

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME PROGRAMLARININ
ÖĞRENCİLERİN YANSITICI DÜŞÜNMELEİNİ
GELİŞTİRMEYE ETKİSİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
(Elazığ İli Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU

HAZIRLAYAN
Demet DEMİRALP

ELAZIĞ–2010

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME PROGRAMLARININ
ÖĞRENCİLERİN YANSITICI DÜŞÜNMELERİNİ
GELİŞTİRMEYE ETKİSİNE YÖNELİK
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
(Elazığ İli Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bu tez ... /... / 2010 tarihinde aşağıda belirtilen jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan

.....

Üye

.....

Üye (Danışman)

.....

Bu tezin kabulü, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun .../.../2010 tarih ve sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Erdal AÇIKSES
ENSTİTÜ MÜDÜRÜ

ÖZET**Yüksek Lisans Tezi**

**İlköğretim Birinci Kademe Programlarının
Öğrencilerin Yansıtıcı Düşüncelerini Geliştirmeye Etkisine Yönelik
Öğretmen Görüşleri
(Elazığ İli Örneği)**

Demet DEMİRALP

**Fırat Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
2010, Sayfa: XVI+174**

Bu araştırma, ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmeye etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Betimsel özellikte olan bu çalışmada tarama (survey) yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğretmenlerin kişisel bilgileri, ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki katkısına yönelik görüşleri ve yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıkları ile ilgili maddelerden oluşan, araştırmacı tarafından hazırlanan ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılan bir anket kullanılmıştır. Anket, Elazığ il merkezindeki 158 ilköğretim okulundan random yöntemiyle seçilen 50 ilköğretim okulunun birinci kademesinde görev yapmakta olan 696 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Ancak yetersiz doldurma ve rastgele işaretlemeler nedeniyle 644 anket işleme konulmuştur. Elde edilen veriler, SPSS 15.0 for Windows Evaluation Version paket programı ile analiz edilmiştir.

Yapılan analiz sonuçlarında, ilköğretim programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki katkısına yönelik öğretmen görüşlerinin genel olarak olumlu yönde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin, ilköğretim programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki katkısına ilişkin görüşlerin geneline

III

katıldıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte; öğretmenlerin programların öğrencilerin günlük hayatta kullanacağı bilgileri içermediği görüşüne katılmadıkları; programların içeriklerinin, öğrencileri üst düzeyde düşündürmeye yönelik olmadığı görüşüne ise kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarına ilişkin bulgularda, öğretmenlerin soru sorma yöntemini en fazla, seminer çalışmaları yöntemini ise en az sıklıkta kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda, ilköğretim programlarında, üst düzey düşünme becerilerinin açık bir şekilde tanımlanması, içerikle beraber bu becerilerin geliştirilmesine yönelik uygulamalara yer verilmesi; öğretmenlere öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirebilmek için gereken teorik bilgi, ortam, olanak ve süreçler sağlanması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim programları, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, yansıtıcı düşünme

ABSTRACT

Masters Thesis

**Views of Teachers about Effect of Primary Education's First Level Curriculum
That Improving Student's Reflective Thinking
(Case of Elazig City)**

Demet DEMİRALP

University of Firat

Institute of Social Sciences

The Department of Curriculum and Instruction

2010, Page: XVI+174

This research was made to determine the effect of primary education's first level curriculum that improve student's reflective thinking. In this study as descriptive characteristic, survey method is practiced. At research questionnaire was used as a data collection tool that prepared by researcher and making validity-reliability studies consisting of articles about personal information's of teachers, views' about benefits from primary education's first level curriculum that improve student's reflective thinking and frequency of using methods that improve reflective thinking. Questionnaire was performed to 696 teachers who are working at first level of 50 primary schools that elected by random method from 158 primary schools at Elazig city center, but 644 questionnaires put in process because of the insufficient filling and random marking. Obtained datas were analysed by SPSS 15.0 for Windows Evaluation Version packet program.

In committed analysis results ensure that teachers views' are generally positive about benefits of improving student's reflective thinking of primary school curriculum. It was determined that teachers agreed with the generally views about benefits of improving student's reflective thinking of primary school curriculum. In the meantime, it was determined that teachers did not agree with the views about curriculums not

containing informations that students use in their daily life; as for that they partly agreed with the view that contents of program do not aim at thinking the students at high level. At findings about teacher's frequency of using methods that improve reflective thinking determined that teachers use method of asking question in maximum frequency on the other hand they use method of seminar works in minimum frequency. In line with these results made suggestions as explicitly defined ability of thinking at high level, allow practices about improving these abilities together with content, provide to teachers necessary theoretical knowledge, environment, opportunity and processes for improving reflective thinking at students in primary school curriculum.

Key words: Primary school curriculum, constructivist-learning approach, reflective thinking

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI.....	I
ÖZET	II
ABSTRACT.....	IV
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ	XI
EKLER LİSTESİ	XIV
ÖNSÖZ	XV

BÖLÜM I

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sayıtlılar.....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar.....	6

BÖLÜM II

2. İLGİLİ LİTERATÜR VE ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ.....	7
2.1. Programla İlgili Kavramlar.....	7
2.1.1. Eğitim Programı.....	7
2.1.2. Öğretim Programı	8
2.1.3. Program Geliştirme	9
2.2. Türkiye’de İlköğretim Programları Geliştirme Çalışmaları: Tarihsel Bir Bakış .10	
2.3. 2005 İlköğretim Programları	18
2.3.1. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı	26
2.3.1.1. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları.....	28
2.3.1.2. Yapılandırmacı Eğitim Programı	33
2.3.1.2.1. Hedefler.....	34
2.3.1.2.2. İçerik	35
2.3.1.2.3. Öğrenme-Öğretme Durumları	36
2.3.1.2.4. Değerlendirme	37
2.4. Yansıtıcı Düşünme.....	39

2.4.1. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünme	43
2.4.1.1. Yansıtıcı Öğrenme-Öğretme Sürecinin Aşamaları	44
2.4.1.1.1. İnceleme	44
2.4.1.1.2. Bilgilenme	44
2.4.1.1.3. Bilgileri Karşılaştırma.....	45
2.4.1.1.4. Değerlendirme	45
2.4.1.1.5. Eyleme Geçirme	45
2.5. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Yaklaşımlar	50
2.5.1. Öğrenme Günlükleri/Logoları.....	50
2.5.2. Kavram Haritaları	53
2.5.3. Soru Sorma	53
2.5.4. Kendine Soru Sorma	54
2.5.5. Anlaşmalı Öğrenme	54
2.5.6. Kendini Değerlendirme	55
2.5.7. Tartışma.....	55
2.5.8. Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası).....	57
2.5.9. Sözlü Sunumlar.....	58
2.5.10. Görsel Sunumlar	58
2.6. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Bir Eğitim Programının Özellikleri	59
2.6.1. Hedefler	59
2.6.2. İçerik	59
2.6.3. Öğrenme-Öğretme Durumları	60
2.6.4. Değerlendirme	61
2.7. 2005 İlköğretim Programında Yansıtıcı Düşünmenin Yeri ve Önemi.....	64
2.8. İlgili Araştırmalar.....	67
2.8.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	67
2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	74
2.8.3. Araştırmaların Genel Değerlendirilmesi	79
2.8.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	79
2.8.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi	82

BÖLÜM III

3. YÖNTEM	84
3.1. Araştırmanın Modeli.....	84
3.2. Evren ve Örneklem.....	84
3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	84
3.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması.....	86
3.5. Verilerin Analizi.....	86

BÖLÜM IV

4. BULGULAR ve YORUMLANMASI	87
4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	87
4.2. Alt Amaçlara İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	89
4.2.1. Öğretmenlerin İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	90
4.2.1.1. Bazı Değişkenlerin Öğretmenlerin İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Görüşlerini Etkileme Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	95
4.2.1.1.1. Cinsiyet Değişkeninin Öğretmenlerin İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	95
4.2.1.1.2. Mesleki Kıdem Değişkeninin Öğretmenlerin İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	100
4.2.1.1.3. Sınıf Değişkeninin Öğretmenlerin İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	105
4.2.1.1.4. Öğrenci Sayısı Değişkeninin Öğretmenlerin İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Katkısına	

Yönelik Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	109
4.2.1.1.5. Yansıtıcı Düşünmeyi Bilme Düzeyi Değişkeninin İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Görüşleri Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	113
4.2.2. Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemleri Kullanma Sıklıklarına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	117
4.2.2.1. Bazı Değişkenler ile Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemleri Kullanma Sıklıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	119
4.2.2.1.1. Cinsiyet Değişkeni ile Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemleri Kullanma Sıklıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	119
4.2.2.1.2. Mesleki Kıdem Değişkeni ile Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemleri Kullanma Sıklıklarını Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	121
4.2.2.1.3. Sınıf Değişkeni ile Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemleri Kullanma Sıklıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	125
4.2.2.1.4. Öğrenci Sayısı Değişkeni ile Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemleri Kullanma Sıklıklarını Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	128
4.2.2.1.5. Yansıtıcı Düşünmeyi Bilme Düzeyi Değişkeni ile Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemleri Kullanma Sıklıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	131

BÖLÜM V

5. ÖZET, SONUÇ-TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	134
5.1. Özet.....	134
5.2. Sonuç-Tartışma.....	137
5.2.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar ...	137

5.2.2. Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Sonuçlar	138
5.2.2.1. İlköğretim Programlarının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünmelerini Geliştirmedeki Katkısına İlişkin Sonuçlar	138
5.2.2.1.1. Bazı Değişkenlerin Öğretmenlerin İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Görüşlerini Etkileme Durumlarına İlişkin Sonuçlar	139
5.2.2.2. Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemleri Kullanma Sıklıklarına İlişkin Sonuçlar	143
5.2.2.2.1. Bazı Değişkenler ile Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemleri Kullanma Sıklıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar	144
5.3. Öneriler.....	147
5.3.1. Programlara Yönelik Öneriler	147
5.3.2. Öğretmen ve Velilere Yönelik Öneriler	150
5.3.3. Araştırmalara Yönelik Öneriler	151
KAYNAKLAR	153
EKLER	168
ÖZGEÇMİŞ	173

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Yapılandırmacı Yaklaşımda Ders Süreçlerinde Üzerinde Durulan Kavramlar	34
Tablo 2. Geleneksel ve Yansıtıcı Öğrenme-Öğretme Sürecinin Özellikleri.....	47
Tablo 3. Yansıtıcı Düşünme ve Yapılandırmacı Yaklaşımın Özellikleri	65
Tablo 4. Yurt İçinde Yansıtıcı Düşünmeyle İlgili Yapılan Araştırmalar	80
Tablo 5. Yurt Dışında Yansıtıcı Düşünmeyle İlgili Yapılan Araştırmalar	82
Tablo 6. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	87
Tablo 7. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları	88
Tablo 8. Öğretmenlerin Okuttukları Sınıfa Göre Dağılımları.....	88
Tablo 9. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrenci Sayısına Göre Dağılımları.....	89
Tablo 10. Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Bilme Düzeylerine Göre Dağılımları	89
Tablo 11. İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Görüşler	90
Tablo 12. İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	95
Tablo 13. İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre MWU Sonuçları.....	98
Tablo 14. İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları	101
Tablo 15. İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre KWH ve MWU Testi Sonuçları	104
Tablo 16. İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları	106

Tablo 17. İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Değişkenine Göre KWH ve MWU Testi Sonuçları	107
Tablo 18. İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları	111
Tablo 19. İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre KWH ve MWU Testi Sonuçları	113
Tablo 20. İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Yansıtıcı Düşünmeyi Bilme Düzeyi Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	114
Tablo 21. İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Katkısına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yansıtıcı Düşünmeyi Bilme Düzeyi Değişkenine Göre KWH ve MWU Testi Sonuçları.....	116
Tablo 22. Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemleri Kullanma Sıklıkları	118
Tablo 23. Cinsiyet Değişkeni ile Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemleri Kullanma Sıklıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları	120
Tablo 24. Cinsiyet Değişkeni ile Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemleri Kullanma Sıklıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin MWU Sonuçları	121
Tablo 25. Mesleki Kıdem Değişkeni ile Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemleri Kullanma Sıklıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	123
Tablo 26. Mesleki Kıdem Değişkeni ile Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemleri Kullanma Sıklıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin KWH ve MWU Testi Sonuçları	124
Tablo 27. Sınıf Değişkeni ile Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemleri Kullanma Sıklıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	127

Tablo 28. Sınıf Değişkeni ile Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemleri Kullanma Sıklıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin KWH ve MWU Testi Sonuçları.....	128
Tablo 29. Öğrenci Sayısı Değişkeni ile Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemleri Kullanma Sıklıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	129
Tablo 30. Öğrenci Sayısı Değişkeni ile Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemleri Kullanma Sıklıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin KWH ve MWU Testi Sonuçları	130
Tablo 31. Yansıtıcı Düşünmeyi Bilme Düzeyi Değişkeni ile Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemleri Kullanma Sıklıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	132
Tablo 32. Yansıtıcı Düşünmeyi Bilme Düzeyi Değişkeni ile Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemleri Kullanma Sıklıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin KWH ve MWU Testi Sonuçları	133

EKLER LİSTESİ

EK-1. Öğretmenlere Uygulanan Anket.....	168
EK-2. Anket Uygulanması İçin Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin Yazısı	171
EK-3. Çalışmanın Yapıldığı Elazığ Merkez İlköğretim Okulları ve Uygulanan Anket Sayıları	172

ÖNSÖZ

Dünyada öğrencinin öğrenmesi üzerine birçok teori ortaya atılmaktadır. Son yıllarda da eğitimciler yeni eğitim programını geliştirme, varolan eğitim programını yeniden düzenleme ve düşünme becerilerini geliştirmeye büyük bir ilgi göstermektedir. Ülkemizde de ilköğretim programları yeniden düzenlenerek 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. Bu programlarda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı benimsenmekte, öğrencilerin düşünmesi ve düşüncelerini ortaya koyan yeni ürünler yaratması öngörülmektedir. İlköğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşımın anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlama, yansıtıcı düşünmenin ise bilimsel düşünme ve karar verme becerilerini geliştirme amacıyla temel alındığı ve birbirini desteklediği görülmektedir. Bununla birlikte, yenilenen ilköğretim programları hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini kullanmalarına ve geliştirmelerine yönelik etkinlikler içermektedir. Dolayısıyla, 2005 ilköğretim programlarının uygulamada yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesiyle paralellik göstermesi, programların yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmedeki etkisinin belirlenmesini gerekli kılmıştır. Bu çalışmada, ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki katkısına yönelik öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen görüşleri belirli değişkenler açısından değerlendirilmiş, elde edilen bulgular ışığında sonuç ve öneriler sunulmuştur.

Çalışmanın her aşamasında görüşlerini, değerli zamanını, yardım ve desteğini esirgemeyen, danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Değerli görüşleri ile bana yol göstererek çalışmaya katkı sağlayan Eğitim Bilimleri Bölümü'nde görev yapan bütün hocalarıma, çalışmanın uygulama aşamasında kolaylık, sabır ve içtenlik gösteren saygıdeğer öğretmenlere, öğretmenlere anketlerin ulaştırılması ve toplanmasında yardımcı olan Murat YORULMAZ'a, bu süreçte ve tüm çalışmam boyunca verdiği destekten dolayı Uzm. Serkan PULLU'ya teşekkürü borç bilirim. Moral ve güç kaynağı değerli arkadaşlarım Yeliz ÇETİN, Zümra FIRAT ve Cem ŞENOL'a her zaman yanımda oldukları için teşekkür ederim.

Hayatımın her anında olduğu gibi bu çalışma süresince de bana inanıp, güvenerek beni yüreklendiren ve devamlı yanımda olan, güçlü ve sabırlı olmayı birlikte

öğrendiğimiz, arkadaşım, dostum, emanetim, her şeyim, ağabeyim Mehmet DEMİRALP'e, ayrıca her zaman sevgilerini hissettiğim, varlıklarından güç aldığım, umut ve güven veren değerli ailemin tüm fertlerine teşekkür ederim.

ELAZIĞ 2010

Demet DEMİRALP

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bilimde meydana gelen gelişmeler doğrultusunda bilginin doğası ve öğrenmenin nasıl olduğuna ilişkin yeni görüşler ortaya çıkmıştır. Çağdaş eğitim anlayışında bireylere kazandırılmaya çalışılan en önemli özellik, öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu bilincidir. Bu süreçte bireylerden deneyimlerini sistematik bir şekilde anlamlandırarak kendi kendilerini sürekli olarak geliştirmeleri beklenmektedir. Bu beklentiler ışığında, bireylerin alacağı eğitimde bazı değişim ve ilerlemelerin olması kaçınılmazdır. Bu değişim ve ilerlemeler, ülkelerin eğitim sistemlerinin temelini oluşturan eğitim programlarında kendini göstermektedir.

Ülkemizde de eğitim basamaklarında yapısal düzenlemelere gidilmiş ve bu düzenlemeler doğrultusunda ilköğretim programları yenilenmiştir. Yenilenen ilköğretim programları bir yıllık pilot uygulamanın sonucunda 2005-2006 öğretim yılında ülke genelinde uygulanmaya başlanmıştır. Bu programlarda, bireyin ve toplumun gereksinimlerinin karşılanması, kuram ve uygulamanın bütünleştirilmesi ile eğitimsel süreçlerde bireyin merkeze alınması; konuların derinliğine öğretilmesi, konuların disiplinler arası yönünün daha çok vurgulanması ve öğrenciye zengin yaşantı ortamının sağlanması gibi yaklaşımlar üzerinde durulmaktadır. Programlarda genel olarak benimsenen yaklaşımın ise yapılandırmacılık olduğu belirtilmektedir.

Yapılandırmacılık, öğrencilere bilgilerin hazır sunulmasından çok, öğrencilerin belli bir konuda bir anlayış yaratmaları için kendi deneyimlerini kullandıkları bir öğrenme yaklaşımıdır (Doğanay ve Tok, 2007, 216). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarının geleneksel yaklaşımlardan pek çok farklılıkları bulunmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları, bireylerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektirir. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme ortamları bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak biçimde düzenlenir.

Yapılandırmacı öğrenmeyi temele alan ilköğretim programlarının başarıyla uygulanmasında; öğretmen ve öğrencilerin önemli öğeler olduğu bilinmektedir. Bu nedenle yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenmiş öğretim programları öğretmen ve

öğrencilere, geleneksel anlayıştan farklı olarak, yeni görev, sorumluluk ve roller yüklemektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen ve öğrenciden beklenen özellikler, onların düşünme becerileri ile paralellik göstermektedir. Geleneksel anlayışın aksine yapılandırmacı yaklaşımda düşünme becerilerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bundan dolayı; öğretim programları, öğrencileri düşünme becerilerini kullanmaya yöneltecek biçimde hazırlanmaya çalışılmıştır. Düşünmede üst düzey bilişsel bir beceri olan yansıtıcı düşünme ise, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla benzer özellikler barındırmaktadır. Dolayısıyla; yapılandırmacı yaklaşımı esas alan 2005 ilköğretim programlarında, öğretimde yapılandırmacılığı önemseyen bir sorgulama yaklaşımı olan yansıtıcı düşünmenin de geliştirilmeye çalışıldığını söylemek yanlış olmaz.

1.1. Problem Durumu

Son 15-20 yılda tüm dünyada kabul gören ve programlar üzerinde etkisini gösteren yapılandırmacılığa, özellikle son birkaç yılda ilgi daha da artmıştır. Bunun öncelikli nedeni, ülkelerin eğitim sistemlerinde ortaya çıkan ciddi nitelik sorunlarına çözüm aramalarıdır. Bu çözüm arayışları ülkemizde de kendini göstererek yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği öğretim programları gündeme gelmiştir. 2005 ilköğretim programları da yapılandırmacı anlayış ışığında hazırlanmış, öğrenci merkezlik ve tematiklik ilkelerine dayandırılmıştır. Yapılandırmacı anlayışın yansıdığı programlar, öğrencilerin daha çok düşünmelerini, anlamalarını, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmelerini gerektirmektedir. Bu durum, öğrenci merkezli olarak oluşturulan öğrenme yaşantılarıyla öğrenenlerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmenin hedeflendiğinin göstergesidir. Çünkü üst düzey düşünme becerilerinin geliştirildiği programlar, öğrencilerin gelişimlerinde ve başarılarında önemli bir fark yaratmaktadır.

Düşünmede üst düzey bilişsel bir beceri olan yansıtıcı düşünme ise, yapılandırmacı anlayışta oldukça önem arz eden bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü öğretimde yapılandırmacılığı önemseyen bir sorgulama yaklaşımı olan yansıtma sayesinde, kişi deneyimlerini yeniden yapılandırma olanağı bulmaktadır. Bununla birlikte yansıtıcı düşünme yoluyla; yapılandırmacı anlayışta olduğu gibi, öğrencinin

öğrenmelerinden sorumluluk duyması, kendi hedeflerini belirlemesi ve öğrenme sürecine katılması da sağlanmış olacaktır.

Eğitim-öğretim sürecinde yansıtıcı düşünme, bireyin öğrenme ya da öğretme yöntemi ve düzeyine ilişkin etkililiğini ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme süreci olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla yansıtıcı düşünme, bilgiyi analiz etme ve yeniden yapılandırma boyutunun yanında problemi ortaya koyma ve çözme süreci olarak da görülmektedir. Çünkü yansıtıcı düşünme bir sorunun algılanması ile başlamakta ve bu sorunun çözümlenmesi ile sona ermektedir. Dolayısıyla bireyler yansıtıcı düşünme sürecine girdikleri zaman problemleri belirleyerek çözümlerini test edebilirler ve çözümlerle ilgili yorum yapabilirler. İlköğretim programları 1-5. sınıf tanıtım kitaplarında değinildiği üzere; 2005 ilköğretim programları da; sorunları etkin bir şekilde çözebilen bir birey ve toplum oluşturmayı eğitimin temel amaçlarından biri olarak görerek, sorunlarını fark eden ve çözebilen bireylerin yetişmesini ön planda tutmaktadır. Bu amaçla, sorun çözmek için öğrencinin ihtiyaç duyacağı becerilerin kazanımı doğrultusunda çaba harcanmasının önemi üzerinde durulmuştur. Bu açılarından bakıldığında yansıtıcı düşünmeyi geliştirme, programların önemli işlevlerinden biri olarak görülmektedir. Bu düşünceden yola çıkılarak ilköğretim programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerinin geliştirilmesine etkisinin ortaya konulması bir problem olarak algılanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konan ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmeye etkisini belirlemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin ilköğretim birinci kademe programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki katkısına yönelik görüşlere katılma düzeylerini belirlemek
2. Öğretmenlerin ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki katkısına yönelik görüşlere katılma düzeylerinin;
 - a) Cinsiyetlerine,
 - b) Mesleki kıdemlerine,
 - c) Okuttıkları sınıfa,

- d) Sınıflarındaki öğrenci sayılarına,
 - e) Yansıtıcı düşünmeyi bilme düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek
3. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarını belirlemek
4. Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarının, öğretmenlerin;
- a) Cinsiyetlerine,
 - b) Mesleki kıdemlerine,
 - c) Okuttukları sınıfa,
 - d) Sınıflarındaki öğrenci sayılarına,
 - e) Yansıtıcı düşünmeyi bilme düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek.

1.3. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde 2005–2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim programı yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen dolayısıyla da öğrencinin öğrenme-öğretme sürecinin merkezinde bulunduğu, bilgiye ulaştığı, öğretmenin ise bu süreçte öğrenciye rehberlik ettiği bir eğitim-öğretim anlayışının özelliklerini taşımaktadır. Program incelendiğinde, hedeflerin belirlenmesinde öğrenci katılımının vurgulandığı ve programın etkinliklerle zenginleştirilen esnek bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenen ortak beceriler incelendiğinde ise yapılandırmacı yaklaşımın ve yansıtıcı düşüncenin temelini oluşturan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma ve girişimcilik gibi becerilerin esas alındığı görülmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin rolü ile yansıtıcı öğrenci özelliklerinin birbiriyle ilişkili olduğu dikkate alındığında uygulamaya konulan ilköğretim programının yansıtıcı düşünen öğrenci özelliklerini içerdiği anlaşılmaktadır. Yenilenen ilköğretim programında yansıtıcı düşünen öğretmen özellikleri üzerinde de durulmakta ve öğretmenlerden öğrenciyi sürece yönelik olarak değerlendirmeleri, öğretim sürecinde yapılanları kaydetmeleri ve sürekli olarak bu kayıtları geriye dönüp kontrol ederek

gözden geçirmeleri beklenmektedir. Böylelikle öğretmenin kendisini de değerlendirmesi sağlanmaktadır.

Programın temelde hem öğrencinin hem de öğretmenin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmesine yönelik hazırlandığı, programda öğrencilerden beklenenlerin yansıtıcı düşünen öğrenci özellikleriyle paralel olduğu, ayrıca programın genel yapısı itibarıyla öğrencilerin yansıtıcı düşünmeyi kullanmaları ve geliştirmelerine yönelik bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bu sebeple uygulamaya konulan ilköğretim programları, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini öğrenme-öğretme sürecinde kullanmalarında yardımcı olacak bir takım değişiklikler içermektedir. Çünkü yansıtıcı düşünme, zihinsel süreçlerin etkili bir şekilde kullanılmasını, planlama yapmayı, hedeflerini belirlemeyi, alınan kararların ne kadar etkili olduğunu sürekli olarak kontrol etmeyi gerektirdiğinden, eğitim programlarının buna olanak sağlayacak biçimde hazırlanması gerekmektedir.

Öğrenme-öğretme süreci içerisinde yansıtıcı düşünmeye yer verilmesi öğrencilerin durumu gözleyen, düşünen ve analiz eden, olaylara değişik bakış açılarıyla bakabilen kişiler olmasını sağlayacaktır. Böylelikle; öğrenciler öğrenme-öğretme durumlarını değerlendirerek, kendine özgü çözüm yolları geliştiren, duruma uygun olarak geliştirdiği ilkeleri uygulayıp yeniden gözden geçiren kişiler olacaktır. Bununla birlikte, öğrencilerin yansıtıcı düşünmeyi kullanmaları onların geçmiş deneyimlerinden hareketle şimdiki uygulamalarını geliştirmelerine, gelecek fikir ve olayları tasarımlarına yardımcı olacaktır.

İlköğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşımın anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlama, yansıtıcı düşünmenin ise bilimsel düşünme ve karar verme becerilerini geliştirme amacıyla temel alındığı ve birbirini desteklediği görülmektedir. Bununla birlikte, yenilenen ilköğretim programları hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini kullanmalarına ve geliştirmelerine yönelik etkinlikler içermektedir.

Sonuç olarak, 2005 ilköğretim programlarının uygulamada yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesiyle paralellik göstermesi, programların yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmedeki etkisine yönelik araştırmaları gerekli kılmıştır. Ancak, ülkemizde bu konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların sınırlı sayıda kaldığı ve yapılan bu sınırlı sayıdaki araştırmaların da çoğunlukla öğretmen adayları ve

öğretmenler üzerinde odaklandığı görülmektedir. Oysa öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerinin önemi göz önünde bulundurulduğunda, bu konuda yapılan çalışmaların çok az olduğu göze çarpmaktadır. Buradan hareketle, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişmesinde programın uygulamadaki etkililiğinin belirlenmesi önem arz etmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırma aşağıdaki varsayımlara dayalı olarak yürütülmüştür.

1. Veri toplama aracı olarak geliştirilen anket araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak yeterli ve geçerli bilgileri yansıtacak niteliktedir.
2. Öğretmenler veri toplama araçlarını samimi, yansız ve gerçek görüşlerini yansıtacak biçimde cevaplandırmışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde bulunan resmi ilköğretim okullarının birinci kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

İlköğretim I. Kademe Programı: Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararları ile 2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ülke genelinde uygulanmak üzere kabul edilen ilköğretim 1-5. sınıflar Matematik, Türkçe, Hayat Bilgisi dersleri ile ilköğretim 4. ve 5. sınıflar Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji dersleri öğretim programlarıdır.

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Bireyin öğrenirken geçmişten gelen deneyim ve bilgilerini, karşılıklı konuşma ve yansıtma yöntemleriyle paylaşarak yeni bilgilerin oluşturulmasını sağlayan öğrenme yaklaşımıdır (Shunk, 1996).

Yansıtıcı Düşünme: Herhangi bir bilgiyi ve onun amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını etkin, sürekli ve dikkatli bir biçimde düşünmedir (Dewey, 1933).

BÖLÜM II

2. İLGİLİ LİTERATÜR VE ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ

Bu bölümde genel çerçeve oluşturmak amacıyla araştırmaya ışık tutacağı düşünülen ve ilgili kaynaklardan yararlanılarak elde edilen bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Programla İlgili Kavramlar

Bu bölümde, programın temel kavramlarından eğitim programı, öğretim programı ve program geliştirme kavramları açıklanmış ve kavramlar arasındaki bağlantılar üzerinde durulmuştur.

2.1.1. Eğitim Programı

Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında tüm eğitim faaliyetleri önceden hazırlanan bir program çerçevesinde yürütülür. Okulda öğrenciye hangi davranışların nasıl kazandırılacağı eğitim programlarında yer alır. Genel anlamda eğitim programı, öğrencilerin yaşantılarını düzenleme olarak tanımlanabilir (Demirel, 2004, 4). Oliva (2005), bir eğitim programını; “konular listesi, ders içerikleri, çalışmaların programlanması, öğretim materyalleri listesi, derslerin sıralanması, hedef davranışlar grubu, okul içinde ve dışında öğretilen her şey, okul personeli tarafından planlanan her şey” yaklaşımı ile sıralamıştır.

Eğitim programı hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür. Bütün bunlar tasarlanırken bilim, toplum, öğrenen (birey), konu alanı ve doğa, kaynak olarak göz önünde tutulur (Demirel, 2004; Ornstein ve Hunkins, 1998). Öyle ki, toplumların ve bireylerin ihtiyaçlarının karşılanması eğitim programları vasıtasıyla olmaktadır. Eğitim programları belli bir zaman diliminde kullanıldıktan sonra işlevliğini kaybedebilir. Toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarını karşılayamaz duruma gelir. Bu açıdan bakıldığında, eğitim programlarının temel özelliği sürekli değişime açık olmasıdır; bir başka deyişle, döneme ya da çağa göre yeniden geliştirilmesidir. Programların geliştirilmesi yalnızca eğitimcileri değil, bir bütün olarak toplumdaki her bireyi doğrudan etkiler; çünkü birey toplumun bir parçasıdır ve yaşamının her anında eğitimle iç içedir.

Değişen ve gelişen dünyada bireylerin topluma uyum sağlamaları için öğrenmeleri gereken davranış sayısı artmakta, bu arada bireylerin öğrenmesi gereken bazı kavramlar, ilkeler ve uygulamalar da değişikliğe uğramaktadır (Senemoğlu, 1987, 1). Bu değişiklikler hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinden oluşan ve dinamik bir özellik gösteren eğitim programları vasıtasıyla yapılmaktadır. Birçok ülkede geçmişte ve günümüzde eğitim reformu, eğitimde yeniden düzenleme gibi adlar altında yürütülen ve yapılan çalışmaların aslında temelinde program düzenlemesi bulunmaktadır. Çünkü değişen ve gelişen dünyada bireylerin davranışlarında yapılması düşünülen değişiklikleri ifade eden ve bunları sistemli bir biçimde bir araya toplayan araçlar eğitim programlarıdır.

Dolayısıyla, eğitim sisteminde ortaya çıkan problemlerin çözümü, bir ülkede izlenen Millî Eğitim politikasına, okuldaki öğrencinin davranışına dönüştürmesi söz konusu olan eğitim programlarının geliştirilmesine bağlı bulunmaktadır (Varış, 1988, 4).

2.1.2. Öğretim Programı

Eğitimde niteliğin geliştirilmesi son derece önemlidir. Eğitimde niteliğin geliştirilmesinde bireylere hangi davranışların ne amaçla nasıl kazandırılacağı ve bireylerin belirlenen bu davranışlara ulaşp ulaşmadığının nasıl belirleneceği belli bir program içerisinde düzenlenmelidir. İşte okullarda yani örgün eğitim kurumlarında bu işlemler öğretim programı çerçevesinde gerçekleştirilmektedir.

Yavuz (2005, 12) ve Kavak (2005, 11)'a göre, bir eğitim sisteminin ekseni ya da odak noktası olan öğretim programı, bir ülkedeki eğitim sisteminde yer alan bütün derslerin gerçekleştirilmesinde bir anlamda “yol haritası, kılavuz” olarak derslerin yaklaşım, içerik, amaç, uygulama ve ölçme değerlendirme yönlerini ayrıntılarıyla ortaya koymaktadır.

Wiles ve Bondi (1993, 10-11) öğretim programını, öğrenciler için sınıf deneyimi olarak sonuçlanacak, geliştirme sürecini etkinleştiren bir değerler/hedefler kümesi olarak tanımlamaktadır. Öğretim programlarının yazılı olmayan, öğrencinin açıkça fark edemeyeceği fakat tutum ve davranışlarına yansıyan anlamlı bir işlevi bulunmaktadır. Bu bakımdan öğretim programları öğrenciyi hayata hazırlarken gerekli bilgi düzeyindeki donanımları sağlamasının yanı sıra, davranış ve düşünme becerisi

kazandırması bakımından da büyük önem taşımaktadır. Eğitim programının eğitime kazandırdığı yararları öğretim programları için de söylemek mümkündür. Bu yararlar şöyle sıralanabilir (Büyükkaragöz, 1997, 4-5):

- Eğitim etkinliklerine yön verir.
- Aynı eğitim basamağındaki okullarda eğitimin aynı amaçlar çerçevesinde hemen hemen aynı yönde gerçekleşmesini sağlar.
- Eğitimde verimi artırır.
- Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere rehberlik eder.

Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu (2005, 18), öğretim programlarının eğitim açısından önemini “hukuk sisteminde yasaların rolü ne ise, eğitim sisteminde de programların rolü odur” biçiminde ifade etmektedirler. Eğitim sürecinin üç temel boyutu arasında öğrenci ve öğretmenle birlikte, öğretim programı da sayılmaktadır. Öğretim programının; öğretim sürecine kimler katılacak, neleri öğrenecekler, nasıl öğrenecekler ve ne zaman öğrenecekler sorularını cevaplandıracak şekilde tasarlanması bu süreçteki önemini göstermektedir (Korkmaz, 2006).

Eğitim sisteminin odak noktası sayılan öğretim programlarının, özellikle bireylerin bedensel, zihinsel-bilişsel ve psiko-sosyal gelişmelerinin bir bütün olarak desteklendiği ve onların yaşam boyu öğrenmeleri için gerekli olan temel öğrenme araçları ile bireysel ve toplumsal yaşamları için gerekli olan ortak temel bilgi, beceri, alışkanlık, tutum ve değerleri kazandıkları temel eğitim basamağı olan ilköğretim için önemi çok daha büyüktür.

