. Yansıtıcı soruşturma, çocukların yaşamlarında karşılaşacakları sosyal, politik ve kişisel sorunların çözümü hakkında doğru karar almalarına yardım eder (Doğanay, 2002: 21).

Yansıtıcı sorgulama öğretmenleri, karar vermenin sonraya ertelenmeyeceğine inanırlar. Hatta karar verme, kişinin bir seçim yapmak zorunda kaldığı anda başlar. Bu doğrultuda, sorgulama süreci bireyin okul öncesi eğitimi ile öğretilmeye başlanmalı ve kişinin geri kalan hayatı boyunca devam etmelidir (Barr, Barth ve Shermis, 1978). Bu yaklaşıma göre "Sosyal Bilgiler öğretimi, "öğrencilerin bireysel ve toplumsal sorunları tanımlama, analiz etme ve karar verme süreçlerini" geliştirir. Ayrıca, Sosyal Bilgiler dersinin belirli kapsamı yoktur ve çağdaş sorunlar alanın temelini oluşturmaktadır (Erden, tarihsiz: 7).

İçerik, ders kitaplarında bulunan öğrenci amaçları ile hiçbir bağlantısı olmayan, sınırlandırılmış olgu ve kavramlar değildir. Aksine içerik, "bireyin önemli bir soruyu, konuyu veya problemi yansıtabilmesini sağlayan bilgi ihtiyacıdır". İçerik, yansıtma verileri ve problemle ilgili herhangi bir kaynaktan elde edilen kanıtları geliştirmelidir (Shermis, 1992: 29-30).

Geleneğin içeriğindeki anahtar kelimeler ilgi, değerler, eleştirel düşünme ve toplumu çevreleyen ihtilaflara müdahil olmaktır. Yansıtıcı soruşturma, çok az sayıda varsayım üzerine inşa edilmiştir. Bu varsayımlar, vatandaşlık aktarımcılarının inandıklarından farklıdır. Her ne kadar yansıtıcı soruşturma savunucuları, sosyal bilimcilerin kullandıkları kelimeleri kullansalar da üslup ve içerik farklıdır (Barr, Barth ve Shermis, 1978: 25-26).

Yansıtıcı soruşturma geleneğinde içerik, geleneksel olarak ders kitaplarında bulunan içerikten farklı olarak çocukların karar vermelerini geliştirme üzerine kuruludur. Öğrenciler, problemleri çözerken ve karar alırken bilgiyi kullanırlar, fakat önemli olan bilgi değil problem çözme ve bilimsel akıl yürütmeye dayalı karar verme becerisidir (Doğanay, 2002: 21). Karar alma işleminde, öğrencilere kavram ve genelleme formuna sahip yeni bilgiler oluşturarak bunların doğruluklarını test etmelerini sağlayan inceleme-araştırma yöntemi kullanılır (Barth ve Demirtaş, 1997).

"Yapılacak etkinliklerde, öğrencileri doğrudan ilgilendiren, etkileyen ve kaygılandıran güncel konu ve sorunlara odaklanması istenir. Öğrencilerde, sağlıklı şüpheciliğin, yaygın inançlar, değerler, politikalar ve uygulamaları ile inceleme-araştırma becerisinin gelişmesi öngörülür" (Öztürk, 2006: 26; Öztürk, 2009: 6).

Barttlet'e (1990: 204) göre, "öğretimin geliştirilmesi yansıtma yoluyla sağlanır". Yansıtma, öğretmenlerin sınıftaki öğretimlerinde düşünmeden daha fazla odaklanır. Yansıtıcı soruşturma ile öğretimi artırmak için dışarıdan dayatılmış tarif ve gereksinimlerden kaçınılmalıdır. Yansıtıcı soruşturma, müzakere ve analiz gerektirmektedir (Barttlet, 1990).

Yansıtıcı soruşturma olarak Sosyal Bilgiler geleneğinin nihai amacı da vatandaşlıktır. Fakat geleneğin savunucuları açısından vatandaşlığın anlamı; vatandaşlık aktarımcılarının ve sosyal bilimleri savunanların yaptıkları tanımlardan oldukça farklı bir anlama gelmektedir. Yansıtıcı Sorgulayıcılar tarafından tanımlandığı şekliyle vatandaşlık; "mantıklı, her yönüyle gözden geçirilmiş ve enine boyuna düşünülmüş karar alma sürecine" işaret eder. Bu tanımlamanın arkasındaki mantık, toplumda yaşayan insanların, kendilerini ahlaki açıdan belirsiz şartlar altında kararlar almak zorunda bırakan karmaşık durumlarla sürekli olarak karşılaşmalarıdır. Vatandaşlığın bu tanımı, toplumun genel özellikleriyle ayrılmaz ilişki içerisindedir. Sosyal gerçeklik, bireylerin hangi yaşta olurlarsa olsunlar, değerler çatışmasının bir istisna değil, bir kural olduğu karmaşık ve hızla değişen bir sosyal düzende kararlar vermek zorunda olduğudur (Barr, Barth ve Shermis, 1978: 26).

Yansıtıcı soruşturma olarak sosyal bilgiler anlayışına göre vatandaşlık için en iyi hazırlık, karar vermenin uygulanmasıdır. Böylece, yansıtıcı soruşturma sürecinin her gün kullanımı yoluyla sorumlu vatandaş olmak için gerekli beceriler kazanılır. Sorunları, yönetilebilir parçalar haline bölerek tanımlama, bulma, analiz etme, bilgilerin değerlendirilmesi, yapma, test etme, sonuçların gözden geçirilmesi, alternatifler arasında karar verirken açık fikirliliğin oluşturulması en iyi yoldur. Sadakat ve vatanseverlik kavramları geliştirilmiş olan vatandaşlar, düşünerek vatandaşlığın bireysel sorumluluklarını kabul edecektir (Jo Watts, 1974: 9).

Yansıtıcı Soruşturma savunucuları, "öğrencilerin sürekli bir şekilde kendi değer yapılarını açığa çıkarma süreci ile meşgul olmasının hayati önemde olduğuna inanırlar". Çeşitlilik ve kültürel çoğulculuk üzerine bina edilmiş bu pozisyonda her bireyin en belirgin görevi birbiriyle yarışan çeşitli görüşler arasından mantıklı bir seçim yapabilmektir. Bilgi ile ilgili iki konu gelenek açısından vazgeçilmez niteliktedir. Biri "değerlendirme", diğeri ise "insanlar hangi bilgiye sahip olmalı" sorusudur. Yansıtıcı Soruşturmacılar bilmeyi değerlendirme sürecinden ayırmazlar. Gerçeklikler, değerlerden farklı ve ayrı bir alana bölünüp ayrılmazlar. Değerlerin açıklığa kavuşturulması bilgiyi gerektirir. Bir birey kendisi için neyin arzu edilebilir olduğuna

karar verirken, gerekli bilgi, malumat, veri ve gerçekliklere de sahip olmalıdır. "İnsanlar hangi bilgiye sahip olmalı" sorusuna gelince, yansıtıcı soruşturmacılar "insanların kullanacağı bilgi" cevabını kullanmaktadır. Yansıtıcı soruşturmada bilginin kullanılması, bireyin bir ilgiyi, kaygıyı, problemi veya ihtiyacı çözmeye teşebbüs etmesidir (Barr, Barth ve Shermis, 1978: 27-28).

2.8. İlgili Araştırmalar

Bölükbaş (2004), "Yansıtıcı Öğretimin (Reflective Teaching) İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum ve Başarıları Üzerindeki Etkililiği" isimli çalışmada yansıtıcı öğretimin ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum, akademik başarı ve başarı güdülerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma kontrol gruplu öntest-sontest modeli uygulanmıştır. Deney grubunda, yansıtıcı öğretim teknikleri, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, çoktan seçmeli başarı testinde deney grubu lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Yazılı yoklama yapılan başarı testinde anlamlı fark görülmemiştir. Derse yönelik tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunurken başarı güdüsü ölçeğinden alınan puanlara göre anlamlı fark bulunmamıştır. Yansıtıcı öğretim yöntemlerinin öğrencilerin başarıları, tutumları ve başarı güdüleri üzerindeki etkilerinin nedenleri, diğer derslere etkileri de araştırılarak benzer öğretim yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesi önerilmektedir.

Lee (2005), "Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünmeyi Anlaması ve Değerlendirmesi" isimli araştırmasında, öğretmenlerin hizmet öncesinde yansıtıcı düşünme sürecini nasıl geliştirdiklerini inceleyerek yansıtıcı düşünceyi değerlendiren kriterleri ortaya koymaya çalışmıştır. Öğretmen adaylarının yansıtmaları, iki açıdan değerlendirilmiştir: İçerik ve derinlik. Araştırma sonucunda, iletişim, deneyim ve kişisel geçmişe bağlı durumlar yansıtıcı düşünmeyi derinleştirir. Yansıtıcı düşünmenin nasıl ölçüleceğini, yansıtıcı düşünmenin nasıl geliştirileceğini ve öğretmen eğitim programlarındaki farklı deneyimleri içeren yansıtıcı uygulamaları hazırlamayı hedeflemektedir. Veriler, görüşme, gözlem ve yazılı belgelerden sağlanmıştır. Odak grup görüşmeden sonra katılımcıların her biriyle tek tek görüşülmüştür. Kaydedilen videolar, onların günlüklerindeki ve görüşmeler sırasındaki yansıtmaları izlendi. Araştırmanın bulgularına göre, öğrenci odaklı sorunlarda öz yönelim yansıtıcı

düşünmeyi artırmaktadır. Alan bilgisinin ve deneyimin gerekliği ortaya koyulmuştur. Öğretmenlerin ve üniversite fakültelerinin işbirliği içerisinde olması gerektiğini önermektedir. Öğretmenlerin gelişmelerine olanak verilmelidir.

Erginel (2006), "Yansıtıcı Düşünen Öğretmen Yetiştirme: Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Algısı ve Geliştirilmesi Üzerine Bir Çalışma" adlı araştırmasında hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesini belirlemek istenmiştir. Araştırma çerçevesinde öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme hakkında ne düşündükleri çalışılmıştır. Yansıtıcı düşünmeyi teşvik eden farklı yöntemlerin, öğretmen adaylarında bu düşünce modelinin geliştirilmesi üzerine olan etkileri incelenmiştir. Nitel araştırma desenini içeren bir durum çalışmasıdır. Çalışma örneklemi Kuzey Kıbrıs'ta bulunan Doğu Akdeniz Üniversitesi'nde İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde lisans eğitimi alan ve son sınıfta okuyan 30 öğretmen adayıdır. Yönlendirme eşliğinde tutulan haftalık günlükler, banda kaydedilmiş yansıtıcı etkileşimler ve görüşmeler, öğrencilerin kısa derslerinin video kayıtlarının analizi, anketler, ve gözlemler bu çalışmanın veri toplama yöntemlerini oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmen adayları yansıtıcı düşünmeyi içeren uygulama sürecinde işbirliğinin önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Uygulama dersi boyunca öğretmen adayları yansıtıcı düşünmede bir gelişme kaydetmişlerdir. Günlük tutmanın, bazı kaygılara rağmen, yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkili bir yöntem olduğu ortaya çıkmıştır.

Yorulmaz (2006), "İlköğretim I. Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Diyarbakır Örneği)" başlıklı çalışmada ilköğretimin birinci kademesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarını değerlendirmiştir. Betimsel özellikte olan bu çalışmada, tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş, bunun için bir anket geliştirilmiştir. Veri sonuçlarında, öncelikle sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye yönelik herhangi bir hizmet-içi eğitim almadıkları, sınıfların kalabalık olması nedeniyle örgencilerin bireysel gelişimine dönük çalışmaların önemsenmediği, öğrencilerin düşünmelerini zenginleştirecek stratejilerin sınıfta yeterince uygulanmadığı ve öğretmenlerin, öğretmen merkezli eğitimin etkisinden kurtulamadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeye ilişkin uygulamalarında planlamadan değerlendirmeye birçok sıkıntı yasadıkları ortaya çıkmıştır. Bu sıkıntıları gidermek için, okulun fiziksel durumunun çağdaş standartları yakalaması, eğitim programlarının

bireyin yansıtıcı düşünmesini geliştirecek şekilde hazırlanması, hizmet içi eğitimin etkin ve sürekli bir biçimde gerçekleştirilmesi gibi öneriler sunulmuştur.

Walker (2006), "Yansıtmayı Arttırıcı Öğretim Tekniği Olarak Günlük Yazma" isimli çalışmasında atlet yetiştirirken yansıtmayı arttıran günlük yazma sürecini araştırmıştır. Öğretmen, öğrencilere soruları oluşturulmuş günlükler sunulmuştur. Öğrenciler, kendileri ile ilgili bilgileri yazmaya çalışmışlardır. Günlük yazma, öğrencilerin kendilerini daha iyi yansıtmalarına olanak sağlamıştır. Duygularını daha kolay ifade ettikleri için öğrendikleri teorik bilgiler ile uygulamaları arasındaki ilişkiyi oluşturmaktadır.

Cisero (2006), yapmış olduğu "Yansıtıcı Günlük Yazma Ders Performansını Geliştirir mi?" isimli araştırmada, yansıtıcı günlük yazmanın öğrencilerin ders performanslarına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında yansıtıcı günlük yazmak başarısı ve motivasyonu yüksek öğrencilere çok fazla olumlu etkisi görülmemektedir. Yansıtıcı günlük tutman, başarısı düşük öğrencilerin başarılarının artmasına ve derslere ilgisi az olan öğrencilerin motivasyonlarının artmasına olumlu etkisi olmuştur. Bulgular, çalışma alışkanlıkları ve motivasyon gibi faktörlerle ilişkilendirilerek açıklanmıştır.

Kozan (2007), "Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Kaynak Tarama ve Rapor Yazma Derslerindeki Etkisi" adlı çalışmasında, yansıtıcı düşünme becerisine dayalı bir öğretim etkinliği uygulanarak öğrencilerin bu uygulama hakkındaki görüşleri ve yansıtma yaptıkları alanlar hakkında derinlemesine bilgi edinmeye çalışmıştır. Öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılan ölçütler incelenmiştir. Eylem araştırması desenini içeren bir durum çalışmasıdır ve nitel bir araştırmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerden elde edilen dokümanlar kullanılmıştır. Bunlar, öğrencilerin yansıtıcı günlükleri, öğrencilere uygulanan anketler ve öğrencilerin hazırlamış oldukları performans ödevleridir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler bu uygulamayla kalıcı bilgi edinme, bildiklerini uygulamaya geçirme, uygulamalarını sürekli olarak analiz ederek geliştirme, düşüncelerini organize etme ve yazılı olarak dile getirme, alanlarındaki yayınları daha yakından tanıma ve bu alan hakkında fikir yürütme ve araştırma becerilerini geliştirme fırsatı bulmuşlardır. Ayrıca öğrenciler, duygularını ifade etme ve kendilerini değerlendirmede gelişim göstermişlerdir. Çalışmada, öğrenciler arasında işbirliğinin sağlanması ve öğrencilere öğretim elemanın rehberliğinin yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinde önemli role sahip olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin günlüklerde yansıtma yaptıkları alanlar

uygulama başından sonuna doğru değişim göstermiştir. Öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesinde hazırlamış oldukları araştırma önerileri kullanılmıştır. Uygulamada performansa dayalı bir değerlendirme yönteminin tercih edilmesi öğrencilerin araştırmalarını aktif olarak yürütmelerini sağlamıştır.

Doğan-Dolapçıoğlu (2007), "Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi" isimli araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeyleri üzerine çalışma yapmıştır. Çalışmanın amacı, yansıtıcı düşünme becerilerinin kullanılma durumları ve öğretmen görüşlerinin cinsiyete, mesleki kıdeme ve mezun oldukları okul türüne göre farklılığını ortaya çıkarmaktır. Araştırma tarama modelinde, betimsel bir çalışmadır. Betimsel çalışmayla birlikte araştırma tekniklerinden gözlem kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun oldukları okul türünün yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeyi arasında genel olarak anlamlı bir fark oluşturmamasına karsın, bazı becerilerin yerine getirilmesinde anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda ögretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim kurslarında bu konuda bilinçli bir egitim verilmesi ve yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımların sınıf ortamında uygulanması önerilmiştir.

Tok (2008a), "Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına, Performanslarına ve Yansıtmalarına Etkisi" isimli araştırmasında, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtmalarına etkisini belirlemeye çalışmıştır. Veriler, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinlikler ve iki kolonlu öğrenme yazısı aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarda ve performanlarda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Çalışma, birinci sınıf lisans öğrencilerine uygulanmış olup birden fazla sınıfa uygulanması önerilmektedir. Farklı yansıtıcı öğretim etkinlikleri kullanılarak etkilerinin incelenmesi tavsiye edilmiştir.

Tok (2008b), "Fen Bilgisi Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi" isimli çalışmasında, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı ve Fen Bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemek istemiştir. İlköğretim beşinci sınıflara uygulanan çalışma, yarı deneysel niteliktedir. Deney

grubundaki öğrencilere yansıtıcı düşünme etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin fen bilgisi dersinde akademik başarılarını artırdığını ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Sınıf ortamlarında bu etkinliklerin kullanılabilmesi için öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde yansıtıcı düşünme konusunda yetiştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca eğitim yönetici ve denetleyicileri, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme etkinliklerini kullanmalarını teşvik edilmesini ve ders denetimleri sırasında bu modelin kullanılıp kullanılmadığının gözlenmesini önermiştir.

Güney (2008)'in yapmış olduğu, "Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Sunu Performansı ve Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi" adlı araştırmada, mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma, "öntest- sontest kontrol gruplu" model olarak yürütülmüştür. Deney grubuna mikro-yansıtıcı öğretime dayalı bir ders programı uygulanmış ve bu ders planı dâhilinde bir öğretim yapılmıştır. Kontrol grubuna ise mikro-yansıtıcı öğretim bir yöntem olarak anlatılmıştır. Bu grupta, bu öğretim yöntemine ilişkin genel bilgiler verilmiş olup, geleneksel öğretim devam etmiştir. Diğer taraftan nitel yöntem içerisinde doküman incelemesi ile günlükler yorumlanmıştır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen sunu performans ölçeği, yansıtıcı düşünme ölçeği ve yansıtıcı günlükler yardımıyla toplanmıştır. Araştırmadan deney ile kontrol grubunun son test yansıtıcı düşünme puanları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Mikro-yansıtıcı öğretim lehine bir sonuç bulunmuştur.

Ersözlü (2008), "Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi" adlı çalışmasında, yansıtıcı düşünme etkinliklerin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarıları ve tutumlarına etkisini araştırmıştır. Araştırma, kontrol gruplu öntest-sontest olarak deneysel desende hazırlanmıştır. Yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek için işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı, sorgulama, kendini sorgulama ve günlük tutma stratejileri kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları incelendiğinde deney grubundaki öğrenciler lehine anlamlı fark görülmektedir. Araştırma sonucuna göre, yansıtıcı düşünme becerileri, akademik başarıyı, olumlu tutumu ve üst düzey düşünme becerilerini sağladığı ortaya çıkmaktadır. Yansıtıcı düşünme becerilerinin eğitimin her kademesinde hayata geçirilmesi, yansıtıcı düşünme

becerilerine ilişkin programlar ve ders kitapları hazırlanması, öğretmen adaylarında da geliştirilmesi önerilmiştir.

Eichler (2009) "Outward Bound Kursu Üzerine Yansıtıcı Günlükleri Kullanma Deneyimi" adlı çalışmasında yansıtıcı günlük deneyiminin uzaktan eğitim nitelikli kurslara/derslere etkisini araştırmıştır. Yansıtıcı günlükler kullanarak belli bir sosyal durumu, olay, rol, grup çalışması ve etkileşimi anlamayı amaçlamıştır. Sezgisel soruşturma, kişisel problem ve durumları içerir. Nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yansıtıcı günlüklerde katılımcıların gözlemleri ve deneyimleri analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, yansıtıcı günlüklerin kişisel, sosyal ve bütünsel öğrenme ile gelişimlere olumlu etkisi olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Evans (2009) "İngilizce Liselerinde Yansıtıcı Değerlendirme ve Öğrenci Başarısı" isimli çalışmasında, İngilizce liselerinde öğrencilerin başarısında yansıtıcı değerlendirmenin etkisi araştırılmıştır. Son-test kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışmadır. Kontrol grubunda yansıtıcı değerlendirme haricinde İngilizce müfredatı uygulanırken deney grubuna yansıtıcı değerlendirme de uygulandı. Yapılan araştırma sonucunda karşılaştırma ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık ortaya çıktı. Yansıtıcı değerlendirme uygulanan öğrencilere son-test yeniden uygulanarak kalıcılığa bakılmış ve yüksek değerlerle karşılaşılmıştır. Çalışmanın bulguları, yansıtıcı değerlendirme formundaki üstbiliş durumların lise düzeyindeki öğrencilerin akademik başarısını geliştirdiğine kanıt sağlamaktadır.

Karwan (2009) "Yansıtıcı Araçlarla Öğretmen İnançlarını Anlama" isimli araştırmasında, yansıtıcı düşünme araçları kullanarak öğretmenlerin inançlarını keşfetme ve ortaya çıkarma amaçlanmıştır. Katılımcıların seçtiği sınıf ortamında görüşmeler yaparak ve video kayıtları ile veri toplanmıştır. Öğretmen inançlarının kaynakları yansıtıcı düşünme araçlarıyla ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Yansıtıcı düşünme araçlarını kullanan öğretmenlerin sınıftaki uygulamalarında değişiklikler yapabildiği görülmüştür.

Atasoy (2009), "Web Temelli Eğitim Ortamlarında Yansıtıcı Soruların Öğrencilerin Biliş Üstü Becerilerine, Başarılarına ve Verimliliğine Etkisi" isimli çalışmasında, web temelli eğitim ortamlarında yer alan yansıtıcı soruların öğrencilerin biliş üstü becerilerine, akademik başarılarına ve verimliliklerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni web temelli öğrenme ortamıdır. Web temelli öğrenme ortamı değişkeninin yansıtıcı soruların bulunması ve bulunmaması şeklinde iki alt düzeyi vardır.

Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise öğrencilerin biliş üstü becerileri, akademik başarıları ve verimlilikleridir. Araştırma sonucunda, biliş üstü beceri puanlarında çalıştıkları web temelli öğretim ortamına göre yansıtıcı soruların bulunduğu ortamla çalışılan grup lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin genel akademik başarı puanlarının, çalıştıkları web temelli öğretim ortamında yansıtıcı soruların bulunma durumuna göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Farklı zorluk düzeyindeki konuların yansıtıcı sorular ile ortak etkileşiminin, öğrencilerin biliş üstü becerilerine, akademik başarılarına ve verimliliklerine etkisinin incelenmesi önerilmiştir.

Keskinkılıç (2010), "İlköğretim 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Uygulanan Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Etkinliklerin Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimine ve Başarıya Etkisi" başlıklı araştırmasında ilköğretim 7. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve başarılarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Kontrol gruplu öntest-sontest deseninin kullanıldığı çalışmada, ilköğretim 7. sınıf düzeyinde iki sınıf deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma sonunda yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek bir başarı elde ettikleri ortaya çıkmıştır. Temel bilimsel süreç beceri puanlarına bakıldığında, yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin uygulandığı grup lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Birleştirilmiş bilimsel süreç becerilerinin gelişimi bakımından kontrol ve deney grupları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmen ve öğrenciler, uygulanan yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir. Yapılan görüşmeler sürecin değerlendirmesi niteliğinde olmuştur. Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerce kolaylıkla kabul edildiği, benimsendiği ortaya çıkmış ve uygulanabilirliği görülmüştür. Dersin öğretmeni ile yapılan görüşme sonucunda ise sürecin uygulanabilirliği yanında, uygulamadaki sorunların çözümü için öneriler alınmıştır.

Demiralp (2010), "İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünmelerini Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Elazığ İli Örneği)" adlı araştırmasında, ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmeye etkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Tarama yönteminden yararlanılan çalışma betimseldir. Araştırma sonucunda, ilköğretim programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmedeki katkısına yönelik öğretmen görüşlerinin olumlu yönde olduğu ortaya çıkmıştır. Programların öğrencilerin günlük hayatta kullanacağı bilgileri içermediği görüşüne katılmamışlardır. Programların

içeriklerinin, öğrencileri üst düzeyde düşündürmeye yönelik olmadığı görüşüne ise kısmen katılmışlardır. Öğretmenlerin soru sorma yöntemini en fazla, seminer çalışmalarını en az sıklıkta kullandıkları ortaya çıkmıştır. İlköğretim programlarında, üst düzey düşünme becerilerinin açık bir şekilde tanımlanması, bu becerilerin geliştirilmesine yönelik uygulamalar yapılması, öğretmenlere yansıtıcı düşünme hakkında teorik bilgi, ortam, olanak ve süreçler sağlanması önerilmiştir.

Şahin (2010), "Türkçe Öğretmeni Adaylarına Öğretim Tekniklerinin Yansıtıcı Öğretim Etkinlikleriyle Öğretilmesinin Akademik Başarıya Etkisi" isimli çalışmasında Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde öğretim tekniklerinin yansıtıcı öğretim etkinlikleriyle Türkçe öğretimine uyarlanarak öğretilmesinin akademik başarıya etkisini araştırmıştır. Araştırmada ön test - son test ölçümlerine dayalı kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Yansıtıcı öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre hem son test toplam puanda, hem de bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarında daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin derste yansıtıcı öğretim uygulamalarını kullanmalarının ülkemizde Türkçe eğitiminin niteliğini artırmada önemli bir etkiye sahip olabileceği düşünülmektedir.

Kırnık (2010), "İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğrenci Başarısına Etkisi" isimli çalışmasında yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirici etkinliklerin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik başarısına etkisi araştırmıştır. Araştırmada, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek için işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı ve günlük tutma uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda, deney grubundaki yansıtıcı düşünme becerileri geliştirilen öğrencilerin kontrol grubuna göre akademik başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark görülmüştür. yansıtıcı düşünme becerilerinin eğitimin her kademesinde uygulanması, eğitim programlarında yansıtıcı düşünme becerilerine önem verilmesi önerilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmada, yansıtıcı düşünme yaklaşımına dayalı uygulamaların ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerinin akademik başarısına ve tutumlarına etkisini ortaya çıkarmak amacıyla deneysel yöntem kullanılmıştır. Deneysel yöntem, "Olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerini açıklamaya çalışan araştırma yöntemidir." Deneysel yöntemde, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulur. Deney grubuna etkililiği test edilmek üzere bir program uygulanırken kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmaz. Programın veya etkinliklerin uygulanmasından sonra deney grubundaki farklılığı görmek için kontrol grubuyla karşılaştırılır. Uygulama sonrasındaki karşılaştırmayla programın başarı düzeyi veya etkililiği ölçülmektedir (Erözkan, 2007: 109-110).

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, deneysel modellerden ön test-son test kontrol gruplu yarı-deneysel desen kullanılmıştır. Uygulanan deneysel desende, bağımlı değişkenler akademik başarı ve tutumdur. Bağımsız değişken ise, etkisi araştırılan öğrenme yöntemidir. Deney grubuna yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinlikler uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise programda önerilen ancak yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinlikler dışındaki öğretim etkinlikleri kullanılmıştır. Her iki grup için akademik başarı ve tutum arasında anlamlı farkın olup olmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın uygulaması, ders öğretmeni tarafından araştırmacı gözlemi ve kontrolünde yürütülmüştür.

Tablo 7. Araştırmanın Deneysel Deseni

Gruplar	**Ön Test**	**Deneysel İşlem**	**Son Test**
Deney	Başarı Testi	Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim	Başarı Testi
	Tutum Ölçeği		Tutum Ölçeği
Kontrol	Başarı Testi	Programda önerilen öğretim	Başarı Testi
	Tutum Ölçeği		Tutum Ölçeği

3.2. Deneysel İşlem Basamakları

1. Araştırma, gerekli izin alınarak Uşak ili Merkez ilçedeki Halit Ziya Uşaklıgil İlköğretim Okulu'nda yürütülmüş; 7A sınıfı kontrol grubu ve 7B sınıfı deney grubu olarak atanmıştır. Okul idaresine, rehberlik servisi öğretmenine ve ders öğretmenine araştırma hakkında bilgi verilerek fikir alışverişi yapılmıştır. Ayrıca, ders öğretmenine 15 gün yansıtıcı düşünme öğretimi hakkında seminer verilmiştir.

2. Çalışma gruplarının atanmasında, Uşak Milli Eğitim Müdürlüğü'nün ve okulun belirlediği özel eğitim kurumunun yaptığı deneme sınavlarının ortalaması dikkate alınmıştır. Denkleştirme işlemleri için karne notları ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

3. Araştırmanın başlangıcında, her iki gruba ön test olarak Akademik Başarı Testi ve Sosyal Bilgiler Dersi Tutum ölçeği uygulanmıştır.

4. Uygulama başlamadan önce, ders öğretmenine ve deney grubuna yansıtıcı düşünme ile ilgili bilgiler verilmiştir.

5. Araştırmanın uygulama aşamasında, deney grubundaki öğrencilere, ders planları doğrultusunda yansıtıcı düşünmeye dayalı öğrenme etkinlikleri kullanılmıştır. Araştırmacı, uygulamalarda ders öğretmenine rehberlik yapmıştır.

6. Araştırmanın uygulama aşamasında, kontrol grubuna programda önerilen öğretim uygulanmıştır ve ders öğretmenine müdahale edilmemiştir.

7. Araştırmanın sonunda, her iki gruba son test olarak Akademik Başarı Testi ve Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği uygulanmıştır.

8. Son testten 3 hafta sonra (21 gün) Kalıcılık Testi (Geciktirilmiş Akademik Başarı Testi) uygulanmıştır.

9. Çalışma gruplarının özellikleri, ön test, son test ve kalıcılık testlerinden elde edilen veriler, bilgisayar yazılımı ile paket programa girilmiştir. Analizler için SPSS

16.00 (Statistical Packages for the Social Sciences-Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi) bilgisayar paket programı kullanılmıştır.

3.3. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu olarak, ilköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğrencileri belirlenmiştir. Çalışmanın ilköğretim 7. sınıf öğrencileri düzeyinde uygulanmasının nedeni, bu dönemdeki öğrencilerin soyut işlemler döneminde olmasıdır. Soyut kavramları algılayabildikleri veya bu algılarının gelişmeye başladığı dönemdir. Soyut işlemler döneminde, birey kendi düşünce süreçlerinin farkındadır. Öğrencilerin bilimsel düşünebildikleri, olayların farkına vararak karar verebildikleri, akıl yürütme yapabildikleri ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştiği öngörülmektedir. Bu nedenlerle, araştırmanın ilköğretim 7. sınıfta yapılması uygun görülmüştür.

Araştırmanın Sosyal Bilgiler dersinde uygulanmasının nedeni, dersin müfredatıdır. İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, düşünme becerilerini içermektedir. Sosyal Bilgiler dersi, öğretmenlerin ve öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini kullanmalarını ve geliştirmelerini amaçlamaktadır. Sosyal Bilgiler dersinin içeriği, yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesine zemin hazırlamaktadır. Yansıtıcı düşünmenin kullanılabileceği en uygun derslerden biri olduğundan, Sosyal Bilgiler dersi belirlenmiştir.

Araştırmanın yapılacağı okul olarak Uşak ili Merkez ilçesindeki Halit Ziya Uşaklıgil İlköğretim Okulu belirlenmiştir. Daha sonra okul idaresi ve rehberlik servisiyle görüşülmüştür. Yapılan görüşmelerde, sınıflar hakkında bilgi alınmış ve yapacağımız araştırma ile ilgili bilgi verilmiştir. Alınan bilgilere göre, İlköğretim okulunda dört tane yedinci sınıf (7A, 7B, 7C, 7D) ve iki tane Sosyal Bilgiler öğretmeni bulunmaktadır. 7A ve 7B sınıflarının Sosyal Bilgiler dersine bir öğretmen girerken, 7C ve 7D sınıflarının Sosyal Bilgiler dersine bir başka öğretmen girmektedir. Daha önceki yıllarda başarı sıralamasına göre sınıflar belirlenirken 2011-2012 eğitim-öğretim yılından itibaren başarı sıralamasına bakılmaksızın karışık olarak sınıf belirlemesi yapılmıştır.

Okul idaresi ve rehberlik servisine, denkleştirme çalışmamız ve denk iki sınıf belirlemek istediğimiz aktarılmıştır. Bu nedenle, Uşak Milli Eğitim Müdürlüğü'nün ve

ilköğretim okulunca belirlen özel kurumun yaptığı sınav sonuçları istenmiştir. Deney ve kontrol grupları belirlenirken bu sınav sonuçları dikkate alınmıştır (bkz. Tablo 8). Ayrıca, okulun rehberlik servisi, öğrencilerin başarı ve sosyo-ekonomik durumları hakkında araştırma yaptığını bildirerek çalışma grubu olarak 7A ve 7B sınıflarını önermiştir. Derse karşı tutum ve başarıda öğretmen etkisi düşünülmüş; 7A ve 7B sınıfları ile 7C ve 7D sınıflarına farklı öğretmenlerin derse girmesi de göz önünde bulundurulmuştur.

Denkleştirme ve benzer iki sınıfı belirleme çalışmalarımız neticesinde, 7A sınıfı kontrol grubu (23 öğrenci) ve 7B sınıfı deney grubu (23 öğrenci) olarak atanmıştır. 7A sınıfında 23, 7B sınıfında 24 öğrenci bulunmaktadır. Ancak, 7B sınıfından bir öğrenci ön testlere katılmadığından uygulamaya dahil edilmemiştir.

Tablo 8. Halit Ziya İlköğretim Okulu 7. Sınıfların Deneme Sınavı Ortalamaları

Sınıf	**Deneme Sınavı Ortalamaları**
7A	356,279
7B	341,685
7C	312,579
7D	327,926

Halit Ziya Uşaklıgil İlköğretim Okulu 7. sınıfların deneme sınav ortalamalarına bakıldığında, en başarılı sınıfın 7A olduğu ve daha sonra sırasıyla 7B-7D-7C'nin geldiği görülmektedir. Deneme sınavı ortalamaları, başarı sıralamasına göre denkleştirmenin doğruluğunu desteklemektedir.

Denkleştirilmeye çalışılan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin karne not ortalamaları, cinsiyet, kardeş sayıları, baba öğrenim durumları, anne öğrenim durumları, baba meslekleri, anne meslekleri, aylık gelirleri, ev durumları, evlerinin ısınma şekli ve dershaneye gidip gitmemelerine bakılmıştır. Gruplar arasında anlamlı farkın olup olmadığı, bağımsız örneklemler için t-testi tekniği, Ki-kare testi tekniği, frekans ve yüzde değerleriyle incelenmiştir. Kullanılan istatistiksel tekniklerin gerekçeleri aşağıda verilmiştir.

Bağımsız örneklem için t-testi, "iki bağımsız örneklemden elde edilen ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek üzere kullanılan parametrik bir

tekniktir." Deneysel desenlerde, iki grubun ortalamalarının karşılaştırılmasında kullanılmaktadır (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu 2007: 161). Bu nedenle, karne not ortalamalarına, bağımsız örneklemler için t-testiyle bakılmıştır.

İki örneklemli Ki-Kare testi, iki sınıflamalı değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığın test etmek üzere kullanılan nonparametrik tekniktir. İki değişken arasında ilişki olması, bir değişken düzeylerindeki cevapların diğer değişkende farklılaştığını ortaya çıkarmaktadır. İlişkinin olmaması, grupların benzer olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2007: 148). Bu değişkenlerin her ikisinin birden nitel ve süreksiz değişken olması veya bir tanesinin nitel ve süreksiz iken diğerinin nicel ve sürekli/süreksiz olması gerekir (Baştürk, 2011: 213).

Ki-kare testlerinde serbestlik derecesinin birden büyük olduğu durumlarda (sd>1), yani en az 2x3'lük bir Ki-Kare tablosu olduğunda, beklenen değeri 5'ten küçük gözenek sayısı, %20'i aşıyorsa ve araştırmacının denek sayısını attırması mümkün değilse, 3 çözüm önerilir (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu 2007: 198):

- İlgi satır veya sütün düzeylerinde mantıklı birleştirme yapılır.

- Beklenen değerin 5'ten küçük olduğu gözenekleri azaltmak amacıyla satır ya da sütunun ilgili düzeyleri analiz dışı bırakılabilir.

- İlk iki çözüm uygun değilse, yorumlar çapraz tablo üzerinden sadece frekans ve yüzdeler kullanılarak yapılır.

Ki-Kare tekniğinin varsayımları sağlandığı için; cinsiyet, öğrencilerin evlerinin ısınma şekli ve dershane durumları Ki-Kare testine göre analiz edilmiştir. Diğer özelliklerde, kişisel bilgi formunu uyguladığımız denek sayısını arttırmak mümkün olmadığından ve beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının toplam gözenek sayısının %20'sini aştığından Ki-kare testi ile yorumlamak uygun değildir. Bu nedenle, kardeş sayıları, baba öğrenim durumları, anne öğrenim durumları, baba meslekleri, anne meslekleri, aylık gelirleri ve ev durumları frekans ve yüzde değerlerine göre değerlendirilmiştir.

3.3.1. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Karne Not Ortalamaları

Çalışma gruplarındaki öğrencilerin karne not ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bağımsız örneklemler için t-testi ile bakılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin karne not ortalamaları 3,87; kontrol grubundaki öğrencilerin

karne not ortalamaları 3,91 bulunmuştur. Ortalama başarı durumları birbirine oldukça yakın olması, denkleştirme işleminin doğruluğunu desteklemektedir.

Tablo 9. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Karne Not Ortalamalarına Göre Dağılımı

Grup	**N**	$\overline{X}$	**SS**	**sd**	**t**	**p**
Deney	23	3,87	0,92	44	0,130	0,90
Kontrol	23	3,91	1,31			

Elde edilen bulgularda, deney ve kontrol grupları arasında 0,05 önem düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$t_{(44)}$=0,130; p>0,05]. Deney ve kontrol gruplarının oldukça benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir.

3.3.2. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyet Durumları

Çalışma gruplarındaki öğrencilerin cinsiyet durumlarına Ki-kare testi ile bakılmıştır. Genel olarak çalışma gruplarındaki öğrencilerin %41,3'ü kız, %57,8'si erkektir. Deney grubundaki 10 öğrenci (%43,5) ile kontrol grubundaki 9 öğrenci (%39,1) kızlardan oluşmaktadır. Deney grubundaki 13 öğrenci (%56,5) ile kontrol grubundaki 14 öğrenci (%60,9), erkeklerden oluşmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre oranları birbirine yakın görünmektedir.

Tablo 10. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	**Deney G.**		**Kontrol G.**		**Toplam**		$\mathbf{X^2}$	**sd**	**p**
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**			
Kız	10	43,5	9	39,1	19	41,3	0,090	1	0,76
Erkek	13	56,5	14	60,9	27	58,7			
Toplam	23	100	23	100	46	100			

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre frekans ve yüzde dağılımları yakın görülmesinin yanında, test varsayımlarını karşıladığından Ki-kare testi de uygulanmıştır. Çalışma gruplarındaki öğrencilerin cinsiyetleri; 0,05 manidarlık

düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır [$X^2(1)=0,090$; $p>0,05$]. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyet oranlarının dengeli olduğu ve cinsiyet bakımından benzer olduklarını söyleyebiliriz.

3.3.3. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Kardeş Sayısı

Çalışma gruplarındaki öğrencilerin kardeş sayıları, frekans ve yüzde ile değerlendirilmeye çalışılmıştır. Deney grubundaki 2 öğrencinin (%7), kontrol grubundaki 3 öğrencinin (%13) kardeşi yoktur. Deney grubundaki 18 öğrencinin (%78,3), kontrol grubundaki 16 öğrencinin (%69,6) bir kardeşi bulunmaktadır. Çalışma gruplarındaki öğrenciler, aynı oranla %8,7'si iki kardeşe, %4,3'ü üç kardeşe sahip oldukları görülmektedir. Dört kardeşi olan öğrenci bulunmamaktadır. Beş ve daha fazla kardeşe sahip olan tek öğrenci (%4,3), kontrol grubunda yer almaktadır.

Tablo11. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

Kardeş Sayısı	**Deney G.**		**Kontrol G.**		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Kardeşim Yok	2	8,7	3	13	5	10,9
1	18	78,3	16	69,6	34	73,9
2	2	8,7	2	8,7	4	8,7
3	1	4,3	1	4,3	2	4,3
4	-	-	-	-	-	-
5 ve daha fazla	-	-	1	4,3	1	2,2
Toplam	23	100	23	100	46	100

Kardeş sayılarındaki verilere bakıldığında, en yüksek oran, tek kardeşe sahip olunan kategoride yer aldığı ortaya çıkmıştır. Altı kategorinin sadece üçünde, frekans değerleri farklı olup fark en fazla ikidir. Çalışma gruplarındaki öğrencilerin kardeş sayılarındaki oranlara göre, benzer özellikler gösterdiği ve oranların dengeli dağıldığı söylenebilir.

3.3.4. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumları

Çalışma gruplarındaki öğrencilerin babalarının öğrenim durumları, frekans ve yüzde değerleri dikkate alınarak yorumlanmıştır. Çalışma gruplarındaki öğrencilerin hepsinin babaları okur-yazardır. Babaları, ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin sayıları, her iki çalışma grubunda da 4'tür (%17,4). Deney grubundaki 7 (%30,4) öğrencinin, kontrol grubundaki 8 (%34,8) öğrencinin babası lise mezunudur. Üniversite mezunu olan babalar, deney grubunda 8 (%34,8) iken, kontrol grubunda 7'dir (%30,4). Her iki çalışma grubundaki öğrencilerin babalarından hiç biri lisansüstü öğrenim görmemiştir.

Tablo 12. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Baba Öğrenim Durumu	**Deney G.**		**Kontrol G.**		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Okur Yazar Değil	-	-	-	-	-	-
İlkokul	4	17,4	4	17,4	8	17,4
Ortaokul	4	17,4	4	17,4	8	17,4
Lise	7	30,4	8	34,8	15	32,6
Üniversite	8	34,8	7	30,4	15	32,6
Lisansüstü	-	-	-	-	-	-
Toplam	23	100	23	100	46	100

Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin babalarının çoğunluğu lise ve üniversite mezunudur. Kategorilerdeki oranlardan sadece ikisinde, birer sayı fark ortaya çıkarken; diğer dört kategoride, her iki grubun frekansları aynıdır. Değerler incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Netice itibariyle, çalışma gruplarındaki öğrencilerin babalarının öğrenim durumları, gruplara dengeli dağıldığı ve benzer özelliklere sahip olduğu belirlenmiştir.

3.3.5. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumları

Çalışma gruplarındaki öğrencilerin annelerinin öğrenim durumları arasındaki ilişki için frekans ve yüzde değerlerine bakılmıştır. Çalışma gruplarından sadece deney grubundan bir öğrencinin (%4,3) annesi okur-yazar değildir. Deney grubundaki 7 (%30,4) öğrencinin anneleri, kontrol grubundaki 6 (%26,1) öğrencinin anneleri, ilkokul mezunudur. Ortaokul mezunu anne sayıları, iki grupta aynıdır (%8,7). Lise mezunu anneler, deney grubunda 9 (%39,1) iken, kontrol grubunda 12'dir (%52,2). Deney grubundaki 2 öğrencinin (%8,7), kontrol grubundaki 3 öğrencinin (%13) annesi, üniversite mezunudur. Lisansüstü öğrenim mezunu olan 2 anne (%8,7) sadece deney grubundadır.

Tablo 13. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Anne Öğrenim Durumu	**Deney G.**		**Kontrol G.**		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Okur Yazar Değil	1	4,3	-	-	1	2,2
İlkokul	7	30,4	6	26,1	13	28,2
Ortaokul	2	8,7	2	8,7	4	8,7
Lise	9	39,1	12	52,2	21	45,7
Üniversite	2	8,7	3	13	5	10,9
Lisansüstü	2	8,7	-	100	2	4,3
Toplam	23	100	23	100	46	100

Öğrencilerin annelerinin çoğunluğu ilkokul ve lise mezunudur. Çalışma grubundaki öğrencilerin anne öğrenim durumlarında en yüksek oran, lise mezunu kategorisindedir. Frekans ve yüzdelere bakıldığında, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin anne öğrenim durumu birbirine yakındır. Çalışma gruplarındaki öğrencilerin annelerinin öğrenim durumlarının benzer olduğu ve gruplara dengeli dağıldığı düşünülmektedir.

3.3.6. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Babalarının Meslekleri

Çalışma gruplarındaki öğrencilerin babalarının meslekleri, frekans ve yüzde değerlerine bakılarak değerlendirilmiştir. Deney grubundaki 3 (%13) öğrencinin, kontrol grubundaki 5 (%21,7) öğrencinin babası memurdur. İşçi olan babaların sayısı, deney grubunda 9 (%39,1) iken, kontrol grubunda 7'dir (%30,4). Sadece kontrol grubundaki öğrencilerden 2 (%8,7)'sinin babası öğretmendir. Deney grubundaki öğrencilerin 6'sının (%26,1), kontrol grubundaki öğrencilerin 4'ünün (%17,4) babası, esnaftır. Diğer mesleklere olan dağılım her iki grupta da aynıdır ve 5 kişidir (%21,7).

Tablo14. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Babalarının Mesleklerine Göre Dağılımı

Baba Mesleği	Deney G.		Kontrol G.		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Memur	3	13,0	5	21,7	8	17,4
İşçi	9	39,1	7	30,4	16	34,8
Öğretmen	-	-	2	8,7	2	4,3
Esnaf	6	26,1	4	17,4	10	21,7
Diğer meslekler	5	21,7	5	21,7	10	21,7
Toplam	23	100	23	100	46	100

Çalışma gruplarındaki öğrencilerin babalarının meslek değerlerine bakıldığında, en fazla işçi mesleğinin olduğu görülmektedir. Daha sonra esnaflık yer almaktadır. Kategorideki meslekler dışında kalan ve tek frekans değeri olan meslek grupları, diğer meslekler adı altında birleştirilmiştir. Bulgulara göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin babalarının meslekleri dengeli dağıldığını ve birbirine benzer özellikler taşıdığını söyleyebiliriz.

3.3.7. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Annelerinin Meslekleri

Çalışma gruplarındaki öğrencilerin annelerinin meslek durumları, frekans ve yüzde değerleri göz önünde bulundurularak yorumlanmıştır. Deney grubundaki 1

öğrencinin (%4,3), kontrol grubundaki 3 öğrencinin (%13) babası, memurdur. Anneleri işçi olan öğrencilerin sayısı, deney grubunda 3 (%13) iken, kontrol grubunda 5'tir (%17,4). Sadece mimar-mühendis olan tek anne (%4,3) deney grubunda, sadece öğretmen olan tek anne (%4,3) kontrol grubundadır. Deney grubundaki 5 öğrencinin (%21,7), kontrol grubundaki 2 öğrencinin (%8,7) annesi esnaftır. Ev hanımı olan anneler, deney grubunda 13 (%56,5) iken, kontrol grubunda 12'dir (%52,2).

Tablo 15. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerine Göre Dağılımı

Anne Mesleği	**Deney G.**		**Kontrol G.**		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Memur	1	4,3	3	13	4	8,7
İşçi	3	13	5	21,7	8	17,4
Mimar-Mühendis	1	4,3	-	-	1	2,2
Öğretmen	-	-	1	4,3	1	2,2
Esnaf	5	21,7	2	8,7	7	15,2
Ev hanımı	13	56,5	12	52,2	25	54,3
Toplam	26	100	23	100	46	100

Elde edilen bulgulara göre, çalışma gruplarındaki öğrencilerin annelerinin yarıdan fazlası herhangi bir meslekte çalışmamaktadır. Ev hanımı olan anneler, hem deney hem de kontrol grubunda çoğunluğu oluşturmuştur. Çalışan annelere bakıldığında, en fazla işçilik ve esnaflık yapıldığı görülmektedir. Meslek frekanslarında çok büyük farklılıklar görülmemiştir. Verilen değerlere göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin annelerinin meslekleri birbirine benzer özellikler taşıdığı ve mesleklerin dengeli dağıldığı söylenebilir.

3.3.8. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ailelerinin Ortalama Aylık Gelirleri

Çalışma gruplarındaki öğrencilerin ailelerinin ortalama aylık gelirlerine, frekans ve yüzde değerleri kullanılarak değerlendirilmiştir. 750 TL ve daha az aylık geliri olan

aile; deney grubunda 2 (%8,7) iken kontrol grubunda 5'tir (%21,7). 750-1500 TL arası aylık geliri olan aile; deney grubunda 7 (%30,4) iken kontrol grubunda 6'dır (%26,1). 1500-2250 TL arası aylık geliri olan aile; deney grubunda 6 (%26,1) iken kontrol grubunda 8'dir (%34,8). 2250-3000 TL arası aylık geliri olan aile; deney grubunda 3 (%13) iken kontrol grubunda 1'dir (%4,3). 3000-3750 TL arası aylık geliri olan aile; hem deney grubunda hem kontrol grubunda aynıdır (%8,7). Aylık geliri 3750 ve üzerinde olan aile; deney grubunda 3 (%13) iken kontrol grubunda 1'dir (%4,3).

Tablo 16. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ailelerinin Ortalama Aylık Gelirlerine Göre Dağılımı

Aile Aylık Gelir (TL)	**Deney G.**		**Kontrol G.**		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
750 ve daha az	2	8,7	5	21,7	7	15,2
750-1500 arası	7	30,4	6	26,1	13	28,3
1500-2250 arası	6	26,1	8	34,8	14	30,4
2250-3000 arası	3	13	1	4,3	4	8,7
3000-3750 arası	2	8,7	2	8,7	4	8,7
3750 ve üzeri	3	13	1	4,3	4	8,7
Toplam	23	100	23	100	46	100

Ulaşılan bulgulara göre, ailelerinin aylık geliri 750-1500 TL olanlar ile 1500-2250 arası olanlar, diğerlerine oranla daha fazladır. Aylık geliri bu iki kategoride yer alan aileler, yarıdan fazlasını oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin çoğunun annesi, herhangi bir işte çalışmadığından eve tek maaş girmektedir. Anne ve baba meslekleri ile birlikte değerlendirildiğinde, ailelerin aylık gelir verileri doğrulanmaktadır. Sonuç itibariyle, çalışma grubundaki öğrencilerin aile aylık gelir durumlarına göre benzer olduğunu söylemek mümkündür.

3.3.9. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Ev Durumları

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ev durumlarına, frekans ve yüzde değerleri yordamıyla bakılmıştır. Evleri kendilerinin olan öğrenciler; deney grubunda 12 (%52,2) iken kontrol grubunda 13'tür (%56,5). Deney grubundaki 8 öğrenci (%34,8), kontrol grubundaki 6 öğrenci (%26,1), kirada oturmaktadır. Lojmanda oturan tek öğrenci (%4,3) deney grubundadır. Akrabasının (dede, babaanne, anneanne vb.) evinde oturan öğrenciler, deney grubunda 2 (%8,7) iken kontrol grubunda 4'tür (%17,4).

Tablo 17. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Ev Durumlarına Göre Dağılımı

Ev durumu	**Deney G.**		**Kontrol G.**		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Kendilerinin	12	52,2	13	56,5	25	54,3
Kira	8	34,8	6	26,1	14	30,4
Lojman	1	4,3	-	-	1	2,2
Akraba evi	2	8,7	4	17,4	6	13
Toplam	23	100	23	100	46	100

Çalışma gruplarının ev durumları incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun kendi evinde oturduğu ortaya çıkmıştır. Yüzde değerlerine, bakıldığında oranların birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Bu nedenle, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ev durumları birbirine benzer niteliktedir, diyebiliriz.

3.3.10. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Evlerinin Isınma Şekli

Çalışma gruplarındaki öğrencilerin evlerinin ısınma durumlarına Ki-kare testi ile bakılmıştır. Deney grubundaki 8 öğrenci (%34,8) ile kontrol grubundaki 10 öğrenci (%43,5) sobalı evde oturmaktadır. Deney grubundaki 15 öğrenci (%65,2) ile kontrol grubundaki 13 öğrenci (%56,5) kaloriferli/doğalgazlı evde oturmaktadır. Genel olarak çalışma gruplarındaki öğrencilerin %39,1'i sobalı evde, %60,9'u doğalgazlı/kaloriferli

evde ikamet etmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin evlerinin ısınma şekli oranları birbirine yakın görünmektedir.

Tablo 18. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Evlerinin Isınma Şekline Göre Dağılımı

Evin Isınma Şekli	Deney G.		Kontrol G.		Toplam		X^2	sd	p
	f	%	f	%	f	%			
Sobalı	8	34,8	10	43,5	18	39,1	0,365	1	0,54
Kalorifer/Doğalgaz	15	65,2	13	56,5	28	60,9			
Toplam	23	100	23	100	46	100			

Test varsayımlarını karşıladığından, çalışma gruplarındaki öğrencilerin evlerinde ısınma şekillerine Ki-kare testi ile uygulanmıştır. Deney grubu ile kontrol grubunun ev ısınma şekli, 0,05 manidarlık düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır [$X^2(1)=0,365$; $p>0,05$]. Bulgular neticesinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ev ısınma şekli dengeli dağıldığı ve grupların benzer olduğu söylenebilir.

3.3.11. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Dershane Durumları

Çalışma gruplarındaki öğrencilerin dershane durumlarına göre anlamlı farklılık olup olmadığı Ki-kare testi ile analiz edilmiştir. Deney grubundaki 13 öğrenci (%56,5) ile kontrol grubundaki 12 öğrenci (%52,2), dershaneye gitmektedir. Deney grubundaki 10 öğrenci (%43,5) ile kontrol grubundaki 11 öğrenci (%47,8) dershaneye gitmemektedir. Genel olarak çalışma gruplarındaki öğrencilerin %54,3'ü dershaneye gittiği görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dershaneye gitme durumlarına göre oranları birbirine yakın değerleri almaktadır.

Tablo 19. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Dershane Durumlarına Göre Dağılımı

Dershane Durumu	Deney G.		Kontrol G.		Toplam		X^2	sd	p
	f	%	f	%	f	%			
Gidiyorum	13	56,5	12	52,2	25	54,3	0,088	1	0,76
Gitmiyorum	10	43,5	11	47,8	21	45,7			
Toplam	23	100	23	100	46	100			

Frekans ve yüzde değerleri birbirine yakın olsa da, test varsayımlarını karşıladığından dolayı Ki-kare testi ile de karşılaştırılmıştır. Deney grubu ile kontrol grubunun dershane durumları arasında, 0,05 manidarlık düzeyine göre anlamlı farklılık görülmemiştir [$X^2(1)=0,088$; $p>0,05$]. Elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dershaneye gitme durumları gruplara dengeli dağıldığı ve grupların benzer olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin karne not ortalamaları, cinsiyet, kardeş sayıları, baba öğrenim durumları, anne öğrenim durumları, baba meslekleri, anne meslekleri, aylık gelirleri, ev durumları, evlerinin ısınma şekli ve dershaneye gidip gitmeme durumlarına göre benzer olduğu ve belirtilen özelliklerin gruplara dengeli dağıldığı ortaya çıkmıştır.

3.4. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada üç veri toplama aracı kullanılmıştır: "Kişisel Bilgi Formu", "Akademik Başarı Testi" ve "Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği". Bu başlık altında, kullanılan veri toplama araçları yer almaktadır.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Çalışma grubundaki öğrencilerin denkliğini ortaya koyabilmek için kişisel bilgi formu geliştirilmiştir. Kişisel bilgi formu için, ilköğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerini, akademik başarılarını ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını etkileyebileceği öngörülen 12 soru hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formu uygulanmadan önce uzman görüşüne başvurulmuştur. Üç Sosyal Bilgiler dersi öğretmeninin, iki sosyal bilgiler eğitimi öğretim üyesinin ve bir eğitim programları öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda iki madde kişisel bilgi formundan çıkarılmıştır. 10 soruluk kişisel bilgi formu Ek 3'te verilmiştir.

Kişisel bilgi formunda, öğrencilerin cinsiyetleri, kardeş sayıları, babalarının öğrenim durumları, annelerinin öğrenim durumları, babalarının meslekleri, annelerinin meslekleri, ailelerinin ortalama aylık gelirleri, ev durumları, evlerinin ısınma şekli ve dershane durumları yer almaktadır.

Cinsiyet farkının, başarı ve tutumu etkileyebileceği göz önünde bulundurulmuştur. Kardeş sayısı, evde ders çalışma ortamını etkileyebilmektedir. Baba ve annenin öğrenim durumu ile meslekleri, öğrencilere model olma konusunda, başarı ve tutumda etkisi düşünülebilir. Ailelerin aylık gelirleri, öğrencilerin eğitiminde fırsat eşitliği bakımından etkisinin olabileceği varsayılmıştır. İkamet ettikleri evin durumu, sosyal, ekonomik ve psikolojik durumlarını etkileyebilecektir. Evin ısınma şekli, ders çalışma ortamını etkileyeceği düşünülmüştür. Dershane durumlarının başarı ve tutumu etkileyebileceği öngörülerek kişisel bilgi formuna yerleştirilmiştir. Hazırlanan sorularla deney ve kontrol grubunun denkleştirilmesi hedeflenmiştir.