İlköğretimin en önemli hedefi; çocuğun yaşadığı ortamda doğal ve toplumsal çevresine uyumunu sağlayarak öğrenciyi bir üst öğrenime hazırlamaktır. Bu hedefe ulaşabilmek için eğitimin niteliği yenilenecek geliştirilmelidir. Eğitimin niteliğinin geliştirilmesi, programların geliştirilmesiyle olur (Ocak ve Beydoğan, 2005). Bir ülkede, ilköğretim, içinde bulunduğu ülkenin sosyal, ekonomik ve kültürel koşullarına özgü özellikler gösterdiğinden ülkede meydana gelen değişme ve gelişmelerden etkilenmesi kaçınılmazdır.

2.1.3. Program Geliştirme

Eğitim programları, içinde bulundukları toplum ve çağda, felsefe, toplumsal gereksinim ve işgücü, bireysel ilgiler ve gelişim gibi birçok alandaki değişimi yeni

yetişen kuşağın davranışlarına yansıtma yükümlüdür. Bu yansıtma, program geliştirme adı verilen bir süreçle gerçekleştirilir.

Program geliştirme, en genel anlamıyla, eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir (Erden, 1998, 3). Varış (1988, 21) ise program geliştirmeyi, “gerek okul içinde, gerek okul dışında, Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin, uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesine yönelik koordine çabaların tümüdür” şeklinde tanımlamaktadır.

Program geliştirmenin üç temel boyutu vardır. Bunlar uygulanan mevcut programın araştırma yoluyla değerlendirilmesi, bilgi, toplum, birey ve felsefi anlayışlardaki değişimleri de dikkate alarak yeni bir program tasarlama ve tasarlanan bu programı uygulamaya koymadır (Ornstein ve Hunkins, 1998; Oliva, 2005). Dolayısıyla program geliştirme, toplumdaki gelişmelere paralel olarak programların genel ve özel amaçları, ders konuları, öğretim yöntemleri ve değerlendirme yolları vb. bakımından araştırma yoluyla düzeltilmesi, yenileştirilmesi ve önerilen değişikliklerin denendikten sonra genelleştirilmesi işidir (Oğuzkan, 1993, 123).

Eğitimin niteliği büyük ölçüde uygulanan programa bağlıdır. Uygulanan programların aksaklık ve eksiklikleri giderildikçe, toplumdaki ve bilim alanlarındaki değişimlere göre programlar yeniden düzenlendikçe diğer bir deyişle programlar geliştirildikçe eğitimin niteliğinin de artması beklenir (Erden, 1998). Bu nedenle eğitimde program geliştirme çalışmalarında temel hareket noktalarından birisi, uygulanmakta olan eğitim programlarının, toplumdaki ekonomik, sosyal ve siyasal, kısaca kültürel gelişmeler ve değişimler ile bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler doğrultusunda ortaya çıkan yeni bireysel ve toplumsal gereksinimleri karşılama durumlarının değerlendirilmesi araştırmalarından elde edilen verilere dayandırılmasıdır.

2.2. Türkiye’de İlköğretim Programları Geliştirme Çalışmaları: Tarihsel Bir Bakış

Ülkemizde Cumhuriyetin ilanından sonra çeşitli dönemlerde eğitim alanında birçok reform çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalardan bazıları eğitim sisteminin amaçlarına uygun öğretim programlarının geliştirilmesine yönelik çalışmalardır.

Türkiye’de, ilköğretim alanında 1924, 1926, 1936, 1939, 1948, 1962, 1968 ve 1997 yıllarında program geliştirme çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Ancak, Cumhuriyetten günümüze ilköğretimde aralarda taslak niteliğinde olanların dışında “1926, 1936, 1948, 1968 ve 2005” olmak üzere belli başlı beş program uygulamaya konmuştur.

Türkiye’de düzenli program geliştirme çalışmaları, Cumhuriyetin kurulmasının ardından 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat (öğretimin birliği) Kanunu’nun kabulü ve öğretim programlarının Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde toplanması ile başlamıştır (Demirel, 2004; Gözütok, 2003). Bu dönemde programların temel felsefesi, yeni yetiştirilecek nesillere Cumhuriyet rejimini ve bu rejimin fazilet ve nimetlerini benimsetmeyi gerçekleştirmek olmuştur. Bu programların, her şeyden önce, millî bir nitelik taşımaları dikkat çekmektedir. Programın genel ve tek tek derslere göre belirlenmiş özel amaçları bulunmamaktadır. Program daha çok dersler ve derslere göre konuların dağılımından ibarettir, dersler arasında herhangi bir ilişki kurulmamıştır. Dolayısıyla program daha çok bir geçiş programı özelliği taşımaktadır (Çelenk, 2000, 35). Aynı tarihte Türkiye’ye davet edilen John Dewey, öğretim programları ve eğitim sistemi üzerinde araştırmalar ve incelemeler yapmış ve programların iyileştirilmesine yönelik olarak bazı önerilerde bulunmuştur (Turan, 2000). Dewey’in hazırladığı rapor doğrultusunda daha çok ilköğretim programlarının geliştirilmesine ağırlık verilmiştir.

1926 yılında zamanın ihtiyaçları, öğrencilerin özellikleri ve dünyadaki modern eğitim öğretim anlayışı çerçevesinde ilköğretim programları hazırlanmıştır. 1926 tarihli ilkokul programının en önemli özelliği ve yeniliği, dersler arasında ilişki kurmak amacıyla “toplu öğretim” uygulamasını getirmesidir (Arslan, 2000). Programın giriş bölümünün ilk paragrafında ilkokulun amacı şu şekilde belirlenmiştir (Çelenk, 2000, 37): “İlk mektebin başlıca maksadı, genç nesli muhitine faal bir halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmektir.” Öğrencilerin günlük hayatta kullanabilecekleri işe yarar bilgileri kazanmalarını göz önünde bulunduran program, olanaklar ölçüsünde derslerin hayat ve yakın çevre ile ilişkilerini dikkate alarak uygulanmasına önem vermiştir. Bu programda yaparak yaşayarak öğrenme yolu seçilmiş, bu nedenle el becerilerini geliştirmede etkili olacağı düşünülerek El işleri ve Resim derslerine önem verilmiş, bu konuda öğrencilerin kişisel ilgilerini de değerlendirecek etkinliklere yer verilmiştir. Ancak programın uygulanmasında; öğretmenlerin bu uygulamaya hazır

olmamaları, el işlerini yürütebilmek için yeterli dersane ve araç-gerecin olmaması, kalabalık sınıflarda programın başarıyla uygulanamaması gibi bir takım güçlükler yaşanmıştır (Ergün, 1997, 91).

Bu program 1936 yılında günün ihtiyaçları doğrultusunda yeniden incelenmiş ve geliştirilmiştir (Gözütok, 2003). 1936 ilkokul programında eğitim ve öğretimle ilgili fikirler taranmış çocuğun okula geldiği ilk günden başlamak üzere bütün okul hayatında göz önünde tutulması gereken ilkeler, maddeler halinde ve hiçbir yanlış anlama ve yoruma meydan vermeyecek biçimde tespit edilmiştir. Programda “İlkokulun Hedefleri” başlığını taşıyan ilk bölümde, “Ulusal Eğitim” ilkelerine yer verilmiştir. Daha sonra, “İlkokul Eğitim ve Öğretim İlkeleri” üzerinde durulmuştur (Türer, 2005; Gözütok, 2003). Dolayısıyla ilk kez ilkokulun öğretim ilkeleri bu programda yer almıştır. Bu ilkeler kısaca şunlardır (Çelenk, 2000, 43-44; Aslan, 2005):

- ✓ İlkokul milli bir eğitim kurumudur.
- ✓ İlkokul bir toplum ve küçük bir topluluk örneğidir. Onun için okulda canlı bir toplum örneği yaşanmalıdır.
- ✓ Okul çocuğa etkinlik yaratacak canlı bir çevre olmalıdır.
- ✓ Okul öğrenciyi muhakeme etmeye, düşünmeye sevk etmelidir.
- ✓ Bütün dersler öğrencilerin düzeyine uygun olmalıdır.
- ✓ Öğretim sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır.
- ✓ Yakın yurt ve yakın zaman ilkesi ilkokulda esas olmalıdır.
- ✓ Okulda pratik bilgilere ve becerilere önem verilmelidir.
- ✓ İlkokulun bütün etkinliklerinde ulusal ekonomik durum önemli bir yer tutmalıdır.
- ✓ İlkokulun ilk üç sınıfını oluşturan birinci devrede, toplu öğretim yöntemi esas alınmalıdır.

1948 tarihli ilkokul programı, 1948-1949 öğretim yılında 1 Kasım 1948 tarihinde uygulamaya konulmuştur (Tertemiz, 2000, 60). Programın amacı şöyle belirtilmektedir (Gülcan ve diğerleri, 2003, 128): “Millet, hayatı ve geleceği için gerekli gördüğü bütün değerleri ve ülküleri yurttaşlara aşılamayı her şeyden önce ilkokullardan bekler. İlkokullar, çocuklara milli kültürü aşılamak mecburiyetindedir. İçinde yetişen bütün vatandaşlara aynı ülküleri, aynı milli amaçları vermek için, gereken bütün

bilgileri, alışkanlıkları, ilgileri, hizmet arzusunu verimli bir şekilde kazandırmak ilkokulların önemli bir hedefidir.” Ancak 1948 ilkokul programı, öğrenmeyi “zihni bir eylem” olarak kabul ederek öğrenmenin duyuşsal ve devinişsel boyutlarını ihmal etmiştir. Programın amaçları, ilkeleri ve açıklamaları çocuğun bir vatandaş olarak kişiliğini her yönden bir bütün olarak yetiştirmeyi amaçladığı hâlde, derslerin yüklü konuları arasında çocuğun zihinsel gelişimine yeterince yer verilmemiştir. Bu nedenle, amaçlarla kapsam arasında uyumsuzluk söz konusudur (Arslan, 2000; Gülcan ve diğerleri, 2003, 131). 1948 programı; derslerin çok oluşu, işlenmesi gereken konu ve ünitelerin fazlalığı, öğrencilerin düzeylerine uygun olmadığı, dersler arasında bir bağın kurulmadığı, konular için yeterli zaman ayrılmadığı, daha çok bilgiye yönelik olduğu, beceri ve alışkanlık kazandırmaya fırsat vermediği, esnek olmadığı ve bireysel ayrılıklara yer vermediği şeklindeki eleştiriler almıştır. Bunun yanında ek olarak birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasının güç olduğu eklenmiştir (Akbaba, 2004).

Program geliştirme çabaları 1950’li yıllarda dersler ve konu listelerinin hazırlanması şeklinde ortaya çıkmış, 1953 yılında gerçekleştirilen Millî Eğitim Şûrası’nda ilköğretim programlarının geliştirilmesi zorunluluğu üzerinde durulmuş ve program geliştirme çalışmaları ağırlık kazanmıştır (Demirel, 2004). İlköğretim programları üzerinde yapılan bir dizi çalışmalar sonucu ortaya çıkan taslak program, 1953-1954 öğretim yılında Bolu ve İstanbul’daki deneme okullarında uygulanmaya başlanmıştır. Bu dönemden önce yürürlükte olan programlar sadece dersler ve konular ile bunlara ayrılan zamanın belirlendiği “müfredat program” şeklindedir. Daha kapsamlı “Eğitim programı” anlayışı ancak bu yıllarda ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bu dönemde yapılan çalışmalar, ülkemizdeki program geliştirme çalışmalarının öncüsü sayılmaktadır (Demirel, 1992; Varış, 1988). Ancak bu çalışmaların devamlılığı sağlanamamış, deneme çalışmalarından elde edilen sonuçlar sistemin geneline yansıtılamamıştır.

Program geliştirme çalışmalarının 1960’lı yıllarla birlikte yoğunlaştığı görülmektedir. 1961 yılında kabul edilen 222 sayılı İlköğretim Kanunu’nun getirdiği hükümler, programların geliştirilip değiştirilmesini zorunlu kılmıştır. 1962 yılında toplanan VII. Millî Eğitim Şûrası’nda,

1. Programların günün gerçekleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak düzenlenmesi,
2. Programların geliştirilmesine bağlı olarak ders ve kaynak kitaplarının hazırlanması,

3. Öğretmenlerin yeni programların gereklerine uygun olarak yetiştirilmesi,
4. Hazırlanacak ve uygulanacak bir deneme programının komisyonlarca incelenip değerlendirildikten sonra çeşitli bölgelerde iki yıl süreyle denenmesi,
5. Deneme programlarının geliştirilerek bütün yurt çapında uygulanması kararlaştırılmıştır.

Yedinci Millî Eğitim Şûrası sonrasında bir program taslağı hazırlanmış, hazırlanan program taslağı önce 14 ilde, daha sonra genişletilerek bütün illerdeki deneme okullarında uygulanmıştır. Bu çalışmalar illerde kurulan program geliştirme komiteleri tarafından yürütülmüştür. Bu program geliştirme çalışmaları aksiyon araştırmaları, alan çalışmaları, teftiş, inceleme, seminer ve kurslar yoluyla yürütülmüştür. Tüm bu çalışmaların sonuçları Millî Eğitim Bakanlığında kurulan Merkez Değerlendirme Komitesine aktarılmış, ayrıca çeşitli bölgelerden gelen 120 il temsilcisi bir haftalık bir seminerde program taslağını incelemiş ve gerekli değişiklikler ve öneriler yapılarak Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'na gönderilmiştir. Talim ve Terbiye Kurulu, 1962 yılında çeşitli grupların temsilcilerinin (veliler, öğretmenler... vb.) katılımı ile hazırlanan program taslağını; beş yıl süren pilot uygulamaları ve öğretmenler ile hizmet içi eğitimlerin gerçekleştirilmesinden sonra 1968-1969 eğitim ve öğretim yılında yurt genelinde uygulamaya koymuştur. Bu program uygulamaya konulduktan sonra da izlenmiş, uygulamada meydana gelen aksaklıklar üzerinde gerekli önlemler alınmaya çalışılmıştır. Bu programın geçmiş programlardan farkı VII. Millî Eğitim Şûrasında saptanan “Türk Millî Eğitiminin Hedefleri” yanında ilköğretimin hedeflerine ve ilkokulun eğitim-öğretim ilkelerine ayrı ayrı yer vermesidir. Ayrıca 1968 öğretim programı, öğrenci ve öğretmenleri tek kitaba bağlı kalmaktan kurtardığı ve öğrencilere araştırma, inceleme, kendi kendine öğrenme, tartışma ve değerlendirme fırsatı tanıdığı için önemli bir yere sahiptir. Bu program, öğrencilerin yaşantı ve denemelerine yer vermek özelliği ile bugün birçok eğitimci tarafından benimsenen “yaşantı ve denemelere dayanan program” özelliğini de taşımakla birlikte; ülkenin çeşitli bölgelerine, her bölgenin belirli özellik ve gereksinimlerine göre, mahalli kurullarca gerekli değişikliklere olanak veren esnek bir çerçeve programıdır. Bu programda, öğrencilere demokratik bir yaşayış düzeni içinde gereksinim duyacağı bilgi,

tavır, beceri ve alışkanlıkları kazandırarak, toplumun verimli ve etkili üyeleri haline gelmelerine özel bir önem verilmiştir (Akbaba, 2004; Aslan, 2005). Bu yönleri dikkate alındığında 1968 öğretim programı; felsefesi, öğrenci ve öğretmenlerden bekledikleri ve hedefler bağlamında yeni öğretim programları ile benzerlik göstermektedir. Ancak, 1968 öğretim programı uygulamalar sonucunda elde edilen bulguların yeterince değerlendirilip dikkate alınmamasından ve modernize edilmemesinden dolayı başarısızlığa uğramıştır (Gözütok, 2003).

Program geliştirme çalışmalarının 1980'li yıllarda tekrar ağırlık kazandığı görülmektedir. Program geliştirmede sürekliliğin ve standartlaşmanın sağlanması yönünde bazı çalışmalar yapılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bu amaçla 1982 yılında bir program modeli oluşturmak ve bundan sonra hazırlanacak ve geliştirilecek tüm programların bu modele uygun olarak yapılmasını sağlamak amacıyla, üniversitelerdeki bilim adamlarıyla iş birliği içerisinde yeni bir program modeli oluşturulmuştur. Bu model 26.05.1983 gün ve 86 sayılı kurul kararı ile kabul edilmiş ve 2142 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu modelde programların hazırlanması ve geliştirilmesi konusunda görev alacak kişiler ile program geliştirme grubunun çalışma esasları belirlenmiş ve her programda genel, ünite ve konu amaçlarının belirlenmesinin, her ünitenin, ayrı ayrı davranışlarının tespit edilmesinin gerekli olduğunun altı çizilmiş, programlarının bir yıllık uygulanmasından sonra değerlendirilmesinin yapılarak, değerlendirme sonuçlarına göre programların geliştirilmesi karara bağlanmıştır. Bu model, 14.02.1984 gün ve 16 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı ile yeniden belirlenerek amaç, davranış, işleyiş ve değerlendirme boyutları içinde programların derslere göre hazırlanması esasını getirmiştir. Ancak kararda, bu model konusunda bağlayıcı bir karar bulunmaması nedeniyle bazı programlar farklı modellerle hazırlanarak geliştirilmiştir. Bu dönemlerde ilkökul programındaki derslerin her birinin ayrı öğretim programları, yeniden yapılandırılmıştır. Örneğin; Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler öğretim programları birbirlerinden farklı zamanlarda yeniden yapılandırılmıştır. Böylelikle ders programlarının geliştirilmesinde bir standartlaşma yerine çeşitliliğe doğru gidilmiştir. Bu çeşitliliğin giderilmesine yönelik olarak 1990 yılında toplanan Ölçme ve Değerlendirme ve Program Geliştirme İhtisas Komisyonlarında 12 ders için program geliştirme komisyonu oluşturulmuştur. Komisyon, program geliştirme çalışmalarının sadece Millî

Eğitim Bakanlığının belirlediği modelle yapılmasını önermiş, ancak program geliştirme komisyonları bu öneriye uymayarak farklı modellerle program geliştirme çalışmaları yapmışlardır (Demirel, 1992, 29-30; MEB, 1996, 3). Bu dönemde program geliştirme konusunda bir tutarlılığın ve standartlaşmanın sağlanmasına çalışılmış ise de bu çalışmalar başarısızlıkla sonuçlanmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı'nda program geliştirme çalışmaları, 1990 yılında başlatılan Dünya Bankası desteğindeki Millî Eğitimi Geliştirme Projesi ile önemli gelişmeler göstermiştir. Bu proje ile genel olarak; ilk ve orta öğretimin niteliğinin artırılması, öğretmen eğitiminde kalitenin yükseltilmesi ve yeni yönetim stratejilerinin geliştirmesi amaçlanmıştır (MEB, 1999a). Projenin amaçları arasında programları iyileştirmek ve geliştirmek ile ders kitapları ve öğretim materyallerinin kalitesini yükseltmek ve verimli kullanmak da yer almaktadır. Millî Eğitimi Geliştirme Projesinin bu amaçlarına ulaşmak için Müfredat Laboratuvar Okulları geliştirilmiştir. Müfredat Laboratuvar Okulları, öğretim ve öğrenmeyi destekleyen materyaller ile birlikte öğretim programlarının alanda denendiği pilot okullardır. Bu proje ile yedi coğrafi bölgeden 23 ilde, her düzeyde (İlkokul, İlköğretim Okulu, Ortaokul, Lise, Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi) toplam 208 okul seçilmiştir (MEB, 1999b). Bu Müfredat Laboratuvar Okulları'nda programlar denenip test edilerek sorunlar ortaya çıkarılmakta ve bu sorunlar giderildikten sonra programlar tüm ülkede uygulanmaktadır. Programların denenmesi ve düzeltilmesi işinin EARGED'e verildiği projede, Müfredat Laboratuvar Okullarında uygulanacak programların hazırlanması ve geliştirilmesi için EARGED tarafından bir program modeli oluşturulmuş, bu model Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından uygun bulunmuştur (MEB, 1999b). Bu modelin program geliştirme sürecini daha ayrıntılı olarak belirttiği söylenebilir.

Türk Eğitim Sisteminde zorunlu temel eğitim 1924'den 1997'ye kadar 5 yıl olarak planlanmıştır. 1997'den sonra ise zorunlu temel eğitim 8 yıla çıkarılarak ilköğretim programları buna göre planlanmıştır. Onuncu Millî Eğitim Şurası'nda ise, Türk Millî Eğitim sisteminin Atatürk ilkeleri doğrultusunda bütünleştirilmesini öngören bir model getirilmiştir. Bu modele göre ilk ve ortaokul programları temel eğitim programları halinde bütünleştirilmektedir. Temel eğitim 6-14 yaşları arasındaki çocuklara eğitim veren bir öğretim kademesi olarak ön görülmüştür. Bu bütünleşme içinde programların 1-3, 4-5, 6-8 yıllar için çocuğun gelişim özelliklerine uygun olarak

ve eğitimin bu çağlarla ilgili görev ve sorumluluğu göz önünde bulundurularak düzenlenmesi gereği üzerinde durulmaktadır (Gürkan ve Gökçe, 1999, 27).

Cumhuriyet Dönemi Türk Eğitim Sisteminde değişik zamanlarda öğretim programlarının yeniden yapılandırıldığı görülmektedir. Cumhuriyetin ilanından sonra 1924, 1926, 1936, 1948, 1962 ve 1968 yıllarında ilköğretim programlarında temel yeniden yapılanmalar olmuştur. Bu yeniden yapılanmalar ile ilkokul programlarında yer alan dersleri bir bütün halinde ele alarak programda bütüncül yenileştirmeler yapılmıştır. Fakat 1980'den sonra ilkokul programındaki derslerin her birinin ayrı öğretim programları yeniden yapılandırılmıştır. Örneğin; Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler öğretim programları birbirlerinden farklı zamanlarda (Hayat Bilgisi öğretim programı 1998, Türkçe öğretim programı 1982, Fen Bilgisi öğretim programı 1992 yıllarında...) yeniden yapılandırılmıştır (Kalaycı, 2000). Zorunlu temel eğitimin 1997'de 8 yıla çıkarılmasıyla birlikte ilkokul programı (1-5 sınıflar) ve ortaokul programı (6-8 sınıflar) birleştirilerek sekiz yıllık ilköğretim programı oluşturulmuştur. Fakat bu programların bir bütün olarak yeniden yapılandırılması sağlanamamıştır. İlkokul ve ortaokul mantığına göre düzenlenmiş olan parçalı program anlayışı yerine, programlar sekiz yıllık kesintisiz ilköğretime uygun hale getirilmiştir (MEB TTKB, 2005a). Bu durum dikkate alınarak, Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı 2004 yılında, Avrupa Birliğiyle işbirliği içinde yürütülen Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında Türk Milli Eğitiminde yeni bir düzenlemeye gitmiş ve eğitim alanında reform niteliği taşıyan çalışmalar gerçekleştirmiştir. Eğitimde reform niteliği taşıyan program geliştirme çalışmalarına ilköğretimin ilk beş yılında okutulan temel derslerin (Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji) öğretim programlarının aynı anda ve koordineli bir şekilde geliştirilmesi ile başlanmıştır. Geliştirilen yeni ders programlarının ülke genelinde uygulanmasına 2005-2006 öğretim yılında başlanmıştır (MEB TTKB, 2005b). Türkiye'de, 2005 İlköğretim Programlarının; bilim ve teknolojideki gelişmelerin eğitim bilimlerine yansımaları, eğitimde kalite ve eşitliğin artırılması, ekonomiye ve demokrasiye duyarlılık, bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerler içinde geliştirilmesi, sekiz yıllık temel eğitim için program bütünlüğü, yatay ve dikey ekseninde kavramsal bütünlük, öğretim programlarının AB normları ile uyumlu duruma getirilmesi gibi gerekçelerle hazırlandığı belirtilmektedir (MEB, 2004a). Bu

yönüyle, programların yeniden gözden geçirilmesinde çağın gereklerine uyulması eğiliminin Türkiye’deki program çalışmalarında da vurgulandığı görülmektedir.

2.3. 2005 İlköğretim Programları

2004 yılında geliştirilen ve tüm ülke genelinde 2005–2006 yıllarında uygulanmasına geçilen ilköğretim programlarının geliştirilmesinin gerekçelerinden bazıları; bilgi toplumu için gerekli olan daha işlevsel bir model oluşturma, dünyadaki yeni gelişmelere uyum sağlamaya çalışan bireylerin değişen ve çeşitlenen beklentilerinin artması ve bireylere yaşam boyu ihtiyaç duyabilecekleri temel yaşam becerileri kazandırmaktır. Bu gerekçelerle yenilenen ilköğretim programlarının referans noktaları ise şu şekilde sıralanmaktadır (MEB, 2004b, 23):

- Ülkemizin tarihsel, kültürel, sosyal, ahlaki birikimini ve kalıtımını motivasyon kaynağı olarak görme,
- Atatürk’ün kurduğu Türkiye Cumhuriyeti projesinin gelişerek devamlılığı ilkesi,
- Dünyada yaşanan tüm değişimler ve gelişmeler,
- Avrupa birliği normları ve eğitim anlayışı,
- Ülkemizin mevcut eğitim özelliklerinin belirlenmesi, başarı ve başarısızlıkların değerlendirilmesi ve ortaya çıkan sonuçları.

2005 ilköğretim programlarının geliştirilme sürecinde, katılımcı bir yaklaşım izlenerek toplumun her kesiminden konu ile ilgili kişi ve kuruluşların katılımları sağlanmış ve yapılan katkılar her aşamada değerlendirilmiştir. Program geliştirme sürecinde, 38 sivil toplum kuruluşu, 8 üniversiteden akademisyenler, 26304 öğrenci, 9192 veli, 2259 öğretmen ve 697 müfettiş katılımcı olarak katkı sağlamıştır (<http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules>). Bu süreçte çeşitli ülkelerin (Yunanistan, Bulgaristan, İrlanda, İskoçya, Avustralya, ABD, İngiltere, Fransa, Almanya, Kanada) eğitim sistemleri incelenerek, ülkelerin eğitim süreciyle bireylere kazandırılmasını istedikleri özellikler belirlenmiştir (MEB TTKB, 2005c). Program geliştirme sürecinde çalışma komisyonlarının hazırladıkları taslak programlar, konuyla ilgili akademisyen, öğretmen, müfettiş ve müdürlerin görüşlerine sunulmuş ve alınan geri bildirimler komisyonlar tarafından değerlendirilerek programlar üzerinde gerekli düzeltmeler

yapılmıştır. Gerekli düzeltmeler yapılan programlara, Türkiye'nin bütün illerinden davet edilen belli sayıdaki müdür, müfettiş ve öğretmenlerin görüşleri alınarak daha kapsamlı bir çalışmayla son şekli verilmiştir.

İlköğretim programları (Hayat bilgisi 1-3, Sosyal bilgiler 4-5, Fen ve Teknoloji 4-5, Matematik 1-5, Türkçe 1-5), 2004-2005 öğretim yılında Türkiye'nin farklı bölgelerinde yer alan 9 pilot ilden (Ankara, Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Samsun ve Van) seçilen 120 ilköğretim okulunda bir yıl süre ile denenmiştir. Pilot uygulamaların değerlendirilmesi MEB'in 17.9.2004 tarih ve 9273 sayılı onayı ile Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED)'ne yaptırılmıştır (MEB, 2005a). Daha sonrasında da Türkiye'de T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararları ile ilköğretim okullarının 1-5. sınıfları için 2005-2006 öğretim yılından itibaren "Yeni İlköğretim Programı" ülke genelinde uygulanmaya başlanmıştır.

Cumhuriyet tarihinin en önemli eğitim projesi olması iddiası ile önemli yenilikler getirmeyi amaçlayan yeni programın Türk eğitim sisteminde büyük bir dönüşümü gerçekleştirdiği ifade edilmiştir (<http://ilkogretim-online.org.tr>). Bu dönüşümün gerekçelerini de MEB şu şekilde ifade etmektedir: "Ülkemizde nüfus yapısında, ailenin niteliğinde, toplumsal dokuda, tüketim anlayışında, insan haklarında, siyasal alanda, bilim ve teknolojide önemli hareketlilikler gözlenmekte ve eğitime olan talep artış göstermektedir. Bu hareketliliklerin eğitim sistemine yansıtılması gerekmektedir." Bu gerekçeler doğrultusunda eğitimden beklenen fonksiyonlar dört ana başlıkta toplanabilir (MEB, 2005b):

1. Her çocuğun eğitim sistemine girmesinin ve gelişimini sürdürmesinin sağlanması,
2. Çocuğun okul vasıtasıyla toplumsallaşmasının sağlanması ve bu çerçevede eğitim-demokrasi ilişkisinin kurulması,
3. Ekonominin iş gücü talebiyle eğitim sisteminin arzının uyumlu hale gelmesi,
4. Toplumda dikey hareketliliğin bir yolu olarak fırsat eşitliğini sağlayan bir kanal olarak çalışması.

Bu temel ihtiyaçlara cevap verecek şekilde yeniden yapılandırılan programın vizyonu, İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Kitapçığında şu şekilde açıklanmaktadır: Atatürk ilkeleri ve inkılaplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış,

bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş; yaşam boyu öğrenen ve insanlarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmektir (MEB TTKB, 2005a).

Programların odaklandığı öğeler ise şu şekildedir:

- ✓ Türkçeyi doğru ve etkin kullanma
- ✓ Kültürel değerlere ve sanata önem verme
- ✓ Okumaktan ve öğrenmekten zevk alma
- ✓ Duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade etme
- ✓ Ailenin eğitim-öğretime katılımını destekleme
- ✓ En az bir yabancı dili etkin bir şekilde kullanma
- ✓ Bilişim teknolojilerini amacı doğrultusunda etkin ve verimli bir şekilde kullanma
- ✓ Birlikte çalışma ve iletişim kurma
- ✓ Çevresinde oluşan değişimlerin farkında olma ve her türlü değişime uyum gösterme
- ✓ Bireyin görev ve sorumluluklarını, bireyin kendisinin belirlemesi gerektiğinin bilincinde olma
- ✓ Yakın çevrede ve farklı ülkelerde fırsatlar bulmaya istekli olma ve bulunan fırsatları değerlendirmek için bilinçli çaba gösterme
- ✓ Çevreye farklı bir gözle ve mantıkla bakılırsa daha önce hiç fark edilmeyen fırsatlar çıkabileceğini benimseme
- ✓ Hayattaki kurallara uymaya ve işleri yapmaya istekli olma ve uygulama kararlılığı gösterme
- ✓ Şartlandırmaya karşı olma
- ✓ Hoşgörünün esnek bir zihin yapısının anahtarı olduğunu fark etme

Programın öncelikli amacı, öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmalarına ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Program ile öğrencilerin, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma ve sorgulama, problem çözme, karar verme, bilgi iletişim teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma, kaynakları etkili kullanma, güvenlik ve korunmayı sağlayabilme, öz yönetim, katılım, paylaşım, işbirliği ve takım çalışması, bilimin temel kavramlarını

tanıma becerisini kazanmaları öngörülmektedir. Ayrıca, öğrencilerde öz saygı, öz güven, toplumsallık, sabır, hoşgörü, sevgi, barış, yardımseverlik, doğruluk, dürüstlük, adalet, yeniliğe açıklık, vatanseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirme gibi kişisel niteliklerin ve değerlerin geliştirilmesini de amaçlamaktadır (MEB, 2004c, 12). 2005 İlköğretim Programı, öğrencilerin yaşam boyu öğrenmesini sağlayacak bir yapıyı benimsemiştir. Eğitim faaliyetlerinin alanı genişletilmiş, eğitimin yakın ve uzak çevreyle ilişkilendirilmesi, öğrenilenlerin hayata yansıtılması ve kullanılabilmesi amaçlanmıştır. Eğitim faaliyetlerinin yalnızca teorik bilgilerden ibaret olmadığı, pratikte de kullanım alanları olduğu vurgulanmıştır. Dolayısıyla sadece öğretimin değil eğitimin de üzerinde önemle durulmuş, iyi birey ve iyi vatandaş, sorgulayan, düşünen, analiz ve sentez yapabilen bireyler yetiştirme amaçlanmıştır (MEB, 2005b).

Pilot uygulamaya konulan ve çağdaş eğitim kuramlarını dikkate alarak geliştirildiği ifade edilen yeni ilköğretim programları, gecikmiş ve hayati bir değişimin ilk adımı ve daha ileri gelişmelerin tetikleyicisi olma özelliği taşımaktadır. Bu yönleriyle geç kalınmış olarak değerlendirilebilecek olan bu programın hazırlanması aşamasında, program geliştirme süreci ve ilkeleri yönünden önemli eksiklerinin olduğu ve uygulamada ciddi sorunların yaşandığı da göze çarpmaktadır. Öyle ki bu sorunlar, 2005 yılı Aralık ayında Anadolu Üniversitesi'nin ev sahipliği yaptığı bir toplantının ardından Program Geliştirme ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulunun açıklamaları ile deklare edilmiştir. Kurul, ilköğretimde uygulanmaya başlanan yeni eğitim programını tartışarak programla ilgili aşağıdaki görüşleri ilgili çevrelerle paylaşma kararı almıştır. Buna göre (EPÖ, 2005):

- ✓ Yeni İlköğretim Programı hazırlanırken önceki program geliştirme çalışmaları göz ardı edilmiştir.
- ✓ Yeni İlköğretim Programının hazırlanmasında, önceki programın değerlendirilmesine dayalı bilimsel dönütlerden yararlanılmamıştır.
- ✓ Yeni İlköğretim Programının tek bir eğitim yaklaşımına dayandırılması doğru değildir.
- ✓ Yeni İlköğretim Programının hazırlanmasında, ilköğretim basamağında uygulanmakta olan programların geliştirilmesi yerine, başka ülkelerde uygulanan programların uyarlaması yoluna gidilmiştir.

- ✓ Yeni İlköğretim Programının hazırlanmasının kısa bir zaman dilimine sığdırılması, program geliştirme çalışmalarının bir sistem bütünlüğü içinde ele alınmasını engellemiştir.
- ✓ Yeni İlköğretim Programının deneme uygulaması zaman ve kapsam yönünden yetersiz kalmış ve tarafsız bir değerlendirmesi yapılmamıştır.
- ✓ Yeni İlköğretim Programının uygulanmasından önce öğretmenler yeterli düzeyde hizmet içi eğitimden geçirilmemiştir.

Ancak bunların yanı sıra genel olarak 2005 ilköğretim programlarında yenilik getirici bir bakış açısı bulunmaktadır. Öyle ki; öğrencilerin düşünceleri ve kavramsallaştırmaları üzerinde önemle duran, etkinlik temeline dayanan, ortaya konan üründen çok öğrenme sürecinin vurgulandığı, kavramları ve temaları düşünme becerilerini geliştirmek için bir araç olarak kullanan ve dolayısıyla bireysel gelişim üzerinde odaklanan, ölçme ve değerlendirmenin öğretme-öğrenme sürecinin her aşamasında kullanıldığı, ölçme ve değerlendirme tekniklerinin daha gerçekçi ve çok yönlü olduğu bir program anlayışının benimsenmesi önemli bir girişimdir.

Değişime ihtiyaç duyulma sürecinde çağdaş eğitim anlayışına göre; öğrencilerin bilginin pasif alıcıları olarak görüldüğü öğretmen merkezli yaklaşımlar yerine, her öğrencinin bireysel farklılıklarının gözetildiği ve bu farklılıklara göre kendi öğrenmelerini oluşturdukları öğrenci merkezli yaklaşımlar tercih edilmektedir. Yeni öğretim programlarında da “öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır” ifadesi sıkça yer almaktadır. Bireysel farklılıkları dikkate almak demek sadece öğretme-öğrenme sürecinde farklı yöntem, teknik, strateji kullanmak ya da farklı etkinlikler yapmak değil, aynı zamanda öğrencilerden beklentileri de farklılaştırmak anlamına gelmektedir. Bu durum, eğitim sisteminin; öğrencileri, kendi yeterliliklerinin farkında olarak düşünmeye ve üretmeye teşvik edecek şekilde iyileştirilmesini, yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu anlayışla hazırlanan yeni program, bireyin sahip olduğu bilgilerini ve deneyimlerini dikkate alarak, derse etkin katılımını, doğru karar vermesini, problem çözmesini, sağlıklı iletişim kurmasını, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesini sağlayıcı bir yaklaşımla yapılandırmayı önemsemiştir.

Yeni ilköğretim programında öğrenciler, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalı, sınıf düzeyi arttıkça artan sorumluluklarının farkına varmalıdır. Bilimsel ve teknolojik kavram dağarcıklarını geliştiren, soru soran ve sorgulayan, kendi problemlerini kuran ve çözen, tartışan, sınıf dışındaki öğrenme fırsatlarını da değerlendiren kişi olması istenmektedir. Ayrıca, kendisi ve çevresi için güvenlik konularında bilinçli davranmalı ve grup çalışması becerilerini geliştirmelidir (Çetin, 2007).

Yeni öğretim programlarında öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi, beceri, tutumlar ve bunları öğrencilere kazandırmak için uygulanabilecek örnek etkinlikler verilmiştir. Program bu yapısı ile etkinlikleri ön plana çıkarmıştır. Etkinlik, hedef davranışlara ulaşma amacıyla öğrenme öğretme sürecini zenginleştiren ve öğrenmelerin kalıcılığını artıran sınıf içi-dışı faaliyetlerdir (Şahan, 2000). Yenilenen programlarla da öğrencilerin bireysel yetenekleri, performans farklılıkları ile bağımsız düşünebilmelerini değerlendiren ve yönlendiren, sağlıklı muhakeme ve karar alma becerisini geliştiren, farklı çevre ortamlarında uygun öğretim yapmaya yönelik etkinliklerin planlanması öngörülmüştür. Bu nedenle öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katılmasını sağlayacak etkinliklerin kullanılması önerilmiştir. Ayrıca “yaparak-düşünerek” öğrenme etkinliklerinin önemli olduğu vurgulanmış ve iş birlikli öğrenme stratejilerinin gerektiği ölçüde kullanılması öngörülmüştür. Etkinlikler “çoklu zeka kuramı”na dayandırılmıştır (EPÖ, 2005).

Program, okul dışı etkinliklerle aileyi de öğretimin bir parçası yapmayı hedeflemektedir. Velilerin programda önerilen ölçme ve değerlendirme araçları ile çocuklarındaki gelişimi izlemeleri kolaylaşacaktır. Aile katılımı, okulun ve eğitimin önemli olduğu mesajını vererek çocuğun okula istekli bir biçimde devam etmesine, benlik saygısının yükselmesine ve okula yönelik olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olur (<http://www.ttkb.meb.gov.tr/>).

Ayrıca 2005 ilköğretim programında esneklik özelliği oldukça dikkat çekmektedir. Bu program esneklik açısından, öğrencilerin okul içerisinde ve yakın çevrede gerçek toplumsal hizmetlere katılmasını ve bu şekilde akademik, sosyal, bireysel gelişimler kazanmasını benimser. Bu hizmetler sayesinde öğrenciler; kişilik gelişimi, sorumluluk, vatandaşlık bilinci, başkalarını anlama, mesleki farkındalık,

kendine güven, çeşitli toplumsal değerler kazandıkları gibi akademik açıdan da gelişme sağlarlar (<http://programlar.meb.gov.tr/>).

Belirtilen özellikleri doğrultusunda 2005 ilköğretim programları ülkemizde eğitim alanında bazı değişikliklere neden olmuştur. Bu değişikliklerden en önemlileri aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir:

- Olguların parçalara bölünerek her bir parçanın ayrı ayrı analiz edildiği, mekanik, doğrudan gözlenebilen ve ölçülebilen davranışların temel alındığı “davranışçı yaklaşım”dan, bireyin çeşitli uyaranlarla etkileşime girerek bunları anlamlandığı ve bilgiyi kendisinin yapılandığı “yapılandırmacı yaklaşım”a geçilmiştir (MEB TTKB, 2005c, 256).
- Programın tek disiplinli program deseni yerine disiplinler arası program deseni benimsenerek hazırlandığı belirtilmektedir. Bir başka deyişle, program hazırlanırken dersler arasındaki ilişkilerin dikkate alındığı vurgulanmaktadır (MEB, 2004a).
- Programda amaçlar yerine kazanımlar ifadesi kullanılmıştır. Kazanımlar, çocukların doğrudan gözlenebilir davranışlarının yanı sıra bilgi, beceri, tutum ve değerleri de içeren ifadeler olarak tanımlanmıştır. Aynı zamanda kazanımlar belirlenirken konu bütünlüğünden çok beceriler esas alınmıştır (MEB, 2005b).
- Programlarda içerik yerine temalar ön plana çıkarılmış, ünite kavramı ikinci plana atılmıştır.
- Öğretmene “öğretici” yerine “ortam düzenleyici”, “yönlendirici” ve “kolaylaştırıcı” rolleri yüklenmektedir. Öğretmenin temel rolü öğrenme-öğretme ortamını düzenlemek, etkinlikler konusunda öğrencilere rehberlik yapmaktır. Öğretmene rehberliğin yanı sıra işbirliği sağlayıcı, yardımcı, kolaylaştırıcı, kendini geliştirici, planlayıcı, yönlendirici, bireysel farklılıkları dikkate alıcı, sağlık ve güvenliği sağlayıcı roller verilmiştir (Eğitim Reformu Girişimi, 2005).
- Öğrenciye, dinleyen, alıştırma yapan ve sorulara cevap veren bir rol yerine, sorular soran, problem kuran, problem çözen, tıpkı bir bilim insanı gibi gereksinim duyulan bilgiyi ortaya çıkarmaya ve değerlendirmeye yönelik

faaliyetlere girişen, etkinlikler yoluyla kendi bilişsel yapısını oluşturan aktif bir rol öngörülmektedir (Uşun, 2007, 514).

- Öğretim programlarında yapılan yeniliklerle okullar, “öğreten kurum” anlayışından “öğrenme kurumu” anlayışına dönüşmüştür.
- Derslerin içerikleri, aktif öğrenme tekniklerine dayalı olarak hazırlanmıştır. Yeni öğretim programları, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin derse aktif katılımı sağlayan etkinlik merkezli bir program olduğu için, öğrencilere yönelik hazırlanan ders kitapları ve çalışma kitaplarında etkinliklere daha çok yer verilmiştir.
- Öğrencilerde eksik olduğu düşünülen sekiz ortak beceri saptanmış ve tüm öğretim programlarında kazandırılması istenmiştir. Bu beceriler; eleştirel düşünme, problem çözme, bilimsel araştırma, yaratıcı düşünme, girişimcilik, iletişim, bilgi teknolojilerini kullanma, Türkçe’yi güzel kullanmadır (MEB, 2004a).
- Ölçme ve değerlendirmeye ilgili olarak ürün değerlendirme yanında sürecin değerlendirilmesi de esas alınmıştır. Geleneksel ölçme ve değerlendirme uygulamalarının (çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı testler, doğru-yanlış maddeleri, eşleştirme maddeleri vb.) yanı sıra, alternatif ölçme ve değerlendirme (görüşme, gözlem, portfolyo, akran değerlendirme formları, öz değerlendirme formları, sözlü sunum değerlendirme formları, performans ödevi, araştırma kağıtları vb.) uygulamaları derslerin programlarında yer almıştır.

Bu özellikler dikkate alındığı zaman “yeni program”ın, ilköğretim düzeyindeki eğitime önemli katkılar getirme potansiyeli olduğu söylenebilir. Programın “öğrenci merkezli” ya da “yapılandırmacı” yaklaşımdan hareketle, etkinlik temelli, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını amaçlayan, dersler arası yatay ve dikey ilişkileri dikkate alan, sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme deneyimlerini bütünleştirmeye önem veren bir anlayışla geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir (EPÖ, 2005). Genel olarak programların yapılandırmacı anlayış ışığında hazırlanması, uygulamada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının benimsenmesini ön plana çıkarmaktadır.

2.3.1. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı

Sürekli değişim ve gelişim içinde bulunan dünya, yenilikleri ve gelişmeyi kavrayan, bunun yanında kendi üzerine düşen görevlerin de farkında olan bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bir toplumunun çağdaş toplumlar düzeyine ulaşması için; bilgilerin, inançların ve duyguların bireylere doğrudan aktarılması yeterli değildir. Öyle ki çağdaş dünyanın kabul ettiği birey de, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılındır. Bu nedenle eğitimin yeni hedefi de; bilgiyi nasıl ve nerede kullanacağını bilen, kendi öğrenme yöntemlerini tanıyıp etkili bir biçimde kullanan ve yeni bilgiler üretmede önceki bilgilerinden yararlanan bir insan modeli yaratmadır. Bu hedefe ulaşmada yapılandırmacı yaklaşım önemli bir rol oynamaktadır (Abbott ve Ryan, 1999, 68).

Bilgi öğrenene paket olarak transfer edilemez, bilgiye öğrenenin kendisinin ulaşması gerekir (Cannon, 1997; Wheatly, 1991). Bilgi bireye anlamlı geldiği sürece, öğrenen bilgiyi zihinsel olarak yapılandırır. Yapılandırmacılık yaklaşımının özünde de, öğrenenin bilgiyi yapılandırması ve uygulamaya koyması vardır. Yapılandırmacılıkta bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur (Perkins, 1999, 8). Bilgi ve gerçeğin insanın aklının dışında olmadığı ve bilginin birey tarafından yapılandırıldığı, bu teorinin savunduğu temel unsurlardır (Duman ve İkiel, 2002, 245). Dolayısıyla temel dayanağı, bilginin doğası ve öğrenme olan yapılandırmacılık, bilgiyi temelden kurmaya dayanır (Demirel, 2004, 233). Bu yönüyle alternatif bir paradigma olarak ortaya çıkan (Lerman, 1989, 211) yapılandırmacılık, öğrenenin öğrenme sürecindeki temel rolünü açıklayan bir öğrenme teorisidir (Brooks ve Brooks, 1999, 18).

Yapılandırmacı öğrenme, bireyin yeni karşılaştığı bilgileri önceki bilgi ve deneyimlerinin süzgecinden geçirerek özümsemesi ve var olan bilgilerini bu sayede geliştirmesi ve onları kendi zihinsel süreçlerine göre yapılandırmasıdır. Dolayısıyla yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, yeni deneyimlerin, var olan zihinsel modeller ile bütünleştirildiği bir zihinsel uyarılama sonucunda gerçekleşmektedir (Bukova-Güzel ve Alkan, 2005, 387). Birey öğrenirken geçmişten gelen deneyim ve bilgilerini, karşılıklı konuşma ve yansıtma yöntemleriyle paylaşarak yeni bilgilerin oluşturulmasını sağlar (Shunk, 1996). Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme, kişisel anlam oluşturma

sürecidir ve yeni düşünceleri deneyimlerle ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirme temeline dayanmaktadır (Jonassen, 1999, 236).

Yapılandırmacı öğrenmede temele alınanlar aşağıdaki gibi özetlenebilir (Şaşan 2002):

1. Bilgiyi araştırma, yorumlama ve analiz etme,
2. Bilgiyi ve düşündürme sürecini geliştirme,
3. Geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirme.

Yapılandırmacı öğrenmenin en önemli özelliği, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmaya, yorumlamaya ve geliştirmesine fırsat vermesidir. Alışılmış yöntemde öğretmen bilgiyi verebilir ya da öğrenenler bilgiyi kitaplardan veya başka kaynaklardan edinebilirler. Yapılandırmacılıkta ise bilginin biriktirilmesi ve ezberlenmesi değil, düşünme ve analiz etme önemlidir. Çünkü bilgiyi algılamak, bilgiyi yapılandırmak ile eş anlamlı değildir. Dolayısıyla yapılandırmacılıkta mutlak doğruların olmadığı ve bilginin, kendi yaşantısını anlamlı kılmaya çalışan birey tarafından yapılandırıldığı, çevreden pasif bir biçimde alınmadığı savunulur (Koç ve Demirel, 2004, 174). Bu yaklaşımda; çevre ile insan beyni arasında güçlü bir bağ vardır, bireylerin etkileşimi önemlidir. Yapılandırmacılıkta bütün çaba, öğrenmelerin kalıcılığının sağlanmasının ve üst düzey bilişsel becerilerin oluşturulmasına katkı getirmektir. Bu bağlamda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı için anahtar noktalar şu şekilde belirlenmiştir (Wishon, Crobtree ve Jones, 1998, 9-11):

- Öğrenme hızı ve çalışma özelliklerine göre araştırma konularını seçme hakkı,
- Etkin bir biçimde araştırma konularını çalışma,
- Araştırmaya yönelik bilgilerin bireysel olarak toplanması, ardından önceki bildikleriyle bağ kurarak yorumlama,
- Çocuklar gerçekleştirdikleri öğrenmelere kendi yaşantılarına göre anlam yükledikleri için yapıları öznel, bu nedenle yeni öğrenmelerin önceki öğrenmelere sıkı sıkıya bağlı bir şekilde (doğrusal olmayan) gelişmeye bilme olasılığı,
- İşbirliğine dayalı çalışma ortamı,

- Öğrenme sürecini yansıtacak biliş üstü süreçleri vurgulama; bunun için süreç değerlendirme, öz değerlendirme, öz düzenleme, ne yaptım, niçin?, daha iyi yapabilir miydim? vb soruları işe koşma,
- Öğrencilerin diğer eğlenceli işler varken öğrenmeyi tercih etmelerini sağlama.

Sonuç olarak yapılandırmacı öğrenme anlayışının öğreneni ve öğrenenin aktifliğini ön plana aldığını söylemek yanlış olmaz. Böyle bir öğrenme yaklaşımının etkililiğini gösterebilmesi için de öncelikle yaklaşıma uygun öğrenme ortamının oluşturulması gerekmektedir.

2.3.1.1. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları

Yapılandırmacılıktaki temel yaklaşım öğrencilerin öğrenme ortamında daha çok sorumluluk almaları ve etkin olmaları yönündedir. Bu sebeple öğrencilerin karşısına gerçek yaşam problemleri getirilerek çözmeleri beklenmektedir (Tezci ve Dikici, 2003, 253). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencileri düşündürmeye yöneltmek ve problemlere çeşitli çözüm yolları geliştirmede onları desteklemek gerekmektedir. Çünkü problemlerin çözümünde farklı bakış açılarının kazandırılması bilginin yapılandırılmasında önemlidir. Yapılandırmacı ortamlar da öğrenenin bilgiyi yapılandırmasını destekleyecek olanakları sunar. Bu tür eğitsel ortamlar sayesinde bireyler, zihinlerinde daha önce yapılandırıdıkları bilgilerin doğruluğunu sınaama, yanlışlarını düzeltme ve öğrendikleri bilgileri yaşamlarında uygulayarak hayatlarını kolaylaştırma olanaklarını elde etmektedirler (İşman ve diğerleri, 2002).

Wilson (1995, 3) yapılandırmacı öğrenme ortamını öğrenenlerin, çalışabildikleri ve birbirlerinden destek aldıkları, çeşitli materyalleri, bilgi kaynaklarını kullandıkları, öğrenme amaçlarını ve problem çözme etkinliklerini izledikleri bir yer olarak tanımlamıştır. Yager (1991, 55-56) ise sınıfta yapılandırmacı öğrenmeyi yansıtan özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

- ✓ Derste öğrencilerin düşünme, deneyim ve ilgilerini kullanma
- ✓ Öğrenci soru ve görüşlerini kullanma
- ✓ Kitap ya da diğer kaynakları incelemiden ve öğretmenin düşüncelerini sormadan önce öğrenci görüşlerini gündeme getirme

- ✓ Açık uçlu sorular kullanma ve bu soruların ayrıntılanması için öğrencileri özendirme
- ✓ Öğrencilerin birbirlerinin düşüncelerini tartışmalarını özendirme
- ✓ İşbirliğine dayalı stratejiler kullanma
- ✓ Öğrenme sürecinin sonucu olarak öğrencilerin liderlik etmelerini, işbirliği içinde çalışmalarını ve eylemde bulunmalarını özendirme
- ✓ Alternatif bilgi kaynaklarını kullanmayı özendirme
- ✓ Öğrencilerin neden-sonuç ilişkileri kurmasını ve sonuçları tahmin etmelerini özendirme
- ✓ Öğrencilerin düşüncelerini test etmelerini özendirme
- ✓ Kendi kendine yansıtıcı düşünme ve analizi için zaman ayırma

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının yaratılması, sadece etkinliklerin o bağlamda uygulanması ile sınırlı değildir. Öncelikli olarak, yapılandırmacı anlayışın başarılı uygulandığı ortamlar, gerçek demokrasinin yaşandığı yerlerdir. Bu ortamlarda hem eğitici hem de öğrenci etkin olarak çalışırlar. Öğrenci, öğrenme ortamına, sorgulayarak, zihinsel çaba göstererek, araştırma yaparak, bilinen ya da sunulan gerçekleri sorgulayarak başkalarıyla etkileşimde bulunur ve yeniliğe açık tutumlar geliştirerek katkı sağlar (Deryakulu, 2000, 65). Yapılandırmacı öğrenme ortamları, bireyin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak bir biçimde düzenlenmelidir. Bu amaçla yapılandırmacı eğitim ortamlarında, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına ve daha aktif olmalarına olanak sağlayan işbirliğine dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme vb. öğrenme yaklaşımlarından yararlanılır.

Yapılandırmacılığa dayalı öğrenme ortamları öğrenmeyi kolaylaştırıcı özellikler taşır. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenciler; etkindirler, öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk alırlar. Çevredeki her türlü fırsat ve olanaktan yararlanmaya çalışırlar. Birlikte çalıştıkları grubun üyelerini ve kendilerini nesnel olarak değerlendirirler. Her türlü eleştiriyi hoşgörü ile karşılarlar. Yapılandırmacı sınıf ortamında, öğrenciler, kendilerini güvende ve huzurlu görürler. Bu yüzden öğrenciler yaratıcılıklarını tam olarak ortaya koyarlar ve öğrenme süreci rahat işler.

Phillips (1995) yapılandırmacılığın üç farklı öğrenen tipini belirginleştirdiğini vurgulamıştır. Bunlar sadece dinlemek, okumak ve rutin egzersizleri yapmak yerine, tartışan, araştıran ve sorgulayan “aktif öğrenenler”; bireysel değil grupla öğrenen “sosyal öğrenenler” ve öğrendiklerini yaratıcılıkla besleyen “yaratıcı öğrenenler”dir (Akt. Perkins, 1999, 7-8). Genel olarak bakıldığında yapılandırmacı anlayışta öğrenenler;

- Yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır veya algıladığı bilgiyi açıklamak için yeni kurallar oluştururlar (Brooks ve Brooks, 1993, 9).
- Öğrenme sürecine aktif olarak katılır, sorgular, araştırır ve elde edeceği bilgileri geçmiş yaşantıları ile ilişkilendirerek, kendine özgü yapı kazandırır (Shunk, 1996).
- Bilgiyi olduğu gibi kabul etmez, bilgiyi yaratır ya da tekrar keşfederler (Perkins, 1999, 7).
- Bilgiyi araştırıp keşfederek, yaratarak, yorumlayarak ve çevre ile etkileşim kurarak yapılandırır. Böylece, içerik ve süreci aynı zamanda öğrenirler.
- Girişimci olma, kendini ifade etme, iletişim kurma, eleştirel gözle bakma, plan yapma, öğrendiklerini yaşamda kullanma gibi özelliklere sahiptir (Marlowe ve Page, 1998, 32).
- Öğrenenler, yapılandırmacı eğitim ortamında öğrendiklerinin günlük yaşamlarının her döneminde kullanabileceklerinin bilincinde olarak öğrenmeye etkin bir şekilde katılırlar.
- Kendi öğrenmelerini kontrol edebilirler (Brooks ve Brooks, 1999, 21).
- Demokratik sınıf ortamında günlük hayat problemlerini çözmeye çalışarak hayat boyu kullanabilecekleri bilgileri oluştururlar.
- Bilinçli, yaratıcı, araştıran, soruşturan, neyi, nereden ve niçin öğrendiğini bilen, kendi teknolojisini üretebilenlerdir (Jonassen, Peck ve Wilson, 1999, 218).
- Bilgiyi yapılandırmada her konuya, alana ya da öğrenciye göre düzenlenmiş olan farklı etkinliklerde yer alırlar.
- Zihinsel özerkliğini kullanarak öğrenme sürecinde etkili rol almak için eleştirel ve yapıcı sorular sorar, diğer öğrenenlerle ve öğretmenle iletişim

kurar, fikirleri tartışırlar. Öğrenme ortamlarındaki öğretici sorularıyla diğerk bireylerin gelişiminde de katkıda bulunurlar (Şaşan, 2002).

- Kendi öğrenmesinden sorumlu olduğı grup içinde çalışarak işbirlikli öğrenmeden sorumludur. Proje çalışmalarında ve etkinliklerde gruplar içinde çalışırlar. Fikir alışverişı yapıp, birlikte çalıştıkları grup elemanları ve kendilerini değerkendirirler. Çalışmaları sırasında birincil kaynaklara ulaşmaya özen gösterirler (Erdem, 2001, 91).

Yapılandırmacı anlayışta, öğrenenlerin bu rolleri göz önüne alınarak öğretmenin öğretimdeki rolü de, bilgi verenden öte deneyimleri organize eden ve öğrencinin keşfini kolaylaştıran kişiye dönüşür. Yapılandırmacı eğitim ortamında öğretmen, geleneksel öğretimde alıştığı ve yıllardır sürdürdüğü sınıfta disiplin sağlayıcılık, bilgi dağıtıcılık vb. rollerinden sıyrılarak öğrenmeyi kolaylaştıracı bir yardımcı, dost ya da herhangi bir gereksinme anında kendisine başvurulabilecek bir danışman olur. Sınıfta işbirliği ve etkileşimi kolaylaştıracı tutum ve davranışlar sergiler. Genel olarak yapılandırmacılığa dayalı ortamda öğretmen;

- Öğrenilecek öğeleri, öğrenciler bakımından anlamlı ve ilginç kılacak fırsat ve ortamlar yaratır (Slavin, 1994, 225).
- Bilgiyi ve kuralları basitçe dağıtmaktansa öğrencilerin yeni bilgi oluşturmalarını hızlandırıp kolaylaştırır (Dubs, 1993; Akt. Özerbaş, 2007, 612).
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunar, yönergeler verir, her öğrencinin kendi kararını kendisinin oluşturmalarına yardımcı olur (Yaşar, 1994).
- Öğrencilerin araştıran, sorgulayan, çevresinde gerçekleşen doğal olaylara karşı merak ve ilgi duyan bireyler olarak yetişmelerinde rehberlik eder (Postletwaite, 1993; Akt. Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006, 52).
- Bireye uygun etkinlikler yaratma, öğrenenlerin hem birbirleri ile hem de kendisi ile iletişim kurmalarını cesaretlendirme, işbirliğini teşvik etme, öğrenenlerin fikir ve sorularını açıkça ifade edecekleri ortamları oluşturma gibi rolleri yerine getirir (Brooks ve Brooks, 1999, 21).

- Öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenen” bireyler olmaları ve uygun yapıları oluşturmaları için destek verirler.
- Öğrencilerin öğrendiklerini yansıtmaya, yeterliklerinin farkına varma ve yeni bilgilerini bütünleştirme olanağı sağlar.

Özetle yapılandırmacı öğretmen; açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan ve konu alanında uzman olmanın yanı sıra, bilgiyi aktaran değil, uygun öğrenme yaşantılarını sağlayan ve öğrenenlerle birlikte öğrenen kişidir (Selley, 1999, 22). Görüldüğü üzere yapılandırmacı anlayışta; öğrenme ortamı, öğrenen ve öğretmen rolleri; geleneksel anlayışlardan farklılık göstermektedir. Yapılandırmacılıkta belirli bir ders işleme sistemi yoktur. Ders, dersin içeriği ve öğrencinin ihtiyaçları dikkate alınarak birçok etkinlik planı hazırlanabilir. Örneğin; yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında altı aşamada gerçekleşen ders öğretim süreci aşağıdaki şekilde planlanarak uygulamaya geçilir (Gannon ve Collay, 2005):

1- Durum

Tüm sınıfa yönelik alışılmadık bir durum yaratılır, bunun sağlanması için örneğin bir problemin çözümüne yönelik tartışma açılabilir. Bu aşamada amaçlanan verilen durumun ya da problemin, gerçek yaşam koşullarında olduğu gibi, disiplinler arası niteliğinin öğrencilerce fark edilerek kendi yapılarının oluşumunu sağlamaları için ortam yaratmaktır.

2- Gruplama

Öğrencilere grupların oluşumu ve gruptaki öğrenci sayılarının belirlenmesi için fırsat verildiği aşamadır. Materyallerin öğrencilerin çalışma konularına göre dağılımı sağlanır.

3- Bağlantı kurma (Köprü)

Bilginin yapılandırılmasında hazırbulunuşluk düzeyi önemlidir. Öğrencilerin var olan öğrenmelerinin farkına varmaları ve yeni öğrenmelerle önceki öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi belirlemeleri için basit bir problem çözme, grup tartışması yapma, beyin fırtınası yapma, ne biliyorum ne öğrenmek istiyorum ne öğrendim (KWL) teknikleri kullanılabilir.

4- Sorular

Öğrencilerin eski ve yeni öğrenmeleri arasında bağ kurma, düşünme becerilerini geliştirme ve öğrenme birimine yönelik beklentilerini açığa çıkarmak için soruların yöneltildiği aşamadır.

5- Sunu (Sergileme)

Öğrenme ürününün tanıtılmasının gerçekleştiği süreçtir. Sunu; sözel anlatım, grafik gösterimi, bilgisayar destekli gösterim, drama, model sergileme biçiminde olabilir. Yapılan sunumlar öğretmen, öğrenciler tarafından dereceleme anahtarları (rubric) ile değerlendirilebilir.

6- Yansıtma

Öğrencilerin öğrenme biriminin gerçekleşmesi sürecinde yaşadıkları duygularını, ürünlere yönelik düşüncelerini, içsel konuşmalarını, öğrenme biriminden kazanımlarını, kalıcı öğrenmelerini ifade ettikleri aşamadır.

Sonuç olarak, yapılandırmacı yaklaşım temele alınarak gerçekleştirilen öğrenme-öğretme süreçleri geleneksel yaklaşımlara göre bazı farklılıklar gösterir. Bu farklılıklar eğitim programında ve onun öğelerinde de ortaya çıkmaktadır.

2.3.1.2. Yapılandırmacı Eğitim Programı

Gelişmelere ve yeniliklere açık olan eğitim programları günün koşullarına uyabilmek için yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlanmalıdır. Geleneksel-nesnelci eğitim programları ile kazandırılmaya çalışılan; bilinen olgu ve gerçekleri ifadeye dayalı sözel bilgiler ve beden gücü gerektiren işleri yapabilmeye dayalı devinsel yeterlilikler, doğrusal öğrenme ve işlemlere dayandığı için tartışılmaz. Oysa yapılandırmacı öğrenme programlarının vurgusu akıl yürütmeyi öngören zihinsel beceriler, kişisel değerlere göre yönelen tutumlar ve farkındalık bilincini zorunlu kılan bilişsel stratejiler üzerinedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış öğretim programının uygulandığı bir sınıfta, üzerinde durulan kavramlar aşağıdaki tabloda verilmiştir (MEB, 2004d).

Tablo 1. Yapılandırmacı Yaklaşımda Ders Süreçlerinde Üzerinde Durulan Kavramlar

Daha az vurgu	Daha çok vurgu
Bilginin ezberlenmesi ve hatırlanması	Beceri ve anlayış geliştirilmesi
Konu kapsamlarında ayrıntılar	Kavram ve yaşama dönük anlayış geliştirme
Testlerle ölçme ve değerlendirme	Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri
Düz anlatım	Yapılandırıcılık
Öğretmen ve program merkezli öğretim	Öğrenci merkezli öğretim
Ortalama öğrenci tipi merkezli öğretim	Bireysel farklılıklar vurgulu öğretim
Programın katı bir şekilde uygulanması	Programın esnek bir şekilde uygulanması
Yarışmacı ve bireysel öğrenme	İşbirlikli öğrenme

Yapılandırmacılıkta, program tasarımı, öğrenenlerin öğrenme yaşantıları esas alınarak süreç yaklaşımına göre düzenlenir. Öğrencilerin özgüvenlerini geliştirici, onların karar verme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, sorgulamacı ve araştırmacı yapılarını geliştirmek için etkinliklerin planlanması öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenir. Öğrenci merkezli olarak oluşturulan öğrenme yaşantılarıyla öğrenenlerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek hedeflenir. Yapılandırmacı bir eğitim programının öğeleri şu nitelikleri taşır:

2.3.1.2.1. Hedefler

Yapılandırmacı yaklaşımda amaç, öğrenenlerin ne yapacaklarını önceden belirlemek değil, bireylere araçlar ve öğrenme materyalleri ile öğrenmeye kendi istekleri doğrultusunda yön vermeleri için fırsat vermektir. Bu amaç ile, öğrenenlerin önceden belli bir hiyerarşiye göre belirlenmiş hedeflere ulaşmalarına yardımcı olmak değil, öğrenenlerin bilgiyi zihinsel olarak anlamlandırmaları için öğrenme fırsatları sağlanmaktadır (Wilson, 1997, 208). Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme sürecinde her öğrenci için aynı hedefleri belirleme yerine üst düzey düşünme becerilerine yönelik hedefler esas alınır. Buna göre bilgi, değişime açıktır ve kesin gerçekler yerine uygulanabilen geçerli bilgiler vardır. Yapılandırmacılar “ne öğretmeli?” yerine, “birey nasıl öğrenir?” sorusu üzerinde önemle dururlar (Holloway, 1999).

Brooks ve Brooks (1993, 33)’un belirlemiş olduğu gibi yapılandırmacılığın beş temel ilkesinden biri olan “eğitim programını öğrenen görüşlerine göre yönlendirme”

ilkesinden anlaşılacağı gibi hedef belirlemede, öğrenenlerin bakış açıları ve geçmiş yaşantıları rol oynar. Öğrenen bireylerin sahip oldukları bilgi birikimi farklılık gösterdiğinden, yapılandırmacılıkta tek doğru yerine, iki birey aynı kavrama farklı anlamlar yükleyebilir. Bu nedenle hedefler kesin olarak belirlenemez. Sadece öğrencilerin ulaşmaları beklenen genel hedefler vardır. Davranışlar daha genel bir şekilde hedef ifadelerinin içinde yer almaktadır (Holloway, 1999, 85). Yapılandırmacı programlarda hedefler, öğretmen tarafından ve dışsal olarak belirlenmez, çoğulcu, esnek ve katılımcı bir yaklaşım ile belirlenmesi gerekir. Öğrencilerin kendileri için koyacakları kişisel amaçlar onlar için daha anlamlı ve güdüleyici olacaktır. Bu nedenle hedefler, öğretmen ve öğrencinin ortak kararı ile belirlenir. Bu kararlara öğrencilerin katılması, öğrenenin hedefe ulaşması isteğini arttırır (Ülgen, 1994, 174).

2.3.1.2.2. İçerik

Yapılandırmacı eğitim programında öğrenme içeriği öğrencilerin ilgileri ve gereksinimlerine yanıt vermenin yanında, gerçek yaşamla bağlantılı ve özgündür. Başka bir deyişle konu merkezli tasarım yerine öğrenen merkezli tasarım uygulanmaktadır. Bilgiyi anlatmak yerine öğrenenin içerikle etkileşim kurması ve bilgiyi yapılandırması ön plandadır. Öğrenenlerin ortak ilgilerinden ortak içerik belirlenir.

Yapılandırmacı bir program tasarımının içerik ögesinde, “genişlik” yerine “derinlik” kavramları ve dolayısıyla da konuyu genişlemesine değil de derinlemesine incelemek önemlidir. İçeriğin seçiminde, daha derinlemesine incelenecek konuların listelenmesi ve bunlardan hangisi/hangilerinin daha önemli olduğuna karar verilmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle, öncelikle; 1) Öğrenenlerin hiçbir şey hatırlamayacağı bir sürü bilgi mi? ve 2) Derinlemesine incelenecek ve öğrenenlerin kendi anlamlarını oluşturabilecekleri bir ya da daha fazla konu mu? sorularının yanıtlanması gerekmektedir (Uşun, 2007).

Yapılandırmacı öğretim programlarında içerik yalnızca ana hatları ortaya koyar, sınır belirtmez, hatta sunulan içeriğin ötesine geçmeyi gerektirir. Bu yönüyle yapılandırmacı öğrenme programlarında içerik esnektir. İçeriğe sıkı sıkıya bağlı kalmak yerine, öğrenmeyi zenginleştiren süreçlere ve esnek içerik öğelerine vurgu yapılmalıdır.

2.3.1.2.3. Öğrenme-Öğretme Durumları

Öğrenme yaşantıları konuların ya da alanların önceden belirlenmiş şekline göre değil, bireyin içinde bulunduğu bağlama göre düzenlenir (Erdem, 2001). Öğrenme yaşantıları öğrencilerin keşfetmesini, analiz yapmasını, değerlendirme yapmasını, bilgiyi var olan kaynaklardan sentezlemesini, yorumlamasını ve anlamasını kapsamalıdır ve yeni bilgi öğrencinin ön bilgisi üzerine inşa edilmelidir (Yanpar, 2005).