3.4.2. Akademik Başarı Testi

Sosyal Bilgiler dersi "Yaşayan Demokrasi" ünitesi içeriğine uygun kaynak taraması yaparak soru havuzu oluşturuldu. Soru havuzundaki sorularla ilgili uzman görüşüne başvuruldu ve uygun olmayan maddeler çıkarıldı. Kalan 43 madde, ön uygulama yapmak için düzenlendi. Çoktan seçmeli testte yer alan her bir soru için dört seçenek sunuldu. Çoktan seçmeli test, dört seçenekli olarak çalışma gruplarına benzer 100 öğrenciye uygulandı. Katılan öğrencilerden kendilerine en doğru gelen seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

Ön uygulama sonrasında elde edilen veriler, bilgisayar ortamında analiz edildi. Alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığına t-testi ile bakıldı. Analizlerde madde ayırt edicilik katsayılarına, madde güçlük katsayılarına, madde toplam korelasyonlarına ve maddelerin standart sapmalarına bakıldı. Ön uygulama sonrasında 8 soru çıkarılarak 35 soruluk akademik başarı testi oluşturuldu (Tablo 20). Akademik başarı testi, Ek 4'te verilmiştir.

Tablo 20. Akademik Başarı Testinin Madde Analizi

Madde	Madde Ayırt Ediciliği	Madde Güçlüğü	Madde Toplam Korelâsyonları	Standart Sapma
1	0,38	0,70	0,29	0,40
2	0,67	0,59	0,40	0,49
3	0,48	0,65	0,33	0,48
4	0,70	0,49	0,54	0,49
5	0,81	0,44	0,61	0,49
6	0,70	0,49	0,53	0,49
7	0,63	0,54	0,49	0,50
8	0,48	0,28	0,35	0,45
9	0,56	0,48	0,41	0,49
10	0,59	0,33	0,44	0,46
11	0,48	0,69	0,34	0,48
12	0,59	0,41	0,38	0,49
13	0,70	0,54	0,57	0,50
14	0,44	0,44	0,34	0,48
15	0,48	0,57	0,31	0,50
16	0,63	0,61	0,49	0,48
17	0,81	0,48	0,55	0,50
18	0,67	0,41	0,37	0,49
19	0,44	0,56	0,33	0,50
20	0,56	0,57	0,40	0,50
21	0,56	0,61	0,37	0,50
22	0,63	0,31	0,44	0,49
23	0,41	0,65	0,31	0,46
24	0,48	0,49	0,34	0,49
25	0,37	0,19	0,33	0,38
26	0,56	0,43	0,40	0,48
27	0,48	0,43	0,33	0,47
28	0,81	0,48	0,55	0,49
29	0,48	0,61	0,30	0,48
30	0,52	0,41	0,35	0,48
31	0,52	0,59	0,33	0,50
32	0,41	0,69	0,35	0,48
33	0,48	0,46	0,40	0,49
34	0,52	0,63	0,42	0,48
35	0,52	0,44	0,34	0,50

35 soruluk akademik başarı testinin tüm maddelerinin t-testi verileri farkın anlamlı olduğunu göstermektedir ($p<0,05$). Ayırt edicilik katsayıları 0,38 ile 0,81 arasındadır ve maddelerin çoğunluğu 0,50'nin üzerindedir. Madde güçlük katsayıları 0,19 ile 0,70 arasındadır ve maddelerin çoğunun 0,50'nin altında olduğu görülmektedir. Sorular, normal ve hafif zorluktadır. Testin çarpıklık katsayısı 0,24 ve basıklık katsayısı 0,47 bulunmuştur. Normal dağılıma yakın olmakla birlikte hafif sağa çarpık ve biraz dik dağılım göstermektedir. Madde toplam korelasyonları 0,29 ile 0,61 arasındadır. Genel olarak madde toplam korelasyonu 0,30 ve daha yüksek olan maddelerin öğrencileri daha iyi ayırt ettiği bilinmektedir (Büyüköztürk, 2007: 171). Alpha güvenirlik katsayısı 0,89 bulunmuştur. İstatistiksel bulgulara göre; testteki maddelerin güvenirlikleri yüksek, ölçülen özelliğe sahip olanlarla olmayanları iyi düzeyde ayırabildiği ve aynı davranışı ölçmeye yönelik olduğu söylenebilir.

Akademik başarı testinde yer alan maddelerin dağılımında, konuların kapsamı ve ünite içinde konuya ayrılan zaman dikkate alınmıştır. Maddelerin ünite konularına göre dağılımı belirtke tablosunda verilmiştir (Tablo 21).

Tablo 21. Akademik Başarı Testi Maddelerinin Konulara Göre Belirtke Tablosu

Ünite: Yaşayan Demokrasi	**Öğrenme Alanı:** Güç, Yönetim ve Toplum		
Konular	**Bilgi**	**Kavrama**	**Analiz**
Türk Devletlerinde Yönetim Anlayışı	1, 2, 11, 16, 17, 23.	8, 12, 15, 21, 22.	13.
Türkiye Cumhuriyeti'nin Nitelikleri ve Yönetim Yapısı	3, 18, 25, 26, 27.	4, 5, 7, 9, 10, 14, 19, 20.	6, 24.
Toplum Yaşamına Katılma Yolları	32.	28, 29, 33, 34, 35.	30, 31.

3.4.3. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmada, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını ortaya koymak için Demir ve Akengin (2010: 26-40) tarafından geliştirilen "Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. 640 öğrenciye uygulanan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Araştırmada uygulanan faktör analizi

bulgularına göre; Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri 0,906 olarak tespit edilmiştir. Bartlett testi sonucu ise 2431,319 bulunmuştur. Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise 0.932'dir.

Dört faktörlü ölçekteki maddelerin faktör yükleri 0,51 ile 0,81 arasındadır. Pearson Momentler korelasyon katsayılarına bakıldığında tüm maddelerin, toplam puanla 0,01 düzeyinde anlamlı ilişkisi görülmektedir. Uygulanan t-testi ve madde ayırt edicilik katsayıları sonucunda, testin toplam puanlarına göre oluşturulan %27alt grup ile %27üst grubun madde ortalamaları arasındaki fark, anlamlı bulunmuştur. Her bir maddenin madde ayırt edicilik katsayıları 0,01 önem düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Beşli likert tipiyle hazırlanan ölçek, 26 maddeden oluşmaktadır. Bunların 11'i olumlu, 15'i olumsuz tutum ifadelerinden meydana gelmektedir. Olumlu tutum maddeleri "Tamamen Katılıyorum" (5), "Katılıyorum" (4), "Kararsızım" (3), "Katılmıyorum" (2) ve "Hiç Katılmıyorum" (1) şeklinde; olumsuz tutum maddeleri ise "Hiç Katılmıyorum" (5), Katılmıyorum" (4), "Kararsızım" (3), "Katılıyorum" (2) ve "Tamamen Katılıyorum" (1) şeklinde kodlanmıştır. 1, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 ve 20 numaralı maddeler olumlu; 2, 3, 4, 6, 7, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25 ve 26 numaralı maddeler olumsuzdur. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği'nden alınabilecek en düşük toplam puan 26, en yüksek toplam puan ise 130 dur.

Demir ve Akengin'in geçerlik ve güvenirlik analizlerini yaparak geliştirdikleri ölçeğin kullanımı için izin alınmıştır. Çalışma gruplarına benzeyen 100 kişilik öğrenci grubuna ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,91 bulunmuştur. İstatistiksel veriler ve ön uygulamanın güvenirlik katsayısı sonucunda ölçeğin kullanılması uygun görülmüştür. Ölçek, Ek 5'te verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin parametrik ya da parametrik olmayan (nonparametrik) analizlerden hangisinin kullanılacağına karar verebilmek için her bir test için K-S (Kolmogorov-Smirnov) katsayısı hesaplanmıştır. Kolmogorov-Smirnov tekniği, puan dağılımlarının normal ya da normale yakın olma varsayımını test etmek için kullanılmaktadır (Baştürk, 2011: 226).

Her bir test puanlarının deney ve kontrol gruplarında normal dağılım gösterdiği ve parametrik varsayımlar karşılandığı için verilerin analizinde parametrik analiz tekniği uygulanmıştır. Araştırmada, ilişkili (bağımlı) örneklemler ve ilişkisiz (bağımsız) örneklemler t-testi kullanılmıştır. Nicel veriler, SPSS 16.0 (Statistical Packages for the Social Sciences- Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi) bilgisayar paket programı ile analiz edilmiştir. Nicel verileri analiz ederken frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma ve p değerleri dikkate alınmıştır. Yansıtıcı uygulamalardaki öğrenci görüşleri ve yansıtmaları betimsel veri analizi ile yorumlanmıştır.

Tablo 22. Çalışma Gruplarının Karne Notlarına Göre Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değerler	**Deney Grubu**	**Kontrol Grubu**
N	23	23
$\overline{X}$	3,87	3,91
SS	0,92	1,31
Z	1,051	1,274
p	0,22	0,78

Deney grubunun karne notu ortalaması 3,87 ($Z=1,051$; $p>0,05$) ve kontrol grubunun karne notu ortalaması 3,91 ($Z=1,274$; $p>0,05$) olduğu tespit edilmiştir. Çalışma gruplarının karne notlarının normal dağılıma sahip olduğu istatistiksel olarak 0,05 manidarlık düzeyinde belirlenmiştir ve K-S testi sonuçlarına göre, parametrik varsayım (normal dağılım) karşılanmaktadır.

Tablo 23. Çalışma Gruplarının Ön Test Tutum Puanlarına Göre Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değerler	**Deney Grubu**	**Kontrol Grubu**
N	23	23
$\overline{X}$	90,04	88,30
SS	15,90	20,02
Z	0,394	0,464
p	0,99	0,98

Deney grubunun ön test tutum puan ortalaması 90,04 (Z=0,394; p>0,05) ve kontrol grubunun ön test tutum puan ortalaması 88,30 (Z=0,464; p>0,05) bulunmuştur. Çalışma gruplarının ön test tutum puanlarının 0,05 anlam düzeyinde normal dağılım gösterdiği ve parametrik varsayımı (normal dağılım) karşıladığı görülmektedir.

Tablo 24. Çalışma Gruplarının Son Test Tutum Puanlarına Göre Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değerler	Deney Grubu	Kontrol Grubu
N	23	23
$\overline{X}$	99,35	88,96
SS	11,25	12,69
Z	1,243	1,109
p	0,09	0,17

Deney grubunun son test puan ortalaması 99,35 (Z=1,243; p>0,05) ve kontrol grubunun son test puan ortalaması 88,96 (Z=1,109; p>0,05) olarak saptanmıştır. Son test tutum puanlarının normal dağılıma sahip olduğu istatistiksel olarak 0,05 manidarlık düzeyinde belirlenmiştir. Çalışma gruplarının Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre, parametrik varsayım (normal dağılım) karşılanmaktadır.

Tablo 25. Çalışma Gruplarının Ön Test Akademik Başarı Puanlarına Göre Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değerler	Deney Grubu	Kontrol Grubu
N	23	23
$\overline{X}$	17,43	17,74
SS	4,82	5,35
Z	0,628	0,784
p	0,82	0,57

Deney grubunun ön test başarı ortalaması 17,43 (Z=0,628; p>0,05) ve kontrol grubunun ön test başarı ortalaması 17,74 (Z=0,784; p>0,05) bulunmuştur. Çalışma gruplarının akademik başarı ön test puanlarının normal dağılıma sahip olduğu

istatistiksel olarak 0,05 önem düzeyinde tespit edilmiştir. Verilere göre, parametrik varsayımın (normal dağılım) karşılandığı görülmektedir.

Tablo 26. Çalışma Gruplarının Son Test Akademik Başarı Puanlarına Göre Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değerler	Deney Grubu	Kontrol Grubu
N	23	23
$\overline{X}$	26,26	21,35
SS	5,40	5,58
Z	0,919	0,589
p	0,37	0,88

Deney grubunun son test başarı puan ortalaması 26,26 (Z=0,919; p>0,05) ve kontrol grubunun son test başarı ortalaması 21,35 (Z=0,589; p>0,05) olarak tespit edilmiştir. Çalışma gruplarının akademik başarı son test puanlarının 0,05 anlam düzeyinde normal dağılım gösterdiği ve parametrik varsayımın karşılandığı saptanmıştır.

Tablo 27. Çalışma Gruplarının Tutum Erişi Puanlarına Göre Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değerler	Deney Grubu	Kontrol Grubu
N	23	23
$\overline{X}$	9,74	0,65
SS	10,44	11,55
Z	0,984	1,039
p	0,29	0,23

Deney grubunun tutum erişi puan ortalaması 9,74 (Z=0,984; p>0,05) ve kontrol grubunun tutum erişi puan ortalaması 0,65 (Z=1,039; p>0,05) olarak saptanmıştır. Tutum erişi puan ortalamalarının normal dağılıma sahip olduğu istatistiksel olarak 0,05 manidarlık düzeyinde belirlenmiştir. Çalışma gruplarının K-S testi sonuçlarına göre, parametrik varsayım (normal dağılım) karşılanmaktadır.

Tablo 28. Çalışma Gruplarının Akademik Başarı Testi Erişi Puanlarına Göre Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değerler	Deney Grubu	Kontrol Grubu
N	23	23
$\overline{X}$	8,91	3,57
SS	1,31	1,65
Z	1,274	0,748
p	0,08	0,63

Deney grubunun başarı testi erişi puan ortalaması 8,91 (Z=1,274; p>0,05) ve kontrol grubunun başarı testi erişi puan ortalaması 3,57 (Z=0,748; p>0,05) bulunmuştur. Çalışma gruplarının akademik başarı testi erişi puanlarının 0,05 anlam düzeyinde normal dağılım gösterdiği ve parametrik varsayımın karşılandığı görülmektedir.

Tablo 29. Çalışma Gruplarının Geciktirilmiş (Kalıcılık) Test Tutum Puanlarına Göre Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değerler	Deney Grubu	Kontrol Grubu
N	23	23
$\overline{X}$	98,17	84,43
SS	11,38	14,95
Z	0,945	0,602
p	0,33	0,86

Deney grubunun geciktirilmiş tutum puan ortalaması 98,17 (Z=0,945; p>0,05) ve kontrol grubunun kalıcılık testi puan ortalaması 84,43 (Z=0,721; p>0,05) bulunmuştur. Çalışma gruplarının geciktirilmiş tutum puanlarının 0,05 manidarlık düzeyinde normal dağılıma sahip olduğu ve parametrik varsayımın (normal dağılım) karşılandığı tespit edilmiştir.

Tablo 30. Çalışma Gruplarının Geciktirilmiş (Kalıcılık) Akademik Başarı Testi Puanlarına Göre Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değerler	Deney Grubu	Kontrol Grubu
N	23	23
$\overline{X}$	25,78	20,43
SS	6,15	6,66
Z	0,644	0,721
p	0,80	0,68

Deney grubunun geciktirilmiş başarı testi puan ortalaması 25,78 (Z=0,644; p>0,05) ve kontrol grubunun geciktirilmiş başarı testi puan ortalaması 20,43 (Z=0,721; p>0,05) olarak tespit edilmiştir. Çalışma gruplarının akademik başarı kalıcılık test puanlarının 0,05 manidarlık düzeyinde normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre, parametrik varsayım (normal dağılım) karşılanmaktadır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim ile programda önerilen öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisine ilişkin Akademik Başarı Testi ve Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği verileri yer almaktadır. Veriler, analiz edilerek denenceler test edilmiş ve analiz sonuçlarıyla elde edilen bulguların yorumları yapılmıştır. Ayrıca, uygulama ile ilgili öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

4.1. Birinci Denence ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

"Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile programda önerilen öğretimin uygulandığı kontrol grubunun ön test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır" denencesini test etmek için bağımsız (ilişkisiz) örneklemler t-testi kullanılmıştır. Bu denence ile çalışma gruplarının deneysel işlem öncesi Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında farkın olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışma gruplarının ön test tutum puan ortalamalarına ilişkin bulgular, Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31. Çalışma Gruplarının Ön Test Tutum Puan Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları

Grup	**Tutum**	**N**	$\overline{X}$	**SS**	**sd**	**t**	**p**
Deney	Ön test	23	90,04	15,90	44	0,326	0,75*
Kontrol	Ön test	23	88,30	20,01			

*p>0,05

Tablodaki değerlere göre deney grubundaki öğrencilerin ön test tutum puan ortalaması 90,04; kontrol grubu öğrencilerinin ön test tutum puan ortalaması 88,30 bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun ön test tutum puan ortalamaları birbirine

yakın olmasına rağmen farkın anlamlı olup olmadığına t-testi ile bakılmıştır. Deney ve kontrol grubunun ön test tutum puanları arasındaki fark 0,05 önem düzeyinde anlamlı bulunmamıştır [$t_{(44)}$=0,326; p>0,05].

Analiz sonuçlarına göre birinci denence doğrulanamamıştır. Deney ve kontrol grubunun ön test tutum puan ortalamaları arasında farklılığın olmaması, çalışma gruplarının yansızlığı bakımından beklenen ve olumlu bulgudur. Böylece, deneysel çalışma öncesi yapılan denkleştirmenin tutum açısından başarılı olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgu, Bölükbaş (2004) ve Ersözlü'nün (2008) yaptığı çalışmalarla da örtüşmektedir.

4.2. İkinci Denence ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

"Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile programda önerilen öğretimin uygulandığı kontrol grubunun ön test akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır" denencesini test etmek için bağımsız (ilişkisiz) örneklemler t-testi kullanılmıştır. Bu denence, çalışma gruplarının deneysel işlem öncesi başarı puan ortalamaları arasında farkın olup olmadığını tespit etmeye yöneliktir. Çalışma gruplarının ön test başarı puan ortalamalarıyla ilgili elde edilen bulgular, Tablo 32'de gösterilmiştir.

Tablo 32. Çalışma Gruplarının Ön Test Başarı Puan Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları

Grup	**Başarı**	**N**	$\overline{X}$	**SS**	**sd**	**t**	**p**
Deney	Ön test	23	17,43	4,82	44	0,203	0,84*
Kontrol	Ön test	23	17,74	5,35			

*p>0,05

Tablo 32'deki istatistiklere baktığımızda, deney grubundaki öğrencilerin ön test başarı puan ortalaması 17,43 iken kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puan ortalaması 17,74'tür. Deney ve kontrol grubunun ön test başarı puan ortalamaları arasında çok az fark olmasına karşın, bu farkın anlamlı olup olmadığına t-testi ile bakılmıştır. 0,05 anlam düzeyine göre deney ve kontrol grubunun ön test başarı puan ortalamaları arasında farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$t_{(44)}$=0,203; p>0,05].

Elde edilen sonuçlara göre ikinci denencenin doğrulanamadığı saptanmıştır. Bulgular, benzer çalışmalarla aynı sonuçları vermektedir (Bölükbaş, 2004; Ersözlü, 2008; Kırnık, 2010; Keskinkılıç, 2010). Deney ve kontrol grubunun ön test başarı puan ortalamaları arasında farkın olmaması, çalışma gruplarının başarılı şekilde denkleştirildiğini ortaya koymaktadır. Çalışma gruplarının ön test başarı puan ortalamalarının karşılaştırılması ile ön test tutum puanlarının karşılaştırılmasının paralel sonuçlar vermesi olumludur.

4.3. Üçüncü Denence ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

"Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun ön test tutum puan ortalamaları ile son test tutum puan ortalamaları arasında fark vardır" denencesini test etmek için bağımlı (ilişkili) örneklemler t-testi kullanılmıştır. Bu denence, deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası tutum puan ortalamaları arasında farkın olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Deney grubunun ön test ve son test tutum puan ortalamalarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 33'te özetlenmiştir.

Tablo 33. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Tutum Puan Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları

Grup	**Tutum**	**N**	$\overline{X}$	**SS**	**sd**	**t**	**p**
Deney	Ön test	23	90,04	15,90	22	2,257	0,03*
Deney	Son test	23	99,35	11,25			

*p<0,05

Deney grubundaki öğrencilerin ön test tutum puan ortalaması 90,04 iken deney grubu öğrencilerinin son test tutum puan ortalaması 99,35 olduğu saptanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin ön test tutum puan ortalamaları ile son test tutum puan ortalamaları arasındaki sayısal farkın görülmesine rağmen, bu farkın anlamlı olup olmadığına ilişkili t-testi ile bakılmıştır. Deney grubunun ön test tutum puanları ile son test tutum puanları arasında istatistiksel olarak 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur

[$t_{(22)}$=2,257; p<0,05]. Ulaşılan farklılık, son test tutum puan ortalamaları lehine anlamlıdır.

Bulgulara göre üçüncü denence doğrulanmıştır. Böylece, yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını artırdığını söyleyebiliriz. Benzer çalışmada (Ersözlü, 2008), yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumu anlamlı düzeyde artırmadığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanında, Bölükbaş (2004) yaptığı çalışmada ise yansıtıcı öğretimin Türkçe dersine yönelik tutumu artırmada programdaki öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna varmıştır.

4.4. Dördüncü Denence ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

"Programda önerilen öğretimin uygulandığı kontrol grubunun ön test tutum puan ortalamaları ile son test tutum puan ortalamaları arasında fark vardır" denencesini test etmek için bağımlı (ilişkili) örneklemler t-testi kullanılmıştır. Bu denence ile kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası tutum puan ortalamaları arasında farkın olup olmadığını saptamak hedeflenmiştir. Kontrol grubunun ön test ve son test tutum puan ortalamalarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 34'te gösterilmiştir.

Tablo 34. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Tutum Puan Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları

Grup	**Tutum**	**N**	$\overline{X}$	**SS**	**sd**	**t**	**p**
Kontrol	Ön test	23	88,30	20,01	22	0,125	0,90*
Kontrol	Son test	23	88,96	12,69			

*p>0,05

Tablodaki bulgulara göre kontrol grubundaki öğrencilerin ön test tutum puan ortalaması 88,30 iken kontrol grubu öğrencilerinin son test tutum puan ortalaması 88,96 olarak belirlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test tutum puan ortalamaları ile son test tutum puan ortalamaları arasında çok az farklılık görülse de farklılığın anlamlı olup olmadığına ilişkili t-testi ile bakılmıştır. Kontrol grubunun ön test tutum puanları ile son test tutum puanları arasında 0,05 anlam düzeyine göre farklılık görülmemiştir [$t_{(22)}$=0,125; p>0,05].

Analiz neticesinde, dördüncü denence doğrulanmamıştır. Programda önerilen öğretimin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını etkilemediği görülmektedir. Araştırmamızın aksine, Ersözlü'nün (2008) ve Bölükbaş'ın (2004) yaptığı çalışmada, programda önerilen öğretimin öğrencilerin derse karşı tutumlarında farklılık oluşturduğu ve anlamlı düzeyde düşüşe sebep olduğu ortaya çıkmıştır. Programda önerilen öğretimin, öğrencilerin derslere karşı tutumlarını olumsuz etkilediği belirlenmiştir.

4.5. Beşinci Denence ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

"Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun ön test akademik başarı puan ortalamaları ile son test akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır" denencesini test etmek için bağımlı (ilişkili) örneklemler t-testi kullanılmıştır. Bu denence ile deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası akademik başarı test puanları arasında farkın olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Deney grubunun ön test ve son test başarı puan ortalamalarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Başarı Puan Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları

Grup	**Başarı**	**N**	$\overline{X}$	**SS**	**sd**	**t**	**p**
Deney	Ön test	23	17,43	4,82	22	34,403	0,00*
Deney	Son test	23	26,26	5,40			

*p<0,05

Deney grubu öğrencilerinin ön test başarı puan ortalaması 17,43 bulunurken son test başarı puan ortalaması 26,26 bulunmuştur. Deneysel işlem öncesi alınan akademik başarı testi puanı ile deneysel işlem sonrası alınan akademik başarı testi puanının ortalamaları arasındaki farklılığa t-testi ile bakılmıştır. Deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında 0,05 anlam düzeyinde farklılık tespit edilmiştir [$t_{(22)}$=34,403; p<0,05]. Elde edilen farklılık, deney grubunun son test başarı puan ortalamaları lehine anlamlıdır.

Analiz sonucunda ulaşılan bulgulara göre beşinci denence doğrulanmıştır. Elde edilen sonuç, deneysel işlemin akademik başarıyı olumlu etkilediğini göstermektedir. Böylece, uygulanan yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin öğrencilerin başarılarını artırdığını söyleyebiliriz. Yansıtıcı öğretimin öğrencilerin akademik başarısına etkisi üzerine yapılan çalışmalarda benzer sonuçlar görülmektedir. Bölükbaş'ın (2004), Ersözlü'nün (2008), Keskinkılıç'ın (2010) ve Kırnık'ın (2010) çalışmaları da, yansıtıcı öğretimin başarı puan ortalamalarını olumlu etkilediğini ve son test başarı puanlarını artırdığını ortaya koymuştur.

4.6. Altıncı Denence ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

"Programda önerilen öğretimin uygulandığı kontrol grubunun ön test akademik başarı puan ortalamaları ile son test akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır" denencesini test etmek için bağımlı (ilişkili) örneklemler t-testi kullanılmıştır. Bu denence ile kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası akademik başarı testi puan ortalamaları arasında farkın olup olmadığını tespit etmeye yöneliktir. Kontrol grubunun ön test ve son test başarı puan ortalamalarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 36'de özetlenmiştir.

Tablo 36. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Başarı Puan Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları

Grup	**Başarı**	**N**	$\overline{X}$	**SS**	**sd**	**t**	**p**
Kontrol	Ön test	23	17,74	5,35	22	10,353	0,00*
Kontrol	Son test	23	21,35	5,58			

*p<0,05

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puan ortalaması 17,74 iken son test başarı puan ortalaması 21,35 bulunmuştur. Programda öngörülen öğretim öncesinde ve sonrasında uygulanan başarı testi puan ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak 0,05 manidarlık düzeyinde farklılık görülmüştür [$t_{(22)}$=10,353; p<0,05]. Farklılık, kontrol grubunun son test başarı puan ortalamaları lehine anlamlıdır.

İstatistiksel bulgulara göre altıncı denence doğrulanmıştır. Programda öngörülen öğretimin öğrencilerin akademik başarısını olumlu etkilediğini ve başarılarını artırdığını söyleyebiliriz. Bölükbaş'ın (2004), Ersözlü'nün (2008), Keskinkılıç'ın (2010) ve Kırnık'ın (2010) çalışmaları benzer sonuçlar göstermektedir. Bölükbaş'ın (2004) yaptığı çalışmada kontrol grubunun ön test ve son test başarı puan ortalamaları arasında farkın diğer çalışmalara oranla daha az olduğu görülmektedir.

4.7. Yedinci Denence ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

"Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile programda önerilen öğretimin uygulandığı kontrol grubunun son test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır" denencesini test etmek için bağımsız (ilişkisiz) örneklemler t-testi kullanılmıştır. Bu denence ile çalışma gruplarının deneysel işlem sonrası tutum puan ortalamaları arasında farkın olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmaktadır. Çalışma gruplarının son test tutum puan ortalamalarıyla ilgili elde edilen bulgular, Tablo 37'de gösterilmiştir.

Tablo 37. Çalışma Gruplarının Son Test Tutum Puan Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları

Grup	**Tutum**	**N**	$\overline{X}$	**SS**	**sd**	**t**	**p**
Deney	Son test	23	99,35	11,25	44	2,938	0,01*
Kontrol	Son test	23	88,96	12,69			

*p<0,05

Tablo 37'deki istatistiklere baktığımızda, deney grubundaki öğrencilerin son test tutum puan ortalamasının 99,35 olduğu, kontrol grubu öğrencilerinin son test tutum puan ortalamasının 88,96 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test tutum puan ortalamaları arasında görülen sayısal farkın anlamlı olup olmadığına t-testi ile bakılmıştır. 0,05 anlam düzeyine göre deney ve kontrol grubunun son test tutum puan ortalamaları arasında farklılığın anlamlı olduğu tespit edilmiştir [$t_{(44)}$=2,938; p<0,05]. Ortaya çıkan farklılık, deney grubu son test tutum puan ortalamaları lehine anlamlıdır.

Bulgular, yedinci denencenin doğrulandığını göstermektedir. Deneysel işlem sonrasında, deney grubunun tutum puan ortalamaları artarken kontrol grubunun tutum puan ortalamaları neredeyse hiç değişmemiştir. Ulaşılan bulgulara göre yansıtıcı öğretimin derse yönelik tutumları artırmada, programda önerilen öğretime oranla daha etkili olduğu görülmektedir. Bölükbaş (2004), Tok (2008b) ve Ersözlü (2008) araştırmalarında aynı bulguları tespit etmiştir. Öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmalar, benzer bulguları saptamıştır (Tok, 2008a).

4.8. Sekizinci Denence ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

"Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile programda önerilen öğretimin uygulandığı kontrol grubunun son test akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır" denencesini test etmek için bağımsız (ilişkisiz) örneklemler t-testi kullanılmıştır. Bu denencenin amacı, çalışma gruplarının deneysel işlem sonrası akademik başarı test puan ortalamaları arasında farkın olup olmadığını saptamaktır. Çalışma gruplarının son test başarı puan ortalamalarına ilişkin t-testi sonuçları, Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38. Çalışma Gruplarının Son Test Başarı Puan Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları

Grup	**Başarı**	**N**	$\overline{X}$	**SS**	**sd**	**t**	**p**
Deney	Son test	23	26,26	5,40	44	3,035	0,00*
Kontrol	Son test	23	21,35	5,58			

*p<0,05

Tablo 38 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin son test başarı puan ortalamasının 26,26 olduğu, kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puan ortalamasının 21,35 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test başarı puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına t-testi ile bakılmıştır. Analiz sonucunda, deney ve kontrol grubunun son test başarı puan ortalamaları arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı farklılık belirlenmiştir [$t_{(44)}$=3,035;

p<0,05]. Belirlenen farklılık, deney grubu son test başarı puan ortalamaları lehine anlamlıdır.

Analiz sonucunda elde edilen bulgular, sekizinci denencenin doğrulandığını ortaya koymaktadır. Deneysel işlem sonrasında, deney grubunun başarı puan ortalamaları kontrol grubunun başarı puan ortalamalarından daha fazla artmıştır. Dolayısıyla yansıtıcı öğretimin öğrencilerin başarı düzeylerini artırdığını ve akademik başarılarını olumlu etkilediğini söyleyebiliriz. Öğrencilerin başarılarını artırmada yansıtıcı öğretimin programda önerilen öğretimden daha etkili olduğu görülmektedir. Alan yazındaki benzer araştırmalar, bulunan sonucu doğrular niteliktedir (Bölükbaş, 2004; Ersözlü, 2008; Tok, 2008b; Evans, 2009; Kırnık, 2010; Keskinkılıç, 2010). Öğretmen adayları üzerinde de benzer bulgulara ulaşılmıştır (Şahin, 2010).

4.9. Dokuzuncu Denence ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Çalışma gruplarının son test tutum puan ortalamalarından ön test tutum puan ortalamaları çıkartılarak tutum erişi puan ortalamaları oluşturulmuştur. "Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile programda önerilen öğretimin uygulandığı kontrol grubunun tutum erişi puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır" denencesini test etmek için bağımsız (ilişkisiz) örneklemler t-testi kullanılmıştır. Dokuzuncu denence, çalışma gruplarının tutum erişi puan ortalamaları arasında farkın olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Çalışma gruplarının erişi başarı puan ortalamalarına ilişkin bulgular, Tablo 39'da gösterilmiştir.

Tablo 39. Çalışma Gruplarının Erişi Tutum Puan Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları

Grup	**Tutum**	**N**	$\overline{X}$	**SS**	**sd**	**t**	**p**
Deney	Erişi	23	9,74	10,44	44	2,799	0,01*
Kontrol	Erişi	23	0,65	11,55			

*p<0,05

Tablo 39'daki erişi tutum puan ortalamalarının analiz sonuçlarında, deney grubunun erişi tutum puan ortalaması 9,74 bulunurken, kontrol grubunun erişi tutum puan ortalaması 0,65 bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin erişi tutum puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına t-testi ile bakılmıştır. Deney ve kontrol grubunun erişi başarı puan ortalamaları arasında 0,05 önem düzeyinde farklılık bulunmuştur [$t_{(44)}$=2,799; p<0,05]. Ulaşılan farklılık, deney grubu erişi başarı puan ortalamaları lehine anlamlıdır.

Elde edilen bulgular, dokuzuncu denencenin doğrulandığını göstermektedir. Deneysel işlem sonrasında, deney grubunun tutumları kontrol grubunun tutumlarına oranla daha fazla artmıştır. Yansıtıcı öğretimin öğrencilerin tutum düzeylerini artırdığını ve tutumlarına olumlu etkilediğini söylemek mümkündür. Öğrencilerin tutumlarını artırmada yansıtıcı öğretimin programda önerilen öğretimden daha etkili olduğu yorumu yapılabilir.

4.10. Onuncu Denence ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Çalışma gruplarının son test başarı puan ortalamalarından ön test başarı puan ortalamaları çıkartılarak erişi puan ortalamaları belirlenmiştir. "Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile programda önerilen öğretimin uygulandığı kontrol grubunun erişi akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır" denencesini test etmek için bağımsız (ilişkisiz) örneklemler t-testi kullanılmıştır. Onuncu denence, çalışma gruplarının başarı erişi puan ortalamaları arasında farkın olup olmadığını belirlemeye yöneliktir. Çalışma gruplarının erişi başarı puan ortalamalarına ilişkin bulgular, Tablo 40'de özetlenmiştir.

Tablo 40. Çalışma Gruplarının Erişi Başarı Puan Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları

Grup	**Başarı**	**N**	$\overline{X}$	**SS**	**sd**	**t**	**p**
Deney	Erişi	23	8,91	1,31	44	12,184	0,00*
Kontrol	Erişi	23	3,57	1,65			

*p<0,05

Tablo 40'daki erişi başarı puan ortalamalarının istatistiksel bulgularına baktığımızda, deney grubunun erişi puan ortalamalarının 8,91 olduğunu, kontrol grubunun erişi puan ortalamalarının 3,57 olduğunu görmekteyiz. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin erişi başarı puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına t-testi ile bakılmıştır. Deney ve kontrol grubunun erişi başarı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur [$t_{(44)}$=12,184; $p<0,05$]. Analiz sonucunda bulunan farklılık, deney grubu erişi başarı puan ortalamaları lehine anlamlıdır.

İstatistiksel verilerle elde edilen bulgular, onuncu denencenin doğrulandığını göstermektedir. Deneysel işlem sonrasında, deney grubunun başarı puan ortalamaları kontrol grubunun başarı puan ortalamalarından daha fazla artmıştır. Dolayısıyla yansıtıcı öğretimin öğrencilerin başarı düzeylerini artırdığını ve akademik başarılarını olumlu etkilediğini söyleyebiliriz. Öğrencilerin başarılarını artırmada yansıtıcı öğretimin programda önerilen öğretimden daha etkili olduğu görülmektedir. Bölükbaş (2004), Ersözlü (2008), Kırnık (2010) ve Keskinkılıç (2010)'ın yaptığı araştırmalarda aynı bulgular tespit edilmiştir.

4.11. On Birinci Denence ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

"Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun son test tutum puan ortalamaları ile geciktirilmiş tutum puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır" denencesini test etmek için bağımlı (ilişkili) örneklemler t-testi kullanılmıştır. On birinci denence ile deney grubundaki öğrencilerin son test tutum puan ortalamaları ile üç hafta sonraki geciktirilmiş tutum puan ortalamaları arasında farkın olup olmadığına bakılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin deneysel işlemden üç hafta sonra tutumlarının azaldığını veya arttığını ortaya koymak hedeflenmiştir. Deney grubunun son test tutum ve geciktirilmiş test tutum puan ortalamalarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 41'de gösterilmiştir.

Tablo 41. Deney Grubunun Son Test Tutum ve Geciktirilmiş Test Tutum Puan Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları

Grup	Tutum Testi	N	$\overline{X}$	SS	sd	t	p
Deney	Son test	23	99,35	11,25	22	1,107	0,28*
Deney	Geciktirilmiş	23	98,17	11,38			

*p>0,05

Yukarıdaki tablodaki istatistiksel sonuçlar incelendiğinde, deney grubunun son test tutum puan ortalamalarının 99,35 olduğu, geciktirilmiş test tutum puan ortalamalarının 98,17 olduğu tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin son test tutum ve geciktirilmiş test tutum puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına t-testi ile bakılmıştır. 0,05 anlam düzeyinde farklılık görülmemiştir [$t_{(22)}$=1,107; p>0,05].

Analiz sonucunda elde edilen bulgular, on birinci denencenin doğrulanmadığını göstermektedir. Deneysel işlemden üç hafta sonra, deney grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumları çok az azalmıştır ve bu anlamlı fark oluşturmamıştır. Ders yılının sonu olmasına rağmen öğrencilerin derse karşı tutum düzeylerinin yüksek olması deneysel işlemin etkisini göstermektedir. Böylelikle, yansıtıcı öğretimin öğrencilerin derse yönelik tutumlarında kalıcı etki oluşturduğu şeklinde yorum yapabiliriz. Ersözlü'nün (2008) yaptığı araştırmada, farklı sonuç ortaya çıkmıştır. Yansıtıcı öğretim sonrası, öğrencilerin tutum düzeyleri anlamlı farkla düşüş göstermiştir. Bunun nedeni, derse ara vermeye ve yıl sonunun gelmesine bağlanmıştır.

4.12. On İkinci Denence ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

"Programda önerilen öğretimin uygulandığı kontrol grubunun son test tutum puan ortalamaları ile geciktirilmiş tutum puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır" denencesini test etmek için bağımlı (ilişkili) örneklemler t-testi kullanılmıştır. On ikinci denence ile kontrol grubundaki öğrencilerin son test tutum puan ortalamaları ile üç hafta sonraki geciktirilmiş tutum puan ortalamaları arasında farkın olup olmadığına bakılmıştır. Dolayısıyla, kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlemden üç hafta sonra tutumlarının azalıp azalmadığı incelenmiştir. Kontrol grubunun son test tutum ve

geciktirilmiş test tutum puan ortalamalarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 42'de görülmektedir.

Tablo 42. Kontrol Grubunun Son Test Tutum ve Geciktirilmiş Test Tutum Puan Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları

Grup	**Tutum Testi**	**N**	$\overline{X}$	**SS**	**sd**	**t**	**p**
Kontrol	Son test	23	88,96	12,69	22	2,843	0,01*
Kontrol	Geciktirilmiş	23	84,43	14,95			

*p<0,05

Tablo 42'deki bulgulara göre kontrol grubunun son test tutum puan ortalamaları 88,96 bulunurken geciktirilmiş test tutum puan ortalamaları 84,43 bulunmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin son test tutum ve geciktirilmiş test tutum puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına t-testi ile bakılmıştır. İstatistiksek olarak 0,05 manidarlık düzeyinde fark bulunmuştur [$t_{(22)}$=2,843; p<0,05]. Görülen farklılık, kontrol grubunun son test puan ortalamaları lehine anlamlıdır.

İstatistiksel bulgulara göre, on ikinci denence doğrulanmıştır. Deneysel işlemden 21 gün sonra, kontrol grubunun derse karşı tutumları azalmıştır. Programda önerilen öğretim, öğrencilerin derse karşı tutumlarında kalıcı etki oluşturmamıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin geciktirilmiş tutum puan ortalamaları, deneysel işlem öncesi tutum puan ortalamalarından daha düşüktür. Dolayısıyla programda önerilen öğretimin öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumsuz etkilediği de söylenebilir. Ersözlü (2008), bu denence ile ilgili aynı bulgulara ulaşmıştır.

4.13. On Üçüncü Denence ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

"Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun son test akademik başarı puan ortalamaları ile geciktirilmiş akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır" denencesini test etmek için bağımlı (ilişkili) örneklemler t-testi kullanılmıştır. Bu denence ile deney grubundaki öğrencilerin son test başarı puanları ile üç hafta sonraki geciktirilmiş test başarı puanları arasında farkın olup olmadığına bakılmıştır. Böylelikle deney grubu öğrencilerinin öğrendikleri bilgileri üç hafta sonra ne kadar hatırladıklarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Deney grubunun son

test ve geciktirilmiş test başarı puan ortalamalarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 43'de gösterilmiştir.

Tablo 43. Deney Grubunun Son Test ve Geciktirilmiş Test Başarı Puan Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları

Grup	Başarı Testi	N	$\overline{X}$	SS	sd	t	p
Deney	Son test	23	26,26	5,40	22	1,525	0,14*
Deney	Geciktirilmiş	23	25,78	6,15			

*p>0,05

Yukarıdaki tabloya baktığımızda, deney grubu öğrencilerinin son test başarı puan ortalamasının 26,26 olduğu, geciktirilmiş (kalıcılık) test başarı puan ortalamasının 25,78 olduğu görülmektedir. Deneysel işlem sonrası alınan akademik başarı testi puan ortalamaları ile deneysel işlemden üç hafta sonra (21 gün) yapılan geciktirilmiş akademik başarı testi puan ortalamaları arasındaki farklılığa t-testi ile bakılmıştır. Deney grubunun son test ve geciktirilmiş test başarı puan ortalamaları arasında 0,05 anlam düzeyinde farklılık bulunmamıştır [$t_{(22)}$=1,525; p>0,05].

Analiz sonucunda ulaşılan bulgulara göre on birinci denence doğrulanmamıştır. Elde edilen sonuç, deney grubu öğrencilerinin öğrendikleri bilgileri 21 gün sonra unutmadıklarını göstermektedir. Yansıtıcı düşünme ile yapılan öğretim, öğrencilerin edindikleri bilgilerin kalıcı olmasını sağlamaktadır, şeklinde yorumlanabilir. Yansıtıcı öğretimin öğrencilerin akademik başarısına etkisi üzerine yapılan çalışmalarda benzer sonuçlar görülmektedir. Ersözlü'nün (2008) çalışmasında, aynı bulgulara ulaşılmıştır.

4.14. On Dördüncü Denence ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

"Programda önerilen öğretimin uygulandığı kontrol grubunun son test akademik başarı puan ortalamaları ile geciktirilmiş test akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır" denencesini test etmek için bağımlı (ilişkili) örneklemler t-testi kullanılmıştır. Bu denencenin amacı, kontrol grubundaki öğrencilerin son test başarı puanları ile üç hafta sonraki geciktirilmiş test başarı puanları arasında farkın olup olmadığını tespit etmektir. Böylece kontrol grubu öğrencilerinin edindikleri bilgileri üç hafta sonra ne kadar hatırladıklarını belirlemek hedeflenmiştir. Kontrol grubunun son

test ve geciktirilmiş test başarı puan ortalamalarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 44'de özetlenmiştir.

Tablo 44. Kontrol Grubunun Son Test ve Geciktirilmiş Test Başarı Puan Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları

Grup	Başarı Testi	N	$\overline{X}$	SS	sd	t	p
Kontrol	Son test	23	21,35	5,58	22	2,853	0,01*
Kontrol	Geciktirilmiş	23	20,43	6,67			

*p<0,05

Tablo 44'daki kontrol grubunun son test ve geciktirilmiş test puan ortalamalarının istatistiksel bulgularında, öğrencilerinin son test başarı puan ortalamasının 21,35 olduğu, geciktirilmiş (kalıcılık) test başarı puan ortalamasının 20,43 olduğu belirlenmiştir. Deneysel işlem sonrası alınan akademik başarı testi puan ortalamaları ile deneysel işlemden üç hafta sonra (21 gün) yapılan geciktirilmiş akademik başarı testi puan ortalamaları arasındaki farklılığa t-testi ile bakılmıştır. Kontrol grubunun son test ve geciktirilmiş test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak 0,05 önem düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur [$t_{(22)}$=2,853; p<0,05]. Analiz sonucunda bulunan farklılık, kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puan ortalamaları lehine anlamlıdır.

Elde edilen bulgulara göre on birinci denence doğrulanmıştır. Analiz sonuçları, kontrol gurubu öğrencilerinin öğrendikleri bilgileri 21 gün sonra unuttuklarını göstermektedir. Programda önerilen öğretim, öğrencilerin edindikleri bilgilerin kalıcı olmasını sağlamamaktadır. Araştırma ile benzer çalışmalarda aynı sonuçlar ortaya çıkmıştır (Ersözlü, 2008).

4.15. On Beşinci Denence ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

"Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile programda önerilen öğretimin uygulandığı kontrol grubunun geciktirilmiş tutum puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır" denencesini test etmek için bağımsız (ilişkisiz) örneklemler t-testi kullanılmıştır. On beşinci denence, çalışma gruplarının geciktirilmiş tutum puan ortalamaları arasında farkın olup olmadığını belirlemeye

yöneliktir. Çalışma gruplarının geciktirilmiş tutum puan ortalamalarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 45'te sunulmuştur.

Tablo 45. Çalışma Gruplarının Geciktirilmiş Tutum Puan Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları

Grup	**Tutum Testi**	**N**	$\overline{X}$	**SS**	**sd**	**t**	**p**
Deney	Geciktirilmiş	23	98,17	11,38	44	3,507	0,00*
Kontrol	Geciktirilmiş	23	84,43	14,95			

*p<0,05

Tablo 45'teki geciktirilmiş tutum puan ortalamalarının analiz sonuçlarına bakıldığında, deney grubunun geciktirilmiş tutum puan ortalamalarının 98,17 olduğu, kontrol grubunun geciktirilmiş tutum puan ortalamalarının 84,43 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin geciktirilmiş tutum puan ortalamaları arasında sayısal fark görülmesine rağmen, bu farkın anlamlı olup olmadığına t-testi ile bakılmıştır. Deney ve kontrol grubunun geciktirilmiş tutum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur [$t_{(44)}$=3,507; p<0,05]. Ulaşılan farklılık, deney grubunun geciktirilmiş tutum puan ortalamaları lehine anlamlıdır.

İstatistiksel verilerle elde edilen bulgular, on beşinci denencenin doğrulandığını göstermektedir. Deneysel işlemden 21 gün sonra uygulanan geciktirilmiş tutum testlerinin analizleri, yansıtıcı öğretimin programda önerilen öğretimden daha olumlu tutum oluşturduğunu kanıtlamaktadır. Buna göre, yansıtıcı öğretim öğrencilerin derse karşı tutumlarında kalıcılık sağlamaktadır, diyebiliriz. Araştırma ile ilgili diğer çalışmalar bulguları doğrulamaktadır (Ersözlü, 2008).

4.16. On Altıncı Denence ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

"Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile programda önerilen öğretimin uygulandığı kontrol grubunun geciktirilmiş akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır" denencesini test etmek için bağımsız (ilişkisiz) örneklemler t-testi kullanılmıştır. On altıncı denence, çalışma

gruplarının geciktirilmiş başarı puan ortalamaları arasında farkın olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Çalışma gruplarının geciktirilmiş başarı puan ortalamalarına ilişkin bulgular Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46. Çalışma Gruplarının Geciktirilmiş Başarı Puan Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları

Grup	**Başarı Testi**	**N**	$\overline{X}$	**SS**	**sd**	**t**	**p**
Deney	Geciktirilmiş	23	25,78	6,15	44	2,828	0,01*
Kontrol	Geciktirilmiş	23	20,43	6,66			

*p<0,05

Yukarıdaki tabloya baktığımızda, deney grubunun geciktirilmiş başarı puan ortalamalarının 25,78 olduğunu, kontrol grubunun geciktirilmiş başarı puan ortalamalarının 20,43 olduğunu görmekteyiz. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin geciktirilmiş başarı puan ortalamaları arasındaki sayısal farkın anlamlı olup olmadığına t-testi ile bakılmıştır. Çalışma gruplarının geciktirilmiş başarı puan ortalamaları arasında, 0,05 anlam düzeyinde fark saptanmıştır [$t_{(44)}$=2,828; p<0,05]. Elde edilen farklılık, deney grubunun geciktirilmiş başarı puan ortalamaları lehine anlamlıdır.

Analiz sonucunda ulaşılan bulgular, on altıncı denenceyi doğrulamaktadır. Elde edilen bulgulara göre yansıtıcı öğretim, bilgilerin kalıcı olması açısından programda önerilen öğretimden daha etkilidir. Deney grubundaki öğrencilerin edindikleri bilgiler, kontrol grubundaki öğrencilerin öğrendiklerinden daha kalıcıdır, yorumu yapabiliriz. Netice itibariyle yansıtıcı öğretim öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasını sağlamaktadır. Ersözlü (2008) ve Evans (2009), araştırmasında aynı bulgulara ulaşmıştır.

Yapılan istatistiksel analizlerde, on altı denencenin beş tanesi doğrulanamamış ve on bir tanesi doğrulanmıştır. Doğrulanamayan denenceler; birinci, ikinci, dördüncü, on birinci ve on üçüncü denencelerdir. Doğrulanan denenceler; üçüncü, beşinci, altıncı, yedinci, sekizinci, dokuzuncu, onuncu, on ikinci, on dördüncü, on beşinci ve on altıncı denencelerdir.

4.17. Uygulama ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Bu başlık altında, öğrencilerin yansıtıcı düşünmeye dayalı öğrenme yazılarındaki görüşleri ve yansıtmaları yer almaktadır.

4.17.1. Öğrenme Günlüklerindeki Öğrenci Görüşleri

"Derste neler öğrenmek istemiştin?" sorusuna verilen yanıtlar: Öğrencilerin verdikleri yanıtlara göre derse hazırlıklı geldikleri ve dersin içeriğinden haberdar oldukları görülmüştür.

"Derste Türk devletlerinde yönetim şekilleri, İslamiyet öncesi Türk devletlerinde yönetim şekilleri, Büyük Selçuklu Devleti ve Türkiye Selçuklu Devletinde yönetim şekilleri, Osmanlı devletinde yönetim şekli…vb. şeyler öğrenmek istemiştim."

"**Derste neler öğrendin?" sorusuna verilen yanıtlar:** Öğrenciler, öğrenmeyi bekledikleri konuların çoğuna ulaşmışlardır. Neler öğrendikleri ile ilgili görüşlerin çoğunda genel ifadeler kullanmışlardır.

"Derste Türklerin bugüne kadar uyguladıkları yönetim şekilleri öğrendim".

"Siyasi partilerin rolünü, sivil toplum kuruluşlarının neler olduğunu, medyanın gücünü ve toplumsal yaşama katılmanın önemini öğrendik."

"**Derste kolay öğrendiklerin nelerdir?" sorusuna verilen yanıtlar:** Öğrencilerin yanıtlarına göre güncel ve yakın zamana ait bilgileri daha iyi öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, günlük hayatta karşılaşılan olay ve örnekler öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.

"Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde yönetim şeklini ve cumhuriyetin ilanını kolay öğrendim. Daha önce bildiğim konulardı."

"Derste vakıfların rolünü kolay öğrendim."

"Derste zor öğrendiklerin nelerdir?" sorusuna verilen yanıtlar: Öğrenciler, güncel olmayan ve geçmişteki zamanlarla ilgili bilgileri öğrenmekte zorlandıkları görülmüştür.

"Derste zor öğrendiklerim Büyük Selçuklu Devletinde ve Türkiye Selçuklu Devletinde yönetim şekli, Osmanlı devletinde yönetim şekliydi."

"Dersi daha iyi öğrenmek için yaptıkların nelerdir?" sorusuna verilen yanıtlar: Öğrenciler, konuyu daha iyi öğrenmek için önceden hazırlandıklarını, farklı kaynaklardan da çalıştıklarını, tekrar yaptıklarını, kendilerine soru yönelttiklerini ve diğer öğrenmelerle karşılaştırdıklarını söylemişlerdir.

"Derse gelmeden konuyu okuyorum, resimleri inceliyorum. Eve gidince öğrendiklerimi tekrar ediyorum."

"Dersi daha iyi öğrenmek için ders sırasında kendime sorular sordum ve dershanede öğrendiklerimle karşılaştırdım".

"Ders sırasındaki duygu ve düşüncelerin nelerdi?" sorusuna verilen yanıtlar: Öğrencilerin ders sırasındaki duygu ve düşünceleri ile ilgili görüşlerine göre ders sırasında ilgili ve meraklı oldukları ortaya çıkmıştır. Derse hazırlanıp gelmeleri, konular hakkında ön bilgilerin olması ve güdülenmeleri merakı artırmıştır. Yansıtıcı uygulamaları yaparken özet çıkarmamaktan ve not tutmamaktan yakınmışlardır.

"Derse karşı ilgiliydim. Bu konuların bana yararlı olacağını düşündüğüm için meraklıydım."

"Ders sırasında genellikle mutlu oluyorum ama neden yazı yazmadığımızı da düşünmeden edemiyorum."

"Derste neleri öğrenmek isteyip öğrenemedin, merak ettiklerin nelerdir?" sorusuna verilen yanıtlar: Öğrenciler, genellikle öğrenmek istediklerini öğrendiklerini söylemişlerdir. Merak ettiklerinin çoğu, ders içeriğinde yer almayan bilgilerdir. Konular içinde, yargı organlarının yapısı ve işleyişi daha çok merak edilmiş, bu yönde soru sorulmuştur. Öğrenciler, ders sırasında kuvvetler ayrılığı ve kuvvetlerin yetkileri tartışılırken yargının iyi işlememesinin daha büyük sorunlar doğuracağı üzerinde durmuşlardır. Tartışma esnasında söylenen görüşlerin, öğrenciler üzerinde merak oluşturduğu düşünülmektedir.

"Derste öğrenmek isteyipte öğrenmediğim ve de merak ettiğim bir şey olmadı çünkü öğretmenimiz her şeyi anlatıyordu."

"Başka milletlerin yönetim şekillerini merak ettim. Mesela onların da kuta benzer inanışları var mıydı?"

"Yüksek mahkemelere kimler hakim olabiliyor?"

"Yargı organlarının yapısı".

"Derste öğrendiklerinin sana ne gibi yararları olabilir?" sorusuna verilen yanıtlar: Öğrencilerin görüşleri, çoğunlukla iki yarar üzerinde yoğunlaşmıştır. Başarının artması ve iyi vatandaş olma.

"Derste öğrendiklerimin bana yazılılarda okuldaki ve dershanedeki deneme sınavlarında ve Türk tarihinde yönetim şekillerini benimsememde yararı oldu."

"Devleti daha iyi tanıdım. Bu sayede devlete daha yararlı olabilirim."

"Topluma daha yararlı bir birey olabilirim. Olayları daha rahat karşılayabilirim. Olayları rahat kavrayabilirim."

"Dersle ilgili olumlu yönlerin nelerdir?" sorusuna verilen yanıtlar: Öğrencilerin dersle ilgili olumlu yönlerinden en çok, derse karşı ilgileri ve dersi sevmeleri öne çıkmıştır.

"Sosyal bilgileri sevdiğim için kolay öğreniyorum. Sosyali sevdiğim için dersler zevkli geçiyor."

"Derse hazırlıklı gelmem. Öğretmenimin sürekli dersi pekiştirmesi. Konuya ilgi duyuyordum."

"Dersle ilgili olumsuz yönlerin nelerdir?" sorusuna verilen yanıtlar: Öğrenciler, çoğunlukla olumsuz yönüm yok, şeklinde cevap vermiş veya hiç cevap vermeyerek boş bırakmıştır. Verilen yanıtlarda, öğrencilerin ders sırasında yaşadıkları rahatsızlıklar/hastalıklar göze çarpmaktadır.

"Olumsuz yönümün olduğunu düşünmüyorum."

"Başım ağrıdığı için dersi iyi dinleyemedim".

"Günün Sözü (Derste öğrendiklerinizle söz veya slogan oluşturunuz):" maddesine verilen yanıtlar: Öğrencilerden, derste öğrendiklerini sentezleyici söz/slogan oluşturmaları istenmiştir. Öğrenciler, oluşturduğu sözlerin/sloganların çoğunda özdeyiş, atasözü ve deyimlerden yararlanmışlardır. Bunun yanında, özgün olarak oluşturulan söz/sloganlar da görülmektedir.

"Adalet mülkün temelidir."

"Egemenlik kayıtsız şartsız milletindir"

"Hükümet ancak halkın sözüyle varolur!"

"Birlik beraberlik için el ele, haydi koşun derneklere!"

4.17.2. İki Kolonlu Öğrenme Yazılarındaki Öğrenci Görüşleri

İki kolonlu öğrenme yazılarında öğrenciler, dersle ilgili öğrendiklerini birinci kolona ve ders hakkında yansıtmalarını ikinci kolona yazmışlardır. Derste öğrendikleri ile ilgili görüşler, daha önceki başlıkta verilen öğrenme günlüklerindeki görüşlere benzer niteliktedir.

"Ders sırasında ve öğrendikleriniz hakkında düşüncelerinizi ve hissettiklerinizi yazınız" maddesine verilen yanıtlar: Yansıtma ifadelerinde öne çıkan görüşler; kolaylık/zorluk, merak, zevkli/sıkıcı, ders hakkında eleştiriler, aidiyet ve plan ifadeleridir.