Öğrenme-öğretme sürecinin etkili olmasını sağlamak amacıyla birçok öğretim yöntem ve tekniği geliştirilmiştir. Bu yöntem ve tekniklerin her birinin kullanılması için gerekli şartlar birbirinden farklıdır. Başarılı öğretim için, öğretmenlerin bu yöntemler arasından kendilerine, öğrencilerine, konu alanına, kazandırmak istedikleri davranışlara en uygun olanını seçmeleri önem kazanmaktadır (Fidan ve Erden, 1998). Yapılandırmacı yaklaşımda kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri şunlardır: Anlatma (Takrir) Yöntemi, Buluş Yoluyla Öğretim Yöntemi, Araştırma Yoluyla Öğretim Yöntemi, Bilimsel Problem Çözme Yöntemi, İşbirliği ile Öğretim Yöntemi, Tartışma Tekniği, Gösteri (Demostrasyon) Tekniği, Soru-Cevap Tekniği, Örnek Olay Tekniği, Gezi Tekniği, Gözlem Tekniği, Deney, Kavram Haritası, Kavram Ağları, Anlam Çözümleme Tablosu, V Diyagramı, Analoji, Model, Beyin Fırtınası, Bilgisayar Destekli Öğretim, Drama, Oyun, Bulmacalar vb.

Yapılandırmacı öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin sürekli etkin ve girişken olmasını gerektirir. Bu nedenle, eğitim ortamları düzenlenirken çok amaçlı, esnek, hareket özgürlüğü tanıyan ve katılımcı yapılanmaya gitmelidir. Eğitim ortamları, her öğrenme etkinliği için nasıl bir düzenleme yapılması gerektiğini açıklayarak öğretmene yardımcı olmaktadır. İlke olarak, programların başarılı biçimde uygulanabilmesi için ideal ortamlar önerilmeli; ideal ortamların bulunmadığı durumlarda ise seçenekli düzenlemelere gidilmelidir. Ayrıca, programlardaki etkinlikler için okuldaki ve sınıftaki fiziksel ortamlar olabildiğince çeşitlendirilmelidir. (Şimşek, 2004; Akt. Ekinci, 2007). Etkinlikler, paylaşımcı ve işbirlikçi çalışma ortamlarında yürütülmelidir. Paylaşım ve tartışmaların amacı, var olan bilgilerin yansıtma yöntemiyle paylaşılmasını sağlamak, yeni bilgilerin oluşturulmasını kolaylaştırmaktır. Etkinlikler çeşitlilikleri ve farklılıkları ile ortamı zenginleştirirler. Bu etkinliklere örnek olarak şunlar verilebilir (Akar ve Yıldırım, 2004): Araştırma ya da proje hazırlamak, benzetim ya da rol çalışmaları

yapmak, çoklu öğrenme ortamları yaratmak, durum çalışmaları yapmak, sözlü durum çalışmaları yapmak, sorgulamaya dayalı konuşma/tartışma ortamları yaratmak vb.

Yapılandırmacı eğitim programlarından kalıcı ve olumlu sonuç alabilmek için öğrenme kaynakları çeşitlendirilmelidir. Gerçek nesneler, canlı kaynaklar, modeller, maketler, deney takımları, kitaplar, dergiler, bültenler, afişler, haritalar, saydam takımları, işlem yaprakları, slaytlar, eğitici filmler, mikro fişler, video kasetler, radyo yayınları, televizyon programları, bilgisayar yazılımları, simulatörler, etkileşimli oyunlar, uzaktan eğitim materyalleri, internet paketleri, sanal dünyalar, öğrenim ağları ve üç boyutlu gösterimler bunların bazılarıdır (Şimşek, 2004; Akt. Ekinci, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci merkeze alındığı ve öğrenme süreçlerinde öğrenci aktif olarak rol aldığı için, öğrenci yeni öğrenme ürünlerini ortaya çıkarırken, iletişim kurarken, öğrenme-öğretme süreci içerisinde teknolojinin rolü büyüktür. Nesnelcilikteki alışılmış teknolojik ortamlar, daha çok bilgi aktarma yani öğretme görevini yüklenmiştir. Ancak yapılandırmacı anlayışta teknolojinin görevi, öğrenmeyi desteklemek ve kolaylaştırmaktır. Yapılandırmacılıkta teknoloji etkin öğrenme, amaçlı öğrenme, özgün öğrenme ve işbirlikli öğrenme amacıyla kullanılır (Jonassen, Peck ve Wilson, 1999, 218).

2.3.1.2.4. Değerlendirme

Yapılandırmacı öğrenmede hedeflerin ve öğrenme yaşantılarının belirlenmesinde olduğu gibi, sınama durumlarında da öğretmen-öğrenci işbirliği esastır. Bu yaklaşımda sınama durumlarının işlevi, öğrenene yardımcı olmaktır. Brooks ve Brooks (1993, 87) yapılandırmacı sınıflarda değerlendirmenin nasıl olduğunu şöyle açıklamaktadır: “Yapılandırmacılıkta değerlendirme; hem öğrencinin öğrenmesini, hem de öğretmenin öğrencinin öğrendikleri hakkında bilgi edinmesini ilerletmek için yararlanılan bir araç olarak kullanılmalıdır.” Değerlendirme, kimi öğrencilerin kendilerini iyi hissetmelerini kimilerinin dersten uzaklaşmalarını sağlayacak not vermeye dayalı bir araç olarak kullanılmamalıdır.

Yapılandırmacı değerlendirmede, değerlendirme yapılsa da öğrenme devam eder. Önceki öğrenmelerin yeni durumlara uygulanması değerlendirilir. Bu noktada ezberlenen bilgiler değil, özümseven bilgiler değerlendirilir (Brooks ve Brooks, 1993, 96-97). Yapılandırmacı öğretmen öğrencilerin öğrenmesini ayrı bir test, kalem, kağıt

vb. araçlar kullanarak değil de günlük sınıf etkinliği bağlamında değerlendirir. Öğrenciler değişik yollarla günlük bilgilerini gösterirler. Dolayısıyla yapılandırmacı bir değerlendirme anlayışında öğrencilerin performansları, düşünme süreçleri, gerçek durumlara dayalı problem çözme becerileri, öğrencilerin bilgileri nasıl kavradıkları, ne tür yeni düşünceleri oluşturup yapılandırmaya gittikleri; öğrenme-öğretme etkinlikleri sırasında gözlem, görüşme, tümel dosya, günlük yazma, performans değerlendirme, problem çözme ve tartışma gibi çoklu değerlendirme teknikleri ile öğrencilerin yaptıkları tüm ürünlerin değerlendirilmesi şeklinde olmaktadır (Duman ve İkiel, 2002; Koç ve Demirel, 2004; Şaşan, 2002).

Öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate alan, bireyin kendine özgünlüğünü ön plana çıkararak eski bilgilerle yeni bilgileri kendine özgü bir biçimde yapılandırıdığını ileri süren, bu nedenle de öğretim yöntem ve tekniklerinin mümkün olduğunca çeşitlendirilmesi gerektiğini vurgulayan yapılandırmacı yaklaşım, değerlendirmede öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatlarının sunulması gerektiğini vurgular (MEB, 2004e).

Sonuç olarak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı; öğretim programlarına, öğrenme-öğretme sürecine, öğrenme ortamlarına yansıttığı özelliklerle geleneksel anlayıştan farklı bir yapı göstermektedir. Son 15-20 yılda tüm dünyada kabul gören ve programlar üzerinde etkisini gösteren yapılandırmacılığa (Hodson ve Hodson, 1998) özellikle son 10 yılda ilgi daha da artmıştır. Bunun öncelikli nedeni, ülkelerin eğitim sistemlerinde ortaya çıkan ciddi nitelik sorunlarına çözüm aramalarıdır. Bu çözüm arayışları ülkemizde de kendini göstererek yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği öğretim programları gündeme gelmiştir. 2005 ilköğretim programları da yapılandırmacı anlayış ışığında hazırlanmış, “öğrenci merkezlik” ve “tematiklik” ilkelerine dayandırılmıştır. Zaten yapılandırmacı yaklaşım da öğrenci merkezliliği ve aktifliği ön plana çıkarmaktadır (Uşun, 2007, 515). Yapılandırmacı anlayışın yansıdığı programlar, öğrencilerin daha çok düşünmelerini, anlamalarını, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmelerini gerektirmektedir. Bu durum, öğrenci merkezli olarak oluşturulan öğrenme yaşantılarıyla öğrenenlerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmenin hedeflendiğinin göstergesidir. Çünkü üst düzey düşünme becerilerinin geliştirildiği programlar, öğrencilerin gelişimlerinde ve

başarılarında önemli bir fark yaratmaktadır (Barbara ve Merchant, 1990; Freseman, 1990; Haller ve diğerleri, 1988; Akt. Üstünoğlu, 2006, 19).

2.4. Yansıtıcı Düşünme

Üst düzey düşünme, ezberden çok, kavrayarak öğrenme, bilgiyi kullanma ve karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilme, açıklama, sentez, genelleme yapabilme ve hipotezler geliştirme becerilerinin kullanılmasını gerektirir. Temeli uzun yıllara dayalı olan üst düzey düşünme becerileri, yapılan çalışmalarda yerlerini eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme, problem çözme ve yansıtıcı düşünme becerileri olarak almış ve bilginin giderek daha karmaşık bir hal aldığı günümüzde öğrenilmesi ve geliştirilmesi önemli hale gelmiştir (Üstünoğlu, 2006, 19). Düşünmede üst düzey bilişsel bir beceri olan yansıtıcı düşünme ise, yapılandırmacı anlayışta ana konu olarak ön plana çıkmaktadır. Çünkü öğretimde yapılandırmacılığı önemseyen bir sorgulama yaklaşımı (Henderson, 1996) olan yansıtma sayesinde kişi deneyimlerini yeniden yapılandırma olanağı bulur (Mahnaz, 1997).

Dewey (1933) eğitimin yaşanan tecrübelerin yeniden yapılanması olduğunu, böylelikle kalitesinin değiştiğini ve bu sürecin yansıtıcı düşünme sürecini oluşturduğunu ileri sürmektedir. Yansıtıcı öğrenme-öğretme sürecinde yapılandırmacı yaklaşımda olduğu gibi öğrenci merkezde bulunmakta, etkin ve karar alıcı bir rol üstlenmektedir (Campoy, 2005). Dolayısıyla yansıtıcı düşünme, yeni programlarda uygulanmaya çalışılan yapılandırmacı yaklaşım ile, sınıf ortamında öğrenmeyi tasarlayan ilkelere biri olarak ortaya çıkmaktadır.

Yansıtıcı düşünme kavramı incelendiğinde bu kavramın temellerinin pragmatik felsefeye dayanan ilerlemecilik akımının öncülerinden John Dewey'in ortaya atmış olduğu yansıtma kavramından doğduğu görülmektedir. Dewey (1933) yansıtma kavramının düşünce tarafından oluşturulduğunu belirterek yansıtma düşüncesinin davranışlarımıza şekil verdiğini vurgulamakta ve temelini oluşturduğu yansıtıcı düşünme kavramını, herhangi bir bilgiyi ve onun amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını etkin, sürekli ve dikkatli bir biçimde düşünme olarak tanımlamaktadır. Yansıtıcı düşünme, herhangi bir inancın veya bilgilerin, kanıtlar ışığında inceden inceye sürekli, kesin bir şekilde incelenmesidir.

Ayrıca Dewey (1933) yansıtmanın gözlem yapmak, incelemek, sorgulamak ve çözümleme yapmak gibi beceri ve nitelikler gerektirdiğini ifade etmektedir. Böylelikle birey bilinmeyen bir durumla karşılaştığında bu duruma anlam vermekte ve eylemde bulunmaktadır. Bu özelliğiyle yansıtma bireyi tek bir bakış açısından ve bunun olumsuz etkilerinden kurtardığından kişisel gelişime de yardım etmektedir.

Dewey (1933)'e göre; yansıtıcı düşünme, (1. aşama) şüphe, şaşkınlık ve zihinsel zorluk durumu ve (2. aşama) bu şüpheyi, şaşkınlığı ve zorluğu gidermek için materyal bulma, arama, araştırma ve sorgulama eylemini içerir. O'na göre, ikinci aşama beş basamaktan oluşmaktadır: Birincisi, olası çözümleri içeren önerilerin ileri sürülmesi; ikincisi, hissedilen ya da tecrübe edinilen zorluğun çözülecek problem şeklinde ifadesi, üçüncüsü, gözleme başlamada ve materyal toplamada diğer işlemlerde yönlendirici fikir ya da hipotez olarak bir bir önerilerin kullanılması, dördüncüsü, varsayımların zihinsel işlenmesi, akıl yürütme, beşincisi, açık ya da hayali eylemlerle hipotezlerin test edilmesidir.

Dewey'in çalışmalarında ve sonraki yorumlarında yansıtma hakkında dört anahtar konu ortaya çıkmaktadır. İlki yansıtmanın eylem hakkında düşünme süreci ile sınırlı olup olmadığı ya da eylemle iç içe geçmiş bir şekilde bağlı olup olmadığıdır. İkincisi zamanla ilgilidir, yansıtmanın acil ve kısa süreli ya da yaygın ve sistematik olarak yer alıp almadığını içerir. Üçüncüsü yansıtmanın doğal, kendiliğinden oluşan, problem merkezli olup olmadığı ile ilgili olmasıdır. Dördüncüsü yansıtmanın, çözümleri "eleştirel yansıtma" olarak adlandırılan süreçte aranan pratik problemlerin bilinçli olarak ifade edilmesinde ya da yeniden ifade edilmesinde tarihi, kültürel ve politik değer ya da inançların daha geniş olarak nasıl göz önüne alınacağı ile ilgilidir (Hatton ve Smith, 1995, 33-34).

Schön ise, Dewey'in yansıtma kavramını temel alarak yansıtma düşüncesinin davranışlarımız üzerine düşünme sonucunda ortaya çıktığını vurgulamış, uygulayıcıların bilgilerini kendi yansıtıcı uygulamalarıyla yapılandırmaları gerektiğini ileri sürmüş ve yansıtıcı uygulamayı, eylemin ne olduğunu ya da niçin olduğunu tanımlayan, kuram ile uygulama arasındaki diyalektik bir sınav olarak açıklamıştır (Younghoon, 2005, 23). Schön (1987) düşüncenin eylemde gizli olduğunu, eylemle birlikte anlam bulduğunu ve davranışlarla ortaya çıktığını öne sürmüştür. Schön (1987) yansıtmayı, yansıtma eyleminin zamanını göz önünde bulundurarak, "eylemde

yansıtma” (reflection-in-action), “eylem üzerine yansıtma” (reflectionon-action) ve “eylem için yansıtma” (reflection-for-action) olmak üzere üç kategoride incelemiştir. Eylemde yansıtma, bir eylem devam ederken bireyin beklenmeyen bir durumla karşılaştığında, o anda ve sezgisel olarak cevap verebilmesi ve çözüm üretebilmesidir. Eylemde yansıtmanın gerçekleşebilmesi için bireyin, bilinçli olma, eleştirel düşünme ve hızlı hareket etme gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir. Eylem üzerine yansıtma, eylem sona erdikten sonra geriye dönüp değerlendirme yapma ve eylemler üzerine tekrar düşündürmektir. Eylem için yansıtma ise, bu iki tip yansıtmanın daha sonraki eylemlere rehberlik etmesi ve eylemleri yeniden yapılandırmada kullanılmasıdır.

Van Manen (1992) ise yansıtmayı, yansıtmanın içeriğine göre gelişimsel bir sıra ile hiyerarşik olarak düzeylere ayırarak incelemiştir. Birinci düzeyi gösteren teknik yansıtma (technical rationality), bireyin günlük düşünce ve eylemlerini, kısmen rutin işlerini, sezgisel düşünceyi ve aniden gelişen durumların yansımalarını ve onları nasıl geliştireceğini içermektedir. İkinci düzeyi ifade eden bilinçli yansıtma (deliberative rationality) öğretmenler, öğretim programını ve eğitimsel hedeflerin yeterliliğini de değerlendirmektedirler. Bu uygulama düzeyinde, yansıtıcı düşünmeyi kullanan öğretmenler yalnızca öğrenme-öğretme sürecinde izlenen yolları değil aynı zamanda yararlanılan yöntemleri de düşünmekte ve güncel sonuçları geliştirmek için tartışma becerisini kullanmaktadırlar. Üçüncü düzey ise eleştirel yansıtmadır (critical rationality). Bu düzey ilk iki düzeyin üzerine kurulmuştur.

Lee (2005) yansıtmanın bileşenlerinin tutumlar, gelişim, içerik ve derinlik olduğunu ifade eder. Yansıtıcı düşüncenin derinliğini değerlendirmek için belirlediği düzeyler; geri çağırma (recall), ölçülü ve verimli hale getirme (rationalization) ve yansıtıcılık (reflectivity)’dır. Geri çağırma düzeyinde kişi deneyimlerini hatırlayarak tanımlamaya çalışır. Ölçülü ve verimli hale getirme düzeyinde ise kişi deneyimleri arasında ilişkiler kurar, durumun nedenlerini araştırarak açıklar ve genellemeye çalışır. Yansıtıcılık seviyesinde ise kişi deneyimlerini analiz ederek değiştirme ve geliştirme yoluna gider. Yansıtıcı düşünme ile ilgili diğer tanımlar ise şöyledir:

- Rodgers (2002) yansıtmayı uygulamadan teoriye, teoriden uygulamaya giden dönüşümlü bir süreç olarak açıklamıştır. Ona göre yansıtma, temeli bilimsel araştırmaya dayalı, sistematik, zahmetli ve disiplinli bir düşünme şeklidir.

- Yansıtıcı düşünme; hipotezler oluşturma, hipotezler üzerinde çalışma ve test etme, tümevarım yoluyla veri toplama ve tümdengelimci yaklaşımla sonuçlara ulaşmayı içeren bir üst düzey düşünme becerisidir (Bigge ve Shermis, 1999).
- Yansıtıcı düşünme, herhangi bir deneyimin hatırlandığı, üzerinde düşünüldüğü ve genellikle belli bir amaç göz önüne alınarak değerlendirildiği süreçtir (Atay, 2003, 54).

Genel olarak bakıldığında; birçok araştırmacının yansıtıcı düşünmeyi, bilgiyi analiz etme ve yeniden yapılandırma boyutunun yanında problemi ortaya koyma ve çözme süreci olarak tanımladığı görülmektedir. Yansıtıcı düşünmenin amacının, bir durumu ya da bir problemi anlama ve problemi daha iyi çözme olduğu ortaya çıkmaktadır. Çünkü yansıtıcı düşünme bir sorunun algılanması ile başlamakta ve bu sorunun çözülmesi ile sona ermektedir. Dolayısıyla bireyler yansıtıcı düşünme sürecine girdikleri zaman problemleri belirleyerek çözümlerini test edebilirler ve çözümlerle ilgili yorum yapabilirler (Schön, 1987). Problemi çözmede veri toplamak, hipotezi test etmek ve yapılandırmak için tümdengelim süreci kullanılmaktadır. Yansıtıcı düşünmede zihin bir probleme odaklanarak düşünce bilinçli ve aktif bir sürece girer (Gelter, 2003). Yansıtıcı düşünen birey öncelikle sorunu algılar ve daha sonra da sorunu çözmek için harekete geçer. Bununla beraber bütün yansıtıcı düşünme işlemlerinde Dewey (1933, 7)'in de belirttiği şu iki öge vardır:

1. Bir karışıklık, duraksama ve kuşku durumu
2. İleri sürülen görüşü onaylama ya da reddetmeye yarayan olguları ortaya çıkarmaya yönelik bir araştırma ya da inceleme durumu

Bu bakımdan, yansıtıcı düşünme sorun çözme yaklaşımı olarak değerlendirilmekte ve bir araştırma sürecini gerektirmektedir. Çünkü sorun çözme aşamaları araştırma yaparken izlenecek aşamaları da akla getirmektedir. Dolayısıyla, yansıtıcı düşünme aynı zamanda bir araştırma sürecidir.

Yansıtıcı düşünebilmek için, öncelikle temel düşünme becerilerine sahip olmak gerekir (İnönü, 2006). Bu yönüyle yansıtıcı düşünme, düşünmenin diğer yönleriyle yakından bağlantılıdır. Yansıtıcı düşünme, alternatifler göz önünde bulundurulduğunda yaratıcı bir yönelim gerektirir. Yansıtıcı düşünme, bazen yaratıcı düşünmeye yol açar, bazen ise tam tersi olur. Yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme ile bağlantılıdır.

Sorgulama ve değerlendirme, düzenleme, mantık yürütme, varsayım ve tahmini içerir. Yansıtıcı düşünme ile biliş üstü düşünme arasında da çok yakın bir ilişki vardır. Birey biliş üstü düşünmeye sahip olduğu sürece kendi düşünme ve öğrenmesini izlemeye ve geliştirmeye düşünme becerilerini kullanabilir. Biliş üstü düşünenler karar vermede, bir duruma uygun stratejiler seçmede, kendini değerlendirmede, kendi amaçlarını kurmada ve amaçları üzerinde hareket etmede etkili olabilirler. Biliş üstü düşünenler düşünme stratejilerini kontrol edebilir ve düşüncelerinin farkında olurlar (Wilson ve Jan, 1993, 7-8).

Yansıtma, bireyin hem profesyonel hem de günlük yaşamındaki eylemlerinde kendiliğinden gelişen bir süreç olmadığından aktif bir çaba ve enerji gerektirmektedir. Bu özelliğiyle yansıtıcı düşünme günlük düşünce ve eylemlerden ayrılmaktadır. Yansıtıcı düşünme genelde geçmiş olaylarla bağlantılıdır. Morris (2000) yansıtıcı düşünmenin bireylere geçmiş deneyimleriyle şimdiki uygulamalarını birleştirmeleri, gelecekteki fikir ve olayları tasarlayarak, içinde bulundukları durumu daha iyi anlamaları ve geliştirmelerine yardımcı olduğunu ifade eder. Yansıtıcı düşünen bir kişi;

- Düşünerek önceki, şimdiki, tahmini tecrübeleri birbirine bağlar.
- Eleştirir ve kendini sorgular.
- Kendini ve durumu değerlendirir.

Yansıtıcı düşünme, bilinçli bir şekilde öğrenilen ve geliştirilen bilişsel bir özelliktir. Bu nedenle bu becerinin okul ortamında kazanılması çok önemlidir (Wilson ve Jan, 1993, 10). Dewey (1933) öğrenci merkezli eğitimi destekler nitelikte öğrencinin problem çözme becerisini geliştirmek ve öğrenciye araştırmacı ruhunu kazandırmak için öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünme kavramını ileri sürmüştür.

2.4.1. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünme

Öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünme, bireyin öğrenme ya da öğretme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme süreci olarak tanımlanmaktadır (Ünver, 2003, 5). Mc Collum (2002) ise yansıtmayı basitçe, öğrenme-öğretme süreci sırasında ve sonrasında, öğrenme ortamında neler olup bittiğini düşünmek ve bu düşünceler ışığında bir takım değişiklikler yapmak olarak açıklamaktadır.

Pennington yansıtma teriminin öğrenme-öğretme sürecinde iki anlamda kullanılabileceğini ifade etmiştir; (1) ayrıntılı olarak düşünme ve (2) ayna tutma. Pennington'a göre yansıtıcı düşünme hem öğrenmede hem de öğretmede önemli bir yere sahiptir (Vitanova ve Miller, 2002). Öğretmede yansıtıcı düşünme, araştırmaya dayalı ve sistematik olarak sorgulanan deneyimlerin eğitim-öğretim ortamları şartlarının göz önüne alınarak, öğretmenin etkin düşünme ve karar vermesine dayanır (Pollard, 2002). Öğrenmede yansıtıcı düşünme, bir tecrübe ile başlayan ilgili bir konuyu içsel olarak inceleme ve araştırma sürecidir. Öğrenci kendi deyimiyle anlam yaratır ve açıklar ve değişik açılardan sonuçlandırır (Boyd ve Fales, 1983, 100). Yansıtıcı öğrenme aktif tekrarlama, öğrenme stratejilerini kullanma ve dikkatli düşünerek fikir üretmeyi içerir.

2.4.1.1. Yansıtıcı Öğrenme-Öğretme Sürecinin Aşamaları

Yansıtıcı öğrenme-öğretme süreci; inceleme, bilgilenme, bilgileri karşılaştırma, değerlendirme ve eyleme geçirme olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır (Bartlett, 1990):

2.4.1.1.1. İnceleme

(Öğretmen/öğrenci olarak ne yapıyorum?—Yaptıklarının farkına varma)

Yansıtıcı öğrenme-öğretme sürecinin ilk aşaması olan inceleme, öğrencinin/öğretmenin, öğretim ortamında kendi öğrenme/öğretme yöntemleriyle ilgili gözlem yapmalarını ve veri toplamalarını içerir. Bu gözlem yapma ve veri toplamanın en iyi yolları görsel ya da işitsel araçlarla dersi kaydetmek olabileceği gibi, çeşitli yazma yöntemlerini (günlük tutma, ders raporu yazma, değerlendirme anketi kullanma, vb.) kullanmak da olabilir.

2.4.1.1.2. Bilgilenme

(Öğretim/öğrenim biçimim ne ifade ediyor?—Öğretim ortamındaki eylemlerimle ne yapmak istedim?)

Bir önceki basamakta (İnceleme) toplanan veriler, bu aşamada bir çeşit analiz edilir. Derste, ders planı dışında beklenen ve beklenmeyen nelerin gerçekleştiği sorusuna yanıtlar aranarak bir sonraki plan yeni bulgulara göre oluşturulur.

2.4.1.1.3. Bilgileri Karşılaştırma

(Bu öğretim/öğrenim yöntemine nasıl ulaştım?—Şu anki öğretmenlik/öğrencilik anlayışımın oluşması nasıl gerçekleşti?)

Bu aşama, öğretimle ilgili düşünceleri ve bu düşüncelerin üzerinde olduğu yapıları (değer yargıları, tutum, toplumsal yapı, inanç, vb.) tartışmayı içerir. Bu en etkin bir biçimde, öğrencilerle, diğer meslektaşlarla, öğrenci velileriyle, okul yönetimiyle ve okul ortamını etkileyen diğer bireylerle görüş alışverişinde bulunularak gerçekleştirilir.

2.4.1.1.4. Değerlendirme

(Nasıl farklı öğretebilirim?/Nasıl farklı öğrenebilirim?)

Öğretim uygulamaları sırasında elde edilen verileri mantıksal olarak tartışmak ve yorumlamak, alternatif etkinlik dizileri aramaya neden olur ki, bu da bireyin kendisini geliştirmesi için atmış olduğu önemli bir adımdır. Değerlendirme, yansıtmanın düşünce boyutuyla, öğretmenin/öğrencinin ortaya çıkan yeni anlayışıyla tutarlı olan bir öğretim/öğrenim arayışı arasında kurulan bağ ile başlar. Değerlendirmenin en kolay yolu öğretmenin/öğrencinin ‘Bir şeyleri değiştirirsem öğrenme sonuçları ne olur?’ sorusunu sormasıdır. Bu soruya verilebilecek olası yanıtlarla, öğretmen kendi uzmanlığı hakkında fikir sahibi olurken, öğrenciler de öğrenmelerini değerlendirip bir sonraki uygulamalarda hangi kriterlere bağlı kalacaklarına karar vermiş olacaklardır.

2.4.1.1.5. Eyleme Geçirme

(Şimdi nasıl öğreteceğim?/Şimdi nasıl öğreneceğim?)

Freire, eyleme geçirilmeyen yansıtmanın sadece sözde kaldığını, yansıtılmayan eylemin ise sadece yapılmış olmak için yapıldığını ileri sürmektedir. Eyleme geçirme burada, yansıtıcı öğretime giden süreçte son aşama olarak gösterilmiştir; ancak son aşama değildir; önceki aşamalar ile Eyleme Geçirme aşaması arasında, birbirlerinin nedeni ve sonucu olma ilişkisini içeren dairesel bir döngü vardır. Dolayısıyla birey, yaptıklarını inceledikten sonra, bu etkinliklerin nedenlerini ve varsayımlarını ortaya çıkartarak, bu nedenleri eleştirip alternatif etkinlik biçimlerini değerlendirip uygulayarak öğretim uygulamalarını yeniden düzenler.

Yansıtıcı düşünme, eğitim sistemi açısından öğrenme-öğretme sürecinde, öğretmen ya da öğrencinin konu öncesi ve sonrası durum değerlendirmesi yapması,

eksikliklerini belirlemesi ve problemlere farklı açılardan bakarak ve öz eleştiri yaparak daha iyi bir öğrenme ortamının oluşturulmasını sağlar. Genel olarak yansıtıcı düşünmenin, öğrenme-öğretme sürecine birçok faydası vardır. Bu faydalar arasında şunlar sayılabilir (Altunay, 2003, 22):

- Öğretimin genel niteliğini artırır.
- Bilişsel gelişmenin yanı sıra, duyuşsal ve devinişsel gelişmede kolaylık sağlar.
- Öğrenci-öğretmen etkileşimini artırır.
- Sorunların ve çatışmaların çözümünü doğallaştırıp kolaylaştırır.
- Öğrencilerin kendi yeteneklerini ve ilgilerini keşfetmelerini sağlar.
- Öğretmenin öğrencilerini daha iyi tanımasını sağlar.
- Öğretmenin dersini, öğrencilere ve kendi yeteneklerine göre planlamasını ve geliştirmesini sağlar.
- Öğrencilerin ve öğretmenlerin güdüsünü artırır.

Yansıtıcı düşünme sürecinde öğrenci ve öğretmenler;

- Kendi düşüncelerini sorguladıkları,
- Öğretmen ve öğrenci fikirlerini daha iyi anladıkları,
- Farklı ifade yollarını keşfettikleri,
- Kendi görüşlerini açıklama ve kendini ifade etme olanağı buldukları,
- Öğrenilenin ötesine gittikleri,
- Eğitimdeki zorlukları fark ettikleri,
- Herhangi bir çelişkiyi çözerken diğer durumlardaki benzerlikleri ve özel durumları göz önünde bulundurdıkları,
- Problemleri sınırlandırdıkları ve yeniden düzenledikleri,
- Sonuca ulaşmak için deneysel yol kullandıkları,
- Uygulamaya konulan bir çözümün istenilen veya beklenilmeyen sonuçlarını inceledikleri ve çözümün sonuca ulaşmaya katkısını değerlendirdikleri için yansıtıcı düşünme eğitim ve öğretim açısından çok önemlidir (Stoddard, 2002; Pickett, 2005).

Yansıtıcı düşünme, öğrenme-öğretme sürecini her ögenin aktifleştirildiği bir yapıya kavuşturarak anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmektedir. Böylece geleneksel eğitim sistemi yansıtıcı düşünme sayesinde köklü değişime uğramaktadır. Yansıtıcı öğrenme-

öğretme süreci, geleneksel yapıya göre büyük farklılıklar göstermektedir. Yansıtıcı öğrenme-öğretme sürecinin özellikleri geleneksel öğrenme-öğretme süreci ile karşılaştırmalı olarak Tablo 2’de özetlenmiştir (Wilson ve Jan, 1993, 7).

Tablo 2. Geleneksel ve Yansıtıcı Öğrenme-Öğretme Sürecinin Özellikleri

	Geleneksel	Yansıtıcı
Başlangıç	Bilgi sunumu	Öğrencilerin başarı ve başarısızlıkları
Amaç	Değişim	Öğrenciye sorumluluk kazandırma
Öğrencinin Rolü	Pasif, alıcı	Aktif, karar veren
Öğretmenin Rolü	Bilgi veren	Kolaylaştırıcı
Başarı değerlendirilmesi	Test puanlarındaki değişim	Kendi düşünce ve amaçlarını özgürce açıklama ve planlama
Öğrenme	Kurala dayanan	Risk almayı destekleyen
Öğrenme Ortamı	Öğretmence yönetilir	İşbirlikçi grup çalışması
Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişim	Öğretmen hataları düzeltir	Pozitif, karşılıklı, düzenli ve açık
Soru Sorma Şekli	Kapalı uçlu sorular	Açık uçlu sorular
Dönüt	Yanıtın doğru olup olmadığını belirtir	Cesaretlendirme, ödül
Yapı	Süreye bağlı ve rutin	Esnek-öğrenci katılımı

Buradan hareketle yansıtıcı öğrenme-öğretme sürecinin, öğrenciye sorumluluk kazandırmaya, öğrenciyi aktif kılmaya, öğrencinin düşünce ve amaçlarını özgürce açıklamasına yönelik olduğu söylenebilir. Böyle bir süreç öğrencinin sistematik bir şekilde hareket etmesini ve sürekli olarak sorgulamasını, araştırma yapmasını ve çözüm üretmesini gerektirmektedir. Dolayısıyla yansıtıcı düşünme, öğrenme-öğretme süreci içerisinde öğretmen ve öğrenci rollerinde değişimi ön görmektedir.

Öğretmenin rolü öğrenciyi destekleyecek ve öğrenciyle olumlu bir ilişki kuracak şekilde olmalıdır. Öğrencinin rolü ise aktif, karar veren, düşüncelerini özgürce savunan bir boyutta olmalıdır. Öğretmen okuldaki tek bilgi kaynağı yerine öğrencilerin çalışmalarını gözleyen ve yönlendiren rehber konuma gelecektir. Öğrenciler ise tek bilgi kaynağı olarak gördüğü kitap yerine eğitim teknolojisini, eğitim çevresindeki canlı cansız kaynakları en etkin biçimde kullanacak şekilde yetiştirilecektir. Bu durum,

öğrenciyi kitapla öğretmen arasındaki bilgi taşıyıcılık rolünden çıkararak araştırmacı rolüne sokacaktır.

Öğretmen, futbol antrenörü gibi öğrencinin öğrenmesini sağlamak için ortam hazırlar. Başarı öğrenciye aittir. Öğretmen, öğrenciyi başarıya götüren yolu gösterir. Bu yönelim, aktif ve sorumlu öğrencileri teşvik eder. Bu, onlara neleri başardıklarını ve nelerde gelişmeleri gerektiğini yansıtacak zaman vererek, öğrencilere kendi kararlarını vermede güç verir ve gayretli öğrencileri kendi hedeflerini belirleme konusunda destekler (Dewey, 1966, 10-11). Bu duruma, geleneksel öğretimde rastlanılmaz. Öğrencilerin öğrendikleri ile yaşamda karşılaştıkları birbirinden kopuktur. Oysa öğretmenin, öğrenciyi yaşama hazırlaması gerekir. Öğrencinin, öğrendikleriyle, yaşamda karşılaştıkları arasında bağlantı kurması gerekir. Gerçek yaşam koşullarında tecrübe yaşamak herhangi bir çeşit öğrenmeden daha etkili olduğundan, öğrencileri etkinliğe ve yansıtıcı düşünmeye yönleltmek için onların kelimelerle değil, yansımalarını gösterebilecekleri durumlarla uğraşmaları sağlanmalıdır (Saylan, 1991, 135). Tecrübelerinde kısıtlamaların ve kuralların olmadığını gören öğrenci kendini rahat hissederek daha verimli, daha etkin ve daha tutarlı düşünecektir. Sınıf iklimini düşünce üretme merkezine dönüştüren öğretmen, öğrencilerin yeteneklerini en etkin kullanarak onların ve kendisinin gelişmesini sağlayacaktır. Duygularının, fikirlerinin, çalışmalarının ve yaşantılarının okulda önemsendiğini gören öğrencinin daha iyi çalışmalar sergilemede motivasyonu artacaktır.