"Bu konuları öğrenirken fazla zorlanmadım ama zorlandığım yerler de oldu. Bunlardan biri de niteliklerini öğrenirken biraz zorlandım ama başardım."

"Ben bu konuyu merak ediyordum ve bu yüzden derse hazırlıklı gelmiştim. Ders çok hızlı ve kolay geçti bütün sorulara cevap verdim çok eğlenceliydi. Bu derste pekiştirmemi sağlandığından çok iyi anladım."

"Bu ders zevkliydi. Öğretmenimiz iyi anlattı. Topluma yararlı olmak gerek. İlerde vakıf, dernek kurmak istiyorum."

"…Bu derslerde şu anki yönetim şeklimize gelene kadar hangi yollardan geçtiğimizi, neye inandığımızı öğrendim. Divan sisteminde olmak isterdim…"

"Dersi çok dikkatli dinledim. Toplum yaşamına aktif katılma yollarını merak ediyordum. Topluma yararlı birey olmak istiyorum. Bu yüzden öğrenmek istedim. Topluma yararlı olmak için sivil toplum kuruluşlarına üye olmak istiyorum."

"Bence derslerde öğretmenimiz çok iyi anlatıyor ve ders zevkli geçiyor ama ders sırasında biraz daha çok yazı yazsak ve her konuda birer cümlelik açıklamalar yapsak öğrendiğimiz bilgiler daha çok aklımızda kalır ve evde de defterimizdeki konulardan çalışabiliriz."

Yansıtıcı düşünme uygulamalarındaki öğrenci görüşlerine ve yansıtmalarına bakıldığında öğrencilerin karar verdikleri, sorguladıkları, kendilerini değerlendirdikleri, dersle ve öğretmenle ilgili eleştirilerini yansıttıkları görülmektedir. Yansıtıcı düşünme uygulamalarının öğrencilerin öğrenme ortamına etkin katılımı, başarı ve tutumuna etki ederek Sosyal Bilgiler öğretimine katkı sağlayacağı şeklinde yorumlanabilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, bulgulara ve yorumlara dayalı olarak elde edilen sonuçlar ile sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Sosyal Bilgiler öğretiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisini belirmek amacıyla yapılan çalışmada, denenceler doğrultusunda ortaya çıkan araştırma sonuçları şunlardır:

Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile programda önerilen öğretimin uygulandığı kontrol grubunun deneysel işlem öncesi Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının denk olduğu belirlenmiştir.

Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile programda önerilen öğretimin uygulandığı kontrol grubunun deneysel işlem öncesi akademik başarı durumlarının birbirine benzer olduğu ortaya çıkmıştır.

Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları, deneysel işlem sonrası artmıştır.

Programda önerilen öğretimin uygulandığı kontrol grubunun Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları, öğretim sonrasında değişmemiştir.

Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun akademik başarıları, deneysel işlem sonrası arttığı tespit edilmiştir.

Programda önerilen öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarında, öğretim sonrası artış olmuştur.

Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun deneysel işlem sonrası Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları, programda önerilen öğretimin uygulandığı kontrol grubunun öğretim sonrası tutumlarından daha yüksek bulunmuştur.

Deneysel işlem sonrası, yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun akademik başarıları, programda önerilen öğretimin uygulandığı kontrol grubunun akademik başarılarından daha yüksektir.

Deneysel işlem öncesindeki ve sonrasındaki tutum puanlarının farkıyla oluşturulan erişi tutum puanlarında, deney grubu ortalamalarının kontrol grubu ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Deneysel işlem öncesindeki ve sonrasındaki akademik başarı puanlarının farkıyla oluşturulan erişi başarı puanlarında, deney grubu ortalamalarının kontrol grubu ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun deneysel işlem sonrası tutumları, 21 gün sonra uygulanan kalıcılık testinde değişmemiştir.

Programda önerilen öğretimin uygulandığı kontrol grubunun öğretim sonrası tutumları, 21 gün sonra uygulanan kalıcılık testinde azalmıştır.

Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun deneysel işlem sonrası başarıları, kalıcılık için belirlenen 21 günlük süre sonunda değişmediği görülmüştür.

Programda önerilen öğretimin uygulandığı kontrol grubunun öğretim sonrası başarıları, 21 gün sonra uygulanan kalıcılık testinde düşmüştür.

Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun tutumları, kontrol grubundan daha kalıcıdır.

Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun başarıları, kontrol grubunun başarılarından daha kalıcı olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretiminde yansıtıcı düşünme yaklaşımına dayalı uygulamaların akademik başarıya ve tutuma etkisinin incelendiği çalışmada, araştırma sonuçları üç maddede özetlenebilir:

1. Sosyal Bilgiler öğretiminde yansıtıcı düşünme uygulamaları, ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarını olumlu etkilemektedir. Yansıtıcı öğretim, öğrencilerin başarılarının artmasında, programda önerilen öğretimden daha fazla yararlı olmuştur. Öğrencilerin, öğrendiklerini zihninde canlandırması yansıtıcı düşünmedir. Öğrenciler, yansıtıcı öğrenme ortamında, öğrenilenlerin farkında olur ve ortama etkin katılırlar. Yansıtıcı düşünme, eski öğrenmeler ile yeni öğrenmeleri ilişkilendirme fırsatı verir. Öğrenilenleri sorgulamak, gözden geçirmek, öğrenme sürecinde karar vermek ve değerlendirerek düşünmek başarıyı artırmaktadır.

2. Yansıtıcı öğretim, ilköğretim öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine karşı olumlu tutum geliştirmeleri konusunda, programda önerilen öğretimden daha etkilidir. Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim yaklaşımı, öğrencilerin olumlu tutumlarını artırmaktadır. Öğrenciler, ilgi ve merak uyandırıcı bilgilerle harekete geçmektedir. Yansıtıcı öğretimde, öğrenciler kendi öğrenme hedeflerini belirler ve bu yüzden sorumluluk duyarlar. Öğrenme sürecinde, kendi yanlışlarını görüp düzeltebilirler. Davranışlarını olumlu veya olumsuz olarak değerlendirerek kendilerini güdüleyebilirler. Görüşlerini özgürce söyleyebildikleri öğrenme ortamı gerektiğinden derse karşı olumlu tutum geliştirmektedirler.

3. Yansıtıcı düşünme uygulamalarına dayalı öğretim yaklaşımı, başarının ve tutumların kalıcı olması hususunda, programda önerilen öğretimden daha etkilidir. Derse karşı tutum ve dersteki başarı birbiriyle ilişkilidir. Öğrencilerin, yeterliklerini/yetersizliklerini bilmesi, kendilerini güdülemesi, gelişim için sorumluluk duyması, hedeflerini planlaması, karar verici olması, soruşturması/araştırması ve öz değerlendirme yapması tutumların ve akademik başarının kalıcılığını artırmaktadır.

5.2. Öneriler

Sosyal Bilgiler öğretiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler şunlardır:

1. Eğitim ortamında öğrencilerin sorgulamasına, soru sormasına, öğrenme hedeflerini belirlemesine, karar vermesine, kendilerini değerlendirmesine ve sürece etkin katılmasına olanak sağlanmalıdır. Ayrıca, düşüncelerini rahatça ifade edebilecekleri sınıf ortamı oluşturulmalıdır.

2. Derse başlarken öğrencilere daha önceki öğrendiklerinin hatırlatılması, ders sırasında yansıtıcı sorular sorulması ve ders sonrasında öğrenme günlüğü tutturulması yansıtıcı düşünme döngüsünü sağlayacağından yararlı olacaktır. Yansıtıcı öğrenme günlüklerinin sürekli tutulması teşvik edilmelidir.

3. Okutulan ders kitaplarında, yardımcı kitaplarda ve uygulanan etkinliklerde yansıtıcı düşünme çalışmalarına daha sık yer verilmesi, yararlı olabilir.

4. Yansıtıcı düşünmeye dayalı uygulamalarda, yaşanabilecek en önemli sorunlardan biri, zaman kullanımıdır. Öğretmenler, etkinliklerde kullanılacak zaman ayarlamasını özenle yapmalıdır.

5. Son yıllarda, ilköğretim okullarında düşünme eğitimine ilişkin ders programları hazırlanmaktadır. Bu nedenle, eğitim fakültelerinin lisans programlarına düşünme eğitimi ile ilgili derslerin koyulması tavsiye edilebilir.

6. Araştırma, Sosyal Bilgiler dersinin "Yaşayan Demokrasi" ünitesiyle sınırlı tutulmuştur. Yansıtıcı düşünmenin, Sosyal Bilgiler dersinin diğer ünitelerinde de etkililiği araştırılabilir. Ayrıca, diğer derslere yönelik akademik başarı ve tutuma etkisi de çalışılabilir.

7. Araştırmada, yansıtıcı düşünme uygulamalarının Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarı ve tutuma etkisi incelenmiştir. Diğer düşünme türlerinin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarı ve tutuma etkisinin de araştırılması önerilebilir.

8. Öğretmenlerin ve öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyleri veya eğilimleri bazı bağımsız değişkenler dikkate alınarak çalışılabilir.

9. Yansıtıcı düşünme uygulamaları ile birlikte öğretmen ve öğrenci görüşleri de alınarak araştırma yapılması daha yararlı olacaktır.

10. Yansıtıcı düşünmenin, derse karşı tutum ve başarıya etkisinin haricinde bireylerin başarı güdülerine, demokratik tutumlarına, mesleki tutumlarına, kişisel gelişime, eleştirel düşünmelere, problem çözme, yaratıcılık ve bilimsel süreç becerileri gibi becerilere etkisi de araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Akar, C. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aksoy, B. (2003). Problem Çözme Yönteminin Çevre Eğitiminde Uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14* (2), 83-98.

Alıcıgüzel, İ. (2003). *Çağdaş Okulda Eğitim ve Öğretim*. İstanbul: Sitem Yayıncılık.

Alp, S. (2007). *İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünce Üzerine Bakış Açıları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Arslan, B. (2005). *Yansıtıcı Düşünmenin Program Geliştirme ve Fen Bilgisi Öğretim Programındaki Yeri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Aslan, G. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ata, B. (1997). *Tarih Öğretimine Bilimsel Problem Çözme Yönteminin Uygulanmasına Yönelik Bir Model.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ata, B. (2006a). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı. (Ed: C. Öztürk) *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Yapılandırmacı bir Yaklaşım.* Ankara: Pegem Akademi, 71-83.

Ata, B. (2006b). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yansıtıcı Soruşturma Geleneği ve Oluşturmacılık Yaklaşımı. *Eğitimde Çağdaş Yönelimler III: Yapılandırmacılık ve Eğitimde Yansımaları Sempozyumu*, 259-262.

Ata, B. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı. (Ed: C. Öztürk) *Sosyal Bilgiler Öğretimi: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi, 33-47.

Atasoy, B. (2009). *Web Temelli Eğitim Ortamlarında Yansıtıcı Soruların Öğrencilerin Biliş Üstü Becerilerine, Başarılarına ve Verimliliğine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Avcı, E. (2009). Üstbiliş ve Sosyal Bilgiler Öğretimindeki Yeri. (Ed: R. Turan, A. M. Sünbül ve H. Akdağ) *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-I*. Ankara: Pegem Akademi, 279-297.

Atik, A. (2006). *Yeni İlköğretim Birinci Kademe Sosyal Bilgiler Programında Yaratıcılık.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Barr, R., Barth, J. L., Shermis, S. S. (1977). *Defining The Social Studies*. Washington, DC: National Council for The Social Studies.

Barr, R., Barth, J. L., Shermis, S. S. (1978). *Nature of The Social Studies.* California: ETC Publications.

Barth, J. L., Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi: Kaynak Üniteler.* Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitim Geliştirme Projesi Yayınları

Bartlett, L. (1990). Teacher Development Through Reflective Teaching. In J. C. Richards and D. Nunan (Eds), *Second Language Teacher Education*, New York: Cambridge University Pres, 202-214.

Baştürk, R. (2011). *Bütün Yönleriyle SPSS Örnekli Nonparametrik İstatistiksel Yöntemler.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Baykara, N. (2006). *Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Bayrak, F. (2010). *Ağ Günlük Uygulamasının Yansıtıcı Düşünme Becerisi Üzerine Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bayrak, F., Koçak-Usluel, Y. (2011). Ağ Günlük Uygulamasının Yansıtıcı Düşünme Becerisi Üzerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 93-104.

Birgin, O. (2003). *Bilgisayar Destekli Gelişim Dosyasının Uygulanabilirliğinin Araştırılması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Boud, D., Keogh, R., Walker, D. (1985). Promoting Reflection in Learning: A Model. In D. Boud, R. Keogh, D. Walker (Eds.), *Reflection: Turning Experience Into Learning*. London: Kogan Page, 18-40.

Boyd, P., Boll, M., Brawner, L., Villaumer, S. K. (1998). Becoming Reflective Professionals: An Exploration of Preservice Teachers' Struggles as They Translate Language and Literacy Theory into Practice. *Action in Teacher Education* , *19* (4), 61-75.

Bölükbaş, F. (2004). *Yansıtıcı Öğretimin (Reflective Teaching) İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum ve Başarıları Üzerindeki Etkililiği.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher.* San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc.

Burner, K. J. (2007). *The Effects of Reflective and Reflexive Writing Prompts on Students' Self-Regulation and Academic Performance*. Unpublished Doctoral Thesis. The Florida State University College of Education, Florida.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Cisero, C. A. (2006). Does Reflective Journal Writing Improve Course Performance. *College Teaching, 54* (2), 231-236.

Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11* (2), 21-27.

Çalışkan, H. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, (17)* 1, 57-70.

Çetin, A. (2008). *Sınıf Öğretmeni Adayların Eleştirel Düşünme Gücü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Çiftçi, S. (2001). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Proje Çözmeye Dayalı Öğrenme Metodunun Uygulanmasına Yönelik Bir Değerlendirmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çiftçi, S. (2006). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrencilerin Akademik Risk Alma Düzeylerine, Problem Çözme Becerilerine, Erişilerine Kalıcılığa ve Tutumlarına Etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Demir, S. B., Akengin, H. (2010). Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi (e-International Journal of Educational Research) (1),* 1, 26-40.

Demiralp, D. (2010). *İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünmelerini Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Elazığ İli Örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Demirel, Ö. (2009). *Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğretme Sanatı.* Ankara: Pegem Akademi.

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 Proces*s. Boston, MA: D.C. Heath and Company.

Dewey, J. (1957). *Düşüncenin Terbiyesi* (Çev: O. Decroly, O. Etker, S. Akdeniz ve B. Arıkan). İstanbul: İstanbul Muallimler Cemiyeti Yayınları S:3, Sinan Matbaası ve Neşriyat Evi.

Doğan-Dolapçıoğlu, S. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

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, 153-165.

Eichler, D. F. (2009). *The Experience of Using Reflective Journals on An Outward Bound Course.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. The Pennsylvania State University The Graduate School College of Education, Pennsylvania.

Emir, S. (2001). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaratıcı Düşünmenin Erişiye ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Ennis, R. H. (1985). A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership, 43* (2), 44-48.

Ennis, R. H. (1993). Critical Thinking: What Is It? In Henry A. Alexander (Ed.), *Philosophy of Education 1992*. Urbana, IL: Philosophy of Education Society. (76-80).

Erden, M. (Tarihsiz). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınevi.

Erginel, S. Ş. (2006). *Developing Reflective Teachers: A Study on Perception and Improvement of Reflection in Pre-Service Teacher Education*. (*Yansıtıcı Düşünen Öğretmen Yetiştirme: Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Algısı ve Geliştirilmesi Üzerine Bir Çalışma*). Yayınlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ergün, M. Özdaş, A. (1997). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Kaya Matbaacılık.

Erözkan, A. (2007). Bilimsel Araştırmalarda Yöntemler. (Ed: D. Ekiz) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* İstanbul: Lisans Yayıncılık, 99-124.

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.

Evans, L. (2009). *Reflective Assessment and Student Achievement in High School English.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Seattle Pacific University, Seattle.

Facione, P. A. (2011) Critical Thinking: What It is and Why it Counts (update 2001). Web:http://www.insightassessment.com/content/download/1176/7580/file/what &why2010.pdf adresinden 09 Ocak 2012'de alınmıştır.

Fendler, L. (2003). Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences and Political Reverberations [Electronic version]. *Educational Researcher, 32* (3), Retrieved: January 24, 2009, from Academic Search Elite Database. 16-25.

Fisher, Alec (2001). *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fishman, S. M. (1998). Students' Active Participation in Learning. In S. M. Fishman & L. Mccarthy (Eds.), *John Dewey and The Challenge of Classroom Practice* New York: Teacher Collage, 19-23.

Florez, M. C. (2001). Reflective Teaching Practice in Adult ESL Settings. *National Center for ESL Literacy Education*, from ERIC Digest.

Fung, I. (2005). *Critical Thinking as an Educational Goal: A Fulfilled or Unfulfilled Promise?* Web: www.pesa.org.au/html/documents/2005-papers/Paper-14__ Irene_Fung.doc. adresinden 15.09.2010'da alınmıştır.

Gülveren, H. (2007). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Beceri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Gündoğan-Çögenli, A. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri ve Kullandıkları Bilişüstü Öğrenme Stratejileri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Öğretimine Dair Bazı Yanılgılar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (7)* 1, 57-74.

Güney, K. (2008). *Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Sunu Performansı Ve Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Güngör, G. (2006). *Coğrafya Öğretiminde Yaratıcı Düşünme Teknikleri Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gür, H. (2008). Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Öğrenme. (Ed: İ. H. Demircioğlu) *Aday Öğretmenler İçin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması.* Ankara: Anı Yayıncılık, 191-202.

Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel Düşünme*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi-Sabancı Üniversitesi Yayınları.

Gürses, A., Açıkyıldız, M., Doğar, C., Sözbilir, M. (2007). An Investigation Into the Effectiveness of Problem-Based Learning in a Physical Chemistry Laboratory Course. *Research in Science & Technological Education, 25* (1), 99-113.

Güzel, S. (2005). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temele Alan İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Herrington, T., Herrington, J., Oliver, R., Omari, A. (2000). A Web-Based Resource Providing Reflective Online Support for Preservice Mathematics Teachers on School Practice. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 1* (2). Web: http://www.citejournal.org/vol1/iss2/currentissues/general/article1.htm adresinden 24.11.2011' de alınmıştır.

Hesapçıoğlu, M. (1997). *Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğretim Programları ve Öğretim*. İstanbul: Beta Yayınları.

İnönü, Y. (2006). *Tarih Öğretmenlerinin Yansıtıcı Öğretmen Özelliklerine Sahiplik Düzeyi- Van Örneği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Jo Watts, W. (1974). *A Conceptual Framework for Elementary Social Studies Curriculum and Instruction.* Greensboro: University of North Carolina.

Kan, A.(2007). Portfolyo Değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 32, 133-144.

Kan, Ç. (2009). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Küresel Vatandaşlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 26, 25-30.

Karadağ, M. (2010). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karwan, W. A. (2009). *Understanding Teacher Beliefs with Reflective Tools.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, University of Californiya, San Diego.

Kaymakçı, S., Ata, B. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgilerin Doğasıyla İlgili Görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi, (3)* 1, 35-64.

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.

Kırnık, D. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğrenci Başarısına Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Kızılkaya, G., Aşkar, P. (2009). Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim, (34)* 154, 82-92.

Kirk, R. (2000). A Study of The Use of a Private Chat Room to Increase Reflective Thinking in Pre-Service Teachers. *College Student Journal, 34* (1), 115-122.

Korthagen, F.A.J. (2004). In Search of The Essence of A Good Teacher: Towards A More Holistic Approach In Teacher Education. *Teaching and Teacher Education, 20* (1), 77–97.

Korthagen, F.A.J., Vasalos, A. (2005). Levels in Reflection: Core reflection as A Means to Enhance Professional Growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, (11)* 1, 47–71.

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.

Kozan, S. (2007). *Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Kaynak Tarama ve Rapor Yazma Derslerindeki Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., Bökeoğlu, Ö. Ç. (2007). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Köksal, N. (2006). *Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Köse, E. (2008). Öğretimde Ölçme ve Değerlendirmenin Planlanması. (Ed: E. Karip) *Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi, 85-114.

Köstüklü, N. (2006). *Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi*. Konya: Sebat Ofset Matbaacılık.

Kuiper, R. (2002). Enhancing Metacognition Through the Reflective Use of Self-Regulated Learning Strategies. *The Journal of Continuing Education in Nursing. 33* (2), 78-87.

Kuran, K. (2004). Sınıfta Öğrenme-Öğretme Sürecinin Yönetimi. (Ed: M. Şişman, S. Turan) *Sınıf Yönetimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kürüm, D. (2002). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Lee, H. J. (2005). Understanding and Assessing Preservice Teachers' Reflective Thinking. *Teaching and Teacher Education,* 21, 699–715.

Mann, K., Gordon, J., MacLeod, A. (2009). Reflection and Reflective Practice in Health Professions Education: A Systematic Review. *Advances in Health Sciences Education*, 14, 595-621.

Marzano, R. J., Brandt, R. S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B. Z., Rankin, S. C. ve Suhor, C. (1988). *Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction.* Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.

Meral, E. (2009). *Yeni (2006) İlköğretim İngilizce Programını Uygulayan Öğretmenlerin Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünmeleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Merey, Z., Kılıçoğlu, G. (2009). Yansıtıcı Soruşturma (Reflective Inguiry) Yaklaşımı Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi. (Ed: R. Turan, A. M. Sünbül ve H. Akdağ) *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-I*. Ankara: Pegem Akademi, 341-358.

Mert, İ. S. (1997). *Karar Vermede Yaratıcı Problem Çözme.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Mewborn, D. (1999). Reflective Thinking Among Preservice Elementary Mathematics Teachers. *Journal for Research in Mathematics Education. 30* (3), 316-341.

Moon, J. A. (1999). *Reflection in Learning & Professional Development, Theory and Practice.* London: Kogan Page Limited.

Milli Eğitim Bakanlığı (2003). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2005a). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4-5.Sınıflar).* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı (2005b). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6-7 Sınıflar).* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı*. Ankara.

Moallem, M. (1997). The Content and Nature of Reflective Teaching: A Case of An Expert Middle School Science Teacher. *Clearing House, 70* (3), 143-150.

Namlu, A. G. (2004). Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçme Aracının Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), 123-136.

National Council for the Social Studies. (1992). *National Curriculum Standards for Social Studies: Introduction.* http://www.socialstudies.org/standards/introduction adresinden 24.05.2011'de alınmıştır.

National Council for the Social Studies. (2010). *About National Council for the Social Studies.* http://www.socialstudies.org/about adresinden 24.05.2011 tarihinde alınmıştır.

Norton, J. L. (1997). Locus of Control and Reflective Thinking in Preservice Teachers. *Education, 117* (3), 401-411.

Okçu, V., Kahyaoğlu, M. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Biliş Ötesi Öğrenme Stratejilerin Belirlenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, , 2* (6), 129-146.

Öncü, H. (2009). Ölçme Ve Değerlendirmede Yeni Bir Yaklaşım: Portfolyo Değerlendirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13* (1). 103-130.

Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve Öğretme***.** Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özdemir, D. (2006). *Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerilerini Kazandırma Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Özmen, C. (2010). *Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özmen, C. (2011). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Vatandaşlık Aktarımı Yaklaşımına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8* (15), 435-455.

Özsoy, G. (2006). Problem Çözme ve Üstbiliş. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildirileri C. II*, Ankara: Kök Yayıncılık.

Öztunç, M. (1999). *Yaratıcı Düşünce Üzerinde Ailenin Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

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. 21-50.

Öztürk, C. (2009). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış. (Ed: C. Öztürk) *Sosyal Bilgiler Öğretimi: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi, 1-31.

Öztürk, D. (2010). *Yaratıcı Düşünme Becerisinin İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkililiği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Pollard, A., Tann, S. (1987) *Reflective Teaching In The Primary School*. London: Cassell.

Pollard, A., Anderson, J.,Maddock, M., Swaffield, S., Warin, J. and Warwick, P. (2008). *Reflective Teaching: Evidence-Informed Professional Practice* (3rd Edition). London: Continuum.

Ridley, D.S. (1991). Reflective Self-Awareness: A Basic Motivational Process. J*ournal of Experimental Education, 60* (1), 31-48.

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, 842-866.

Saban, A. (2000). *Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Saygılı, H. (2000). Problem Çözme Becerisi ile Sosyal ve Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Schafersman, S. D. (1991). An Introduction to Critical Thinking. (Retrieved 08.02.2008). Web: http://www.freeinquiry.com/critical-thinking.html adresinden 24.11.2011' de alınmıştır.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.* Basic Books, Inc.

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. (Publeshed: Edinfo Press.)

Shermis, S. S. (1999). *Reflective Thought, Critical Thinking*. ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication, Indiana University, Bloomington In.

Snyder, L. G., Snyder, M. J. (2008). Teaching Critical Thinking and Problem Solving Skills. *The Delta Pi Epsilon Journal, 50* (2), 90-99.

Sönmez, V. (1999). *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Sönmez, V. (2005). *Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Öğretmen Kılavuzu: Yeni Programa Göre Düzenlenmiş Yeni Ders Planı Örnekleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2008). *Eğitim Felsefesi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, Z. (1999). *Çocukların Psiko-Sosyal Temelli Problem Çözme Becerisinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Şahin, A. (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarına Öğretim Tekniklerinin Yansıtıcı Öğretim Etkinlikleriyle Öğretilmesinin Akademik Başarıya Etkisi. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları, (9)* 1, 28-33.

Şentürk, M. (2009). İlköğretim Programının Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi (Diyarbakır İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Taşpınar M., Atıcı, B. (2002). Öğretim Model, Strateji, Yöntem ve Becerileri/ Teknikleri: Kavramsal Boyut. *Eğitim Araştırmaları, 2* (8), 207–215.

Tok, Ş. (2008a). Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına, Performanslarına ve Yansıtmalarına Etkisi, *Eğitim ve Bilim*, 33, 104-117.

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

Türk Dil Kurumu. (1998). *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

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

Ünver, G. (2005). Yansıtıcı Düşünme. (Ed: Ö. Demirel). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing With Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry, 6* (3), 205-228.

Vural, C.T. (2008). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yaratıcı Düşünme: Yeni İlköğretim Programı Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Etkinliklerin Yaratıcılığı Geliştirmesi Açısından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Vural, R. A., Kutlu, O. (2004). Eleştirel Düşünme: Ölçme Araçlarının İncelenmesi ve Bir Güvenirlik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13* (2), 189-199.

Walker, S. E. (2006). Journal Writing As a Teaching Technique to Promote Reflection. *Journal of Athletic Training, 41* (2), 216-221.

Wallace, M. J. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wallace, M. J. (1998). *Action Research for Language Teachers.* Cambridge: Cambridge University Press.

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

Yağcı, R. (2008). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme: İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde, Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Uyguladıkları Etkinliklerin Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yaşar, M. C., Aral, N. (2010). Yaratıcı Düşünme Becerilerinde Okul Öncesi Eğitimin Etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim, 3* (2), 201-209.

Yıldırım, A. (2010). *Eleştirel Psikoloji: Ivan Illic ve Paulo Freire'nin Eğitim Anlayışı Üzerine.* Ankara: Anı Yayıncılık.

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.

Yurdakul, B. (2005). Bilişötesi ve Yapılandırmacı Öğrenme Çevreleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 11* (42), 279-298.

Zeichner, K. M., Liston, D. P. (1987). Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review, (56)* 1, 23-48.

EKLER

Ek 1- İzin Yazısı……161
Ek 2- Öğretmen Görüş Formu……...162
Ek 3- Kişisel Bilgi Formu……..163
Ek 4- Akademik Başarı Testi…….165
Ek 5- Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği…….175
Ek 6- Ders Planları……176
Ek 7- Yansıtıcı Öğrenme Günlüğü……186
Ek 8- İki Kolonlu Öğrenme Yazıları…….188
Ek 9- Yansıtıcı Etkinlik Yazıları……...191
Ek 10- Yansıtıcı Öğrenme Günlüğü Örnekleri……...…..193
Ek 11- İki Kolonlu Öğrenme Yazısı Örnekleri……..…....…….205
Ek 12- Yansıtıcı Etkinlik Yazısı Örnekleri……...……212

EK 1

T.C.
UŞAK VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.64.20.02-605/ 27.03.2012 03574
Konu : MEM'e bağlı Kurumlarda Araştırma İzni

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsüne)
ANKARA

İLGİ: **a)** Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı. (2012/13 sayılı Genelge)

b) Gazi Üniversitesi'nin B.30.2.GÜN.0.44.72.00/2374 sayı 14/03/2012 tarihli yazısı.

İlgi (b) dilekçeyle Müdürlüğümüze bağlı kurumlarda araştırma yapmak istenmektedir.