Yansıtıcı öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin düşünmesi, çalışmasını planlaması, yanlışlarını anlaması ve yanlışlarını düzeltmesi için yeteneklerine uygun çevre ve etkinlikler sağlanmaktadır. Her öğrenci için yeteneklerine uygun ortam oluşturulmazsa, öğrencilerin hepsi aynı şekilde davranırlar ve yansıtıcı bir şekilde düşünmeye cesaretlendirilmezler. Öğrenme-öğretme süreci hiçbir zaman öğrencilerin sadece dinlemelerini sağlayacak şekilde düzenlenmemelidir. Etkinlik teori ile uygulama arasında dengeyi sağladığından ve materyallerin gözlenmesi, planlamayı, yansımayı içine aldığından; düzenli ve çeşitli etkinliklerle öğrencilerin sürece etkin bir şekilde katılmaları sağlanmalıdır (Saylan, 1991, 135). Yansıtıcı uygulamalar sadece sınıf içinde yapılan etkinlikleri çeşitlendirip zenginleştirmekle kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin özgüvenlerinin gelişimini ve olumlu güdülenmelerini de sağlamaktadır (Vitanova ve Miller, 2002).

Yansıtıcı düşünmeye eğitim-öğretimde yer verilmesi öğrencilerin durumu gözleyen, düşünen ve analiz eden, olaylara değişik bakış açılarıyla bakabilen kişiler olmasını sağlayacaktır. Böylelikle; öğrenciler öğrenme-öğretme durumlarını değerlendirerek, kendine özgü çözüm yolları geliştiren, duruma uygun olarak geliştirdiği ilkeleri uygulayıp yeniden gözden geçiren kişiler olacaktır (Senemoğlu, 2003). Bu bağlamda, daha önce de belirtilenler ışığında yansıtıcı düşünen bir öğrencinin genel olarak şu özellikleri göstermesi beklenir:

- ✓ Yeni fikirler üretir,
- ✓ Problemleri çözer,
- ✓ Bilgiyi kesin olarak kabul etmez, düşünür, eleştirir, sorgular ve analiz eder,
- ✓ Kendini geliştirmeye açıktır,
- ✓ Konuyu düşünerek analitik ve nesnel olarak ele alır,
- ✓ Kendi öğrenme hedeflerini belirler,
- ✓ Kendi öğrenmelerinden sorumluluk duyar,
- ✓ Öz eleştiri yapar,
- ✓ Öğrenme süreçleri üzerine kararlar alabilir,
- ✓ Açık fikirli, içten ve sorumluluk bilincine sahiptir,
- ✓ Davranışlarını ve duygularını kontrol etmeyi bilir,
- ✓ Kendini ifade etmede sıkıntı yaşamaz,
- ✓ Ne hissettiğinin ve ne öğrendiğinin farkına varabilir,
- ✓ Farklı düşüncelere saygı gösterir,
- ✓ Öğrendiklerini yaşama yansıtabilir,
- ✓ Bağımsız davranma alışkanlığına sahiptir,
- ✓ İç gözlem yapar,
- ✓ Kendi kendinin ve başkalarının kişisel ve zihinsel gelişimine değer verir,
- ✓ Kendi yanlışlarını görüp düzeltebilir,
- ✓ Olumlu davranışlarının ayırımına vararak kendini güdüleyebilir,
- ✓ Biliş üstü becerileri geliştirir ve uygular,
- ✓ Fikirleri, duyguları ve tavırları inceler/ belirtir/ açıklar/ değerlendirir,
- ✓ Kendine olan güvenini geliştirir,
- ✓ Etraflıca ve yaratıcı düşünmeyi iletir,
- ✓ Görsel yolla öğrenir,

- ✓ Kendini değerlendirir,
- ✓ Kendi ihtiyaçlarını değerlendirir,
- ✓ Çalışma ve düzenleme becerilerini geliştirir.

Öğrencilerin bu özellikleri gösterebilmesi, öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünmeye yer verilerek öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi ile mümkün olabilir. Öğrencilerde bu becerinin geliştirilmesi için bazı yaklaşımlardan yararlanılmaktadır.

2.5. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Yaklaşımlar

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımlar öğretmenin, öğrencinin öğrenmesine kılavuzluk etmesinde yardımcı olur. Örneğin, bu yaklaşımlar ile öğretmen, öğrencinin öğrenme ihtiyacına, ilgisine, yeteneğine, tutumuna ilişkin bilgi edinebilir. Öğrencinin kendi hedeflerini belirlemesini sağlayabilir. Öğrenciye uygun öğrenme materyalleri sunabilir. Öğrenciyi öğrenme ve karar alma sürecine katabilir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmek için şu yaklaşımlardan yararlanılabilir: Öğrenme Günlükleri/Logoları, Kavram Haritaları, Soru Sorma, Kendine Soru Sorma, Anlaşmalı Öğrenme, Kendini Değerlendirme, Görüşme, Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası), Akran Değerlendirme, Tartışma, Gözlem, Seminer Çalışmaları, Sözlü Sunumlar, Otobiyografi, Drama, Görsel Sunumlar, vb.. Aşağıda bu yaklaşımlardan bazıları ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

2.5.1. Öğrenme Günlükleri/Logoları

Öğrenme günlükleri/logoları, öğrencilerin kişisel sorularını, cevaplarını, duygularını, farklı görüşlerini, düşüncelerini, öğrenme süreçleri ve içeriğe ilişkin bilgileri kaydettikleri araçlardır. Öğrenciler ilk olarak bir problemin ne olduğunu ve niçin olduğunu düşünür ve yazar. Günlükler açık fikirli, içten ve sorumluluk anlayışlarının nasıl keşfedilmiş olabileceğini göstermede öğrencilerin düşüncesine açılan bir pencere olarak tarif edilmektedir (Loughran, 1996, 89). Bir başka ifade de ise öğrenme kütüklerinin evrak çantalarına benzetilmektedir. Bu günlükler sayesinde öğrencilerin hayatındaki dramatik gelişmeler kalıcı öğrenmeye sebep olmaktadır (İnönü, 2006).

Öğrenme günlükleri/logoları öğrencilere öğretimsel yaşantılar üzerine yansıtmaları için rehber olur. Öğrenciler, ders konularını tutarlı bir anlayışla yaşantısında gerçekleştirerek somutlaştırma olanağı bulur. Öğrenciler kendi çalışmaları sonunda yazdıkları öğrenme günlükleri/logoları kendi ürünleri olduğu için; çalışmalarından haz duyar, kendine güveni artar ve gelecekte daha iyisini yazabilmeleri için teşvik eder. Yansıtıcı günlüklerin en önemli özelliği; öğrencilerin, özellikle öğretim uygulamaları ve öğrenim sonuçlarının değerlendirilmesiyle ilgili düşüncelerine yer vermesini ve bireysel yansıtmanın gerçekleşmesini sağlamasıdır (Tang, 2000).

Bu yazılar öğrencilerin kişisel cevaplarını, duygularını, değişen fikirlerini, süreç hakkındaki bilgilerini ve öğrendiklerini içeren yazılardır. Bu yazılar, günlük etkinlikleri içeren yazılar ya da bilgi ve çalışma etkinliklerinin kaydedildiği yazılar değildir. Öğrencinin bir problemi belirleme, analiz etme ve öğrenme hakkındaki görüşlerini yansıtmasını kapsar. Öğrenme günlükleri/logoları iki amaca hizmet eder:

1. Daha sonraki yansıtmanın amaçları için olay ve düşüncelerin kaydedilmesi,
2. Yazma sürecinin kendisinin, öğrenmenin iç yüzünün anlaşılmasına yardımcı olması.

Öğrenciler, günlükler/logolar sayesinde hem kendi öğrenme biçimleri hakkında veri toplarlarken, hem de işledikleri dersi tekrar etme olanağı bulabilirler. Ayrıca öğrenciler tuttıkları günlükleri incelediklerinde, kaydettikleri ilerlemeyi gözlemleyerek güdülenmiş olurlar. Öğrenme günlükleri/logoları, öğrencilerin yalnızca öğrenme yaşantısı, ya da etkinliğini basit olarak tanımladığı yazılar değildir. Öğrenme günlüklerinde/logolarında öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde yaptıkları açıklamalar, çözümlemeler ve yansıtma yer alır. Öğrenme günlükleri/logoları öğrencilerin öğrenme yaşantılarını basit şekilde tanımlamak ve anlatmaktansa, öğrenmelerinin bakış açılarını belirleme, analiz etme ve yansıtmayı içerir. Aşağıdaki sorular öğrenme kayıtları tutulmasında öğrencilere rehber olarak kullanılabilir (Wilson ve Jan, 1993, 85);

1. Bugün sınıfta ne yaptım?
2. Ne öğrendim?
3. Neyi ilginç buldum?
4. Ne öğrendiğimle ilgili ne tür sorulara sahibim?
5. Bugünkü dersin amacı neydi?
6. Önceki fikirlere ne tür bağlantılar yaptım?

Günlükler farklı biçimlerde ve boylarda üretilebilir. Yapılanmış, yapılandırılmamış ve diyalog günlükleri olarak üç tür sınıflandırma yapılabilir. Yapılanmış günlükler öğretmen ve öğrenci için birçok fayda sağlamaktadır. Öğretmen belirli bir formatta ya da belirli bir düzende almak istediği bilgiyi kolay biçimde elde edebilir. Bu, öğrencinin yansıtma ve cevaplarını karşılaştırmada öğretmene kolaylık sağlar. Bu yapılanmış günlükler belirli bir derste dönüt sağlar. Yapılandırılmamış günlükler öğrencilerin kendi formatlarını üretmesine izin verir. Öğrenciler kendi planını kullanma, içeriği düzenleme ve planı yapılandırmada kendi inisiyatifini kullanır. Yapılandırılmamış günlükler sık sık hatıra defteri formatına benzer. Dezavantajı, aynı sınıftaki diğer öğrenciler tarafından kullanılan başka formatlar ile karşılaştırmanın zor olmasıdır. Bu yüzden bir sınıfta öğrencinin yapılanmamış günlük tutmasının olumsuz tarafı, öğrenip öğrenmediği ve yansıtma yapıp yapmadığını değerlendirmenin zorluğudur. Öğrencilerin öğrenme günlüklerini tutmaları yansıtma yeteneklerini zenginleştirecektir (Langer, 2002, 341).

Stoddard (2002) yansıtıcı günlüklerin hem deneyimi hem de bilgiyi yansıtmayı kolaylaştırmada bir araç olduğunu ortaya koymuştur. Günlük yazma, öğrencilerin, gerçekleşen öğretim ve öğrenim etkinlikleri üzerinde yansıtma yapmalarını gerektirir. Öğrendiklerini, kendilerine özgü bir yöntemle ifade etmelerine olanak tanır ve öğrendikleri ile değerlendirme uygulamalarını, öğrenimleriyle ilişkilendirerek uygulamalarını sağlar. Dolayısıyla öğrencilerin öğrenmeye daha etkin olarak katılmalarını sağlar (Ünver, 2003, 19).

Sonuç olarak öğrenme günlükleri/logoları öğrencilerin öğrenmeleri üzerine daha kalıcı etki bırakmada, karar verme yetisine sahip olmalarında ve yansıtıcı düşünebilmelerinde faydalı bir yaklaşımdır. Öğrenme günlükleri/logoları, öğretmenler tarafından öğrencilere uygulanabilecek düşünme becerisini geliştiren bir eylemdir. Öğretmenler bu eylemden öğrenme-öğretme sürecine katkı sağlamak istiyorlarsa öğrencilere günlük tutma işleminin nasıl yapılacağını iyice açıklamalı ve öğretmelidir. Günlük tutma işlemi, öğretmenin belirlediği zamanda ya da öğrencinin ihtiyaç duyduğu anlarda, gün içinde ya da haftada bir yapılabilir.

2.5.2. Kavram Haritaları

Kavram haritaları bilgi ve kavramlar arasındaki ilişkiyi genelden özele doğru görsel hale getirerek anlatma yöntemidir. Öğrenci tarafından bilinenlerin nasıl bir uyum gösterdiğini belirtebilmek için onları haritalamayı gerektiren bir prosedüre işaret eder. Kavram haritaları ile öğrenciler algıladıkları biçimiyle bilgileri, kavramları ve fikirleri sergiler (Pollard, 1999, 295).

Campbell ve Dickinson'ın ifade ettiklerine göre, öğrenciler kavram haritası hazırlarken öncelikle anahtar kavramları belirler; sonra önemli kavramları genelden özele doğru sıralayarak listeler ve kavramlar arasındaki ilişkileri gösterir (Akt. Ünver, 2003, 23). Kavram haritaları, düşünceleri dizayn etme ve belirtmede öğrencilerin yeteneğini arttırmaktadır (Wilson ve Jan, 1993, 98).

Ünver (2003) öğrencilerin kavram haritası çizerken kavrama ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını görececeklerini, kavramlar arasındaki ilişkilerin özellikleri üzerinde düşüneceklerini, kavramı nasıl öğrendiklerini gözleyeceklerini ve kavramı öğrenmeye yönelik planlar yapacaklarını belirtmiştir.

2.5.3. Soru Sorma

Soru sormanın amaçlarından biri; öğrencilerin anlayıp anlamadıklarına bakmak, diğeri ise, öğrenciyi düşünmeye sevk etmektir (Açıkgöz, 2003, 159). Soru sorma düşünme becerilerini geliştirerek anlamayı kolaylaştırır, merak uyandırır, dönüt sağlayarak yansıtıcı düşünmenin gelişimine katkıda bulunur ve yansıtıcı düşünmenin sınıf içinde uygulanması açısından önemli bir yere sahiptir. Etkili soru sorma şu amaçlara hizmet eder (Heathcote, 1980; Akt. Taggart ve Wilson, 2005, 12);

- Bir aktiviteye odaklanmayı sağlar.
- Grup üyelerinin diğer yönü tartışılmayan alternatifler üzerine yansıtma yapmalarına neden olur.
- Daha derin konuların tanımlanmasını artırır.
- Uygulayıcıların ruh durumunu geliştirir.
- İnanç ve değerlerin açıklanmasını sağlar.
- Uygulayıcılara daha derin bir anlayış sağlar.

Öğrencilerde yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede öğretmenin öğrencilere ve öğrencilerin öğretmene ve birbirlerine sordukları soruların çok büyük bir etkisi vardır.

Bu soruların üst düzeyde düşünmeye yönelik olması gerekir (Wilson ve Jan, 1993, 93). Amaç, belirli bir bilgiyi öğretmek olduğunda kısa cevaplı sorular uygundur. Amaç, düşünmeyi geliştirmekse uzun cevaplı soruların kullanılması gerekmektedir (Moore, 2003, 162). Yansıtıcı öğrenme ortamında sorulan soruların “açık uçlu sorular” olması gerektiğine işaret eden Wilson ve Jan (1993) öğretmen ile öğrenci iletişimde açık ve karşılıklı olunması gerektiğini vurgulamıştır.

2.5.4. Kendine Soru Sorma

Yansıtıcı düşünmenin önemli bir parçasıdır ve öğrenciye davranış hedeflerini belirleme, öğrenilecek konuları parçalara bölme, konuya yoğunlaşma, yansıtıcı düşünmeyi kullanma ve geliştirme konularında yardımcı olur. Öğrencinin daha sonraki öğrenmeler için plan ve yansıtma yapmasını sağlar.

Öğrenciler yaşantıları ile kendi öğrenme yetilerini geliştirmede soruları içselleştirir. Öğrencinin kendini izlemesi, kendi uygulamalarının kendisi tarafından denetiminin yapılması anlamına da gelmektedir. Öğrenciler öğrenme süreci boyunca kendilerine birçok soru sorarak öğrenme etkinliklerine ilişkin yansıtmalarda bulunur. Öğrencilerin kendilerine sordukları sorular neyi, ne zaman, neden ve nasıl öğrenebileceklerine; neyi, ne kadar ve nasıl öğrendiklerine; hangi konularda öğrenme eksikliklerinin olduğuna ilişkin bilgi edinmelerini sağlar. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme sırasında sordukları yansıtıcı sorular kendilerini ölçme ve değerlendirmelerini de sağlar (Ünver, 2003, 25).

Yansıtıcı öğrenciler kendi kendilerine soru sorma yetenekleri geliştiği zaman sadece okuldaki bilgiyle yetinmeyecekler; bu sorular yaşantılarını zenginleştiren başka alanlara ve kaynaklara sevk edecektir. Bu, öğrencilerin daha geniş bağlamda yeteneklerini keşfetmesi için ortam hazırlayacaktır.

2.5.5. Anlaşmalı Öğrenme

Anlaşmalı öğrenmeyi, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha etkin bireyler olmasında öğretmen ile öğrenci arasında yapılan bir sözleşme olarak görebiliriz. Öyle ki, bu yaklaşımda öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin kararlara katılımı söz konusudur. Öğrenciler öğretmenin rehberliği ile Neyi, Ne zaman, Niçin, Nerede ve Nasıl öğreneceği ile ilgili kararları verebilir. Anlaşma, öğretmen ile bütün sınıf, öğrenci ile

öğretmen veya öğretmen ile arkadaşları arasında ya da küçük kümeler içinde yapılabilir (Wilson ve Jan, 1993, 55).

Anlaşma yapılacak duruma karar vermede şu adımlar izlenir (Wilson ve Jan, 1993, 59-60):

1. Anlaşılabilecek konuyu tanımlamak ve sunmak,
2. Öncelikli konuları sınıfça değerlendirmek,
3. Öğrencileri çift olarak çalışmaya teşvik etmek ve uygun çözüme karar vermek,
4. Her bir grubun hazırladığı kararlar listesini tüm sınıfla paylaşmak,
5. Bu kararların her birini tartışmak ve tüm önerileri değerlendirdikten sonra çözüme karar vermek.

2.5.6. Kendini Değerlendirme

Wilson ve Jan (1993)'a göre yansıtıcı düşünme öz değerlendirme yapma sürecidir. Bu değerlendirmelerin bireyin kendine, deneyimlerine ve öğrenmelerine yönelik olabileceği belirtilmektedir. Öğrencinin iletişiminde, plan yapmasına, organize olmasına ve kendi öğrenmesini yansıtmaya yardımcı olan bu yaklaşımda; hangi konuyu seçtim? (uyum aşaması), konuyu tamamlamak için ilk olarak neye ihtiyacım var?, kaynaklarım neler? (ihtiyaçları belirleme), fikirlerim nasıl değişti?, daha sonraki aşamada neler yapabilirim?, konuyu anladım mı? gibi sorular sorulabilir (Dolapçioğlu, 2007).

Kendini değerlendirme; değerlendirme sürecinde öğrencileri öğretim sürecine ortak etmektir. Kendini değerlendirme yansıtıcı düşünmeye teşvik eder. Öğrencilere kendi öğrenmelerinde daha çok sorumluluk almasını sağlar. Kendini değerlendirebilen öğrenciler, amaçlar oluşturabilir, bu amaçlara nasıl ulaştığını izleyebilir ve elde ettiği sonucu değerlendirebilir, eksikliklerini görerek buna uygun çözüm yolları düşünebilirler (Ersözlü, 2008, 65).

2.5.7. Tartışma

Tartışma, öğrenmede fikir bildirme, fikir üretme, sorumluluk alma ve sorun çözme gibi temel becerilerin kazandırılmasında önemli bir yaklaşım olarak bilinmektedir (Erginer, 2000, 175). Dolayısıyla sınıfta yapılan yansıtıcı tartışmalar,

yansıtıcı düşünmenin gelişmesine katkıda bulunur. Yansıtıcı bir tartışmada öğretmen öğrencilerden yöneltilmelerini, kanıtlarını açıklamalarını ve bilgilerinin anlamı ve geçerliliğine ilişkin şu soruları yanıtlamalarını ister (Shermis, 1992, 45):

- Bunu herkes aynı biçimde mi anlar?
- Bunu nasıl algılıyorsun?
- Bu anlayışın kaynağı nedir?
- Bu ne kadar doğru, geçerli, çağdaş, anlaşılır?
- Şimdi söylediğin bir olgu mudur?
- Bir olgu değilse bir kavram mı?
- Bir kuramın parçası mı?

Tartışmaya etkili katılım için öğrenciler bilgiyi hatırlayabilir, kendi fikirlerine bağlı bilişötesi bilgilerini kullanabilirler. Tartışmalar bilgiyi organize eder. Bu işlem aynı zamanda eski bilgiyi yeni biçimlerde organize etmeyi içerir. Tartışmalar bu amaca hizmet ederler. Katılımcılar tartışmayı anlamaya ve katkıda bulunmaya uğraşırlar, onlar bildikleriyle ilişki kurmaya çalışırlar. Tartışmalar, öğrencilere düşüncelerinin kalitesi hakkında daha fazla bilişötesi farkındalık kazanmaları için ve düşünce ve eylemlerini düzenleme becerilerini öğrenmek için yeni fırsatlar sunar. Fikirleri sunma, organize etme, açıklama ve savunma öğrencilerin bilişsel süreçlerinin açılmasını sağlar (Bruning, Schraw ve Ronning, 1995, 227-228).

Amaçlı tartışmalar öğrencinin yüksek seviyede düşünme, kendini yenileme ve geleceğe dönük planlar yapmasını sağlamaktadır. Açık uçlu sorularla tartışma ortamı oluşturularak öğrenciler düşünmeye sevk edilebilir. Yine öğrenmedeki eksikliklerini ve olumsuzluklarını tüm sınıfla tartışabilirler. Tartışmada kullanılan ipucu niteliğindeki soruların amacı, öğretmen ve öğrencilerin birbirlerinin düşüncelerini değerlendirmelerine imkân tanımak içindir. Alt düzey ya da anımsama gerektiren sorular yansıtıcı düşünmeyi engeller (Shermis, 1992, 45). Bu nedenle öğrencilere üst düzeyde (uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme) düşünmeye yöneltecek sorular sorulmalıdır. Öğrencilerin kendilerine ve birbirlerine açık uçlu, problem çözmeye yönelik ve bir yargıya varmalarını sağlayacak sorular sormaları da desteklenmelidir.

Öğretmenler, tartışma öncesi ve sonrasında koçluk yapar ve öğrencilerin tartışmalar sırasında ihtiyaçları olan düşüncelerini yapılandırmalarına izin verirler. Bu,

öğrencilerin etkileşimleri üzerine yansıtma yeteneklerini ve düşüncelerinin önemliliği üzerine yansıtma yeteneklerini anlamlı derecede arttırabilir (O'Flahavan ve Stein, 1992; Akt. Bruning, Schraw ve Ronning, 1995, 228).

2.5.8. Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası)

Öğrencilerin yansıtma yeteneklerini güçlendiren en önemli araçlardan biri de portfolyodur. Portfolyolar, öğrencilere işbirliği içinde çalışma ve kendi kendine değerlendirme fırsatı tanır. Öğrencilerin yansıtma yeteneklerini teşvik etme ve zamanın değişimine ayak uydurmasına yardımcı olur.

Portfolyo, öğrencinin öğrenmesinin kanıtını kaydeden ve tutulan bir metodu eyleme geçiren basitçe dayanıklı bir dosyadır. Portfolyoların ilköğretimde kullanımı yıllardır vardır, ancak son zamanlarda daha yapılandırılmış biçimleriyle geliştirilmiş yapılandırmacı kavramsallaştırma yoluyla ve resmi değerlendirme prosedürleriyle genişletilmiş biçimleri artmaktadır (Pollard, 1999, 303).

Eğitiminin her evresinde kendi çalışmalarını ürün dosyalarında gören öğrencilerin öz yeterliliklerinin artacağına ve gelecekte daha güzel çalışmalar ortaya koymada istekli olacaklarına inanılmaktadır. Öğrenci sınıfta düşüncelerini sergileyen ürünler verdiği zaman kendi gelişim evrelerini gözleyecek ve gözlendiğini hissedecek ve öğrenmeye daha çok motive olacaktır. Bir gelişim dosyası öncelikle öğrenci tarafından oluşturulur. Öğrenciye çalışmalarını seçme ve inceleme, tamamladığı projeler üzerinde yansıtma yapma ve eski ürünlerini yeniden gözden geçirme imkânı verir. Yalnızca öğrenci için anlamlı olan, şu andaki ve gelecekteki eğitim gereksinimlerini planlamaya yardımcı bilgileri içerir. Öğrencinin güçlü yanlarını ve gelişim ya da eğitim hedeflerine doğru ilerlemesini göstermek için toplanır. Gelişim dosyaları ayrıca, öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini ve yorumlarını içerir (Ünver, 2003, 50). Bu yönüyle öğrencilerin gelişimlerini değerlendirmede etkili bir yoldur.

Portfolyolarda, öğretmenler öğrencinin gelişim sürecini gözlediklerinden sonuç yanında süreç değerlendirme de ortaya koyulmuş olur. Sonuç değerlendirmede sınıfta edilgen olan öğrenci sayısı fazla olmasına rağmen her öğrencinin uygun ortamda öğrenebileceği ve yeteneklerinin maksimum düzeyde gelişebileceğine inanılırsa, bütün öğrenciler sınıfta etken olacaktır. Öğretmenler öğrencilerinin güçlü ve zayıf yanlarını

belirtecek ve bunun sonucunda öğretmenlerinin dönütlerini içselleştiren öğrenciler amaçlarını çizmiş olacaklardır.

2.5.9. Sözlü Sunumlar

Öğrenme üzerinde düşünmek için düzenli bir şekilde kullanılabilir ve sadece kısa bir zaman ister. Öğrenciler sözel olarak yansıtmaya anahtar sorular ya da açık sorularla yönlendirilebilir. Sözel yansıtma için değişik küme çalışmaları uygulanabilir. Denenmesi önerilen grup stratejileri şunlardır (Wilson ve Jan, 1993, 53):

- Eşlenmiş yansımalar
- Başka bir çiftle birleşen çiftler
- Bütün sınıf
- Küçük gruplar
- Üçlüler
- 1-3-6'lı grup stratejileri

2.5.10. Görsel Sunumlar

Yansımaları görsel şekilde sunmak için pek çok malzeme kullanılabilir (Wilson ve Jan, 1993, 54). Örnek olarak şunlar verilebilir;

- Kalem, pastel boyalar...
- Magazin resimleri, gazeteler, karalama kâğıtları...
- Yapraklar, kuruyemiş, cevizler...
- Yapı/İNŞA malzemeleri...

Bu yaklaşımlar öğrencilerde yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede büyük rol oynarken aynı zamanda da eğitimdeki niteliğin artırılması açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle, genel olarak yansıtıcı düşünme, öğrenme-öğretme sürecinin ve de programın önemli bir çıktısı olarak kabul edilen bir öğrenme metodu olarak da kullanılmalıdır. Dolayısıyla öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştiren programların hazırlanmasına özen gösterilmelidir.

2.6. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Bir Eğitim Programının Özellikleri

Yansıtma becerisi üst düzey bilişsel bir beceridir. Kazanılması zaman alır ve özel programlara gereksinim duyar (Altınok, 2002, 69). Yansıtıcı düşünme, zihinsel süreçlerin etkili bir şekilde kullanılmasını, planlama yapmayı, hedeflerini belirlemeyi, alınan kararların ne kadar etkili olduğunu sürekli olarak kontrol etmeyi gerektirdiğinden, eğitim programlarının buna olanak sağlayacak biçimde hazırlanması gerekir. Çünkü şüphesiz ki öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerinin geliştirilmesinde eğitim programının etkisi büyüktür. Bu yüzden eğitim programının öğeleri yansıtıcı düşünme ile ilişkilendirilerek ele alınmalıdır.

2.6.1. Hedefler

Hedefler, öğrencilerin yaşamlarında karşılaştacakları sosyal, politik ve kişisel sorunlarının çözümü hakkında öğrencilere doğru kararlar alabilmelerinde yardımcı olmalıdır. Dewey (1966) hedefleri belirlerken öğrencinin aktif işbirliğini sağlamanın gerektiğini ileri sürer. Öğrencinin hedefler üzerinde yansıtıcı düşünebilmesi için hedefleri benimsemesi gerekir. İçinden gelerek ve inanarak bir hedefi benimseyen öğrenci, öğrenme sürecinde hedeflere ulaşma yolunda hangi noktada olduğuna ve hedeflere ulaşmakla eksikliklerini gidermek için neler yapılabileceğine ilişkin yansıtılarda bulunur. Hedefler öğrencilerin bireysel ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda belirlenmelidir (Wilson ve Jan, 1993, 3).

2.6.2. İçerik

İçerik geleneksel olarak ders kitaplarında yansıtılan içerikten oldukça farklıdır. Yansıtıcı düşünmede içerik, öğrencilerde karar verme sürecinin geliştirilmesi için kullanılır. Öğrenciler problemlerini çözerken, karar alırken bilgiyi kullanırlar, ancak odak noktası bilgi değil, problem çözme ve bilimsel akıl yürütmeye dayalı karar verme becerisidir (Doğanay, 2002, 21).

İçerik açısından yansıtıcı düşünme bireyin yaşamında kullanabileceği konulara değinilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ünver (2003)'e göre içerik öğrenciye problem çözme becerisini kazandırmalı ve günlük hayatta kullanacağı bilgileri içermelidir. Konu alanı öğrencinin yansıtıcı düşünme geliştirmesine yardım eden öğrenme yaşantılarını

sağlayacak şekilde, öğrencinin geçmişteki yaşantıları ile ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmelidir ki, konu ve öğrenci bütünleşebilsin (Saylan, 1991, 136).

Yansıtıcı düşünmede içeriği düzenlerken sürekli yenilenen bilgileri sınıfta öğretmek imkansız olduğu için, okulda ve okul dışında öğrencilere bu bilgileri kontrol altına alacak temel becerileri öğretmek hedeflenmektedir. İçerik hazırlanırken kuramdan çok öğrenme-öğretme süreçleri de göz önüne alınarak uygulama çalışmalarına ağırlık verilmelidir. Ünver (2003)'e göre yansıtıcı öğrenme ortamında öğrencilere verilecek konular somut ve anlamlıdır. Öğrencilerin yansıtma yapabilmeleri için de konular kendileri için anlamlı olmalıdır.

2.6.3. Öğrenme-Öğretme Durumları

Yansıtıcı öğrenme görüşünün benimsendiği öğrenme-öğretme ortamının öğrenci merkezli olması gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin öğrenme-öğretme etkinliklerine katılımını sağlamak için onları öğrenmeye teşvik etmek ve onların kavramalarını güçlendirmeye dönük sorumluluklar vermek yararlı olacaktır (Ünver, 2003, 33).

Ayrıca öğretmen, öğrencinin kendi hedeflerine ulaşmasına katkı getirecek farklı yöntemler kullanabilir. Yansıtıcılığı geliştirmek için otobiyografik yazı yazma, mecazlar ve düş gücünü kullanma, küme tartışmaları, öğrencilere kültürel yazılar yazdırma, uygun denetim yaklaşımlarını kullanma ve eğitim programını çözümleme ve geliştirmeyi içeren çeşitli yöntemlerden yararlanılmaktadır (Copeland ve diğerleri, 1993, 357). Yansıtıcı düşünmeyi destekleyen ve harekete geçiren etkinlikler ve çevresel faktörler ise şöyle sıralanabilir:

- Yansıtma için öğrencilere araştırmaların cevaplandırılabilceği 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

(<http://www.pgd.hawaii.edu>).

Yansıtıcı düşünme aynı zamanda bir problem çözme yaklaşımı olduğu için sınıf ortamında problem çözmeye dayalı etkinlik ve konular ele alınabilir. Sınıf ortamında seçilen problemler öğrencinin günlük yaşamıyla ve okulda yaptığı etkinliklerle ilişkili olmalıdır. Öğrenci problem çözme ile ilgili düşüncelerini akranlarıyla ve öğretmenleriyle paylaşabilmelidir. Öğrenme ortamı ilginç ve eğlenceli duruma getirilmelidir.

2.6.4. Değerlendirme

Yansıtıcı düşünen sınıfta değerlendirme sadece dönemin sonunda yapılmaz. Yansıtıcı öğrenmede sürece bağlı değerlendirme esastır. Öğrencilerin bulundukları seviyeden hangi seviyeye geldiklerini daha iyi görmeleri için dönemin başında, dönem içinde ve dönem sonunda yapılması gerekmektedir. Tek değerlendirme ölçütü yerine çoklu değerlendirme ölçütü kullanılması daha uygun olmaktadır. Değerlendirme kapsamında eğitime etki eden tüm çevreyi içine alacak biçimde çeşitli etkinlikler düzenlenmelidir. Yansıtıcı düşünme sürecinde değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin kendilerini ve birbirlerini değerlendirmelerine yönelik olmalıdır.

Yansıtıcı programın bu öğeleri ve genel olarak yansıtıcı düşünmenin özellikleri göz önüne alındığında, öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştiren bir eğitim programının bazı özellikleri taşıması beklenir. Bu bağlamda yansıtıcı düşünmeyi geliştirici bir program:

- ✓ Öğrencileri, bilgiye ulaşmak için araştırma yapmaya yönlendirir.
- ✓ Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarında uygulamaya koyabilmelerinde etkilidir.
- ✓ Öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.
- ✓ Öğrencilere kendilerini ve akranlarını değerlendirme imkanı verir.
- ✓ Öğrencilerin kendilerine ve birbirlerine problem çözmeye yönelik sorular sormalarını destekler.
- ✓ Öğrencilerin sözlü ve yazılı olarak kendilerini ifade etmelerine imkan verir.
- ✓ Öğrencilerin öğrenme sürecinde düşünmelerini geliştirici çeşitli etkinlikler yapmalarını destekler.
- ✓ Öğrencilerin sorumluluk kazanmalarını sağlar.
- ✓ Öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlar.
- ✓ Öğrencilerin, olumlu davranışlarının farkına vararak kendi kendilerini güdüleyebilmelerine olanak sağlar.
- ✓ Öğrencilerin görüşlerini özgürce açıklayabilecekleri öğrenme-öğretme ortamının oluşturulmasına imkan tanır.
- ✓ Öğrencilerin kendi öğrenme biçimleri üzerinde düşünebilmelerine fırsat verir.
- ✓ Öğrencileri öğrendikleri bilgiye ilişkin soru sorabilmeye yöneltir.
- ✓ Öğrencilere kendine güven duygusunu kazandırır.
- ✓ Öğrencilerin kendi gereksinimlerini fark etmelerine yardımcı olur.
- ✓ Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde daha aktif olmalarını sağlar.
- ✓ Öğrencileri öz eleştiri yapabilmeleri için yüreklendirir.
- ✓ Öğrencileri bağımsız çalışmaya teşvik eder.
- ✓ Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerine fırsat verir.
- ✓ Öğrencilere kendi gelişimlerini izleme imkanı sağlar.
- ✓ Öğrenciler arasında işbirliğine dayalı bir sınıf ortamının oluşturulmasına imkan tanır.
- ✓ Öğrencilerin gerçek yaşam problemlerine sınıf ortamında çözüm önerileri getirmelerine olanak sağlar.
- ✓ Öğrencilerin günlük hayatta kullanacağı bilgileri içerir.

- ✓ Öğrenme ortamını öğrenciler açısından ilginç ve eğlenceli duruma getirir.
- ✓ Öğrencilerin düşüncelerini akranlarıyla ve öğretmenleriyle paylaşabildikleri bir tartışma ortamının oluşturulmasına imkan tanır.
- ✓ Öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin açık ve karşılıklı olmasına imkan tanır.
- ✓ Öğrencilerin öğrenmedeki eksikliklerini ve olumsuzluklarını tüm sınıfla tartıştıkları bir ortam sağlar.
- ✓ Öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunur.
- ✓ Öğrencilerin, öğretmen rehberliğinde neyi, ne zaman, niçin, nerede ve nasıl öğreneceği ile ilgili kararlar verebilmesini sağlar.
- ✓ Öğrencilerin kendini yenileme ve geleceğe dönük planlar yapmasına yardımcı olur.
- ✓ Öğrencilerin öz-yeterliliğini artırır.
- ✓ Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri ile ilgili farkındalıklarını geliştirir.
- ✓ Öğrencilerin öğrenmelerini görsel olarak sunmalarına imkan verecek materyaller sunar.
- ✓ Öğrencileri, kendilerine ilişkin düşünceleri üzerinde öğretmen, aile ve arkadaşları ile görüşmeye yönlendirir.
- ✓ Öğrencilerin öğrenme esnasında çevreyle ve birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını sağlar.
- ✓ Öğrencilerin sürekli ve aşamalı gelişimlerini teşvik edecek etkinlikler içerir.
- ✓ Öğrencilerin aktif olarak düşünen bireyler olarak yetişmelerini sağlar.
- ✓ Öğrencilere çalışmalarını seçme ve inceleme, tamamladığı projeler üzerinde yansıtma yapma fırsatı verir.
- ✓ Öğrencilerin etkinlikleri ya da sınavları değerlendirildikten sonra bunlarla ilgili öğrenciye dönüt vermeye imkan tanır.
- ✓ İçeriği, öğrencileri üst düzeyde düşündürmeye yöneliktir.
- ✓ Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında teşvik edicidir.
- ✓ Öğrencilerin yeni öğrendiklerini öncekilerle ilişkilendirebilmelerini sağlar.

Yansıtıcı düşünmeye ait belirlenen ölçütlerin; bilinçli olma, deneyimlerini etkili bir şekilde analiz etme, eleştirel düşünmenin yapıcı bir şekilde kullanılması, bilginin

teknik olarak kullanılmasından uygulamaya dönüştürülmesi ve daha üst düzeyde yeni bilginin oluşturulması gibi özelliklerde birleştikleri görülmektedir. Bu durum, edinilen bilginin teoriden uygulamaya dönüştürülmesi ve kullanılması anlamına gelmektedir. Bu özellikler; aynı zamanda eğitimde yapılandırmacı yaklaşımda da yer almaktadır. Buna bağlı olarak yapılandırmacı yaklaşım içinde yer alan yansıtıcı düşünmenin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılması önem kazanmaktadır.

2.7. 2005 İlköğretim Programında Yansıtıcı Düşünmenin Yeri ve Önemi

2005 ilköğretim programı yansıtıcı düşünmenin dayandığı ilerlemecilik felsefesine dayanmaktadır. İlerlemecilik akımının bir devamı olan yapılandırmacılık da 2005 programının temelini oluşturmaktadır. Ülkemizde 2005–2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim programları yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen dolayısıyla da öğrencinin öğrenme-öğretme sürecinin merkezinde bulunduğu, bilgiye ulaştığı, öğretmenin ise bu süreçte öğrenciye rehberlik ettiği bir eğitim-öğretim anlayışının özelliklerini taşımaktadır. Yansıtıcı düşünme ise yapılandırmacı yaklaşımda önemli biri araç olarak kabul edilmektedir (Campoy, 2005). 2005 ilköğretim programlarında; yapılandırmacı yaklaşımın anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlama, yansıtıcı düşünmenin ise bilimsel düşünme ve karar verme becerilerini geliştirme amacıyla temel alındığı ve birbirini desteklediği görülmektedir. Aşağıdaki tabloda yansıtıcı düşünme ve yapılandırmacı yaklaşımın özellikleri karşılaştırmalı olarak verilmiştir (Ata, 2006).

Tablo 3. Yansıtıcı Düşünme ve Yapılandırmacı Yaklaşımın Özellikleri

	Yansıtıcı Düşünme	Yapılandırmacı Yaklaşım
Hedefler	Hedeflerin öğrencilerin bireysel ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda belirlenmesine önem verir.	Hedeflerin belirlenmesinde öğrenci katılımını vurgular.
Ders Konusu	Bireysel ya da sosyal problemler	Büyük fikirler ya da kavramlar
Öğrencinin Rolü	Etkin karar verici, düşünür, öz değerlendirme yapar.	Özerk, girişimci, araştırmacı, düşünür, sorgulayıcı, öğrenme sorumluluğunu paylaşır.
Öğretmen	Kolaylaştırıcı, sorgulayıcı, araştırmacı, öngörülü, işbirlikçi, açık fikirli, sabırlı, meraklı	Öğrencileri çelişkili yaşantılarla karşılaştırır, doğal meraklarını besler, tartışmaya teşvik eder. Ayrıca kolaylaştırıcı, rehber
Öğretmen-Öğrenci İlişkisi	İki yönlü, olumlu, tutarlı, açık	Öğrencinin grupla diyalogu, öğrencinin öğretmenle diyalogu
Soru Sorma	Üst düzey düşünme soruları	Açık uçlu ve düşündürücü sorular, yeterince düşünme süresi
Ders Kitabı	Ders kitabı kaynaklardan sadece biri olarak görülür. Öğrencilerin kendi ders kitaplarını oluşturmalarını ister.	Yapılandırmacı ders kitabı şu özellikler taşıyor; 1. Oryantasyon, kazanım ve transfer aşamalarını içerir. Konuların işlenişinde öğrencinin ön bilgisi, günlük yaşantısı, yakın çevresi, beceri, anlayış ve tutumlarını dikkate alır. 2. İşlenişte bilgi doğrudan verilmez, öğrencinin kendisinin etkin katılımıyla oluşturabileceği şekilde verilir. 3. Birinci elden kaynaklara (mektup, günlük, gazete vb.) yeterince yer verilir. 4. Bireysel farklılıkları gözetken etkinlikler önerir.
Birincil ve İkincil Kaynaklara Yaklaşım	Öğrencilerin kaynakları eleştirel bir şekilde kullanmasını öngörür. Sınıfta gazeteler, dergiler bulunur. Kaynak kişilerle röportaj önerir.	Ham verilerle, birinci elden kaynaklarla çalışmayı öngörür.
Öğrenme-Öğretme Süreçleri	Günlük yazma, otobiyografi yazma, metaforlar kullanma, işbirliğine dayalı küme çalışmaları, eğlenceli oyunlar, zihinsel ve bedensel etkinlikler, vb.	Öğrencilerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarını sağlayıcı etkinlikler, bireysel ya da grup etkinlikleri, öğrencinin etkin olacağı zihinsel ve bedensel etkinlikler, otantik etkinlikler, vb.
Değerlendirme	Kavram haritaları, ürün dosyaları, öz değerlendirme, akran ve grup değerlendirmesi, vb.	Süreç ve ürünü birlikte değerlendirme. Öğrenci gözlem formları, öz değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, performans ödevleri, projeler, otantik değerlendirme, vb.

Tablodan da görüldüğü gibi her iki yaklaşım ana hatları ile benzer özellikler göstermektedir. Dolayısıyla yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği 2005 ilköğretim programları incelendiğinde de hedeflerin belirlenmesinde öğrenci katılımının vurgulandığı ve programın etkinliklerle zenginleştirilen esnek bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Programın temel hedeflerine ve bu hedefler doğrultusunda yapılması beklenen etkinliklere bakıldığında, hedeflerin öğrencilerin bireysel ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda belirlenmesinin ön planda tutulduğu görülmektedir. Öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenen ortak beceriler incelendiğinde ise yapılandırmacı yaklaşımın ve yansıtıcı düşünmenin temelini oluşturan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma ve girişimcilik gibi becerilerin esas alındığı görülmektedir.

2005 ilköğretim programında konuların öğrenci merkezli ve öğrencilerin yaparak-yaşayarak düşünmesini sağlayacak şekilde olması gerektiği belirtilir. Ayrıca konuların kavram içerikli ve yaşama dönük olması gerektiği de ifade edilmiştir (MEB, 2004e). Dolayısıyla ders konuları itibarıyla da yine yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeye yönelik olarak bireysel ya da sosyal problemlerin temel alındığı görülmektedir. Bununla birlikte, bu programlar hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini kullanmalarına ve geliştirmelerine yönelik etkinlikler içermektedir.

2005 ilköğretim programları öğrencilerin yeni fikirler üretebileceği, problem çözme becerilerini kullanabileceği, gözlem yoluyla öğrenmelerine imkan vereceği birçok etkinlikle doludur. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinlikleri sınıf ortamında uygulamasına katkı sağlayacaktır. Öğrencilerin de derslerde yapılan etkinliklerde yansıtıcı düşünmeyi kullanmalarına yönelik olarak etkin, karar verici, düşünen, araştıran, sorgulayan ve öz değerlendirme yapan bireyler olmasına yönelik etkinliklere yer verilmektedir (ttkb.meb.gov.tr).

Buradan hareketle ilköğretim programında birçok etkinlikte problem çözme ve tartışmaya yönelik etkinliklerin yer aldığı görülmektedir. Programın kavramsal yapısı içinde akıl yürütme, problem çözme ve ilişkilendirme öğrenme alanları vardır. Akıl yürütme ve problem çözme becerilerinin yer aldığı bir program, yansıtıcı öğrenmeyi kendiliğinden içine almaktadır. Yansıtıcı düşünme ortamında öğrenciler problem çözmeyle iç içedir. Program da bu becerilere yönelik etkinlikleri içermektedir.

2005 ilköğretim programında öğretmenlerin kullanması beklenen değerlendirme araçları incelendiğinde ise kavram haritaları, ürün dosyaları, öz değerlendirme, akran ve grup değerlendirmesi, süreç ve ürünü birlikte değerlendirme, öğrenci gözlem formları, performans ödevleri ve projelerin yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede kullanılan ve yapılandırmacı yaklaşımın temelini oluşturan değerlendirme araçları olduğu görülmektedir (ttkb.meb.gov.tr).

Sonuç olarak, 2005 ilköğretim programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin öğrenme-öğretme sürecinde geliştirilmesine yardımcı olacak bir takım niteliklere sahip olduğu söylenebilir.

2.8. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi ile ilgili ulaşılan araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmalar yurt içi ve yurt dışı olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

2.8.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Altınok (2002), “Yansıtıcı Öğretim: Önemi ve Öğretmen Eğitimine Yansımaları” adlı çalışmasında; yansıtmanın öğretmen eğitimindeki önemini, yansıtıcı öğretim kavramına değişik açılardan yaklaşan araştırmacıların görüşlerini ve öğretmen eğitimi programlarında yansıtıcı öğretmen yetiştirme amacıyla yapılabilecek etkinlikleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada, yansıtıcı öğretimin öğretmen nitelikleri ve öğretmen eğitimi alanyazınında vurgulanan bir kavram olduğu belirtilerek, özellikle Manen ve Schön’ün yansıtmaya yaklaşımları ile Schön ve Zeichner’in yansıtıcı öğretim becerisi kazandırma ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Bununla birlikte, yansıtıcı öğretim konusunun ülkemizde dünyada gördüğü ilgiyi görememesine ve bu konuyla ilgili gerekli alt yapının oluşamamasına dikkat çekilmiştir. Bu durumla ilgili öğretmenlerin eğitim bilimindeki gelişmeleri izleyebilmeleri, öğrendiklerini hayata geçirebilmeleri, kendi gelişimlerini bilimsel bilgi ve deneyimleri doğrultusunda geliştirebilmeleri, yansıtıcı öğretim kavramının önemini kavramaları ve bu beceriye sahip olmalarıyla olanaklı olabileceğine değinilmiştir.

Yorulmaz (2006)’ın, “İlköğretim I. Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüş ve Uygulamalarının

Değerlendirilmesi” adlı araştırması, ilköğretimin birinci kademesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarını değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Betimsel özellikte olan bu çalışmada, tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Diyarbakır il merkezindeki 162 devlet ilköğretim okulundan random yöntemiyle seçilen 42 ilköğretim okulunun birinci kademesinde görev yapmakta olan 450 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarında, öncelikle sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye yönelik herhangi bir hizmet içi eğitim almadıkları, sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğrencilerin 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 yaşadıkları 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 sıralanmıştır.

Dolapçioğlu (2007)’nın, “Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi” adlı betimsel çalışmasının genel amacı, yansıtıcı düşünme becerilerini içeren öğretmen davranışlarının sınıf öğretmenleri tarafından kullanılma durumlarını betimlemek ve öğretmen görüşlerinin cinsiyete, mesleki kıdeme ve mezun oldukları okul türüne göre farklılık yaratıp yaratmadığını saptamaktır. Araştırmada betimsel çalışmayı desteklemek için, araştırma tekniklerinden gözlem kullanılmıştır. Bu açıdan araştırmada veri toplama aracı olarak, kişisel bilgiler ve öğretmenlerin yansıtıcı düşünme süreçlerine ilişkin görüşlerden oluşan araştırmacı tarafından geliştirilen 28 maddelik ölçek ve gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2006-2007 öğretim yılı, Hatay ili Antakya ilçesine bağlı 30 ilköğretim okulunda görev yapan 328 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre; araştırmaya katılan öğretmenler yansıtıcı düşünme ölçeğindeki maddeleri “yansıtıcı günlük tutma” dışında her zaman yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Buna karşın araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde problem çözme ve eleştirilere önem verme boyutlarında eksiklikler olduğu ortaya çıkmıştır. Hem gözlem hem de ölçeğe verilen yanıtlardan mesleki gelişime açık olma boyutuyla ilgili yansıtıcı günlük tutma

uygulanmasında ise çoğu öğretmenlerin hiçbir zaman bu davranışı yerine getirmediği ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim kurslarında bu konuda bilinçli bir eğitim verilmesi ve yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımların sınıf ortamında uygulanması önerilmiştir.

Semerci (2007), “Öğretmen ve Öğretmen Adayları için Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeğinin Geliştirilmesi” adlı çalışmasında, öğretmenlerin yansıtıcı düşüncelerini dolaylı da olsa ölçebilmek ve bu ölçüm sonuçlarının program geliştirme çalışmalarına fayda sağlayacağı düşüncesiyle, öğretmen ve öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeğini geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın yöntemi tarama modeli şeklindedir. Bu yöntemle YANDE ölçeği geliştirilmeye çalışılmıştır. Ölçek, 599 deneğe uygulanmıştır. Bunlardan 456’sı Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi ilköğretim ve Türkçe eğitimi bölümlerinde 2.,3. ve 4. sınıfa devam eden öğrencilerdir. Diğerleri ise, Diyarbakır ilinin Çermik ilçesinde görev yapan 143 ilköğretim ikinci kademe öğretmenidir. Ölçeğin son halinde toplam 35 madde bulunmakla birlikte bunlar yedi temaya ayrılmıştır. Bu temalar; sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülü ve içten olma, mesleğe bakıştır.

Işıklıoğlu (2007)’nın, “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Profesyonel Gelişiminde Yansıtıcı Günlüklerin Rolü” adlı çalışmasının amacı, okul öncesi eğitimi programına devam eden öğrencilerin öğretmenlik uygulaması sırasında tuttukları yansıtıcı günlükler aracılığıyla profesyonel gelişimlerinin nasıl bir yol takip ettiğini ortaya koymaktır. Çalışmada, aday öğretmenlerin yansıtıcılarının niteliği ve profesyonel gelişimlerine olan etkisi nitel yöntemle incelenmiştir. Çalışmaya Pamukkale Üniversitesi okul öncesi eğitimi programına devam eden 32 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmada veriler doküman incelemesi ve görüşme teknikleriyle toplanmış ve içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, aday öğretmenlerin ‘değerlendirme, problem çözme ve bilinçlenme’ olarak ortaya çıkan profesyonel gelişim temalarında ‘durumsal, teknik ve eleştirel’ düzeyde yansıtma yaptıklarını ortaya koymuştur. Teknik ve eleştirel düzeyde yapılan yansıtıcıların adayların profesyonel gelişim ve değişim içinde olduklarını gösterdiği ileri sürülmüştür.

Alp ve Taşkın (2007)’ın, “İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünce Üzerine Bakış Açıları” adlı çalışmalarının amacı, ilköğretim I. kademe

görev yapan öğretmenlerin yansıtıcı düşünceye yönelik bakış açılarını ve yansıtıcı düşünceyi eğitimde hangi boyutlarıyla kullandıklarını kendi ifadelerinden yola çıkarak ortaya koymaktır. Çalışmada betimsel bir model olan tarama modeli ve nitel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Çalışma grubu, Çanakkale ilinde bulunan ilköğretim I. kademe okullarında görev yapan 30 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda öğretmenlerin yansıtıcı düşünce kavramını daha önce duymadıkları görülmüştür. Bununla birlikte, öğretmenlerin yansıtıcı düşünceyi kavram olarak bilmedikleri halde, sınıf içindeki uygulamalarından bahsederken bazı boyutlarıyla kullandıkları görülmüştür. Örneğin, eleştirel düşünme ve problem çözme bilinçsiz de olsa kullanılmaktadır. Ancak, öğretmenler bu süreçleri bilinçsiz olarak kullandıkları sistemli ve bilimsel bir süreç izlemedikleri göze çarpmaktadır.

Ersözlü (2008), “Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi” adlı araştırmasında Sosyal Bilgiler dersinde yansıtıcı öğrenme etkinlikleri yapmanın, öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkililik düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Tokat ilindeki Türkiye Odalar ve Borsalar İlköğretim Okulu beşinci sınıftaki altı şubeden akademik başarı ve kişisel özellikler bakımından birbirine en yakın özellikler gösteren iki şube denkleştirilerek oluşturulmuştur. Araştırma deneysel desende öntest-sontest kontrol gruplu modele göre tasarlanmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı, sorgulama, kendini sorgulama ve günlük tutma stratejileri kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında, deney grubundaki öğrencilerin hem akademik başarılarının hem de derse yönelik tutumlarının kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha olumlu ve yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları ışığında, yansıtıcı düşünme becerilerinin eğitimin her kademesinde hayata geçirilmesi, yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin programlar ve ders kitapları hazırlanması, bu becerilerin öğretmen adaylarında da geliştirilmesi gibi öneriler getirilmiştir.

Gencer (2008)’in, “Biyoloji Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişimlerinin Yansıtıcı Düşünce İle Geliştirilmesi” adlı araştırmasının amacı, Öğretmenlik Uygulaması dersini yansıtıcı ilkelere dayanarak planlamak ve yansıtıcı etkinliklerden

oluşan bir çerçeve kullanarak öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme seviyelerini ve içeriklerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın verileri hem nicel hem de nitel yöntemlerle toplanmıştır. Yansıtıcı otobiyografi, yansıtıcı günlük, metafor, akran rehberliği, mikro öğretim ve problem tartışması etkinliklerinden elde edilen yazılı dokümanlar, banda kaydedilmiş yansıtıcı tartışmalar, değerlendirme görüşmeleriyle birlikte nitel verileri oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme seviyelerini ve öğrenme-öğretme sürecine yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmak için kullanılan yansıtıcı düşünme ve metafor anketleri ise araştırmanın nicel verilerini oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının büyük oranda teknik ve uygulama alanında olmak üzere her üç alanda yansıtıcı düşünebildiğini göstermektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının teknik, uygulama ve diyalektik alanda; öğretim süreçleri başta olmak üzere öğretmen özellikleri, sınıf yönetimi, öğrenciler ve öğretmenlik mesleği ile ilgili konularda yaşadıkları deneyimler üzerinde yansıtma yapabildikleri belirlenmiştir. Araştırmanın nicel sonuçları ise, öğretmen adaylarının bireysel olarak yansıtıcı düşünme becerilerinde gelişme olduğunu göstermiştir.

Alp ve Taşkın (2008)'in, "Eğitimde Yansıtıcı Düşüncenin Önemi ve Yansıtıcı Düşünceyi Geliştirme" adlı çalışmalarında, yansıtıcı düşüncenin tanımı ve bu konuda çalışan araştırmacıların yansıtıcı düşünce düzeyleri hakkındaki bakış açıları değerlendirilerek eğitimde yansıtıcı düşüncenin önemi üzerinde durulmaktadır. Ayrıca, ülkemizde yansıtıcı düşünce üzerine yapılan sınırlı sayıdaki araştırmanın öğretmen adayları ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler üzerinde odaklandığı vurgulanarak, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin yansıtıcı düşünce üzerine bakış açıları ve sınıf içindeki uygulamaları üzerine araştırmalara ihtiyaç bulunduğu belirtilmektedir.

Köksal ve Demirel (2008)'in, "Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları" adlı çalışmalarının amacı; öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinin öğretimi tasarlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine etkisini ortaya koymaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü katılan 12 dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Yansıtıcı Düşünme Öğretim Programı (YDÖP) uygulamalarına gönüllü olarak katılmak isteyen altı öğretmen adayı seçilmiş

ve Durum-1 oluşturulmuştur. YDÖP uygulamalarına katılmadan var olan yapısıyla kendi doğası içinde gerçekleşen öğretmenlik uygulamalarına katılmak isteyen altı öğretmen adayı ise Durum-2'yi oluşturmuştur. Durum-1'de yansıtıcı düşünme öğretim programı uygulanmış, Durum-2'de yer alan katılımcılar ise normal öğretmenlik uygulamalarına devam etmiştir. Programın değerlendirilmesinde; gözlem notları, kamera kayıtları, görüşme formu, kendini değerlendirme formu, katılımcı günlükleri ve ders planları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Programa yönelik; tasarım kararlarını yansıtma, öğretime hazırlık, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme süreçlerini yansıtma boyutlarında sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretme-öğrenme süreci temasında; öğrenmeyi kolaylaştırma, öğrenmenin niteliği ve strateji, yöntem ve tekniklerin işe koşulması boyutlarında sonuçlara ulaşılmıştır. YDÖP'e katılan Durum-1 katılımcılarının uygulama süreçlerinde buluş yolu ve sunuş yoluyla öğretme stratejilerini, altı şapkalı düşünme, rol oynama tekniklerini ve tartışma yöntemini kullanmışlardır. Değerlendirme süreçlerini yansıtma; değerlendirmeye ilişkin tasarım kararlarını uygulama, öğrenilenleri değerlendirme stratejilerine yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Katılımcıların öğrenilenleri belirlemeye yönelik özgün/yaratıcı etkinliklere yer verdikleri, tamamlayıcı öğretim çalışması olarak öğrencilere ödev verdikleri görülmüştür. Çalışmanın sonuçları doğrultusunda, “eğitim programının öğeleri; öğrenciye, öğrenmeye ve öğretim sürecine yönelik oluşturularak, bir başka anlatımla, kuram ve uygulamayı birleştirerek yansıtıcı düşünme becerisinin gelişimini sağlayacak biçimde belirlenip düzenlenmeli” yönünde öneriler geliştirilmiştir.

Tok (2008a), “Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına, Performanslarına ve Yansıtma Etkisi” adlı araştırmasında MKÜ Eğitim Fakültesi, sınıf öğretmenliği programı birinci sınıf Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersinde kullanılan yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtma etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören 63 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, 12 haftalık sürede yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinlikler ve iki kolonlu öğrenme yazısı aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş ve aynı zamanda yansıtıcı düşünme etkinliklerinin, deney

grubundaki öğrencilerin performansları üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, deney grubundaki öğrencilerin kişisel yansıtıcıları temel alınarak, öğrencinin kendi çalışmaları, öğrenme etkinlikleri ve öğretim elemanı tutumları hakkındaki yansıtıcıları tartışılmıştır.

Tok (2008b), “Fen Bilgisi Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmada, ilköğretim beşinci sınıf Fen Bilgisi dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma, yansıtıcı düşünme etkinliklerine ve çalışma planına uygun olduğu için Ses ve Işık Ünitesinde yürütülmüştür. Çalışma, Hatay ili merkez ilçesinde bulunan iki devlet ilköğretim okulunda 5. sınıfa devam eden 62 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubu 26 ve kontrol grubu 36 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada Fen Bilgisi Başarı Testi ve Fen Bilimleriyle İlgili Tutum Ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere yansıtıcı düşünme etkinlikleri uygulanmıştır. Çalışma, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin fen bilgisi dersinde akademik başarılarını artırdığını ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin beşinci sınıf fen bilgisi dersinde akademik başarıyı ve fen bilgisine yönelik tutumları artırmada kullanılabileceği, ancak sınıf ortamlarında bu etkinliklerin kullanılabilmesi için öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde bu alanda yetiştirilmesinin yararlı olabileceği yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Şahin (2009)’in, “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Yeteneklerine Göre Günlüklerinin İncelenmesi” adlı çalışmasının amacı, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme yeteneklerini, öğretmenlik uygulaması için yazdıkları günlüklerindeki ifadelerine göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, (1) Öğretmen adaylarının tanımlayıcı yansıtıcı düşünme yetenekleri nasıldır?, (2) Öğretmen adaylarının eleştirel yansıtıcı düşünme yetenekleri nasıldır? ve (3) Öğretmen adaylarının tanımlayıcı ve eleştirel yansıtıcı düşünme yetenekleri karşılaştırmalı olarak nasıldır? sorularına cevap aranmıştır. Çalışmaya İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği anabilim dalında dördüncü sınıfa devam eden 20 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada, 20 fen bilgisi öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması dosyasına altı hafta boyunca

yazdıkları toplam 120 günlük, doküman inceleme tekniği ile incelenmiştir. Günlükteki ifadeler betimsel olarak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının yazdıkları günlüklerdeki ifadeler incelendiğinde, öğretmen adaylarının daha çok tanımlayıcı yansıtıcı düşünme yeteneklerinin ön planda olduğu tespit edilmiştir. Eleştirel yansıtıcı düşünme yeteneklerinin ise daha az olması hatta bazı öğretmen adaylarının eleştirel yansıtıcı düşünme yeteneklerini sergileyememeleri dikkat çekici bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır.

2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Kember ve diğerlerinin (2000), “Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Ölçmek İçin Bir Anket Geliştirme” adlı çalışmalarında öğrencilerin mesleğe hazırlık kurslarında yansıtıcı düşünmeyle meşgul olma boyutunu sınamak için basit bir araç geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bu araç, dört faktör ve her faktöre ait dört maddeden oluşmaktadır. Dört faktör; alışılmış eylem, anlama, yansıtma ve eleştirel yansıtmayı ölçmektedir. Aracın psikometrik özellikleri, tasdik edici faktör analizinin kullanımı ile oluşturulmuştur. Her bir faktörün güvenilirliği Cronbach alpha'ya göre tatmin edicidir. Ölçeğin geçerli olduğu, yansıtıcı düşünmenin iyi kurulmuş doğal literatüründen çıkarıldığı için kanıtlanmıştır. Aracın güvenilirliği için bir diğer delil ise her bir faktörün örneklemdaki mezun olan ve olmayan öğrenciler arasındaki anlamlı farklılıktan kaynaklanır. Dört faktör için asıl puanların göreceli değerleri örneklemdaki düşünme biçimlerinin olasılığı ile ilgili tahminler doğrultusundadır. Anketin son hali, Hong Kong Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesinin sekizinci sınıfında öğrenim gören, dört disiplindeki 303 öğrenci üzerinde test edilmiş ve geliştirilmiştir. Anket, akademik programlarda kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Eğer mesleki uygulamalardaki yansıtıcı düşünme düzeyi ölçülecekse bazı değişiklikler gerektirmektedir. Bununla birlikte mesleki uygulama unsurunu içeren kursa kayıtlı olan öğrenciler için uygundur. Anket, aynı zamanda, öğrencilerin bireysel olarak çalışma modellerinin sınanmasında kullanılabilir. Aracın bir diğer kullanımı da ölçek puanları ile öğrenme ve öğretme çevreleri ile ilgili diğer yapıları ölçen ölçeklerdeki puanlar arasındaki içsel ilişkiyi sınamaktır. Bu kullanımdaki mantığa göre, yansıtıcı düşünme bu çevreye en azından duyarlı görünür. Bununla birlikte anket, farklı durum ve davranışlarla karşı karşıya

kalan öğrenci gruplarının karşılaştırılması için uygundur. Bu kullanımın örneği bu çalışmada mezun olan ve olmayan öğrencilerin karşılaştırılmasında verilmiştir.

Langer (2002)'in, "Uygulama Üzerine Yansıtma: Yükseköğretimde ve Sürekli Eğitimde Öğrenme Günlükleri Kullanma" isimli çalışması Columbia Üniversitesi Bilgisayar Teknolojileri programına devam eden öğrenciler üzerinde öğrenme günlüklerinin eleştirel yansıtma becerisini geliştirmedeki etkiliğini inceleyen nitel bir araştırmadır. Araştırmada öğrencilere teorik ve çevresel ortam sağlanarak öğrenciler tarafından tamamlanan öğrenme günlükleri incelenmiş, öğrencilerin öğrenme günlüklerine ilişkin tepkileri ele alınmıştır. Öğrencilerle görüşmeler sonucunda geleneksel olmayan öğrencilerin geleneksel öğrencilerden öğrenme günlüklerini çalışma aracı olarak kullanmaya daha şüpheli yaklaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Gelter (2003)'in, "Yansıtıcı Düşünme Neden Genel Değildir?" adlı çalışması 'yansıtma' kelimesinin kullanımıyla ilgili bazı düşünceleri, iş ve günlük hayatımızda neden günlük bir aktivite olarak görülmediğini ortaya koyan bir literatür taramasıdır. Bu çalışma yansıtmanın bilişsel yönlerine odaklanmaktadır. Çalışmada, bilinçli bir ben ve bilinçsiz bir ben hipotezinin bilinçli aktivitesi olarak görülen yansıtma bilgi teorisi, anlamındaki işlev önerilerinin ışığında tartışılmıştır. Bu doğrultuda, yansıtmanın spontane bir aktivite olmaktan ziyade aktif çaba ve enerji gerektirdiğine değinilmiştir. Aynı zamanda bilinçli benin ve onun yansıtma kapasitesinin, özgür olmanın gelişimiyle bir araya gelen modern toplumun aydınlanmasındaki artışın evrimsel ve tarihsel kaynağı olduğu vurgulanmış, böylece yansıtıcı kapasitenin epiderm, öğrenilecek ve teşvik edilecek bir yapıya sahip olduğu ileri sürülmüştür.

Griffin (2003), "Eleştirel Olayları Kullanarak Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşüncelerini İlerletme ve Değerlendirme" adlı çalışmasında hizmet öncesi öğretmenlerin yansıtıcı kabiliyetlerindeki eğitimsel faaliyetleri bir araya getirmeyi ve eleştirel olayların etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. 135 eleştirel olay, hizmet öncesi öğretmenler tarafından altı haftalık deneyimleri sırasında yazılmış, üç kişilik gözden geçirme paneli aracılığıyla toplanmış ve analiz edilmiştir. Eleştirel olaylar şu açılardan değerlendirilmiştir: (a) yansıtıcı dil ve düşünme düzeyleri, (b) gelişim ve araştırmaya doğru yönelimin derecesi ve (c) yansıtıcı düşünme biçimleri. Bununla birlikte; kendini değerlendirmenin içerik analizinde, hizmet öncesi öğretmenlerin yansıtıcı kabiliyetlerinin gelişimi ile ilgili algıları hakkında bilgi sunulur. Çalışmaya 28 öğretmen

adayı katılmıştır. Araştırmanın bulguları, eleştirel olayları kullanmanın ve eğitimsel aktivitelerle ilgilenmenin hizmet öncesi öğretmenlerin yansıtıcı kabiliyetini artırdığını göstermektedir.

Greene ve Magliaro (2003)'nın "Öğretimin İmajı" adlı araştırmalarının amacı, öğrencilerin öğretmen olmadan önceki öğretim sertifikası programlarında öğretim ve rolleriyle ilgili olan öğretim imajlarını incelemektir. Araştırma, Güneydoğu Amerika'daki geniş bir çalışma alanında hizmet öncesi öğretmenler için eğitim psikolojisindeki üniversite öğrencilerinin bulgularıyla gelişmektedir. Araştırmaya 33 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler, üniversite ikinci sınıf öğrencilerinden son sınıflara doğru farklılık göstermektedir ve 6 erkek 27 kadından oluşmaktadır. Araştırma kapsamında, öğrenciler dönem boyunca yansıtıcı aktivitelere katılmışlardır. Öğrenciler, dönem boyunca, sınıfta işlenen içerikle ilgili kişisel tecrübelerle odaklanmalarını sağlayan ve yansıtıcı düşüncüyü barındıran dört tane sınav kağıdı vermektedir. Dört yansıtıcı sınav kağıdından sadece final kağıtları bu araştırma için analiz edilmiştir. Final sınavı, öğrencilerden geriye bakmalarını ve tüm dönem çalışmalarına dayanan bir öğretim imajı yaratmalarını istemektedir. Bu yansıtıcı ve yaratıcı görev; araştırma sonucunda öğretmenlerin, kendi deneyimlerini keşfetmesini ve eğitim psikolojisi dersinde öğrendikleriyle ilişkilendirmesini sağlamıştır. Yansıtıcılar, öğrencilerin imajların arkasındaki anlamı açık bir şekilde ifade etmelerini sağlayarak, pek çok öğrencinin fikirlerini berraklaştırmalarını ve düşüncelerini toplamalarını sağlamıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda, eğitim felsefesi ve yaşamdaki gelişimlerini değerlendirmede öğrencilerin zaman zaman incelenmesinin gerektiği ileri sürülmektedir.

Schweiker-Marra, Holmes ve Pula (2003), "Hizmet Öncesi Öğretmenlere Eğitim Verilerek Yansıtıcı Düşünmenin Geliştirilmesini Sağlama" adlı çalışmalarını final döneminde, üniversite eğitim programı içerisinde haftada iki saatlik seminere katılan 20 hizmet öncesi öğretmen ile yapmışlardır. Onlardan her hafta yansıtıcılarını sağlayacak günlükler yazmaları beklenmiştir. Bununla birlikte, verilen ilk seminerde katılımcılara yansıtıcı düşünme açıklanarak amacı ile ilgili bilgiler verilmiş ve sonrasında deney ve kontrol grubuna bölünerek, deney grubu yansıtıcı düşünme modelinde eğitim almıştır. Yansıtmanın önemi göz önüne alındığında bu çalışma, hizmet öncesi öğretmenlerin bir yansıtıcı düşünme modelinde eğitim gördüklerinde yansıtıcı düşünme düzeylerinin artıp artmadığının incelenmesini amaçlamaktadır. Diğer bir amaç ise yansıtıcı düşünmeye

ilişkin tutumlarda, modelle eğitim alan ve almayan katılımcılar arasında farklılık olup olmadığının belirlenmesidir. Çalışmanın sonucunda; günlüklerin deneysel grupta yansıtıcı düşünmenin derinliğini artırdığı, kontrol grubunda ise durumda yok denecek kadar az bir artış gözlenmiştir. Bu gelişimsizliğe rağmen, sömestri boyunca olgunluk düzeylerinde ilişki kurulmuş ve iki grupta da gelişimlerini uyarıcı deneyimlere rastlanmıştır. Diğer bir sonuçta ise, yansıtıcı düşünme modelini kullanan ve kullanmayan hizmet öncesi öğretmenler arasında yansıtıcı düşünmeye karşı algıları açısından herhangi bir farklılığın gözlenmemesi dikkat çekicidir; ancak sadece dört katılımcıyla yapılan görüşmelerin olası sonuçları sınırlandırdığı düşünülmektedir.