İlimiz Merkez İlçedeki Halit Ziya Uşaklıgil İlköğretim Okulu 7/A ve 7/B sınıfı öğrencilerine araştırma uygulamasıyla ilgili uygulama formları yazımız ekinde gönderilmiş olup, ilgi (a) Genelge gereğince değerlendirmesi yapılarak uygulanması uygun görülmüştür.

Bilgi ve gereğini arz ederim.

Ömer BULUT
İl Milli Eğitim Müdürü

Eki : Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği (1 sayfa)
Akademik Başarı Testi (9 sayfa)
Kişisel Bilgi Formu (2 sayfa)
Öğrenme Günlükleri (7 sayfa)

EK 2

ÖĞRETMEN GÖRÜŞÜ

Değerli Meslektaşım;

Araştırmamın uygulama kapsamı olan "Yaşayan Demokrasi" ünitesini yansıtıcı düşünme yaklaşımı doğrultusunda sizinde katkılarınızla beraberce işledik. Uygulamamızın başlangıcından itibaren sizin ve öğrencilerin ilgi, yardım ve katkılarından ötürü teşekkür ederim. Uygulamada yapılan çalışmalarla ilgili görüş ve değerlendirmeleriniz nelerdir?

Kamil UYGUN

1. Yaşayan Demokrasi ünitesinde kullanılan yansıtıcı düşünme yaklaşımına dayalı yöntemlerin etkililiği ve verimliliği konusunda görüşleriniz nelerdir?
Uygulanan yansıtıcı düşünme becerileri yöntemiyle öğrencilerimde oldukça olumlu davranışlar gözlemledim. Derste pasif kalan öğrencilerimin aktif hale geldiğini, derse olan isteklerinin arttığını ve sınıf ortamında daha rahat konuşabildiklerini ifade edebildiklerini gözlemledim.
2. Uygulamanın daha etkili olması için neler yapılabilir?
Uygulamanın daha etkili olabilmesi için süresi olan ders saatinin arttırılması ve öğrencilerin daha uzun süreli uygulamaya katılabilmeleri sağlanabilir.
3. Uygulamanın size katkısı hakkında görüşleriniz nelerdir?
Derste farklı yöntemlerin kullanılması öğrencilerin motivasyonunu arttırıyor ve bu da derse daha istekli katılmalarını sağlıyor. Derse aktif olarak katılan öğrenci öğretmenin de dersten keyif almasını sağlıyor.
4. Sonraki meslek yaşamınızdaki öğretimde yansıtıcı düşünmeyi kullanma konusunda görüşleriniz nelerdir?
Yansıtıcı düşünmenin Sosyal Bilgiler dersinin bir çok ünitesinde faydalı olabileceğini düşünüyorum. Bu modelle daha öncesi eğitim-öğretim dönemlerinde de kullanacağım.

Hakkı CENGİZ
Sosyal Bilgiler Öğretmeni

EK 3

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenciler;

Kişisel bilgi formu, bilimsel bir çalışma için hazırlanmıştır. Vereceğiniz bilgiler gizli tutulacaktır. Aşağıdaki soruları doğru cevaplayınız ve boş bırakmayınız. Cevabınızın solundaki köşeli parantezin içine [X] işareti koyunuz. Katıldığınız için teşekkür ederim.

Adınız ve Soyadınız	:		
Cinsiyetiniz	: [ ]Kız	[ ]Erkek	
Sınıfınız	: [ ]7/A	[ ]7/B	
Kardeş Sayınız	: [ ]Kardeşim yok	[ ]1	
	[ ]2	[ ]3	
	[ ]4	[ ]5 ve daha fazla	
Babanızın Öğrenim Durumu	: [ ]Okuryazar değil	[ ]İlkokul	
	[ ]Ortaokul	[ ]Lise	
	[ ]Üniversite	[ ]Lisansüstü	
Annenizin Öğrenim Durumu	: [ ]Okuryazar değil	[ ]İlkokul	
	[ ]Ortaokul	[ ]Lise	
	[ ]Üniversite	[ ]Lisansüstü	
Babanızın Mesleği	: [ ]Memur	[ ]İşçi	
	[ ]Doktor	[ ]Mimar-Mühendis	
	[ ]Esnaf	[ ]Çiftçi	
	[ ]Öğretmen	[ ]Avukat	
	[ ]Sanatkar	[ ]Asker	
	[ ]İşsiz	[ ]……..	
Annenizin Mesleği	: [ ]Memur	[ ]İşçi	
	[ ]Doktor	[ ]Mimar-Mühendis	
	[ ]Esnaf	[ ]Çiftçi	
	[ ]Öğretmen	[ ]Avukat	
	[ ]Sanatkar	[ ]Asker	
	[ ]Ev hanımı	[ ]……..	

Ailenizin ortalama aylık geliri:[ ]750 TL ve daha az [ ]750-1500 TL arası
[ ]1500-2250 TL arası [ ]2250-3000 TL arası
[ ]3000-3750 TL arası [ ]3750 TL ve üzeri

Ev durumunuz : [ ]Kendimizin [ ]Kira
[ ]Lojman [ ]Akrabamızın (Dede vb.)

Evinizin ısınma şekli : [ ]Sobalı [ ]Kaloriferli

Dershane durumunuz : [ ]Gidiyorum [ ]Gitmiyorum

EK 4

AKADEMİK BAŞARI TESTİ

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Öğrencinin Sınıfı-Şubesi:

Öğrencinin Numarası:

1. Orta Asya Türk devletlerinde kağanlara Tanrı tarafından verildiğine inanılan yönetme gücü ve yetkisi aşağıdakilerden hangisidir?

A) Kut

B) Töre

C) Budun

D) Yarlıg

2. İslamiyet'ten önceki Türk devletlerinde egemenlik anlayışı aşağıdakilerden hangisidir?

A) Ülke sadece kağanın egemenliğindedir.

B) Ülke hükümdar ailesinin ortak malıdır.

C) Ülke egemenliği seçimle belirlenir.

D) Ülke güçlü olan tarafından yönetilir.

3. Anayasamızdaki maddelerde değiştirilemez ve değiştirilmesi teklif edilemez hükümler bulunmaktadır. **Aşağıdakilerden hangisi bunlardan birisi <u>değildir</u>?**

A) Bayrağı, şekli kanununda belirtilen, beyaz ay yıldızlı al bayraktır.

B) Başkenti Ankara'dır.

C) Millî marşı "İstiklal Marşı"dır.

D) Kanunlar, Anayasa'ya aykırı olamaz.

4. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde genel seçimler 4 yılda bir ve yerel seçimler 5 yılda bir yapılmaktadır.

Yapılan seçimler, aşağıdaki Cumhuriyetin niteliklerinden hangisiyle doğrudan ilişkilidir?

A) Demokratik Devlet

B) Hukuk Devleti

C) Sosyal Devlet

D) Laik Devlet

5. I- İnsan haklarına saygılı

II- Atatürk milliyetçiliğine bağlı.

III- Demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devletidir.

IV- Milli marşı, "İstiklal Marşı" dır.

Aşağıdakilerden hangisinde, anayasamızın 2. maddesinde yer alan Türkiye Cumhuriyeti nitelikleri doğru verilmiştir?

A) II-III

B) I-II-III

C) II-III-IV

D) III-IV

6. Devlet içindeki kurumlar, anayasanın ve diğer yasaların belirlediği görev ve yetkilere sahiptir. Kimse bu görev ve yetkileri aşamaz. Tüm kurumlar, önceden belirlenen kanun ve kurallar içinde işlemesi gerekir.

Parçada aşağıdakilerden hangisi anlatılmaktadır?

A) Yasama yetkisi

B) Yargı bağımsızlığı

C) Yürütme yetkisi

D) Hukukun üstünlüğü

7. Türkiye Cumhuriyeti devletinde, çocuklara ve yaşlılara yönelik bazı kurumların olması aşağıdakilerden hangisiyle ilgilidir?

A) Demokratik Devlet

B) Sosyal Devlet

C) Yardımlaşma

D) Kamu hizmetlerine girme hakkı

8. Osmanlı devletinde Yavuz Sultan Selim döneminden itibaren padişahın aynı zamanda halife olması aşağıdakilerden hangisinin göstergesidir?

A) Teokratik Yönetimin

B) Demokratik Yönetimin

C) Monarşik Yönetimin

D) Oligarşik Yönetimin

9. "Hiçbir organ, makam, merci veya kişi, yargı yetkisinin kullanılmasında mahkemelere ve hâkimlere emir ve talimat veremez; genelge gönderemez; tavsiye ve telkinde bulunamaz".

Anayasa maddesinde aşağıdakilerden hangisi vurgulanmaktadır?

A) Yasama yetkisi
B) Dokunulmazlık
C) Yargı bağımsızlığı
D) Yürütme yetkisi

10. I-Başbakan ve Bakanlar Kurulu
II-Cumhurbaşkanı ve Bakanlar Kurulu
III-Adalet Bakanlığı
IV-Bağımsız Mahkemeler
V-TBMM

"Yasama yetkisi-Yürütme yetkisi-Yargı yetkisi" aşağıdaki hangisinde sırasıyla doğru verilmiştir?

A) V-II-IV
B) V-I-IV
C) V-I-III
D) V-II-III

11. Bir ülkede hükümdarın, padişahın, sultanın egemen olması aşağıdakilerden hangisidir?

A) Islahat
B) Saltanat
C) İhtilal
D) Tanzimat

12. Aşağıdakilerden hangisi meşrutiyet yönetimine geçildiğinin bir göstergesidir?

A) Sadrazamın, padişah tarafından atanması
B) Padişahın meclisi kapatma hakkının olması
C) Seçim yoluyla belirlenen Meclis-i Mebusan'ın oluşturulması
D) Padişahın, milletvekilleri/bakanları ataması

13. Osmanlı Devleti'nde padişah sarayında toplanan siyasi, ekonomik ve askeri işlerin görüşüldüğü ve karara bağlandığı meclistir. Günümüzde, Bakanlar Kurulu'na benzetilebilir.

Verilen açıklamada aşağıdakilerden kavramlardan hangisi anlatılmaktadır?

A) Türkiye Büyük Milet Meclisi

B) Kurultay

C) Kafes Kurulu

D) Divan-ı Hümayun

14. Türkiye Cumhuriyeti devleti, demokratik bir devlettir. **Aşağıdakilerden hangisi bunun en önemli göstergesidir?**

A) Anayasasının olması

B) TBMM'nin varlığı

C) Din ve devlet işlerinin ayrılması

D) Herkesin kanun önünde eşit olması.

15. I- Oligarşi
II- Monarşi
III- Teokrasi
IV- Mutlak monarşi

Aşağıdakilerden hangisinde Osmanlı Devletinde görülen yönetim biçimleri doğru verilmiştir?

A) I-II-III

B) II-III

C) II-III-IV

D) I-III-IV

16. Eski Türklerde siyasi, ekonomik ve askeri işlerin görüşüldüğü ve karar alındığı meclise verilen isim aşağıdakilerden hangisidir?

A) Meclis-i Aliye

B) Kurultay

C) Parlamento

D) Divan-ı Hümayun

17. Türk tarihinin ilk anayasası aşağıdakilerden hangisidir?

A) Kanun-i Esasi

B) Tanzimat Fermanı

C) Anayasa-ı Cedide

D) 1924 Anayasası

18. Bakanlar Kurulu tarafından sunulan yasa yapma (yasama) önerileri aşağıdakilerden hangisidir?

A) Kanun teklifi

B) Kanun tasarısı

C) Soru önergesi

D) Genel Kurul

19. Türkiye Büyük Millet Meclisi, genel oyla seçilen 550 milletvekilinden oluşur. Yirmi beş yaşını dolduran her Türk halkın oyuyla milletvekili seçilebilir. Milletvekilliği yeterliliği için en az ilköğretimi tamamlamak gerekmektedir.

Parçadaki bilgilere göre, aşağıdakilerden hangisi <u>yanlıştır</u>?

A) Milletvekili olmak için belirli bir yaş ve öğrenim koşulu vardır.

B) Milletvekili olabilmek için Türk vatandaşı olmak gerekir.

C) Milletvekili seçildiği bölgenin halkını temsil eder.

D) TBMM, halkın seçtiği temsilcilerden oluşmaktadır.

20. I- Cumhurbaşkanı
II- Başbakan
III-Bakanlar Kurulu
IV-Milletvekilleri

Yürütme yetkisi ve görevi, Anayasaya ve kanunlara uygun olarak kullanılır ve yerine getirilir. **Aşağıdakilerden hangisi yürütme yetkisi olanlardan biri <u>değildir</u>?**

A) I

B) II-III

C) I-IV

D) IV

21. Olağanüstü şartlarda faaliyete geçmiş olması nedeniyle I. TBMM, kararların alınmasında ve uygulanmasında daha hızlı hareket etmek istemiştir.

Aşağıdaki özelliklerden hangisi I. TBMM'nin bu amacının <u>en doğru</u> göstergesidir?

A) Hükümet kurmak gereklidir, düşüncesi hâkim olmuştur.

B) Geçici olarak bir başkan veya padişah vekili atamak uygun görülmemiştir.

C) Kuvvetler birliği ilkesi benimsenmiştir.

D) Meclisin acilen padişahı seçmesi kararlaştırılmıştır.

22. İçeriğinde, vatandaşların can ve mal güvenliğinin sağlanması, yargılamada açıklık ve vergide adalet gibi konular yer almaktadır.

Türk tarihinde demokratikleşmenin ilk adımı sayılan bu girişim aşağıdakilerden hangisidir?

A) Kanun-i Esasi

B) Islahat Fermanı

C) Tanzimat Fermanı

D) Usul-i Cedide

23. TBMM'nin açılmasıyla modern Türk devletinin temelleri atılmıştır. Milli egemenlik ilkesi devletin temel öğelerinden biri haline gelmiştir.

TBMM'nin açıldığı tarih aşağıdakilerden hangisidir?

A) 23 Nisan 1920

B) 29 Ekim 1920

C) 23 Nisan 1923

D) 29 Ekim 1923

24. I- Kanunları onaylayarak yayımlamak.
II- Kanunları tekrar görüşülmek üzere geri göndermek.
III-Anayasa Mahkemesinde iptal davası açmak.

TBMM tarafından kabul edilen yasalar Cumhurbaşkanı'na geldiğinde, Cumhurbaşkanı'nın aşağıdakilerden hangisini/hangilerini yapma yetkisi vardır?

A) I

B) I-II

C) I-III

D) I-II-III

25. TBMM tarafından yapılan kanunların yürürlüğe girmesi aşağıdaki aşamalardan hangisinden sonradır?

A) Resmi gazetede yayımlanmasından sonra

B) TBMM oylamasından sonra

C) Komisyon raporundan sonra

D) Cumhurbaşkanı'nın onayından sonra

26. Yasama, yürütme ve yargı organlarının birbirinden ayrı ve bağımsız olmaları aşağıdakilerden hangisidir?

A) Dokunulmazlık

B) Hukukun üstünlüğü

C) Kuvvetler ayrılığı

D) Temsil yetkisi

27. I- Cumhurbaşkanı

II- Başbakan

III-Bakanlar Kurulu

IV-Milletvekilleri

TBMM Başkanlığı'na sunulan yasa önerilerinden biri olan kanun teklifi aşağıdakilerden hangisi/hangileri tarafından verilmektedir?

A) I-III

B) II-III

C) III

D) IV

28. Türkiye Cumhuriyeti devletinin ve kurumlarının karar alma süreçlerinde ve işleyişinde kendini sorumlu hisseden, yaşadığı topluma ve çevreye duyarlı bireyler etkin vatandaşlardır.

Parçaya göre, aşağıdakilerden hangisi etkin vatandaşlık için örnek <u>gösterilemez</u>?

A) Askerlik yapmak.

B) Vergi vermek.

C) Evlenmek.

D) Sivil toplum kuruluşlarına üye olmak.

29. Aşağıdakilerden hangisi okullardaki demokratik uygulamalara örnek <u>verilemez</u>?

A) Sınıf başkanı seçimine aday olmak

B) Öğretmene dersle ilgili düşüncelerini söyleyebilmek

C) Başkalarının düşüncelerine hoşgörülü olmak

D) Arkadaşlarının kusurlarını öğretmene söyleyebilmek

30. "Bir konuyla ilgili halkın genel düşüncesinin belirlenmesi amaçlanır. Toplumsal yaşamın olay ve olguları konusunda toplumsal grupların ya da toplumun ortaklaşa yargısını yansıtan düşünce, tavır ve kavramlar ortaya koyulur".

Parçaya göre, oluşturulmak istenen girişim aşağıdakilerden hangisidir?

A) Demokrasi oluşturma

B) Kamuoyu oluşturma

C) Tutum belirtme

D) Fikir belirtme

31. Medya, toplumun ve bireylerin bilgi ve haber almada yararlandıkları bir güçtür. Medya; televizyon, gazete, radyo, dergi, internet gibi kitle iletişim araçlarından oluşur. Kitle iletişim araçlarının yararları ve zararları da olabilir. Faydalı olması beklenen iletinin zararları da görülebilmektedir. Kitle iletişim araçlarının çok farklı amaçları vardır.

Aşağıdaki kitle iletişim araçlarından hangisi diğerlerinden amaç bakımından <u>farklıdır</u>?

A) İrade-i Milliye Gazetesinin çıkarılması

B) Hakimiyet-i Milliye Gazetesinin çıkarılması

C) Anadolu Ajansı' nın kurulması

D) Milliyet Gazetesinin çıkarılması

32. Aşağıdakilerden hangisi sivil toplum kuruluşlarının özelliklerinden biri <u>değildir</u>?

A) Katılan ve çalışanlara asgari ücret ödenir.

B) Gönüllülük esastır, üyelik için zorlanamaz.

C) Toplumun beklentileri dikkate alınır.

D) Resmi kurum değildirler.

33. Sivil toplum kuruluşları, resmi kurumlar dışında ve bunlardan bağımsız olarak kurulmuştur. Siyasi, sosyal, kültürel ve hukuki gibi birçok amaçla faaliyet gösterir. Sivil toplum kuruluşları, kanunlara, milli egemenliğe, milli güvenliğe, kamu düzenine ve genel asayişe, kamu yararına, genel ahlaka ve genel sağlığın korunmasına aykırı faaliyette bulunamaz.

Parçaya göre aşağıdakilerden hangisi bir sivil toplum kuruluşu <u>değildir</u>?

A) Vakıf
B) Huzurevi
C) Sendika
D) Dernek

34. Okullardaki belirli konuların etrafında düzenlenen eğitsel ve sosyal kulüp çalışmaları demokrasinin uygulama alanlarıdır. Eğitsel ve sosyal kulüp çalışmaları öğrencilerin katılımını gerektiren faaliyetlerdir. Öğrenciler, bu faaliyetlere katılarak birçok kazanım elde ederler.

Aşağıdakilerden hangisi eğitsel ve sosyal kulüp çalışmalarının kazanımlarından biri <u>değildir</u>?

A) Kendimizi ifade etmek
B) Paylaşma
C) Rekabet
D) İşbirliği

35. Birey, toplum yaşamına hak ve sorumlulukları çerçevesinde ve demokratik temelde aktif olarak katılır. Toplum yaşamına aktif katılımında, bireyin mutluluğu ve toplumun yararı göz önünde bulundurulur. Aktif katılımının birçok etkili yolu vardır.

Aşağıdakilerden hangisi bireyin toplum yaşamına aktif katılımın etkili yollardan biri <u>değildir</u>?

A) Derneklere katılmak
B) Medyayı kullanmak
C) Siyasi partilere üye olmak
D) Kitap okumak

CEVAP ANAHTARI

	A	B	C	D
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Öğrencinin Sınıfı-Şubesi:

Öğrencinin Numarası:

EK 5

SOSYAL BİLGİLER DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler;

Cevaplayacağınız tutum ölçeği, sizin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarınızı araştırmak amacıyla hazırlanmıştır. Adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Bu bir sınav değildir. Bu yüzden, kendi duygu ve düşüncelerinize uygun seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz. Soruları dikkatli bir şekilde okumanızı ve boş bırakmamanızı rica ederim.

Sınıfı :( )7/A ( )7/B

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1-Sosyal Bilgiler dersinde zilin nasıl çaldığını anlamıyorum.					
2-Sosyal Bilgiler dersinden hoşlanmıyorum.					
3-Sosyal Bilgiler dersi yerine başka bir derse girmeyi tercih ederim.					
4-Mecbur olmasam Sosyal Bilgiler dersine girmem.					
5-Keşke her ders Sosyal Bilgiler olsa...					
6-Bence Sosyal Bilgiler dersine ayrılan sürenin azaltılması gerekir.					
7-Ah Ah keşke Soysa Bilgiler olmasa...					
8-Sosyal Bilgiler dersinin konuları bana çok eğlenceli geliyor.					
9-Sosyal Bilgiler dersinde yeni konuları öğrenmek bana heyecan veriyor.					
10 Sosyal Bilgiler dersi bende güzel duygular uyandırıyor.					
11-Sosyal Bilgiler dersini iple çekiyorum.					
12-Sosyal Bilgiler sevdiğim dersler arasındadır.					
13-Mümkün olsa boş derslerimde Sosyal Bilgiler dersine girmek isterim.					
14-Tarihi hikâyeleri dinlemek bana zevk verir.					
15-Boş zamanlarımda Sosyal Bilgiler dersiyle ilgili kitapları okurum.					
16-Sosyal Bilgiler öğretmenimiz beni Soysal Bilgiler dersinden soğuttu.					
17-Sosyal Bilgiler öğretmeni yüzünden Soysal Bilgiler kelimesini bile duymak istemiyorum.					
18-Sosyal Bilgiler öğretmenimden hoşnut değilim.					
19-Sosyal Bilgiler dersinde asla başarılı olamam.					
20-Sosyal Bilgiler öğretmenim bana Sosyal Bilgiler dersini sevdirdi.					
21- Sosyal Bilgiler dersine çalışmam gerektiği zaman kendimi yorgun hissediyorum.					
22-Hata yapmaktan korktuğum için Sosyal Bilgiler dersinde konuşmam.					
23-Sosyal Bilgiler dersine asla iyi bir not alamam.					
24-Sosyal Bilgiler dersi olmasaydı, okulu daha çok severdim.					
25-Sosyal Bilgiler dersinin zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.					
26-Sosyal Bilgiler dersinde canım çok sıkılıyor.					

EK 6

DERS PLANI I

Okul **:** Halit Ziya Uşaklıgil İlköğretim Okulu

Dersin Adı **:** Sosyal Bilgiler

Sınıf **:** 7

Ünite Adı **:** Yaşayan Demokrasi

Konu **:** Türk Devletlerinde Yönetim Anlayışı

Önerilen Süre **:** 4 ders saati

Öğrenme Alanı **:** Güç, Yönetim ve Toplum

Kazanım **:** Tarihsel süreçte Türk devletlerinde yönetim şekli ve egemenlik anlayışındaki değişim ve sürekliliği fark eder.

Yöntem ve Teknikler **:** Öğrenme yazıları/günlükleri, yansıtıcı soru sorma, anlaşmalı öğrenme, kendini değerlendirme, yansıtıcı tartışma, gelişim dosyası, sözlü ve görsel sunumlar/yansıtmalar

Araç-Gereç ve Kaynakça **:** Ders ve çalışma kitapları, kavram kartları, iki kolonlu öğrenme yazıları, öğrenme günlükleri, çalışma yaprakları.

Öğrenme/Öğretme Etkinlikleri

Dikkat Çekme **:** Derse başlamadan önce, "Halka huzur ve rahat sağlayacak bir nizam kur, sana hayır dua etsinler" sözü söylenir. Sözün, hangi eserde yer alan öğüt, olduğu sorulur. Daha sonra, "Türk devletleri, hangi yönetim şekilleri ile yönetilmiştir?" sorusu sorularak öğrencilerin düşünmeleri sağlanır.

Güdüleme **:** Geçmişten günümüze Türk devletlerindeki yönetim şekillerini öğrenmenin, günümüzdeki yönetim şeklini daha iyi değerlendirmemizi sağlayacağı vurgulanır. Ayrıca, yönetme-yönetilme sürecinde etkin katılım için önemli olduğu üzerinde durulur. Ünite, konu ve yansıtıcı düşünme hakkında

öğrencilere bilgi verilir. Farklı yöntemlerle ders işleme konusunda düşünceleri alınır ve etkin katılım için karar vermeleri sağlanır.

Gözden Geçirme : 6. Sınıfta öğrenilen "Demokrasinin Serüveni" ünitesindeki bilgiler ile oligarşi, monarşi, teokrasi, demokrasi ve cumhuriyet kavramları hatırlatılır. Derse geçmeden önce ilgili kavramlar tekrarlanır.

Derse Geçiş : Öğrencilerden, ilk konudaki resimlerin hepsini incelemeleri ve resimler hakkında düşünmeleri istenir. Öğrenciler, hangi resmin daha ilgi çekici olduğunu belirler ve nedenleri tartışılır. Herkesin aynı şeyleri algılayıp algılamadığı konuşulur.

Ders kitabının 164. sayfasındaki "İslamiyet Öncesi Türk Devletlerinde Yönetim Şekli" metnini okumaları söylenir. Kut ve kurultay kavramları, tanımlatılır.

165. sayfadaki "Büyük Selçuklu ve Türkiye Selçuklu Devleti'nde Yönetim Şekli" ile "Osmanlı Devleti'nde Yönetim Şekli" metinleri okutulur. Divan, hükümdarlık, saltanat, divan-ı hümayun kavramları üzerinde durulur. Kutadgu Bilig hakkında bilgi verilerek 165. sayfadaki sözler, birer öğrenciye sesli olarak okutulur. Dersin başında söylenen söz hatırlatılır. Çalışma kitabının 91. sayfasındaki etkinlik yaptırılır.

166. ve 167. sayfadaki metinler ile Tanzimat Fermanı'nın maddelerini okumaları istenir. Maddelerin uygulanmaması halinde, karşılaşılacak durumların neler olabileceği sorulur. Kanuni Esasi'nin neler getirdiği tartışılır. Çalışma kitabının 92. sayfasındaki etkinlik yaptırılır. Daha sonra, "soru sor" etkinliği bilgi olarak verilir ve katılım hakkında görüşleri alınır. Katılmak isteyenlerle etkinlik gerçekleştirilir. Aşağıdaki sözcüklerin/sözcük gruplarının yazılı olduğu kartlar, öğrencilerin bazılarına dağıtılır.

"Kut", "kurultay", "divan", "hükümdarlık", "saltanat", "divan-ı hümayun", "kanun üstünlüğü", "bakanlar kuruluna", "Tanzimat Fermanı", meşrutiyet, "danışma meclisi nitelinde olduğunun göstergesidir".

Kart sahibi öğrenciler, kavramları cevap olarak söyler. Diğer öğrenciler, cevaplara uygun soru hazırlar. Örneğin:

Cevap: Danışma meclisi nitelinde olduğunun göstergesidir.

Soru: Kağan'ın başkanlık ettiği kurultay kararına uymak zorunda olmaması, kurultayın hangi özelliğinin göstergesidir?

Cevap: Bakanlar kuruluna benzemektedir.

Soru: Divan-ı Hümayun, günümüzde hangi kurula benzemektedir.

168. sayfada "Türkiye Cumhuriyeti'nde Yönetim Şekli" ve 169. sayfadaki metinler, okutulur. Egemenlik kavramı üzerinde durularak tarih boyunca Türk devletlerindeki egemenlik anlayışları tartışılır. Çalışma kitabının 93. sayfasındaki etkinlik yaptırılır.

170-171. sayfalardaki "Cumhuriyetin İlanı" adlı metin, kronolojiye dikkat çekilerek okutulur. Çalışma kitabının 94. sayfasındaki etkinlik yaptırılır. "Siz İsmet Paşa'nın yerinde olsaydınız milletvekillerini ikna etmek için nasıl bir konuşma yapardınız?" adlı çalışma yaprağı uygulanır.

Konunun sonunda, öğrencilere iki kolonlu öğrenme yazısı verilir ve düşünerek doldurmaları istenir. Daha sonra, öğrenme günlüğü dağıtılır. Evde, sakin bir ortamda günlük tutarak kendilerini değerlendirmeleri istenir. Bir sonraki konuya hazırlanarak gelmeleri bildirilir.

Ölçme-Değerlendirme : Öğrencilerin derse katılımları, etkinlikleri ve yapılan dersle ilgili öğretmenin değerlendirmesini içeren bilgiler (görüş, not, puan veya +/-) öğrenci dosyalarına koyulur. Dereceleme ölçeği de kullanılabilir. Ayrıca, öğrenme günlükleri, iki kolonlu yazılar ve çalışma yaprakları dosyalanarak hepsi birden değerlendirilir.