Kim, Grabowski ve Sharma (2004), “Öğrenen Merkezli Bir Öğrenme Ortamı Olan Bir Sınıf Tasarlayarak K-12’deki Öğrencilerin Yansıtıcı Düşüncelerini Harekete Geçirme” adlı çalışmalarında, (1) öğrenciler tarafından algılanan, onların yansıtıcı düşüncelerini harekete geçirecek faktörler nelerdir?, (2) öğrenen merkezli sınıfın hangi özellikleri, öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini desteklemede en önemli olarak algılanır? sorularına yanıt aramışlardır. Araştırma için Kore’de bir ilkokulun altıncı sınıfına devam eden, 199’u erkek 154’ü kız dokuz farklı şubeden 353 öğrenciye anket uygulanmıştır. Bu çalışmada, ergenlerin çalışırken yansıtıcı düşünmeye teşvik eden yararlı algıların yedi öğrenme ortamı tasarım faktörleri tespit edildi. Faktörlerin öğrenciler tarafından algılanması: Motivasyonel ve duygusal faktörleri kapsayan (1) ‘Diğerlerinin desteklilik fizibilitesi / Yetişkin müdahale’ (öğretmenin duygusal olarak cesaretlendirmesi ile fiziksel mevcutları olmayan diğerleriyle birlikte çalışma fırsatına sahip olma) ve (2) ‘Esneklik’ (farklı yanıtlara izin verme, düşünme zamanına sahip olma, sınıfta konuları araştırmada özgür olma) gibi unsurlar düşünmede çok yararlı olmaktadır. Yedi faktörden geriye kalanlar ise şu şekildedir: (3) ‘Bilişsel yapı’ (çizim resimleri, öğretmenin sunduğu örnekler, kurallar, vb.), (4) ‘Bağımsızlık’ (öğrenen-kontrollü öğretim, öğretmenin öğrencinin merakını artırması, akran işbirliği, göreve meydan okuma, araştırma, araştırma aktivitesi), (5) ‘Alternatifler’ (değerlendirmenin alternatif formları ve akran eğitimi fırsatı), (6) ‘Yansıtma süreci’ ve (7) ‘Gerçeklik’ (Motivasyonel ve duygusal faktörler) bu çalışmada en yararlı olarak algılanmıştır. Bilişsel yapı faktörü ise en az yararlı olarak algılanmıştır. Çalışmanın en anlamlı bulgularından biri, K-12 eğitiminde öğrenen merkezli uygulamaların öneminin algılanmasıdır.

Thorpe (2004)'un “Yansıtıcı Öğrenme Günlükleri: Kavramdan Uygulamaya” adlı çalışmasında, yansıtıcı öğrenme günlüklerini geliştirmeye yönelik farklı yansıtma modelleri tartışılmış ve bu doğrultuda eğitimciler, araştırmacılar ve hemşirelik bölümü öğrencileri için bazı öneriler getirilmiştir. Yansıtıcı öğrenme günlüklerinin, öğrenciler tarafından aktif öğrenmeyi sağlayan bir araç olarak tanımlanmasının yanı sıra çok zaman alması günlüklerin olumsuz bir tarafı olarak görülmektedir. Uygulamada öğrencilerin yansıtıcı birey olmaları hedeflenmiş ve sonuçta öğrenciler, klinik ortamda ne yaptıkları ve niçin yaptıklarını ifade edebilmişlerdir.

De là Rosa (2005)'nın “Daha Yansıtıcı Bir Öğretim Uygulamasına Doğru: Öğretimde Mükemmelliği Yeniden Gözden Geçirme” adlı araştırması, profesyonel öğretmenlerin mükemmel öğretmen olmaları sürecine ilişkin öznel düşünce ve ifadelerini yansıtmak için gerçekleştirilmiştir. Araştırma, buna yönelik düşüncelere ve katılımcı öğretmenlerin mükemmelliğin kıstaslarına ilişkin görüşlerine odaklanmıştır. Araştırmada nitel fenomenoloji yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya tümü doktora derecesi ve biri hariç hepsi profesör ünvanına sahip, onu kadın üçü erkek olmak üzere 13 kişi katılmıştır. Bu fenomenolojik (döngüsel) araştırma, öğretimde mükemmelliğin coşkun bir tanımına vesile olmuştur. Araştırmanın bulguları, en son ve tek kalite olarak tanımlanan öğretimde mükemmelliğin sevgiyle, başka bir ifadeyle öğrencileri sevmekle, öğretim sürecini sevmekle ve bu çalışmadaki katılımcılarla da genelde uyuşan bilgiyi sevmekle alakalı olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda, öğretimde mükemmellik üzerine olan öznel verilerin anlaşılır ve tanımlanabilir olması için bilinçli yapılandırma ve analiz etme seviyesine getirilebilir olması gerektiği ileri sürülmektedir.

Kim (2005)'in, “Yansıtıcı Düşünmeyi Beslemek: On-Line Bir Öğrenme İçeriğinde Bir Yansıtıcı Düşünme Aracının Öğrenenlerin Öğrenme Performansları ve Biliş Ötesi Farkındalık Düzeylerine Etkisi” adlı çalışmasının amacı, öğrencilerin öğrenme amaçları, motivasyonları, anlamaları, öğrenme stratejileri, arkadaşları ve öğretmenleriyle etkileşimleri hakkında yansıtıcı biçimde düşüncelerini artıracak şekilde tasarlanan bir yansıtıcı düşünme aracının kullanımının on-line bir öğrenme içeriğinde, öğrencilerin öğrenme performansları ve biliş ötesi farkındalıklarına etkisini incelemektir. Çalışma ikiye ayrılarak; birinci çalışma kapsamında, deney grubundaki 37 öğrenciye iki hafta eğitim verilmiş ve ardından kontrol grubundaki 50 öğrenciyle karşılaştırılmıştır. İkinci çalışmada ise, deney grubundaki 84 kişi yansıtıcı düşünme

aracını iki hafta boyunca almış ve sonrasında kontrol grubundaki 73 kişiyle öğrenme performansları açısından karşılaştırılmıştır. İki çalışmanın sonucunda, öğrencilerin problem çözme performansları açısından yansıtıcı düşünme aracı kullananlar ile kullanmayanlar arasında kullananlar lehine anlamlı derecede bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte; öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyleriyle bakılan öğrenme performanslarından elde edilen analiz sonuçlarına göre, yansıtıcı düşünme düzeyleri yüksek olan öğrenciler düşük olan öğrencilerden öğrenme performansları açısından daha iyi performans göstermişlerdir.

Song ve diğerleri (2006), “Ortaokul ve Kolej Düzeyinde Probleme Dayalı Öğrenme Ortamlarında, Yansıtıcı Düşünmeyi Artırıcı Öğretim Dizaynı Faktörlerinin Örnekleri” adlı çalışmalarında yansıtıcı düşünme becerilerinin öğrenenlerin öğrenmeyle derinden meşgul olmalarına yardımcı olarak probleme dayalı öğrenme ortamlarında oldukça önemli olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmada, öğrenenlerde yansıtmayı artırabilen çeşitli öğretim tasarımı faktörlerinin (ortam, öğretim yöntemleri ve dersi yapılandıran araçlar gibi) ileri sürüldüğü; bununla birlikte bu faktörlerin yaşa ve gelişim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirsizliğine değinilmiştir. Çalışmanın sonucunda; düşünmelerin artırılmasında, ortaokul öğrencileri tarafından, öğrenme ortamı faktörü daha önemliyken, kolej öğrencileri tarafından ise dersi yapılandıran araçların daha önemli olarak algılandığı gözlemlenmiştir. Sonuçlar doğrultusunda, gelişime ve yaşa yönelik, yansıtıcı düşünmeyi destekleyen probleme dayalı öğrenme ortamlarının oluşturulmasına yönelik öneriler verilmektedir.

2.8.3. Araştırmaların Genel Değerlendirilmesi

2.8.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi

Yansıtıcı düşünme, dünyada birçok ülkede birçok çalışmanın temelini oluşturmuştur. Ülkemizde ise eğitimde yansıtıcı düşünme üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Ülkemizde yapılan bu çalışmalardan ulaşılabilenler; çalışmayı yapan/yapanlar, yıl, çalışmanın türü, adı ve yöntemi gibi ölçütlerle aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. Yurt İçinde Yansıtıcı Düşünmeyle İlgili Yapılan Çalışmalar

Çalışmayı Yapan/Yapanlar	Yıl	Çalışmanın Türü	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Yöntemi
Çiğdem Şahin	2009	Makale	Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Yeteneklerine Göre Günlüklerinin İncelenmesi	Nitel
Şükran Tok	2008	Makale	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına, Performanslarına ve Yansıtımalarına Etkisi	Deneyssel
Şükran Tok	2008	Makale	Fen Bilgisi Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi	Deneyssel
Necla Köksal-Özcan Demirel	2008	Makale	Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları	Nitel
Sibel Alp-Çiğdem Şahin Taşkın	2008	Makale	Eğitimde Yansıtıcı Düşüncenin Önemi ve Yansıtıcı Düşünceyi Geliştirme	Tarama
Ayşe Savran Gencer	2008	Tez	Biyoloji Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişimlerinin Yansıtıcı Düşünce ile Geliştirilmesi	Betimsel ve Nitel
Zehra Nur Ersözlü	2008	Tez	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi	Deneyssel
Fatma Bölükbaş	2008	Makale	Yansıtıcı Öğretim ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	Tarama
Kaan Güney	2008	Tez	Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Sunu Performansı ve Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi	Deneyssel ve Nitel
Seda Kerimgil	2008	Tez	Yapılandırmacı Öğrenmeye Dayalı Bir Öğretim Programının Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme ve Demokratik Tutumlarına Etkisi	Deneyssel ve Nitel
Yasemin Filiz	2008	Tez	İngilizce Öğretmenlerinin Yansıtıcı Öğretime Yaklaşımları	Betimsel ve Nitel
Sibel Alp-Çiğdem Şahin Taşkın	2007	Bildiri	İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünce Üzerine Bakış Açıları	Betimsel ve Nitel
Nesrin Işıklıoğlu	2007	Makale	Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Profesyonel Gelişiminde Yansıtıcı Günlüklerin Rolü	Nitel
Çetin Semerci	2007	Makale	Öğretmen ve Öğretmen Adayları için Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeğinin Geliştirilmesi	Tarama

Tablo 4'ün Devamı

Pınar Özmen	2007	Tez	Devlet Okullarında Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Yansıtılmalı Öğretim Hakkındaki Haberdarlık Seviyelerinin Bir Analizi: Bir Durum Çalışması	Betimsel ve Nitel
Sema Özçalı	2007	Tez	Öz Yeterlik İnancı ve Yansıtıcı Düşünce Yetkinliği Açısından Hizmetiçi Eğitim Programının Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Üzerindeki Olası Etkileri	Betimsel ve Nitel
Sevda Dolapçioğlu	2007	Tez	Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi	Betimsel
Saliha Kozan	2007	Tez	Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Kaynak Tarama ve Rapor Yazma Derslerindeki Etkisi	Nitel
Murat Yorulmaz	2006	Tez	İlköğretim I. Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi	Betimsel
Senem Şanal Erginel	2006	Tez	Yansıtıcı Düşünen Öğretmen Yetiştirme: Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Algısı ve Geliştirilmesi Üzerine Bir Çalışma	Nitel
Yasemin İnönü	2006	Tez	Tarih Öğretmenlerinin Yansıtıcı Öğretmen Özelliklerine Sahiplik Düzeyi (Van Örneği)	Betimsel
Bahri Ata	2006	Makale	Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yansıtıcı Soruşturma Geleneği ve Oluşturmacılık Yaklaşımı	Tarama
Hatice Arslantaş	2003	Makale	Yansıtıcı Öğretime Genel Bir Bakış	Tarama
Hülya Altınok	2002	Makale	Yansıtıcı Öğretim: Önemi ve Öğretmen Eğitimine Yansımaları	Tarama
Uğur Altunay	2002	Makale	Yansıtıcı Öğretim Nedir?	Tarama
Gülşen Bağcıoğlu	2000	Bildiri	Öğretmen Adaylarında Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinlikler	Nitel

Tablodan da görüldüğü üzere; ülkemizde yansıtıcı düşünme ilgili ulaşılabilen çalışmalar, 2000 yılı ve sonrasında yapılmıştır. Bu durum, kökeni eskilere dayanan yansıtıcı düşünmeye ülkemizde, ancak 21. yüzyıl itibarıyla eğitim ve öğretim süreci içerisinde dikkat çekildiğini göstermektedir. Araştırmalarda daha çok tarama ve nitel yöntem kullanılmıştır. Yapılan çalışmaların çoğunlukla, yansıtıcı öğretim üzerine odaklandığı görülmektedir. Bununla birlikte; çalışmalar genellikle, hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesine ve çeşitli öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi ne düzeyde kullandıklarına yöneliktir. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerle ilgili çalışmaların

ise sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Ülkemizde ilköğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların azlığı ve ilköğretim düzeyindeki öğrencilerde yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesinin önemi ve gerekliliği göz önünü alındığında bu konuyla ilgili çalışmalara ihtiyaç duyulduğu belirtilebilir.

2.8.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi

Yurt dışında, bir düşünme becerisi olarak yansıtıcı düşünmenin tarihsel gelişimi göz önüne alındığında bu konuyla ilgili yapılan araştırmaların tarihlerinin çok öncelere dayandığı görülmektedir. Ancak yurt içinde yansıtıcı düşünmeye verilen önem ve dolayısıyla bununla ilgili yapılan araştırmalar 2000 yılı ve sonrasında hız kazandığı için yurt dışı çalışmalarında da bu tarihler arasındaki ulaşılabilen çalışmalara yer verilmiştir. Yurt dışında yapılan bu çalışmalar; çalışmayı yapan/yapanlar, yıl, çalışmanın türü, adı ve yöntemi gibi ölçütlerle Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Yurt Dışında Yansıtıcı Düşünmeyle İlgili Yapılan Çalışmalar

Çalışmayı Yapan/Yapanlar	Yıl	Çalışmanın Türü	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Yöntemi
Song ve diğerleri	2006	Makale	Ortaokul ve Kolej Düzeyinde Probleme Dayalı Öğrenme Ortamlarında, Yansıtıcı Düşünmeyi Artırıcı Öğretim Dizaynı Faktörlerinin Örnekleri	Betimsel
Kim	2005	Tez	Yansıtıcı Düşünmeyi Beslemek: On-Line Bir Öğrenme İçeriğinde Bir Yansıtıcı Düşünme Aracının Öğrenenlerin Öğrenme Performansları ve Biliş Ötesi Farkındalık Düzeylerine Etkisi	Deneysel
De là Rosa	2005	Makale	Daha Yansıtıcı Bir Öğretim Uygulamasına Doğru: Öğretimde Mükemmelliği Yeniden Gözden Geçirme	Nitel
Kim, Grabowski ve Sharma	2004	Makale	Öğrenen Merkezli Bir Öğrenme Ortamı Olan Bir Sınıf Tasarlayarak K-12’deki Öğrencilerin Yansıtıcı Düşüncelerini Harekete Geçirme	Betimsel
Thorpe	2004	Makale	Yansıtıcı Öğrenme Günlükleri: Kavramdan Uygulamaya	Nitel
Greene ve Magliaro	2003	Makale	Öğretimin İmajı	Deneysel ve Nitel
Schweiker-Marra, Holmes ve Pula	2003	Makale	Hizmet Öncesi Öğretmenlere Eğitim Verilerek Yansıtıcı Düşünmenin Geliştirilmesini Sağlama	Deneysel ve Nitel
Griffin	2003	Makale	Eleştirel Olayları Kullanarak Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşüncelerini İlerletme ve Değerlendirme	Deneysel
Gelter	2003	Makale	Yansıtıcı Düşünme Neden Genel Değildir?	Tarama
Langer	2002	Makale	Uygulama Üzerine Yansıtma: Yükseköğretimde ve Sürekli Eğitimde Öğrenme Günlükleri Kullanma	Nitel
Kember ve diğerleri	2000	Makale	Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Ölçmek için Bir Anket Geliştirme	Betimsel

Yansıtıcı düşünmeyle ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, yansıtıcı düşünme becerilerinin hizmet öncesi ve çeşitli öğretim düzeylerinde görev yapan öğretmenlerce kullanılması ile ilgili birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Ancak bu araştırmanın ilköğretim düzeyinde yürütülmüş olmasından ve de öğrencilerde yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilme düzeyine yönelik olmasından dolayı, bu kısımda özellikle yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırmayı amaçlayan araştırmalara daha çok yer verilmiştir. Araştırmalarda, daha çok öğrencilerde yansıtıcı düşünmeyi geliştirme ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin gelişimi üzerinde yoğunlaşmıştır. Araştırmaların çalışma grupları genelde K-12, ortaokul, kolej ve lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerdir. Çalışmaların bir kısmında öğrencilerde yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek için yansıtıcı öğrenme günlüklerinden yararlanılmış ve bu tekniğin etkililiği araştırılmıştır. Bununla birlikte; yapılan araştırmalarda öğrencilerde yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesinde probleme dayalı öğrenme ortamlarının önemi ve yansıtıcı düşünmenin öğrenenlerin öğrenme performansları ve biliş ötesi farkındalık düzeylerine etkisi incelenmiştir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracının geliştirilmesi, uygulanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler sunulmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel bir çalışma olup, tarama (survey) modelindedir. Karasar (2005, 77)'a göre tarama modeli, geçmişte veya halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu çalışmada da ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmeye etkisini belirlemeye yönelik öğretmen görüşleri varolduğu şekliyle betimlenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde bulunan 158 ilköğretim okulunun birinci kademesinde görev yapan 1395 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Merkeze bağlı köylerde bulunan ilköğretim okulları da araştırmanın evrenini oluşturan 158 ilköğretim okulu içerisinde olup, bu köy okulları örnekleme dahil edilmemiştir. Araştırmanın örneklemini, Elazığ il merkezinde bulunan 50 ilköğretim okulunun birinci kademesinde görev yapan 644 öğretmenden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama aracı olarak; ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmeye etkisini belirlemek amacıyla, taslak olarak oluşturulan ölçekte, ilk olarak literatür taraması ve benzer ölçeklerin incelenmesi sonucunda 49 madde belirlenmiştir. Geliştirilen bu taslak için ilköğretim birinci kademe görev yapan öğretmenler ve konuyla ilgili uzmanlardan görüş alınmıştır. Öğretmen ve uzman görüşleri doğrultusunda 49 maddeden 47 madde üzerinde uzlaşma sağlanmıştır. Öğretmenlerin ve uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda yapılan gerekli düzenleme ve değişikliklerin ardından 47 maddeden oluşan ölçek, ilköğretim birinci kademe görev yapan 153 öğretmene uygulanmış ve ön uygulama sonucu olarak veriler işleme alınmıştır. Veriler üzerinde faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarında ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.931, Bartlett Testi ise 5878.247 olarak

bulunmuştur. Buna göre Bartlett testi sonucu 0.05 düzeyinde ($p=0.000$) anlamlı çıkmıştır. Büyüköztürk (2007, 126)'e göre, verilerin faktör analizi için uygunluğu KMO katsayısının 0.60'dan yüksek ve Bartlett testinin de anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir. Bu sonuca göre, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu söylenebilir. Ölçeğe ilişkin yapılan faktör analizi sonuçları incelendiğinde, analize alınan 47 maddenin öz değeri 1'den büyük olan 8 faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu faktörlerin ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans % 69.732'dir. Bununla birlikte döndürme öncesinde birinci faktörün yol açtığı varyansın % 48.349 olması ölçeğin genel bir faktöre sahip olduğunu da göstermektedir. Diğer taraftan özdeğerlere göre belirlenen çizgi grafiğinin incelenmesi sonucunda birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş gözlenmektedir. Bu durum da ölçeğin genel bir faktöre sahip olabileceğini göstermektedir. Ayrıca component matrix tablosuna göre, 47 maddenin birinci faktör yük değerlerinin .45 ve .79 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bulgular ölçeğin tek boyutlu olduğunu desteklemektedir. Bu nedenle ölçeğin tek faktörlü olarak kullanılmasına karar verilmiştir. Dolayısıyla araştırmada kullanılan ölçekteki maddeler genel bir faktör altında ele alınmıştır.

Ölçeğin uygulanması ile elde edilen puanların güvenilirliği Cronbach Alpha güvenirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı 0.97 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca göre ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarıyla son halini alan ankette, öğretmenlerin kişisel bilgilerini içeren 5 madde, ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmedeki katkısına yönelik görüşlerini içeren 47 madde ve öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmede başvurulan yöntemleri kullanma sıklıkları ile ilgili 16 madde olmak üzere toplam 68 madde yer almaktadır.

Hazırlanan ankette; ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmedeki katkısına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla “*tamamen katılıyorum, katılıyorum, kısmen katılıyorum, katılmıyorum, hiç katılmıyorum*”, öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarını belirlemek amacıyla da “*her zaman, sık sık, bazen, nadiren, hiçbir zaman*” şeklinde 5'li likert tipinde hazırlanmış bölümler yer almaktadır.

3.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması

Literatür taraması, uzman görüşleri, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları neticesinde son halini alan ölçme aracı, ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmeye etkisini belirlemek amacıyla 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde kamu ilköğretim okullarının birinci kademesinde görev yapan öğretmenlere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Elazığ il merkezinde bulunan 50 ilköğretim okulunda görev yapan 751 öğretmene araştırmanın amacı hakkında gerekli bilgi verilmiş ve bu noktada kendilerinden araştırmaya katkıda bulunmaları istenerek doldurmaları üzere anketler verilmiştir. Verilen anketlerden 696 tanesi geri dönmüş ve bu anketlerden de 52 tanesi yanlış veya eksik işaretlemelerden dolayı değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuçta, 644 anket işleme alınmıştır. Ek 3'deki tabloda her okula verilen, geri dönen ve geçerli sayılan anket sayıları ayrı ayrı olarak görülmektedir.

3.5. Verilerin Analizi

Hazırlanan anket, araştırmacı tarafından 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde bulunan ilköğretim okullarının birinci kademelerinde görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Yapılan uygulama neticesinde elde edilen veriler, kontrol edilip gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizi SPSS 15.0 for Windows Evaluation Version paket programı ile yapılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama gibi tekniklerden yararlanılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmada varyans analizi, t-testi, Kruskal Wallis-H (KWH), Mann Whitney U (MWU) ve scheffe testleri kullanılmıştır. Ankette yer alan ilgili maddelerin gerçekleşme düzeyini belirlemek için aşağıda belirtilen puan aralıkları baz alınmıştır.

Hiç Katılmıyorum / Hiçbir Zaman	1.00 – 1.80
Katılmıyorum / Nadiren	1.81 – 2.60
Kısmen Katılıyorum / Bazen	2.61 – 3.40
Katılıyorum / Sık Sık	3.41 – 4.20
Tamamen Katılıyorum / Her Zaman	4.21 – 5.00

BÖLÜM IV

4. BULGULAR ve YORUMLANMASI

Bu bölümde, araştırmanın amacına uygun hazırlanan anket yoluyla toplanan verilerin analizine dayalı olarak elde edilen bulgular ve bulguların yorumlanması yer almaktadır.

4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Bu bölümde, araştırmaya katılan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, sınıf, sınıftaki öğrenci sayısı ve yansıtıcı düşünmenin ne olduğunu bilme düzeylerine ilişkin bulgular çizelgeler halinde verilmiştir. Tablo 6'da öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	F	%
Erkek	392	60.9
Kadın	252	39.1
Toplam	644	100.0

Araştırmaya katılan 644 öğretmenin 392'sini erkek, 252'sini ise kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Buna göre araştırma kapsamındaki öğretmenlerin yüzde 60.9'u erkek, yüzde 39.1'i ise kadındır. Katılımcıların cinsiyetlerine göre oranları göz önünde bulundurularak erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ilişkin bulgular Tablo 7'de yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 9.6'sı 0-5 yıl arası, yüzde 13.2'si 6-10 yıl arası, yüzde 30.3'ü 11-15 yıl arası, yüzde 13.5'i 16-20 yıl arası, yüzde 9.9'u 21-25 yıl arası, yüzde 23.4'i ise 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Bu oranlar incelendiğinde, araştırmanın örneklemini, en fazla 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin oluşturduğu görülürken, bu grubu 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler izlemektedir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Mesleki Kıdem	F	%
0-5 yıl	62	9.6
6-10 yıl	85	13.2
11-15 yıl	195	30.3
16-20 yıl	87	13.5
21-25 yıl	64	9.9
26 yıl ve üzeri	151	23.4
Toplam	644	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuttukları sınıflara ilişkin bulgulara Tablo 8’de yer verilmiştir. Öğretmenlerin yüzde 19.3’ü 1. sınıfa, yüzde 21.0’i 2. sınıfa, yüzde 21.3’ü 3. sınıfa, yüzde 19.3’ü 4. sınıfa ve yine yüzde 19.3’ü 5. sınıfa eğitim-öğretim vermektedirler. Bu sonuçlar, öğretmenlerin okuttukları sınıfa göre dağılımlarına ait oranların birbirine yakın olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 8. Öğretmenlerin Okuttukları Sınıfa Göre Dağılımları

Eğitim-öğretim verilen sınıf	f	%
1. Sınıf	124	19.3
2. Sınıf	135	21.0
3. Sınıf	137	21.3
4. Sınıf	124	19.3
5. Sınıf	124	19.3
Toplam	644	100.0

Tablo 9’da ise öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısına ilişkin bulgular yer almaktadır. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin yüzde 3.4’ünün 5-14 arası, yüzde 26.4’ünün 15-24 arası, yüzde 46.9’unun 25-34 arası, yüzde 21.0’inin 35-44 arası ve yüzde 2.3’ünün ise 45 ve üzeri öğrencinin bulunduğu sınıflarda görevlerini sürdürdükleri görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenler arasında 25-34 öğrencinin bulunduğu sınıfta görev yapan öğretmenlerin daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrenci Sayısına Göre Dağılımları

Sınıftaki öğrenci sayısı	f	%
5-14	22	3.4
15-24	170	26.4
25-34	302	46.9
35-44	135	21.0
45 ve üzeri	15	2.3
Toplam	644	100.0

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin yansıtıcı düşünmenin ne olduğunu bilme düzeyine ilişkin bulgulara Tablo 10’da yer verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Bilme Düzeylerine Göre Dağılımları

Bilme düzeyi	f	%
Hiç	25	3.9
Az	79	12.3
Orta	270	41.9
Çok	176	27.3
Tam	94	14.6
Toplam	644	100.0

Tablo 10’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 3.9’u yansıtıcı düşünmeyi hiç bilmediklerini, yüzde 12.3’ü az, yüzde 41.9’u orta, yüzde 27.3’ü çok, yüzde 14.6’sı ise tam düzeylerde bildiklerini belirtmişlerdir. Yansıtma kavram ve uygulamalarına programlarda yeterince değinilmediği düşünülürse, yansıtıcı düşünmeyi belirli düzeylerde bilen öğretmenlerin sayısının fazla olması olumlu bir bulgudur. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi bilme düzeylerinin, programların yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki etkisine yönelik görüşlerini de etkileyeceği düşünülmektedir.

4.2. Alt Amaçlara İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Bu bölümde, araştırmaya katılan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerine uygulanan anket ile elde edilen veriler alt amaçlar doğrultusunda ele alınmış ve yorumlanmıştır.

4.2.1. Öğretmenlerin İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Tablo 11’de, ilköğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki katkısına yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 11. İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Görüşler

M No İlköğretim programları	$\bar{X}$	SS
1. Öğrencileri, bilgiye ulaşmak için araştırma yapmaya yönlendirir.	4,02	,85
2. Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarında uygulamaya koyabilmelerinde etkilidir.	3,87	,80
3. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.	3,88	,81
4. Öğrencilere arkadaşlarını değerlendirme imkanı verir.	3,70	,89
5. Öğrencilerin kendilerine ve birbirlerine problem çözmeye yönelik sorular sormalarını destekler.	3,75	,79
6. Öğrencilerin sözlü ve yazılı olarak kendilerini ifade etmelerine imkan verir.	3,90	,85
7. Öğrencilerin öğrenme sürecinde düşünmelerini geliştirici çeşitli etkinlikler yapmalarını destekler.	3,92	,83
8. Öğrencilerin sorumluluk kazanmalarını sağlar.	3,82	,92
9. Öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlar.	3,88	,83
10. Öğrencilerin, olumlu davranışlarının farkına vararak kendi kendilerini güdüleyebilmelerine olanak sağlar.	3,72	,79
11. Öğrencilerin görüşlerini özgürce açıklayabilecekleri öğrenme-öğretme ortamının oluşturulmasına imkan tanır.	3,89	,79
12. Öğrencilerin kendi öğrenme biçimleri üzerinde düşünebilmelerine fırsat verir.	3,65	,82
13. Öğrencileri öğrendikleri bilgiye ilişkin soru sorabilmeye yöneltir.	3,85	,80
14. Öğrencilere kendine güven duygusunu kazandırır.	3,90	,84
15. Öğrencilerin kendi gereksinimlerini fark etmelerine yardımcı olur.	3,73	,81
16. Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde daha aktif olmalarını sağlar.	3,99	,83
17. Öğrencileri öz eleştiri yapabilmeleri için yüreklendirir.	3,73	,85
18. Öğrencileri bağımsız çalışmaya teşvik eder.	3,67	,93
19. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerine fırsat verir.	3,74	,84
20. Öğrencilere kendi gelişimlerini izleme imkanı sağlar.	3,66	,82
21. Öğrenciler arasında işbirliğine dayalı bir sınıf ortamının oluşturulmasına imkan tanır.	3,78	,82
22. Öğrencilerin gerçek yaşam problemlerine sınıf ortamında çözüm önerileri getirmelerine olanak sağlar.	3,70	,82
23. Öğrencilere yeni fikirler üretmeleri için fırsatlar verir.	3,86	,83
24. Öğrencilerin günlük hayatta kullanacağı bilgileri içermez.	2,45	,98
25. Öğrenme ortamını öğrenciler açısından ilginç ve eğlenceli duruma getirmiştir.	3,77	,84
26. Öğrencilerin düşüncelerini akranlarıyla ve öğretmenleriyle paylaşabildikleri bir tartışma ortamının oluşturulmasına imkan tanır.	3,87	,81
27. Öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin açık ve karşılıklı olmasına imkan tanır.	3,92	,80
28. Öğrencilerin öğrenmedeki eksikliklerini ve olumsuzluklarını tüm sınıfla tartıştıkları bir ortam sağlar.	3,65	,87
29. Öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunur.	3,82	,78

Tablo 11' in Devamı

M No İlköğretim programları	$\bar{X}$	SS
30. Öğrencilerin, öğretmen rehberliğinde neyi, ne zaman, niçin, nerede ve nasıl öğreneceği ile ilgili kararlar verebilmesini sağlar.	3,80	,83
31. Öğrencilerin kendini yenileme ve geleceğe dönük planlar yapmasına yardımcı olur.	3,67	,84
32. Öğrencilerin öz-yeterliliğini artırır.	3,71	,82
33. Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri ile ilgili farkındalıklarını geliştirir.	3,69	,83
34. Öğrencilerin öğrenmelerini görsel olarak sunmalarına imkan verecek materyaller sunar.	3,82	,80
35. Öğrencileri, kendilerine ilişkin düşünceleri üzerinde öğretmen, aile ve arkadaşları ile görüşmeye yönlendirir.	3,77	,81
36. Öğrencilerin öğrenme esnasında çevreyle ve birbiriyle etkileşimde bulunmalarını sağlar.	3,83	,81
37. Öğrencilerin sürekli ve aşamalı gelişimlerini teşvik edecek etkinlikler içerir.	3,76	,81
38. Öğrencilerin aktif olarak düşünen bireyler olarak yetişmelerini sağlar.	3,80	,84
39. Portfolyolarla öğrencilerin gelişimlerinin sürekli olarak kaydedilmesine olanak tanır.	3,63	,89
40. Öğrencilere çalışmalarını seçme ve inceleme, tamamladığı projeler üzerinde yansıtma yapma fırsatı verir.	3,65	,85
41. Öğrencilerin etkinlikleri ya da sınavları değerlendirildikten sonra bunlarla ilgili öğrenciye dönüt vermeye imkan tanır.	3,75	,81
42. Öğrencilere, kendilerini ve gruplarını izleyerek bunlara ilişkin duygu ve düşüncelerini günlükler yoluyla kaydetmelerine olanak tanır.	3,57	,85
43. İçerikleri, öğrencileri üst düzeyde düşündürmeye yönelik değildir.	3,03	1,01
44. Çalışma kitaplarında yer alan çeşitli etkinliklerle öğrencilerin, kendi öğrenme düzeylerini belirleyebilmelerine fırsat verir.	3,78	,82
45. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında teşvik edicidir.	3,69	,87
46. Ders kitaplarında, her konuyla ilişkili yer verilen sorularla öğrencileri düşündürmeye yönelir.	3,76	,86
47. Öğrencilerin yeni öğrendiklerini öncekilerle ilişkilendirebilmelerini sağlar.	3,77	,79

Araştırmaya katılan öğretmenler, ilköğretim programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmedeki katkısına yönelik maddelerden ikisi dışında diğerlerine ‘katılıyorum’ düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu iki maddeden biri olan ilköğretim programları “*öğrencilerin günlük hayatta kullanacağı bilgileri içermez*” maddesine öğretmenler, ‘katılmıyorum’ düzeyinde ($\bar{X}=2.45$) görüş belirtirken, bir diğeri olan ilköğretim programları “*içerikleri, öğrencileri üst düzeyde düşündürmeye yönelik değildir*” maddesine ise ‘kısmen katılıyorum’ düzeyinde ($\bar{X}=3.03$) görüş belirtmişlerdir. Dolayısıyla, öğretmenlerin ilköğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki katkısına yönelik olumlu görüşlere olumsuz görüşlerden daha fazla katıldıkları görülmektedir. Bu durum, ilköğretim programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmedeki katkısına yönelik öğretmen görüşlerinin genel olarak olumlu yönde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin

ilköğretim programları “*öğrencileri, bilgiye ulaşmak için araştırma yapmaya yönlendirir*” maddesine daha fazla katılmaları ($\bar{X}=4.02$) dikkat çekici diğer bir bulgudur.