DERS PLANI II

Okul **:** Halit Ziya Uşaklıgil İlköğretim Okulu

Dersin Adı **:** Sosyal Bilgiler

Sınıf **:** 7

Ünite Adı **:** Yaşayan Demokrasi

Konu **:** Türkiye Cumhuriyeti'nin Nitelikleri ve Yönetim Yapısı

Önerilen Süre **:** 4 ders saati

Öğrenme Alanı **:** Güç, Yönetim ve Toplum

Kazanım **:** Anayasamızın 2. maddesinde yer alan Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin nitelikleri ile ilgili uygulamalara toplum hayatından örnekler verir.

Kazanım **:** Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin yönetim yapısını yasama, yürütme ve yargı kavramları çerçevesinde analiz eder.

Yöntem ve Teknikler **:** Öğrenme yazıları/günlükleri, yansıtıcı soru sorma, anlaşmalı öğrenme, kendini değerlendirme, yansıtıcı tartışma, gelişim dosyası, sözlü ve görsel sunumlar/yansıtmalar

Araç-Gereç ve Kaynakça **:** Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, ders ve çalışma kitapları, iki kolonlu öğrenme yazıları, öğrenme günlükleri, çalışma yaprakları.

Öğrenme/Öğretme Etkinlikleri

Dikkat Çekme **:** Türkiye Cumhuriyeti devletinin rejimi, başkenti, bayrağı, dili ve milli marşının neler olduğu ve bunların değiştirilip değiştirilemeyeceği sorulur.

Güdüleme **:** Daha iyi vatandaş olabilmek için devletin niteliklerinin ve yönetim yapısının öğrenilmesi gerektiği vurgulanır. Konu ve yansıtıcı düşünme

hakkında öğrencilere bilgi verilir. Konuyu yansıtıcı düşünmeyle işleme konusunda düşünceleri alınır ve etkin katılım için karar vermeleri sağlanır.

Gözden Geçirme : 6. Sınıfta öğrenilen "Demokrasinin Serüveni" ünitesindeki bilgiler ile demokrasinin tarihçesi, cumhuriyet ve temel haklarımız konuları hatırlatılır. Ünite ile ilgili kavramlar tekrarlanır.

Derse Geçiş : Öğrencilerden, konunun tüm resimlerini incelemeleri ve resimler hakkında düşünmeleri istenir. Öğrenciler, resimlerin hangi niteliği simgelediği üzerine tartışır.

Ders kitabının 172. ve 173. sayfalarındaki metinler okutulur. Anayasanın değiştirilemez ve değiştirilmesi teklif edilemez ilk üç maddesi, neyi ifade ettiği tartışılır. Toplum hayatından örnekler istenir. Örnekler hakkında sınıfın düşünceleri sorulur. Aşağıdaki yansıtıcı sorularla örnekler üzerinde tartışılır.

Herkes, aynı şekilde mi düşünüyor?

Örneğin kaynağı nedir?

Örnekler, ne kadar doğru, geçerli, çağdaş, geniş kapsamlı veya anlaşılır?

Düşünceler, olgu veya kavramlarla mı ilişkili yoksa görüş mü?

Tartışma sonrasında, çalışma kitabının 95. sayfasındaki etkinlik yaptırılır.

174-177. sayfalardaki "Türkiye Cumhuriyeti'nde Devletin Yönetim Yapısı" başlığı altındaki metinleri okumaları istenir. Devletin yasama, yürütme ve yargı yetkileri üzerinde durulur. Kuvvetler birliği veya kuvvetler ayrılığı olan durumlar ve şartlar görüşülür. Bu yetkileri gerçekleştiren kurumların olmaması veya iyi işlememesinin nasıl sorunlar doğuracağı tartışılır.

Öğrencilere, "kanun yapalım" etkinliği bilgi olarak verilir ve katılım hakkında görüşleri alınır. Katılmak isteyenlerle etkinlik gerçekleştirilir.Temsili olarak meclis oluşturulur. Cumhurbaşkanı ve bakanlar kurulu belirlenir. Kanun teklifi ve kanun tasarısının nasıl yapıldığı uygulatılır. Kanunların yayımlandığı resmi gazete örneklerinden gösterilir. Çalışma kitabının 96-98. sayfalarındaki etkinlikler yaptırılır.

178-179. sayfalardaki "Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin Tarihi" adlı metin okutulur. Meclis açıldığında, Şerif Bey tarafından yapılan ilk konuşma üzerinde durulur. Öğrencilerden, meclisin açılış konuşmasını yapma fırsatları olsaydı, neler söyleyebilecekleri üzerinde düşünmeleri istenir. Gönüllü birkaç öğrenciye, temsili

açılış konuşması yaptırılır. Daha sonra, çalışma kitabının 99. sayfasındaki etkinlik yaptırılır.

Konunun sonunda, öğrencilere iki kolonlu öğrenme yazısı verilir ve düşünerek doldurmaları istenir. Daha sonra, öğrenme günlüğü dağıtılır. Evde, sakin bir ortamda günlük tutarak kendilerini değerlendirmeleri istenir. Bir sonraki konuya hazırlanarak gelmeleri bildirilir.

Ölçme-Değerlendirme : Öğrencilerin derse katılımları, etkinlikleri ve yapılan dersle ilgili öğretmenin değerlendirmesini içeren bilgiler (görüş, not, puan veya +/-) öğrenci dosyalarına koyulur. Dereceleme ölçeği de kullanılabilir. Ayrıca, öğrenme günlükleri, iki kolonlu yazılar ve çalışma yaprakları dosyalanarak hepsi birden değerlendirilir.

DERS PLANI III

Okul **:** Halit Ziya Uşaklıgil İlköğretim Okulu

Dersin Adı **:** Sosyal Bilgiler

Sınıf **:** 7

Ünite Adı **:** Yaşayan Demokrasi

Konu **:** Toplum Yaşamına Katılma Yolları

Önerilen Süre **:** 2 saat

Öğrenme Alanı **:** Güç, Yönetim ve Toplum

Kazanım **:** Siyasî partilerin, sivil toplum örgütlerinin, medyanın ve bireylerin, gündemi ve yönetimin karar alma süreçlerini ne şekilde etkilediğini örnekler üzerinden tartışır.

Kazanım **:** İçinde bulunduğu eğitsel ve sosyal faaliyetlerde işleyen süreçleri demokrasinin ilkeleri açısından analiz eder.

Yöntem ve Teknikler **:** Öğrenme yazıları/günlükleri, soru sorma, anlaşmalı öğrenme, kendini değerlendirme, yansıtıcı tartışma, gelişim dosyası, sözlü ve görsel sunumlar/yansıtmalar

Araç-Gereç ve Kaynakça **:** Ders ve çalışma kitapları, iki kolonlu öğrenme yazıları, öğrenme günlükleri, çalışma yaprakları.

Öğrenme Etkinlikleri

Dikkat Çekme **:** "İnsanlar, toplumdan ayrı yaşayabilirler mi veya toplumdan ayrı yaşayarak mutlu olabilir mi?" sorusuyla öğrenciler düşünmeye sevk edilir.

Güdüleme **:** Bireyin, toplum yaşamına katılmasının neden önemli olduğu vurgulanır. Konu ve yansıtıcı etkinlikler hakkında öğrencilere bilgi verilir.

Yansıtıcı etkinlikler konusunda düşünceleri alınır ve etkin katılım için karar vermeleri sağlanır.

Gözden Geçirme **:** Siyaset, siyasi partiler, sivil toplum kuruluşu, medya ve kamuoyu kavramları hatırlatılır. Derse geçmeden önce konuyla ilgili kavramlar tekrarlanır.

Derse Geçiş **:** Öğrencilerden, son konudaki tüm resimleri ve amblemleri inceleyerek düşünmeleri söylenir.

180. sayfadaki "Toplum Yaşamına Katılma Yolları" adlı metin okutulur. Vakıflar, dernekler, sendikalar ve kulüpler gibi çeşitli sivil toplum kuruluşlarının özellikleri üzerinde durulur. Bireylerin toplumsal yaşama hangi yollarla katıldığı örneklerle tartışılır. Çalışma kitabının 100. sayfasındaki etkinliği yaptırılır.

181. sayfadaki metin okutulur. Siyasi partilerin toplumsal yaşama etkin katılımdaki yeri tartışılır. Hükümet, koalisyon hükümeti, koalisyon partileri, iktidar partisi, muhalefet partisi ve ana muhalefet partisi kavramları tanımlatılır. Çalışma kitabının 101. sayfasındaki etkinliği yaptırılır. Daha sonra, "siyaset yapalım" etkinliği bilgi olarak verilir ve katılım hakkında görüşleri alınır. Katılmak isteyenlerle etkinlik gerçekleştirilir. Sınıf başkanına, yardımcısına veya gönüllü kişiye temsili hükümet sözcülüğü verilir. Gönüllü öğrencilerden birkaçına temsili muhalefet partisi sözcülüğü verilir. Hükümet sözcüsü, ülke adına yapmak istediklerini maddeler halinde sıralar. Muhalefet sözcüsü/sözcüleri, yargılama yapmadan maddeler konusunda eleştirilerini ortaya koyar. Öğrencilerin, rahat konuşabilecekleri ortam oluşturulmalıdır. Daha sonra, konuşulan maddeler sınıf öğrencilerine oylatılır.

182. sayfadaki metin okutulur. Kitle iletişim araçlarının ve medyanın gücü üzerinde durulur. Kamuoyu oluşturmada, medyanın rolü tartışılır. Milli mücadelede, kitle iletişim araçlarının etkileri irdelenir. Bireyin toplum yaşamına katılma yollarından eğitim kurumlarının önemi vurgulanır. Eğitsel ve sosyal faaliyetlerdeki demokratik uygulamalar, örnekler üzerinde tartışılır. Çalışma kitabının 102. sayfasındaki etkinlik yapılır.

183. sayfadaki "Arama Kurtarma Derneği (AKUT)" metni okutulur. "Siz olsaydınız nasıl bir sivil toplum kuruluşu kurmak isterdiniz?" çalışma yaprağı verilerek doldurmaları istenir.

Konunun sonunda, öğrencilere iki kolonlu öğrenme yazısı verilir ve düşünerek doldurmaları istenir. Daha sonra, öğrenme günlüğü dağıtılır. Evde, sakin bir ortamda günlük tutarak kendilerini değerlendirmeleri istenir. Ünite sonundaki değerlendirme sorularını doldurmaları bildirilir.

Ölçme-Değerlendirme : Öğrencilerin derse katılımları, etkinlikleri ve yapılan dersle ilgili öğretmenin değerlendirmesini içeren bilgiler (görüş, not, puan veya +/-) öğrenci dosyalarına koyulur. Dereceleme ölçeği de kullanılabilir. Ayrıca, öğrenme günlükleri, iki kolonlu yazılar ve çalışma yaprakları dosyalanarak hepsi birden değerlendirilir.

ÜNİTE DEĞERLENDİRMESİ

Okul **:** Halit Ziya Uşaklıgil İlköğretim Okulu
Dersin Adı **:** Sosyal Bilgiler
Sınıf **:** 7
Ünite Adı **:** Yaşayan Demokrasi
Konu **:** Ünite Değerlendirmesi
Önerilen Süre **:** 2 ders saati
Öğrenme Alanı **:** Güç, Yönetim ve Toplum

Ünite sonundaki değerlendirme soruları, öğrencilerce cevaplanır. Doğru cevaplar, pekiştirilir. Eksik veya yanlış öğrenmeler, tespit edilir. Gerekli olan konular ve bilgiler tekrarlanır.

Çalışma kitabının 103. sayfasındaki öz değerlendirme formu doldurulur. Kısmen veya hayır işaretli olan konuların gözden geçirilmesi söylenir. Gerekli görülürse, konunun ilgili yerleri tekrarlanır.

Öğrencilerden aşağıdaki yansıtıcı sorularla kendilerini değerlendirmeleri söylenir. Duygu ve düşüncelerini sınıfta yansıtmaları istenir.

- Ünitede, öğrenmeme yardım eden veya engelleyen nedir?
- En iyi ne zaman öğreniyorum?
- Öğrenmek için kendime nasıl yardım ediyorum?
- Ünite konularını, birine öğretmem gerekseydi nasıl öğretirdim?
- Ünite konularını, nasıl öğrendim?
- Tekrar yapmam gerekseydi, ne yapardım? Niçin?
- Hangi soru tipleri, bana yardımcı olur?
- Kolay/zor soru hangileridir?
- Öğretmen bana soru sorduğunda ne hissediyorum?

EK 7

YANSITICI ÖĞRENME GÜNLÜĞÜ

Öğrencinin Adı-Soyadı :

Sınıfı-Numarası :

Ünite-Konu Adı :

1. **Derste neler öğrenmek istemiştin?**

2. **Derste neler öğrendin?**

3. **Derste kolay öğrendiklerin nelerdir?**

4. **Derste zor öğrendiklerin nelerdir?**

5. **Dersi daha iyi öğrenmek için yaptıkların nelerdir?**

6. **Ders sırasındaki duygu ve düşüncelerin nelerdi?**

7. **Derste neleri öğrenmek isteyip öğrenemedin, merak ettiklerin nelerdir?**

8. **Derste öğrendiklerinin sana ne gibi yararları olabilir?**

9. **Dersle ilgili olumlu yönlerin nelerdir?**

10. **Dersle ilgili olumsuz yönlerin nelerdir?**

11. **Günün Sözü (Derste öğrendiklerinizle söz veya slogan oluşturunuz):**

EK 8

İKİ KOLONLU ÖĞRENME YAZISI

Ünite: Yaşayan Demokrasi	
Konu: Türk Devletlerinde Yönetim Anlayışı	
Öğrendiklerim: Derste öğrendiklerinizi yazınız.	**Yansıtmalarım:** Ders sırasında ve öğrendikleriniz hakkında düşüncelerinizi ve hissettiklerinizi yazınız.

İKİ KOLONLU ÖĞRENME YAZISI

Ünite: Yaşayan Demokrasi	
Konu: Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin Nitelikleri ve Devlet Yapısı	
Öğrendiklerim: Derste öğrendiklerinizi yazınız.	**Yansıtmalarım:** Ders sırasında ve öğrendikleriniz hakkında düşüncelerinizi ve hissettiklerinizi yazınız.

İKİ KOLONLU ÖĞRENME YAZISI

Ünite: Yaşayan Demokrasi	
Konu: Toplum Yaşamına Katılma Yolları	
Öğrendiklerim: Derste öğrendiklerinizi yazınız.	**Yansıtmalarım:** Ders sırasında ve öğrendikleriniz hakkında düşüncelerinizi ve hissettiklerinizi yazınız.

EK 9

SİZ OLSAYDINIZ?

I. TBMM'nin başkanı hükümetin başkanı sayılıyordu. TBMM'de bakanlar ayrı ayrı oylanarak seçiliyordu. Bu durum uzun zaman alıyor ve hükümet bunalımlarına sebep oluyordu. Böylece sağlanan düşünce birliği bazen kopma noktasına geliyordu. Ekim 1923'te Fethi Bey Hükümetinin istifa etmesiyle hükümet bunalımı daha da büyümüştü. Bu sorunu çözmek için M. Kemal, 28 Ekim 1923'te Çankaya Köşkü'nde İsmet Paşa'nın da içinde bulunduğu arkadaşlarına "Yarın cumhuriyeti ilan edeceğiz." dedi. Mustafa Kemal ve İsmet Paşa uzmanlar komisyonu tarafından hazırlanmış olan taslağı incelemişlerdi. Yapılan bazı değişikliklerle oluşturulan taslağın yanına Mustafa Kemal, "Türkiye Devleti'nin hükümet şekli cumhuriyettir." diye not düşmüştü. Mustafa Kemal'in 29 Ekim 1923'te hükümet sorununu çözeceği düşünülürken o, yönetim şeklini değiştirdiğini açıklamak üzere TBMM'de bulunuyordu. Hazırlanan metin okunmaya başlandı. Metnin ilk maddesi olan "Egemenlik, kayıtsız şartsız milletindir. Türkiye Devleti'nin hükümet şekli cumhuriyettir." ifadesi okundu. Milletvekillerinden bazıları bu maddeye itirazda bulundu. İsmet Paşa söz alarak itirazları yanıtlayan bir konuşma yapmıştır.

Siz İsmet Paşa'nın yerinde olsaydınız milletvekillerini ikna etmek için nasıl bir konuşma yapardınız?

SİZ OLSAYDINIZ?

Toplumlar kendi içerisinde birtakım sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu sorunları çözmek için devletin desteği dışında bireyler bazı yollara başvurmaktadır. Bu amaçla toplumda işbirliği ve dayanışma sağlayan, kişilerin kendi çabalarıyla oluşturulan kuruluşlar vardır. Bu kuruluşlar sivil toplum örgütleridir. Sivil toplum örgütleri belli bir amaç etrafında toplanıp üyelerinin ve toplumun desteğini alan ve ülke yönetimine seslerini duyurabilmek için oluşturulmuş gönüllü kuruluşlardır.

Farklı mesleklere, siyasi görüşlere ve sosyal konumlara sahip olan kişiler toplumsal sorunları çözebilmek için aynı amaç etrafında birleşirler. Böylece toplumdaki değişik kesimler kendini ifade etme imkânı bulur. Çeşitli vakıflar, dernekler, sendikalar ve kulüpler sivil toplum örgütlerini oluşturur.

Siz olsaydınız nasıl bir sivil toplum kuruluşu kurmak isterdiniz?
(Adı, amacı, görevleri, hedef kitle/çevre ve faaliyetleri vb.)

EK 10

Örnek 1

YANSITICI ÖĞRENME GÜNLÜĞÜ

Öğrencinin Adı-Soyadı :

Sınıfı-Numarası :

Ünite-Konu Adı : 6.ÜNİTE YAŞAYAN DEMOKRASİ (Türk devletlerinde yönetim anlayışı)

1. **Derste neler öğrenmek istemiştin?**

Derste türk devletlerinde yönetim şekilleri, İslamiyet öncesi türk devletlerinde yönetim şekilleri, büyük selçuklu devleti ve türkiye selçuklu devletinde yönetim şekilleri, Osmanlı devletinde yönetim şekli .... vb. şeyler öğrenmek istemiştim

2. **Derste neler öğrendin?**

Derste Türk devletlerinde yönetim şekilleri, İslamiyet öncesi türk devletlerinde yönetim şekilleri, büyük selçuklu devletinde ve türkiye selçuklu devletinde yönetim şekilleri, Osmanlı devletinde yönetim şekli, türkiye cumhuriyetinde yönetim şekli, cumhuriyetin ilanını öğrendim.

3. **Derste kolay öğrendiklerin nelerdir?**

Derste kolay öğrendiklerim Türk devletlerinde yönetim şekilleri, İslamiyet öncesi türk devletlerinde yönetim şekilleri, Türkiye cumhuriyetinde yönetim şekli ve cumhuriyetin ilanıydı.

4. **Derste zor öğrendiklerin nelerdir?**

Derste zor öğrendiklerim büyük selçuklu devletinde ve türkiye selçuklu devletinde yönetim şekli, osmanlı devletinde yönetim şekliydi.

5. **Dersi daha iyi öğrenmek için yaptıkların nelerdir?**

Dersi daha iyi öğrenmek için ders sırasında tekrarlama sorular sordum ve derslerde öğrendiklerimle karşılaştırdım.

6. **Ders sırasındaki duygu ve düşüncelerin nelerdi?**

Ders sırasında genellikle mutlu duyorum ama neden yazı yazmadığımızı da düşünmeden edemiyorum,

7. **Derste neleri öğrenmek isteyip öğrenemedin, merak ettiklerin nelerdir?**

Derste öğrenmek isteyipte öğrenemediğim ve de merak ettiğim bir şey olmadı çünkü öğretmenimiz. herşeyi anlatıyordu.

8. **Derste öğrendiklerinin sana ne gibi yararları olabilir?**

Derste öğrendiklerimizi hem yazılılarda okuldaki ve ders hocadaki deneme sınavlarında ve türk tarihinde yönetim şekillerini bilmemizde yararı olur.

9. **Dersle ilgili olumlu yönlerin nelerdir?**

Sosyal dersini seviyorum çünkü konuları daha kolay kavrayabiliyor ve yazılılardan yüksek not alabiliyorum.

10. **Dersle ilgili olumsuz yönlerin nelerdir?**

Dersle ilgili olumsuz bir yönüm yok ama yazı yazmamak beni biraz çok rahatsız ediyor.

11. **Günün Sözü (Derste öğrendiklerinizle söz veya slogan oluşturunuz):**

Ders çalışalım sosyal öğrenelim, sosyal sevelim türk tarihini daha yönetim şekillerini öğrenelim.

Örnek 2

YANSITICI ÖĞRENME GÜNLÜĞÜ

Öğrencinin Adı-Soyadı :

Sınıfı-Numarası :

Ünite-Konu Adı : Yaşayan Demokrasi -

1. **Derste neler öğrenmek istemiştin?**

Derste farklı ülkelerin de yönetim şekillerini, yönetim ile ilgili inanışlarını öğrenmek isterdim.

2. **Derste neler öğrendin?**

Derste Türklerin bugüne kadar uygulodıkları yönetim şekilleri öğrendim.

3. **Derste kolay öğrendiklerin nelerdir?**

Osmanlı'daki yönetim şeklini kolay öğrendim.

4. **Derste zor öğrendiklerin nelerdir?**

Yasa çıkartılmasını öğrenirkten biraz zorluk çektim.

5. **Dersi daha iyi öğrenmek için yaptıkların nelerdir?**

Günlük tekrar yaptım ve soru çözdüm.

6. **Ders sırasındaki duygu ve düşüncelerin nelerdi?**

Ders sırasında meraklı ve mutluydum.

7. **Derste neleri öğrenmek isteyip öğrenemedin, merak ettiklerin nelerdir?**

Derste diğer ülkelerin yönetim şekillerini öğrenmek istedim.

8. **Derste öğrendiklerinin sana ne gibi yararları olabilir?**

İleride eğer yönetici olursam, eski yönetim şekillerine göre doğru kararlar verebilirim.

9. **Dersle ilgili olumlu yönlerin nelerdir?**

Tarih dersini sevdiğim için bu konuyu kolay öğrendim.

10. **Dersle ilgili olumsuz yönlerin nelerdir?**

11. **Günün Sözü (Derste öğrendiklerinizle söz veya slogan oluşturunuz):**

Hükümet ancak halkın sözüyle varolur!

Örnek 3

YANSITICI ÖĞRENME GÜNLÜĞÜ

Öğrencinin Adı-Soyadı :

Sınıfı-Numarası :

Ünite-Konu Adı : Türkiye Cumhuriyetinin nitelikleri ve Yönetim yapısı

1. Derste neler öğrenmek istemiştin?
Anayasa hakkında bilgiler
Türkiye cumhuriyetinin yapısı
Anayasanın değişmez nitelikleri

2. Derste neler öğrendin?
Türkiye cumhuriyeti'nin nitelikleri
Türkiye cumhuriyeti yönetim yapısı
Cumhurbaşkanlarımız

3. Derste kolay öğrendiklerin nelerdir?
Türkiye cumhuriyetinin nitelikleri
ve bu konudaki devlet uygulamaları

4. Derste zor öğrendiklerin nelerdir?
Cumhurbaşkanlarımızı öğrenmek biraz zordu

5. Dersi daha iyi öğrenmek için yaptıkların nelerdir?
Önceden çalışmak
Farklı kaynaklardan hazırlanmak

6. **Ders sırasındaki duygu ve düşüncelerin nelerdi?**

Konuya meraklı,
O konu da bilgili ve
öğretmenimin söylediklerine dikkatli

7. **Derste neleri öğrenmek isteyip öğrenemedin, merak ettiklerin nelerdir?**

Yargı organlarının yapısı.

8. **Derste öğrendiklerinin sana ne gibi yararları olabilir?**

Devletin yaptığı ve yönettiği işlerin, daha hızlı ve çabuk kavramam.

9. **Dersle ilgili olumlu yönlerin nelerdir?**

Bu konuyu hızlı öğrendim
Ve konu bana sürekli söz aldığımdan eğlenceliydi

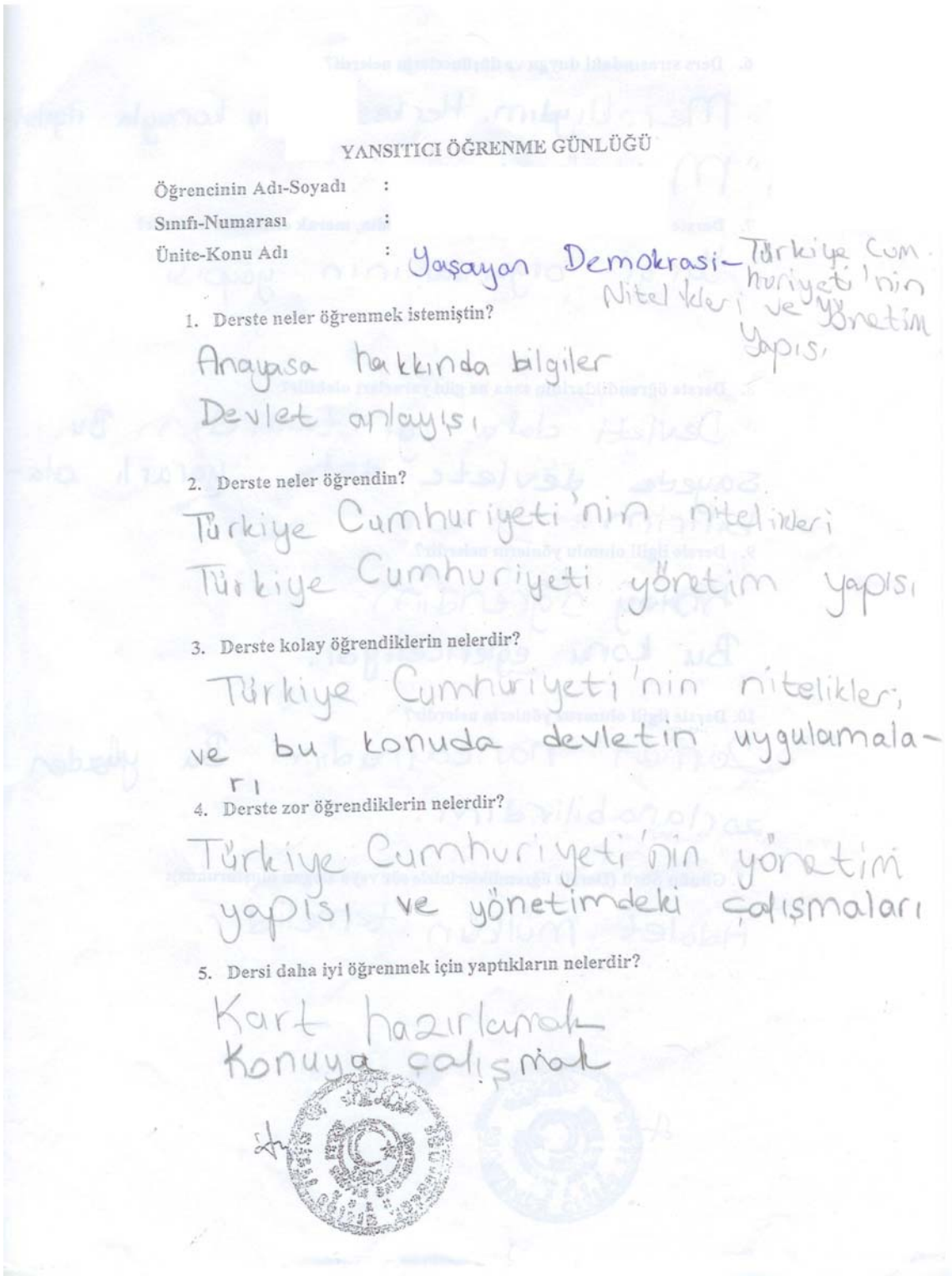
10. **Dersle ilgili olumsuz yönlerin nelerdir?**

Yaptıklarıma daha fazlasını ekleyemedim

11. **Günün Sözü (Derste öğrendiklerinizle söz veya slogan oluşturunuz):**

Devlet sosyal, demokratik, laik, hukuk olmalıdır.

Örnek 4



YANSITICI ÖĞRENME GÜNLÜĞÜ

Öğrencinin Adı-Soyadı :

Sınıfı-Numarası :

Ünite-Konu Adı : Yaşayan Demokrasi- Türkiye Cumhuriyeti'nin Nitelikleri ve Yönetim Yapısı

1. Derste neler öğrenmek istemiştin?

Anayasa hakkında bilgiler
Devlet anlayışı

2. Derste neler öğrendin?

Türkiye Cumhuriyeti'nin nitelikleri
Türkiye Cumhuriyeti yönetim yapısı

3. Derste kolay öğrendiklerin nelerdir?

Türkiye Cumhuriyeti'nin nitelikleri, ve bu konuda devletin uygulamaları

4. Derste zor öğrendiklerin nelerdir?

Türkiye Cumhuriyeti'nin yönetim yapısı ve yönetimdeki çalışmaları

5. Dersi daha iyi öğrenmek için yaptıkların nelerdir?

Kart hazırlamak
Konuya çalışmak

6. Ders sırasındaki duygu ve düşüncelerin nelerdi?

Meraklıydım. Herkesin bu konuyla ilgilenmesi beni "Mutlu" etti.

7. Derste neleri öğrenmek isteyip öğrenemedin, merak ettiklerin nelerdir?

Yargı organlarının yapısı

8. Derste öğrendiklerinin sana ne gibi yararları olabilir?

Devleti daha iyi tanıdım. Bu sayede devlete daha yararlı olabilirim.

9. Dersle ilgili olumlu yönlerin nelerdir?

Kolay öğrendim.
Bu konu eğlenceliydi.

10. Dersle ilgili olumsuz yönlerin nelerdir?

Zaman harcamadım. Bu yüzden zorlanabilirdim.

11. Günün Sözü (Derste öğrendiklerinizle söz veya slogan oluşturunuz):

Adalet mülkün temelidir.

Örnek 5

YANSITICI ÖĞRENME GÜNLÜĞÜ

Öğrencinin Adı-Soyadı :

Sınıfı-Numarası :

Ünite-Konu Adı : Yaşayan Demokrasi
Toplum Yaşamına Katılma Yolları

1. Derste neler öğrenmek istemiştin?

Vakıflara nasıl katılabileceğimizi ve derneklerin nasıl kurulduğunu öğrenmek istemiştim.

2. Derste neler öğrendin?

Derste vakıfların, siyasi partilerin, haklarımızın toplum içindeki rolünü öğrendik.

3. Derste kolay öğrendiklerin nelerdir?

Derste vakıfların rolünü kolay öğrendim.

4. Derste zor öğrendiklerin nelerdir?

Haklarımızla dayanışma kavramını biraz zor bağdaştırdım.

5. Dersi daha iyi öğrenmek için yaptıkların nelerdir?

Hayatımızdaki örnekleri paylaşarak daha iyi kavrıyorum.

6. **Ders sırasındaki duygu ve düşüncelerin nelerdi?**

Toplum için kurulan kuruluşların yararlarının çok olduğunu düşündüm.

7. **Derste neleri öğrenmek isteyip öğrenemedin, merak ettiklerin nelerdir?**

Derneklerin nasıl kurulduğunu, hangi aşamalardan geçtiğini öğrenmek istedim.

8. **Derste öğrendiklerinin sana ne gibi yararları olabilir?**

Toplumda dayanışmanın sağlanması için yapabileceğim şeyleri öğrendim.

9. **Dersle ilgili olumlu yönlerin nelerdir?**

Sosyal biri olduğum için toplum yaşamı ile ilgili çok bilgim vardı.

10. **Dersle ilgili olumsuz yönlerin nelerdir?**

Yoktu.

11. **Günün Sözü (Derste öğrendiklerinizle söz veya slogan oluşturunuz):**

Birlik beraberlik için el ele,
haydi koşun derneklere!

Örnek 6

YANSITICI ÖĞRENME GÜNLÜĞÜ

Öğrencinin Adı-Soyadı :

Sınıfı-Numarası :

Ünite-Konu Adı : Toplum yaşamında katılım yolları

1. **Derste neler öğrenmek istemiştin?**
   Sivil toplum kuruluşlarının görevleri
   Sivil toplum kuruluşlarının en aktifleri
   Uluslararası sivil toplum kuruluşları

2. **Derste neler öğrendin?**
   Sivil toplum kuruluşları ve görevleri
   Önceden yapılmış yardımlar.
   Cumhuriyet döneminde çıkarılan gazeteler
   Demokrasinin uygulama alanları

3. **Derste kolay öğrendiklerin nelerdir?**
   Sivil toplum kuruluşlarının görevleri
   Akıtun insanlık için çalışmaları
   Demokrasinin uygulama alanları

4. **Derste zor öğrendiklerin nelerdir?**
   Derste zor öğrendiğim bir konu yoktu

5. **Dersi daha iyi öğrenmek için yaptıkların nelerdir?**
   Önceden hazırlıklı geldim
   Konuyla ilgili slayt veresimlere baktım

6. Ders sırasındaki duygu ve düşüncelerin nelerdi?

Derse karşı ilgiliydim
Bu konuların bana yararlı olacağını düşündüğümüz için meraklıyım..

7. Derste neleri öğrenmek isteyip öğrenemedin, merak ettiklerin nelerdir?

Partilerin nasıl kurulduğu
Partilerin nasıl fes edildiği
Siyasetin nasıl işe yaradığı

8. Derste öğrendiklerinin sana ne gibi yararları olabilir?

Topluma daha yararlı bir birey olabilirim
olayları daha rahat karşılayabilirim
olayları rahat kavrayabilirim

9. Dersle ilgili olumlu yönlerin nelerdir?

Derse hazırlıklı gelmem
öğretmenimin sürekli dersi pekiştirmesi,..
Konuya ilgi duyuyordum

10. Dersle ilgili olumsuz yönlerin nelerdir?

Biraz hastaydım.

11. Günün Sözü (Derste öğrendiklerinizle söz veya slogan oluşturunuz):

Toplum her yerde, toplum yaşamı şenle

EK 11

Örnek 1

İKİ KOLONLU ÖĞRENME YAZISI

Ünite: Yaşayan Demokrasi

Konu: Türk Devletlerinde Yönetim Anlayışı

Öğrendiklerim: Derste öğrendiklerinizi yazınız.	**Yansıtmalarım:** Ders sırasında ve öğrendikleriniz hakkında düşüncelerinizi ve hissettiklerinizi yazınız.
Osmanlı'dan önceki devletlerin yönetim anlayışında kurultay olduğunu, kurultayın bir danışma kurulu olduğunu, son sözün hükümdara ait olduğunu öğrendik. İnsanlar yönetme yetkisinin hükümdara Tanrı tarafından verildiğine inanıyorlarmış, bu anlayışa kut inancı diyorlarmış. Osmanlı da ise kurultay yerine divan varolduğunu, kurultaya benzer bir kurum olduğunu fakat son sözün yine padişahta olduğunu öğrendik. Padişahtan sonra yerine oğlunun geçtiğini ve bu yönteme saltanat denildiğini öğrendik Türkiye Cumhuriyeti'nin anlayışını, ilkelerini ve kuruluş aşamalarındaki zorlukları öğrendik.	Kut anlayışı bana garip geldi. Bu derslerle şu anki yönetim şeklimize gelene kadar hangi yollardan geçtiğimizi, neye inandığımızı öğrendim. Divan sisteminde olmak isterdim. Çünkü eğlenceli olacağını düşündüm. Divan konusu rahat geçmişti. Fakat cumhuriyeti daha önce bildiğim için sıkıldım.

Örnek 2

İKİ KOLONLU ÖĞRENME YAZISI

Ünite: Yaşayan Demokrasi	
Konu: Türk Devletlerinde Yönetim Anlayışı	
Öğrendiklerim: Derste öğrendiklerinizi yazınız.	**Yansıtmalarım:** Ders sırasında ve öğrendikleriniz hakkında düşüncelerinizi ve hissettiklerinizi yazınız.
Türk devletlerinde genelde kut anlayışı vardır. Kut anlayışı = Yetkinin gök tanrı tarafından hükümdara verilmesidir. Türk devletlerinde saltanat anlayışı da olmuştur. Saltanat = Devleti yönetme yetkisinin padişahtan oğluna geçmesidir. Türk devletlerinde en son olarak cumhuriyet anlayışı vardır. Cumhuriyet = Halk kendi yönetecekleri oylamayla seçer ve yönetimde halkında yetkisi vardır. Meşrutiyet anlayışıda türk devletlerinde vardır. Meşrutiyet = Tek kişinin hükümdarlığına dayalı yönetim şekilleridir.	Bence derslerde öğretmenimiz çok fyp anlatıyor ve ders zevkli geçiyor ama ders sırasında biraz daha çok yazı yazsak ve her konuda birer cümlelik açıklamalar yapsak öğrendiğimiz bilgiler daha çok aklımızda kalır ve evde de defterimizdeki konulardan çalışabiliriz.



Örnek 3

İKİ KOLONLU ÖĞRENME YAZISI

Ünite: Yaşayan Demokrasi	
Konu: Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin Nitelikleri ve Devlet Yapısı	
Öğrendiklerim: Derste öğrendiklerinizi yazınız.	**Yansıtmalarım:** Ders sırasında ve öğrendikleriniz hakkında düşüncelerinizi ve hissettiklerinizi yazınız.
Türkiye Cumhuriyetinin Demokratik bir devlet olduğu Türkiye Cumhuriyetinin Laik bir olduğunu öğrendik Türkiye Cumhuriyeti sosyal bir devletir onu o öğrendik Türkiye Cumhuriyeti Bir Hukuk Devletidir Türkiye cumhuriyetinin niteliklerini ve yapısını öğrendik Türkiye ve Büyük Millet Meclisinin Tarihini öğrendik	Bu konuları öğrenir ken fazla zorlanmadım oma zorlandığım yerler de oldu. Bunlardan biride niteliklerini öğre nirken biraz zorlandım oma başardım

Örnek 4

İKİ KOLONLU ÖĞRENME YAZISI

Ünite: Yaşayan Demokrasi	
Konu: Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin Nitelikleri ve Devlet Yapısı	
Öğrendiklerim: Derste öğrendiklerinizi yazınız.	**Yansıtmalarım:** Ders sırasında ve öğrendikleriniz hakkında düşüncelerinizi ve hissettiklerinizi yazınız.
T.C. Devletinin 1- Laik 2- Sosyal 3- Demokratik 4- Hukuk devleti olduğunu. Anayasamızda güçler ayrığı ilkesinin uygulandığı Yasama = TBMM Yürütme = Cumhurbaşkanı ve bakanlar kurulu Yargı = Bağımsız mahkemeler tarafından yapıldığını ve bir fikrin kanunlaşıya kadar geçmesi gerekenyolları öğrendim	Ben bu konuyu merak ediyordum ve bu yüzden ders'e hazırlıklı gelmiştim. Ders çok hızlı ve kolay geçti bütün sorulara cevap verdim çok- eğlenceliydi. Bu derste pekiştirmemi sağladığından çokiyi anladım.



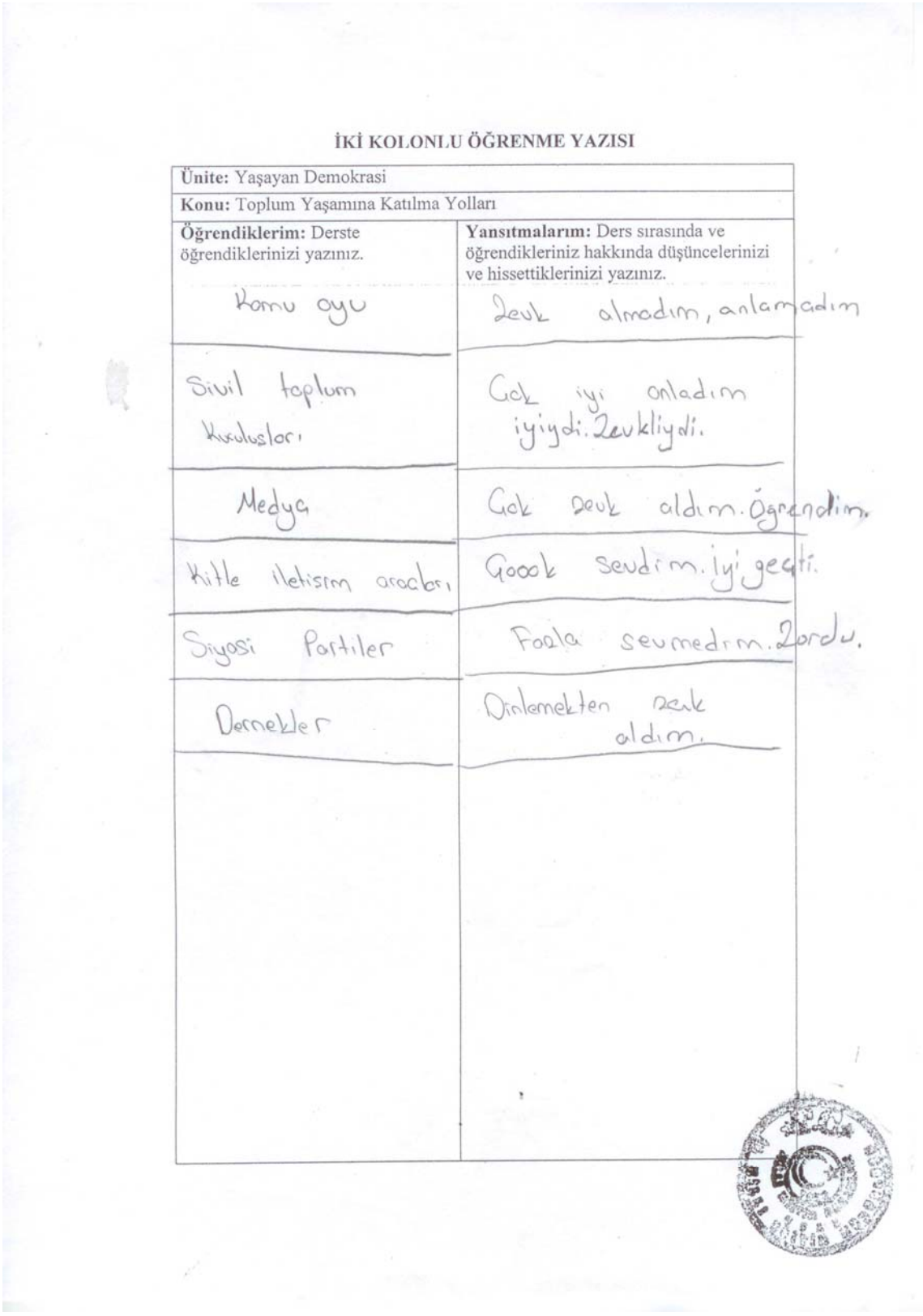
Örnek 5

İKİ KOLONLU ÖĞRENME YAZISI

Ünite: Yaşayan Demokrasi	
Konu: Toplum Yaşamına Katılma Yolları	
Öğrendiklerim: Derste öğrendiklerinizi yazınız.	**Yansıtmalarım:** Ders sırasında ve öğrendikleriniz hakkında düşüncelerinizi ve hissettiklerinizi yazınız.
Her bireyin toplumda söz sahibi olduğunu ve birlikte hareket ederse olumlu sonuçlar alınabileceğini öğrendim. Vakıfların, derneklerin belirli bir sorunu çözmek için toplanan insanlardan oluştuğunu ve bunun toplum içindeki dayanışmayı desteklediğini öğrendim	Bu derste kendimden daha emin bir birey oldum.



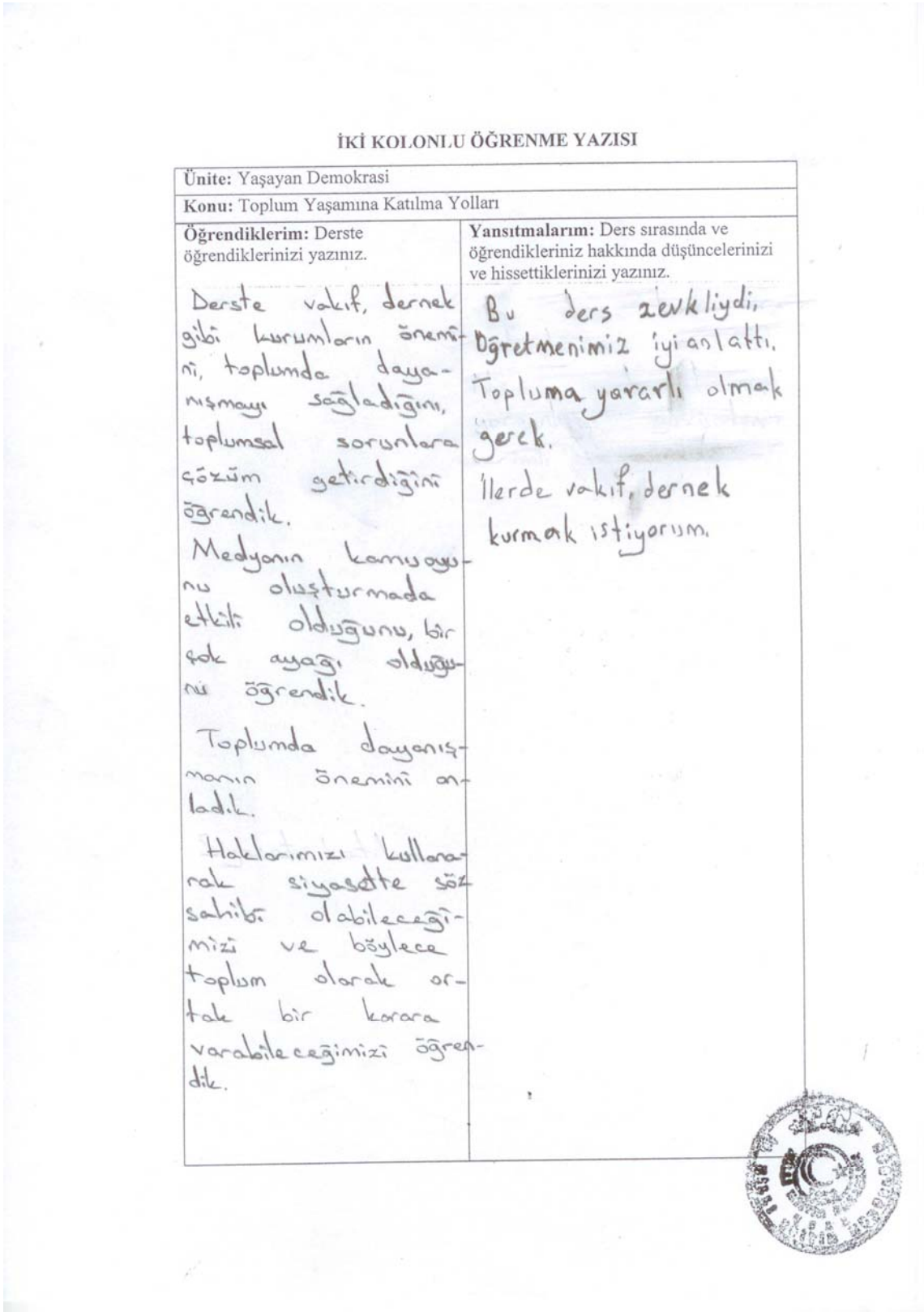
Örnek 6



İKİ KOLONLU ÖĞRENME YAZISI

Ünite: Yaşayan Demokrasi	
Konu: Toplum Yaşamına Katılma Yolları	
Öğrendiklerim: Derste öğrendiklerinizi yazınız.	**Yansıtmalarım:** Ders sırasında ve öğrendikleriniz hakkında düşüncelerinizi ve hissettiklerinizi yazınız.
Konu oyu	Zevk almadım, anlamadım
Sivil toplum kuruluşları	Çok iyi anladım iyiydi. Zevkliydi.
Medya	Çok zevk aldım. Öğrendim.
Kitle iletişim araçları	Çoook sevdim. İyi geçti.
Siyasi Partiler	Fazla sevmedim. Zordu.
Dernekler	Dinlemekten zevk aldım.

Örnek 7



İKİ KOLONLU ÖĞRENME YAZISI

Ünite: Yaşayan Demokrasi

Konu: Toplum Yaşamına Katılma Yolları

Öğrendiklerim: Derste öğrendiklerinizi yazınız.	**Yansıtmalarım:** Ders sırasında ve öğrendikleriniz hakkında düşüncelerinizi ve hissettiklerinizi yazınız.
Derste vakıf, dernek gibi kurumların önemini, toplumda dayanışmayı sağladığını, toplumsal sorunlara çözüm getirdiğini öğrendik. Medyanın kamuoyunu oluşturmada etkili olduğunu, bir çok ayağı olduğunu öğrendik. Toplumda dayanışmanın önemini anladık. Haklarımızı kullanarak siyasette söz sahibi olabileceğimizi ve böylece toplum olarak ortak bir karara varabileceğimizi öğrendik.	Bu ders zevkliydi, Öğretmenimiz iyi anlattı. Topluma yararlı olmak gerek. İlerde vakıf, dernek kurmak istiyorum.

EK 12

Örnek 1

SİZ OLSAYDINIZ?

I. TBMM'nin başkanı hükümetin başkanı sayılıyordu. TBMM'de bakanlar ayrı ayrı oylanarak seçiliyordu. Bu durum uzun zaman alıyor ve hükümet bunalımlarına sebep oluyordu. Böylece sağlanan düşünce birliği bazen kopma noktasına geliyordu. Ekim 1923'te Fethi Bey Hükümetinin istifa etmesiyle hükümet bunalımı daha da büyümüştü. Bu sorunu çözmek için M. Kemal, 28 Ekim 1923'te Çankaya Köşkü'nde İsmet Paşa'nın da içinde bulunduğu arkadaşlarına "Yarın cumhuriyeti ilan edeceğiz." dedi. Mustafa Kemal ve İsmet Paşa uzmanlar komisyonu tarafından hazırlanmış olan taslağı incelemişlerdi. Yapılan bazı değişikliklerle oluşturulan taslağın yanına Mustafa Kemal, "Türkiye Devleti'nin hükümet şekli cumhuriyettir." diye not düşmüştü. Mustafa Kemal'in 29 Ekim 1923'te hükümet sorununu çözeceği düşünülürken o, yönetim şeklini değiştirdiğini açıklamak üzere TBMM'de bulunuyordu. Hazırlanan metin okunmaya başlandı. Metnin ilk maddesi olan "Egemenlik, kayıtsız şartsız milletindir. Türkiye Devleti'nin hükümet şekli cumhuriyettir." ifadesi okundu. Milletvekillerinden bazıları bu maddeye itirazda bulundu. İsmet Paşa söz alarak itirazları yanıtlayan bir konuşma yapmıştır.

Siz İsmet Paşa'nın yerinde olsaydınız milletvekillerini ikna etmek için nasıl bir konuşma yapardınız?

Bugüne kadar olan yönetimleri ve sonuçlarını gördük. Milletin refahı ancak milletin sözüyle olur. Herkes halktandır ve herkes eşittir. Bu yüzden hepimizin yönetimde söz hakkı vardır. Kanunlardan üstünü yoktur. Türkiye Cumhuriyeti'nin yönetim şekli demokrasidir ve herkes Türk Bayrağı altında eşit haklara sahiptir.

Örnek 2

SİZ OLSAYDINIZ?

I. TBMM'nin başkanı hükümetin başkanı sayılıyordu. TBMM'de bakanlar ayrı ayrı oylanarak seçiliyordu. Bu durum uzun zaman alıyor ve hükümet bunalımlarına sebep oluyordu. Böylece sağlanan düşünce birliği bazen kopma noktasına geliyordu. Ekim 1923'te Fethi Bey Hükümetinin istifa etmesiyle hükümet bunalımı daha da büyümüştü. Bu sorunu çözmek için M. Kemal, 28 Ekim 1923'te Çankaya Köşkü'nde İsmet Paşa'nın da içinde bulunduğu arkadaşlarına "Yarın cumhuriyeti ilan edeceğiz." dedi. Mustafa Kemal ve İsmet Paşa uzmanlar komisyonu tarafından hazırlanmış olan taslağı incelemişlerdi. Yapılan bazı değişikliklerle oluşturulan taslağın yanına Mustafa Kemal, "Türkiye Devleti'nin hükümet şekli cumhuriyettir." diye not düşmüştü. Mustafa Kemal'in 29 Ekim 1923'te hükümet sorununu çözeceği düşünülürken o, yönetim şeklini değiştirdiğini açıklamak üzere TBMM'de bulunuyordu. Hazırlanan metin okunmaya başlandı. Metnin ilk maddesi olan "Egemenlik, kayıtsız şartsız milletindir. Türkiye Devleti'nin hükümet şekli cumhuriyettir." ifadesi okundu. Milletvekillerinden bazıları bu maddeye itirazda bulundu. İsmet Paşa söz alarak itirazları yanıtlayan bir konuşma yapmıştır.

Siz İsmet Paşa'nın yerinde olsaydınız milletvekillerini ikna etmek için nasıl bir konuşma yapardınız?

Millet vekili kardeşlerim benim dinleyin
TBMM başkanı hükümetin başkanı sayılıyordu.
Bakanlar ise ayrı ayrı seçiliyor ve bu durum
uzun zaman alıp hükümette bunalımlara sebep
oluyordu. Hatta bazen düşünce birliği
kopma noktasına geliyordu. Bu sorunu çözüp
Türkiye Cumhuriyetini kurmak ve modernleş-
mek yerine bu bunalımlara devam edip
bu ülkenin yavaş yavaş bölünmesine kimse
oturup seyirci kalmaz. Siz siz olun
ya biz bu dinleyin yada bu ülkeyi
yok edin. Karar sizindir.

Örnek 3

SİZ OLSAYDINIZ?

Toplumlar kendi içerisinde birtakım sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu sorunları çözmek için devletin desteği dışında bireyler bazı yollara başvurmaktadır. Bu amaçla toplumda işbirliği ve dayanışma sağlayan, kişilerin kendi çabalarıyla oluşturulan kuruluşlar vardır. Bu kuruluşlar sivil toplum örgütleridir. Sivil toplum örgütleri belli bir amaç etrafında toplanıp üyelerinin ve toplumun desteğini alan ve ülke yönetimine seslerini duyurabilmek için oluşturulmuş gönüllü kuruluşlardır.

Farklı mesleklere, siyasi görüşlere ve sosyal konumlara sahip olan kişiler toplumsal sorunları çözebilmek için aynı amaç etrafında birleşirler. Böylece toplumdaki değişik kesimler kendini ifade etme imkânı bulur. Çeşitli vakıflar, dernekler, sendikalar ve kulüpler sivil toplum örgütlerini oluşturur.

Siz olsaydınız nasıl bir sivil toplum kuruluşu kurmak isterdiniz?
(Adı, amacı, görevleri, hedef kitle/çevre ve faaliyetleri vb.)

TDSK toplumsal dayanışma sorun giderme kurumu	Amacı: Toplum ile alakalı tüm sorunların dinlenmesi, yüksek makamlara iletilmesi, çözülebilecek sorunlara çözüm uygulanması, toplumsal gelir düzeyinin iyileştirilmesi.
	Görevleri: Bu kuruluşun tüm amaçları kurumumuzun görevidir.
Hedef kitlesi: Toplumun her düzey, seviye, mevki sınıfında bulunan insanlar.	
Çevre faliyetleri: Asıl amacımız toplumun sorunlarını gidermek olduğundan kesin bir şey söylenemez; ama çevrenin ışıklandırılması, parkların temizlenmesi – yenilerinin yapılması, Trafik polisi – ışıkları – işaretlerin arttırılması ilerde sorun olabilir	

Örnek 4

SİZ OLSAYDINIZ?

Toplumlar kendi içerisinde birtakım sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu sorunları çözmek için devletin desteği dışında bireyler bazı yollara başvurmaktadır. Bu amaçla toplumda işbirliği ve dayanışma sağlayan, kişilerin kendi çabalarıyla oluşturulan kuruluşlar vardır. Bu kuruluşlar sivil toplum örgütleridir. Sivil toplum örgütleri belli bir amaç etrafında toplanıp üyelerinin ve toplumun desteğini alan ve ülke yönetimine seslerini duyurabilmek için oluşturulmuş gönüllü kuruluşlardır.

Farklı mesleklere, siyasi görüşlere ve sosyal konumlara sahip olan kişiler toplumsal sorunları çözebilmek için aynı amaç etrafında birleşirler. Böylece toplumdaki değişik kesimler kendini ifade etme imkânı bulur. Çeşitli vakıflar, dernekler, sendikalar ve kulüpler sivil toplum örgütlerini oluşturur.

Siz olsaydınız nasıl bir sivil toplum kuruluşu kurmak isterdiniz?
(Adı, amacı, görevleri, hedef kitle/çevre ve faaliyetleri vb.)

Adı: Üstün Zeka Eğitim Vakfı (ÜZEV)
Amacı: Ülkemizde bulunan üstün zekalı çocukları küçük yaşta başlayarak eğitmek ve toplum için yararlı hale getirmek.
Hedef kitle: 7-10 yaş arası çocuklar
Faaliyetler: Vakıfa alınan öğrencilerin bilimsel gezilere götürülmesi; uzay, müzik, bilgisayar gibi ilgi alanlarına göre eğitim ve gözlem yapılması, sanatsal faaliyetlerde bulunulması.