Bu bulgu, Dewey (1933)’in öğrenci merkezli eğitimi destekler nitelikte öğrencinin problem çözme becerisini geliştirmek ve öğrenciye araştırmacı ruhunu kazandırmak için öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünme kavramını ileri sürdüğü de düşünüldüğünde, öğretmen görüşlerine göre ilköğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede katkısının olduğunun göstergesidir. Öyle ki, yansıtıcı düşünme sorun çözme yaklaşımı olarak değerlendirilmekte ve bir araştırma sürecini gerektirmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin ilköğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki katkısına yönelik, ilköğretim programları “*öğrencilerin kendilerine ve birbirlerine problem çözmeye yönelik sorular sormalarını destekler*” maddesine öğretmenlerin ‘*katılıyorum*’ ($\bar{X}=3.75$) düzeyinde görüş belirtmiş olmaları önemli bir diğer bulgudur. Bununla birlikte öğretmenler, ilköğretim programlarının *öğrencilerin gerçek yaşam problemlerine sınıf ortamında çözüm önerileri getirmelerine olanak sağlamada* etkili olduğunu da düşünmektedirler. İlköğretim programları; sorunları etkin bir şekilde çözebilen birey ve toplum oluşturmayı eğitimin temel amaçlarından biri olarak görerek, sorunlarını fark eden ve çözebilen bireylerin yetişmesini ön planda tutmaktadır (<http://programlar.meb.gov.tr>). Yansıtıcı düşünme de, problemi ortaya koyma ve çözme süreci olarak görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu görüşlere katılıyor olmaları, ilköğretim programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmede katkısının olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

İlköğretim programlarının, öğrencilerin kişisel gelişimleri ile de ilişkili olarak, yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki katkısına yönelik, programlar, öğrencilerin “*eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur*”, “*sorumluluk kazanmalarını sağlar*”, “*sosyal becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlar*”, “*ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerine fırsat verir*”, “*kişisel gelişimlerine katkıda bulunur*”, “*öz-yeterliliğini artırır*”; öğrencilere “*kendine güven duygusunu kazandırır*”, “*yeni fikirler üretmeleri için fırsatlar verir*”; öğrencileri “*öz eleştiri yapabilmeleri için yüreklendirir*”, “*bağımsız çalışmaya teşvik eder*” görüşlerine öğretmenlerin katıldıkları belirlenmiştir. Öğrencilerde yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi, öğrencilerin bu gibi özelliklerinin

geliştirilmesi ile paralellik göstermektedir. 2005–2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim programlarında da bireylerin bilinçli vatandaşlar olarak bağımsız kararlar alabilecek değer yargıları geliştirebilen, sorumluluklarını ve haklarını bilen kişiler olarak yetiştirmeleri için çaba gösterildiği; bu amaçla, öğrencilerin bireysel saygı, kişisel gelişim, kişisel güven, duygusal ve sosyal gelişimlerini kazanabilmeleri için çaba gösterildiği vurgulanmaktadır (<http://programlar.meb.gov.tr>). Bu açılardan bakıldığında; öğretmen görüşlerine göre, programların öğrencilerin genel gelişimlerini ve bağlantılı olarak yansıtıcı düşünmelerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bununla birlikte; programlar, öğrencilerin “*okuma alışkanlığı kazanmalarında teşvik edicidir*” maddesine ‘*katılıyorum*’ ($\bar{X}=3.69$) düzeyinde görüş belirtmiş olmaları diğer bir bulgudur. Okumaktan ve öğrenmekten zevk almak hayat boyu öğrenmenin gerçekleşmesi ve düşünme becerilerinin gelişmesi açısından çok önemlidir. İlköğretim programlarında da öğrencilere okuma alışkanlığının kazandırılmasının önemi üzerinde durulmaktadır. Öyle ki öğretmen görüşleri de, programların, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında teşvik edici oluğu yönündedir.

İlköğretim programlarının öğrenme-öğretme etkinlikleri boyutunda, öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmedeki katkısına yönelik, programlar, “*öğrencilerin öğrenme sürecinde düşünmelerini geliştirici çeşitli etkinlikler yapmalarını destekler*” ve “*öğrencilerin sürekli ve aşamalı gelişimlerini teşvik edecek etkinlikler içerir*” maddelerine öğretmenlerin ‘*katılıyorum*’ düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. İlköğretim programlarının yenilenmesinde esas alınan ilkelerden biri de, öğrenme-öğretme etkinliklerinde çeşitliliklere yer verilmesidir. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici bir öğretim programında yer alan öğrenme-öğretme etkinlikleri, öğrencilerin düşünmelerini geliştirici niteliktedir. Öğretmen görüşlerine göre de mevcut programlarda yer alan etkinliklerin, öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerinin geliştirilmesini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Bununla birlikte; ilköğretim programlarının öğrenme ortamı boyutunda, öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmedeki katkısına yönelik, programlar, “*öğrencilerin görüşlerini özgürce açıklayabilecekleri öğrenme-öğretme ortamının oluşturulmasına imkan tanır*”, “*öğrenme ortamını öğrenciler açısından ilginç ve eğlenceli duruma getirmiştir*” ve “*öğrencilerin düşüncelerini akranlarıyla ve*

öğretmenleriyle paylaşabildikleri bir tartışma ortamının oluşturulmasına imkan tanır” maddelerine de öğretmenlerin katıldıkları belirlenmiştir. Öğrencilerde yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi açısından öğrenme ortamlarının buna yönelik düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır. İlköğretim programlarının öğrencilerin yaratıcılıklarını, girişimciliklerini, sorun çözme, düşünme becerilerini geliştirebilmelerini sağlayan motive edici ortamlar sunduğu belirtilmektedir. Ayrıca programlar, öğrencilerin düşüncelerini arkadaşları ve öğretmenleriyle tartışabildikleri ve onlardan gelen yansımaları kullanabildikleri ortamların oluşturulmasına olanak sağlayabilmektedir (<http://programlar.meb.gov.tr>).

İlköğretim programları değerlendirme sürecinin, öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmedeki katkısına yönelik, programlar, *“öğrencilere kendi gelişimlerini izleme imkanı sağlar”, “öğrencilere arkadaşlarını değerlendirme imkanı verir”* ve *“çalışma kitaplarında yer alan çeşitli etkinliklerle öğrencilerin, kendi öğrenme düzeylerini belirleyebilmelerine fırsat verir”* maddelerine öğretmenler *‘katılıyorum’* düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yansıtıcı öğrenmede sürece bağlı değerlendirme esastır. Bununla birlikte yansıtıcı düşünme sürecinde değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin kendilerini ve birbirlerini değerlendirmelerine yönelik olmalıdır. İlköğretim programlarında da sadece ürün değil, öğrencilerin öğrenme süreçleri de değerlendirilmektedir. Değerlendirme, öğrencilerin ne bilmediklerini değil, neyi bildiklerini görmek ve sahip oldukları becerileri, günlük yaşamda kullanma ve uygulayabilmelerine katkıda bulunan bir araç olarak nitelendirilmektedir. Programlar, her öğrencinin kendini farklı yansıtabileceği düşüncesiyle değişik değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanmayı önermektedir (<http://programlar.meb.gov.tr>). Bunlardan, programlarda süreci değerlendirmeye yönelik olarak yer verilen ölçme-değerlendirme teknikleri (portfolyo, öz değerlendirme, akran değerlendirme, gözlem gibi) yansıtıcı düşünmeyi geliştirici nitelikler de taşımaktadır. Dolayısıyla öğretmen görüşleri ile birlikte; ilköğretim programları değerlendirme sürecinin, öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmeye olumlu yönde etkisinin olduğu söylenebilir.

4.2.1.1. Bazı Değişkenlerin Öğretmenlerin İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Görüşlerini Etkileme Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Bu bölümde, öğretmenlerin ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki katkısına ilişkin görüşlerinin; cinsiyet, mesleki kıdem, sınıf, sınıflardaki öğrenci sayısı ve öğretmenlerin yansıtıcı düşünmenin ne olduğunu bilme düzeylerine göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular ve yorumlanması yer almaktadır.

4.2.1.1.1. Cinsiyet Değişkeninin Öğretmenlerin İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

İlköğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki katkısına yönelik öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir. Tablodaki t testi sonuçları incelendiğinde; ilköğretim programları “*öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunur*” ve “*öğrencilerin kendini yenileme ve geleceğe dönük planlar yapmasına yardımcı olur*” maddelerinde erkek öğretmenler ve kadın öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ($p < .05$). Bu maddeye ilişkin erkek ve kadın öğretmenlerin görüşleri “katılıyorum” düzeyindedir. Ancak oran olarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre bu maddeye daha fazla katıldıkları belirlenmiştir.

Tablo 12. İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

M no	Cinsiyet	$\bar{X}$	ss	Levene		t	p
				F	P		
1	Erkek	3,99	,87	,193	,661	-,862	,389
	Kadın	4,05	,82				
2	Erkek	3,81	,82	7,191*	,008	-2,317	,021
	Kadın	3,96	,77				
3	Erkek	3,88	,84	2,931	,087	-,052	,959
	Kadın	3,88	,77				
4	Erkek	3,64	,92	8,911*	,003	-2,201	,028
	Kadın	3,80	,83				
5	Erkek	3,74	,81	2,919	,088	-,204	,838
	Kadın	3,76	,75				

Tablo 12' nin Devamı

M no	Cinsiyet	$\bar{X}$	ss	Levene		t	p
				F	P		
6	Erkek	3,88	,88	2,329	,127	-,801	,423
	Kadın	3,93	,81				
7	Erkek	3,88	,86	3,092	,079	-1,517	,130
	Kadın	3,98	,78				
8	Erkek	3,78	,95	6,784*	,009	-1,389	,165
	Kadın	3,88	,86				
9	Erkek	3,84	,85	7,178*	,008	-1,441	,150
	Kadın	3,94	,78				
10	Erkek	3,70	,81	1,777	,183	-,679	,498
	Kadın	3,74	,75				
11	Erkek	3,85	,83	8,236*	,004	-1,417	,157
	Kadın	3,94	,71				
12	Erkek	3,64	,83	,160	,689	-,337	,736
	Kadın	3,66	,81				
13	Erkek	3,85	,83	1,752	,186	,105	,916
	Kadın	3,85	,75				
14	Erkek	3,89	,88	2,890	,090	-,117	,907
	Kadın	3,90	,78				
15	Erkek	3,70	,85	7,232*	,007	-1,188	,235
	Kadın	3,78	,75				
16	Erkek	3,99	,85	,682	,409	-,034	,973
	Kadın	3,99	,80				
17	Erkek	3,69	,89	8,915*	,003	-1,505	,133
	Kadın	3,80	,80				
18	Erkek	3,68	,92	,266	,606	,178	,859
	Kadın	3,66	,95				
19	Erkek	3,75	,87	,643	,423	,620	,535
	Kadın	3,71	,80				
20	Erkek	3,67	,82	,006	,940	,402	,688
	Kadın	3,65	,82				
21	Erkek	3,76	,85	3,400	,066	-,627	,531
	Kadın	3,80	,76				
22	Erkek	3,67	,84	2,350	,126	-1,096	,274
	Kadın	3,75	,78				
23	Erkek	3,87	,85	,491	,484	,404	,686
	Kadın	3,85	,82				
24	Erkek	2,47	,97	,052	,820	,536	,592
	Kadın	2,42	,98				
25	Erkek	3,73	,86	3,056	,081	-1,264	,207
	Kadın	3,82	,79				
26	Erkek	3,84	,82	3,927*	,048	-1,274	,203
	Kadın	3,92	,78				
27	Erkek	3,89	,83	7,562*	,006	-1,274	,203
	Kadın	3,97	,74				
28	Erkek	3,63	,89	1,924	,166	-1,050	,294
	Kadın	3,70	,83				
29	Erkek	3,77	,79	3,521	,061	-2,188*	,029
	Kadın	3,90	,75				
30	Erkek	3,78	,84	1,634	,202	-,905	,366
	Kadın	3,84	,82				

Tablo 12' nin Devamı

M no	Cinsiyet	$\bar{X}$	ss	Levene		t	p
				F	P		
31	Erkek	3,61	,85	3,241	,072	-2,004*	,045
	Kadın	3,75	,81				
32	Erkek	3,70	,85	5,771*	,017	-,593	,554
	Kadın	3,74	,76				
33	Erkek	3,68	,84	1,817	,178	-,633	,527
	Kadın	3,72	,81				
34	Erkek	3,81	,81	1,548	,214	-,419	,676
	Kadın	3,83	,79				
35	Erkek	3,74	,84	6,317*	,012	-,972	,331
	Kadın	3,81	,76				
36	Erkek	3,80	,85	6,778*	,009	-1,261	,208
	Kadın	3,88	,75				
37	Erkek	3,74	,85	7,449*	,007	-,944	,345
	Kadın	3,80	,75				
38	Erkek	3,78	,87	4,538*	,034	-,930	,353
	Kadın	3,84	,80				
39	Erkek	3,60	,90	,376	,540	-1,007	,314
	Kadın	3,67	,88				
40	Erkek	3,64	,88	4,230*	,040	-,598	,550
	Kadın	3,68	,79				
41	Erkek	3,72	,82	2,208	,138	-1,003	,316
	Kadın	3,79	,78				
42	Erkek	3,54	,88	4,448*	,035	-,907	,365
	Kadın	3,60	,80				
43	Erkek	3,02	1,02	,001	,972	-,315	,753
	Kadın	3,04	1,01				
44	Erkek	3,80	,81	,705	,401	,752	,452
	Kadın	3,75	,83				
45	Erkek	3,66	,88	,532	,466	-,934	,351
	Kadın	3,73	,86				
46	Erkek	3,72	,91	11,137*	,001	-1,496	,135
	Kadın	3,83	,76				
47	Erkek	3,72	,80	3,733	,054	-1,749	,081
	Kadın	3,83	,77				

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin ilköğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki katkısına yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre yapılan analizinde farklılık olup olmadığına levene testi ile bakılmıştır. Bu test sonucunda homojen dağılım göstermeyen maddelere MWU testi yapılmıştır; bu testin sonuçları Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13. İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre MWU Sonuçları

M. No	Cinsiyet	Sıra ortalaması	Mann Whitney U	
			MWU	P
2	Erkek	309,56	44319,000*	,017
	Kadın	342,63		
4	Erkek	310,66	44752,500*	,032
	Kadın	340,91		
8	Erkek	315,87	46794,000	,228
	Kadın	332,81		
9	Erkek	314,92	46422,500	,164
	Kadın	334,28		
11	Erkek	317,01	47238,500	,302
	Kadın	331,05		
15	Erkek	316,39	46995,500	,258
	Kadın	332,01		
17	Erkek	314,15	46117,500	,128
	Kadın	335,49		
26	Erkek	315,52	46654,000	,192
	Kadın	333,37		
27	Erkek	316,63	47091,000	,276
	Kadın	331,63		
32	Erkek	319,05	48040,000	,527
	Kadın	327,87		
35	Erkek	317,50	47431,500	,355
	Kadın	330,28		
36	Erkek	317,09	47271,500	,317
	Kadın	330,91		
37	Erkek	317,69	47505,000	,368
	Kadın	329,99		
38	Erkek	318,43	47798,000	,453
	Kadın	328,83		
40	Erkek	319,61	48258,000	,599
	Kadın	327,00		
42	Erkek	317,85	47570,500	,396
	Kadın	329,73		
46	Erkek	316,82	47166,500	,295
	Kadın	331,33		

Tablo 13’den anlaşılacağı gibi, ilköğretim programları “*öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarında uygulamaya koyabilmelerinde etkilidir*” ve “*öğrencilere arkadaşlarını değerlendirme imkanı verir*” maddelerinde anlamlı farklılık çıkmıştır ($p < .05$). Bu farkın ise kadınların lehine olduğu belirlenmiştir. Yani kadın öğretmenler, her iki maddeye de erkek öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır. Ünver (2003), yansıtıcı düşünmeyi geliştirici bir programın içeriğinin öğrencinin gerçek yaşamı ile bağlantılı olması gerektiğini belirterek öğrencinin okulda öğrendiği bilgileri günlük yaşamında kullanabildiği ölçüde bu bilgiler üzerinden yansıtıcı

düşünebileceğini, bunun tersi durumunda ise okulda öğrenilen konuların öğrenci için soyut ve anlamsız kalacağını vurgulamaktadır. Araştırmanın bulgularının bu kısmında da kadın öğretmenlerin, programların, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarında uygulamaya koyabilmelerinde etkili olduğu görüşüne daha fazla katılmaları; onların, mevcut programları yansıtıcı düşünmeyi geliştirici nitelikte buldukları şeklinde yorumlanabilir.

İlköğretim programları “*öğrencilere arkadaşlarını değerlendirme imkanı verir*” maddesinde de anlamlı farklılık çıkmıştır. Akran değerlendirmesi, kişinin öğretmenin dışında başka birilerinden de dönüt almasına yardımcı olur. Diğer öğrencilerin değerlendirme sonuçları öz değerlendirmenin bir parçası gibi düşünülebilir ve öz değerlendirme becerilerinin geliştirilmesine birincil dereceden katkı sağlar. Bununla birlikte, değerlendirmeye temel oluşturan beceriler ve ölçütlerin saptanması konusunda öğrenciye bir bakış açısı sağlar. Dolayısıyla akran değerlendirme, yalnız bir puanlama işi değil, aynı zamanda becerilerin geliştirildiği bir öğrenme sürecidir. Akran gruplarıyla diyalog ve sonrasında değerlendirme süreci, öğrencilerin içsel konuşma becerilerinin ve bununla beraber düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlar (www.ogretmen.info/alternatif_olcme_degerlendirme). Lipton ve Hubble (1998), öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini uyarmak için de onlara kendilerini ve akranlarını değerlendirme olanağının verilmesi gerektiğini belirtmektedir (Akt. Ünver, 2003). İlköğretim kurumlarındaki ölçme ve değerlendirme konulu Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları yönetmeliğinde; programların ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencilerin belirli ölçütler doğrultusunda kendilerini ve akranlarını değerlendirdiklerine ve bu değerlendirmelerin yapılabilmesi amacıyla açık uçlu sorular, sözel ifadeler ya da formların kullanıldığına yer verilmektedir. Yönetmeliğe göre, öz değerlendirme ve akran değerlendirme çalışmaları öğretmenlerin uygun gördükleri sıklıkta yapılmalıdır. Bununla birlikte; bu değerlendirme çalışmalarıyla öğrenciye not verilmeyeceği, sonuçların öğrencinin gelişimine katkı sağlamak amacıyla kullanılacağı da vurgulanmaktadır (MEB TTKB, 2006). Araştırmanın bulguları; kadın öğretmenlerin, programların öğrencilere arkadaşlarını değerlendirme imkanı verdiği görüşüne erkek öğretmenlerden daha fazla katıldıklarını göstermektedir. Dolayısıyla, uygulamada, kadın öğretmenlerin programların öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığına yönelik olumlu görüşlerinin olduğu söylenebilir.

4.2.1.1.2. Mesleki Kıdem Değişkeninin Öğretmenlerin İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Öğretmenlerin ilköğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki katkısına yönelik görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre varyans analizi sonuçları Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14. İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

M. no	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri												Toplam		Homojenlik		Varyans		Fark (scheffe)
	0-5 yıl (n=62)		6-10 yıl (n=85)		11-15 yıl (n=195)		16-20 yıl (n=87)		21-25 yıl (n=64)		26 ve üzeri (n=151)								
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	levene	p	F	p	
1	3,82	,90	3,75	,96	4,08	,78	4,18	,74	4,08	,82	4,04	,89	4,02	,85	2,490*	,030	3,290	,006	-
2	3,76	,88	3,68	,82	3,95	,74	3,98	,70	3,92	,76	3,83	,88	3,87	,80	3,153*	,008	1,998	,077	-
3	3,73	,89	3,73	,84	3,92	,76	4,03	,77	3,97	,69	3,85	,90	3,88	,81	3,946*	,002	1,950	,084	-
4	3,40	,98	3,68	,83	3,64	,86	3,94	,84	3,80	,72	3,74	,97	3,70	,89	4,397*	,001	3,113	,009	-
5	3,55	,86	3,60	,79	3,75	,71	3,97	,71	3,78	,81	3,78	,86	3,75	,79	2,426*	,034	2,827	,016	-
6	3,77	,80	3,81	,98	3,91	,77	4,01	,83	3,88	,81	3,93	,92	3,90	,85	1,534	,177	,804	,547	-
7	3,85	,76	3,86	,87	3,93	,83	4,03	,80	3,94	,75	3,91	,88	3,92	,83	,637	,672	,514	,765	-
8	3,61	,89	3,66	,95	3,82	,87	3,91	,97	3,89	,82	3,91	,97	3,82	,92	,872	,499	1,673	,139	-
9	3,77	,80	3,76	,95	3,88	,77	4,00	,84	3,86	,71	3,93	,87	3,88	,83	,873	,499	1,037	,395	-
10	3,68	,84	3,60	,85	3,72	,78	3,83	,73	3,69	,71	3,74	,80	3,72	,79	,737	,596	,788	,559	-
11	3,77	,78	3,81	,84	3,91	,75	3,97	,74	3,91	,75	3,90	,85	3,89	,79	1,189	,313	,640	,669	-
12	3,34	,94	3,42	,85	3,67	,76	3,83	,73	3,69	,77	3,76	,85	3,65	,82	1,686	,136	4,603*	,000	4-1,6-1
13	3,81	,79	3,74	,83	3,82	,76	3,98	,70	3,92	,67	3,87	,93	3,85	,80	3,641*	,003	,983	,427	-
14	3,89	,89	3,65	,91	3,89	,76	4,05	,75	3,94	,66	3,95	,97	3,90	,84	3,713*	,003	2,205	,052	-
15	3,74	,90	3,58	,85	3,72	,76	3,92	,72	3,67	,74	3,76	,88	3,73	,81	2,392*	,036	1,693	,134	-
16	4,05	,89	3,93	,90	3,94	,80	4,17	,73	4,02	,81	3,95	,85	3,99	,83	,765	,575	1,212*	,302	-
17	3,55	,95	3,58	,84	3,70	,83	3,91	,80	3,81	,81	3,81	,88	3,73	,85	1,621	,152	2,294*	,044	-
18	3,71	,98	3,49	,92	3,64	,92	3,76	,90	3,67	,96	3,75	,93	3,67	,93	,274	,928	1,059	,382	-
19	3,61	,88	3,60	,77	3,70	,85	3,95	,70	3,73	,88	3,79	,90	3,74	,84	2,839*	,015	2,084	,066	-
20	3,52	,86	3,58	,84	3,62	,82	3,85	,74	3,66	,80	3,72	,83	3,66	,82	1,000	,417	1,771	,117	-
21	3,81	,83	3,67	,81	3,67	,78	4,01	,74	3,75	,84	3,84	,87	3,78	,82	1,598	,159	2,680*	,021	-
22	3,58	,95	3,62	,80	3,66	,79	3,91	,73	3,72	,74	3,73	,89	3,70	,82	2,781*	,017	1,691	,135	-
23	3,76	,92	3,75	,91	3,83	,80	4,05	,71	3,86	,87	3,91	,84	3,86	,83	2,313*	,043	1,501	,187	-
24	2,24	,84	2,35	1,00	2,42	,96	2,47	1,03	2,41	,92	2,64	1,00	2,45	,98	1,082	,369	2,007	,076	-
25	3,84	,96	3,74	,91	3,69	,80	3,86	,72	3,84	,80	3,76	,86	3,77	,84	1,778	,115	,795	,553	-
26	3,81	,94	3,84	,78	3,81	,82	4,01	,69	3,95	,74	3,89	,83	3,87	,81	2,578*	,025	1,021	,404	-

Tablo 14'ün Devamı

M. no	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri												Toplam		Homojenlik		Varyans		Fark (scheffe)
	0-5 yıl (n=62)		6-10 yıl (n=85)		11-15 yıl (n=195)		16-20 yıl (n=87)		21-25 yıl (n=64)		26 ve üzeri (n=151)								
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	levene	p	F	p	
27	4,02	,82	3,88	,84	3,92	,74	3,97	,75	3,91	,75	3,89	,88	3,92	,80	1,178	,319	,309	,908	-
28	3,55	1,00	3,52	,83	3,68	,85	3,64	,82	3,73	,78	3,71	,91	3,65	,87	1,352	,241	,880	,494	-
29	3,89	,68	3,74	,83	3,88	,78	3,86	,70	3,78	,74	3,76	,83	3,82	,78	1,450	,204	,808	,544	-
30	3,71	,82	3,68	,93	3,86	,80	3,79	,81	3,84	,72	3,83	,87	3,80	,83	1,470	,198	,768	,573	-
31	3,58	,88	3,53	,93	3,75	,77	3,75	,77	3,58	,81	3,66	,89	3,67	,84	1,789	,113	1,318	,255	-
32	3,60	,91	3,54	,89	3,71	,73	3,85	,77	3,70	,81	3,79	,85	3,71	,82	2,101	,064	1,812	,108	-
33	3,61	,98	3,62	,89	3,66	,75	3,89	,81	3,78	,70	3,66	,87	3,69	,83	2,390*	,037	1,446	,206	-
34	3,85	,79	3,76	,90	3,74	,74	4,00	,79	3,86	,81	3,81	,83	3,82	,80	,881	,493	1,414	,217	-
35	3,56	,92	3,68	,74	3,77	,70	3,98	,82	3,67	,74	3,81	,91	3,77	,81	2,858*	,015	2,442	,033	-
36	3,82	,86	3,79	,80	3,87	,76	4,00	,76	3,77	,73	3,74	,91	3,83	,81	2,652*	,022	1,333	248	-
37	3,71	,86	3,71	,88	3,77	,77	3,83	,81	3,83	,70	3,74	,85	3,76	,81	1,618	,153	,358	,877	-
38	3,77	,86	3,69	,86	3,80	,75	3,95	,85	3,78	,90	3,80	,91	3,80	,84	1,820	,107	,867	,503	-
39	3,84	,83	3,60	,94	3,56	,89	3,80	,89	3,67	,80	3,54	,91	3,63	,89	,882	,493	1,986	,079	-
40	3,69	,84	3,55	,91	3,62	,79	3,76	,89	3,67	,78	3,68	,89	3,65	,85	,684	,636	,641	,668	-
41	3,89	,83	3,67	,89	3,70	,73	3,85	,79	3,81	,73	3,72	,87	3,75	,81	1,441	,207	1,066	,378	-
42	3,52	,88	3,36	,94	3,55	,81	3,70	,81	3,55	,75	3,65	,89	3,57	,85	,874	,498	1,750	,121	-
43	3,11	1,07	3,18	,99	3,01	1,02	2,79	,99	2,86	,92	3,14	1,03	3,03	1,01	,515	,765	2,137	,059	-
44	3,84	,77	3,61	,87	3,73	,76	3,86	,77	3,80	,80	3,85	,92	3,78	,82	1,156	,329	1,317	,255	-
45	3,63	1,07	3,59	,89	3,69	,84	3,71	,73	3,73	,84	3,72	,89	3,69	,87	2,131	,060	,377	,865	-
46	3,79	,89	3,62	,91	3,79	,82	3,79	,81	3,78	,79	3,76	,92	3,76	,86	,933	,459	,542	,745	-
47	3,65	,87	3,69	,93	3,85	,67	3,87	,71	3,75	,80	3,70	,85	3,77	,79	4,064*	,001	1,405	,220	-

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ilköğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki katkısına yönelik görüşleri incelendiğinde; ilköğretim programları *“öğrencilerin kendi öğrenme biçimleri üzerinde düşünebilmelerine fırsat verir”*, *“öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde daha aktif olmalarını sağlar”*, *“öğrencileri öz eleştiri yapabilmeleri için yüreklendirir”* ve *“öğrenciler arasında işbirliğine dayalı bir sınıf ortamının oluşturulmasına imkan tanır”* maddelerinde anova testi sonucuna göre anlamlı farklılık çıkmıştır ($p < .05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla bu maddelere scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre sadece *“öğrencilerin kendi öğrenme biçimleri üzerinde düşünebilmelerine fırsat verir”* maddesinde gruplar arası farklılık çıktığı belirlenmiştir. Bu farklılık, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin lehinedir. Mesleki kıdemi 16-20 yıl arası ile 26 yıl ve üzeri olan öğretmenler, programın, öğrencilerin kendi öğrenme biçimleri üzerinde düşünebilmelerine fırsat verdiği görüşüne, 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha fazla katılmışlardır. Bu durum göreve yeni başlayan öğretmenlerin programı uygulamada yeterince tecrübeye sahip olamamalarından kaynaklanabilir. Analizler neticesinde, homojen dağılım göstermeyen maddelere (1, 2, 3, 4, 5, 13, 14, 15, 19, 22, 23, 26, 33, 35, 36, 47) non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis-H (KWH) testi uygulanmıştır. Testin sonuçları Tablo 15’de sunulmuştur.

İlköğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki katkısına yönelik öğretmen görüşlerinde homojen dağılım göstermeyen maddelere Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Yapılan analizler neticesinde; ilköğretim programları *“öğrencileri, bilgiye ulaşmak için araştırma yapmaya yönlendirir”*, *“öğrencilere arkadaşlarını değerlendirme imkanı verir”*, *“öğrencilerin kendilerine ve birbirlerine problem çözmeye yönelik sorular sormalarını destekler”*, *“öğrencilere kendine güven duygusunu kazandırır”* ve *“öğrencileri, kendilerine ilişkin düşünceleri üzerinde öğretmen, aile ve arkadaşları ile görüşmeye yönlendirir”* maddelerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık çıkmıştır ($p < .05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla bu maddelere Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Analizler neticesinde farklılığın mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir. Buna göre, ilköğretim programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşünme

becerilerinin geliştirilmesine olan katkısı hususunda mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin daha olumlu yönde görüş belirttikleri söylenebilir.

Tablo 15. İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre KWH ve MWU Testi Sonuçları

M. No	Sıra Ortalaması Mesleki Kıdem						Kruskall Wallis H testi		MWU
	0-5 yıl (n=62)	6-10 yıl (n=85)	11-15 yıl (n=195)	16-20 yıl (n=87)	21-25 yıl (n=64)	26 ve üzeri (n=151)	KWH	p	
1	282,52	272,49	332,28	353,51	336,61	330,59	14,588*	,012	3-1,3-2, 4-1,4-2, 5-2,6-2
2	297,06	286,95	337,39	340,59	332,10	319,24	7,726	,172	-
3	286,77	292,63	329,60	355,50	337,48	319,45	9,376	,095	-
4	267,50	318,42	306,19	373,34	338,84	332,22	16,336*	,006	4-1,4-2, 4-3,5-1,6-1
5	278,06	290,35	318,25	367,03	332,43	334,47	14,228*	,014	4-1,4-2, 4-3,6-1
13	308,19	303,41	313,42	346,26	334,16	332,22	4,527	,476	-
14	318,68	273,41	317,91	350,79	322,03	341,53	11,289*	,046	3-2,4-2, 6-2
15	324,94	293,12	319,92	357,86	301,28	329,99	7,552	,183	-
19	297,86	293,73	315,05	363,65	321,72	335,05	9,793	,081	-
22	301,83	308,94	311,19	362,78	323,91	329,42	7,240	,203	-
23	301,78	302,48	312,04	357,61	324,35	334,77	7,361	,195	-
26	312,35	311,50	307,60	347,33	336,43	331,89	4,846	,435	-
33	311,87	310,74	311,16	361,46	332,80	321,31	6,157	,291	-
35	279,58	303,34	322,16	365,80	294,51	338,26	13,530*	,019	4-1,4-2, 4-3,4-5, 6-1
36	317,15	317,89	328,35	356,33	305,24	307,57	5,562	,351	-
47	294,67	318,50	335,69	342,78	317,73	309,47	5,080	,406	-

4.2.1.1.3. Sınıf Değişkeninin Öğretmenlerin İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilköğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki katkısına yönelik görüşlerinin okuttukları sınıfa göre yapılan varyans analizine ilişkin sonuçlar Tablo 16’da yer almaktadır.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin eğitim-öğretim verdikleri sınıfa göre ilköğretim programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki katkısına yönelik görüşlerinin karşılaştırıldığı anova testi sonucuna göre; ilköğretim programları *“öğrencilerin görüşlerini özgürce açıklayabilecekleri öğrenme-öğretme ortamının oluşturulmasına imkan tanır”* ve *“öğrencilerin öğrenmedeki eksikliklerini ve olumsuzluklarını tüm sınıfla tartıştıkları bir ortam sağlar”* maddelerinde anlamlı farklılıkların bulunduğu görülmüştür ($p < .05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla bu maddelere scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonuçları dikkate alındığında, ilköğretim programları *“öğrencilerin öğrenmedeki eksikliklerini ve olumsuzluklarını tüm sınıfla tartıştıkları bir ortam sağlar”* maddesine 5. sınıf öğretmenlerinin 1. sınıf öğretmenlerinden daha fazla katıldıkları görülmektedir. İlköğretim programlarında öğrencilerin, kendi öğrenmelerinden sorumluluk duymaları ve öğrenmedeki eksikliklerinin farkına vararak kendi öğrenmeleri üzerine düşünebildikleri ortamların sağlanmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça artan sorumlulukları ile beraber öğrenmedeki eksikliklerinin ve olumsuzluklarının daha çok farkına varmaları hedeflenmektedir. Dolayısıyla 5. sınıf öğretmenlerinin bu düşünce ışığında; programları, öğrencilerin öğrenmedeki eksikliklerini ve olumsuzluklarının farkına vararak bunu tüm sınıfla tartıştıkları bir ortam sağlamada 1. sınıf öğretmenlerine göre daha etkili buldukları söylenebilir.

Tablo 16. İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

M. No	Eğitim-Öğretim Verilen Sınıf										Toplam		Homojenlik		Varyans		Fark (scheffe)
	1. Sınıf (n=124)		2. Sınıf (n=135)		3. Sınıf(n=137)		4. Sınıf (n=124)		5. Sınıf (n=124)								
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	Leven e	p	F	p	
1	3,96	,87	4,03	,81	3,99	,90	4,12	,78	3,98	,89	4,02	,85	,192	,943	,703	,590	-
2	3,85	,78	3,81	,73	3,84	,91	3,98	,70	3,88	,85	3,87	,80	3,495*	,008	,814	,516	-
3	3,77	,83	3,86	,76	3,88	,88	3,98	,72	3,90	,86	3,88	,81	1,959	,099	,999	,407	-
4	3,70	,88	3,70	,88	3,72	,92	3,75	,85	3,63	,91	3,70	,89	,375	,826	,321	,864	-
5	3,76	,71	3,79	,75	3,79	,92	3,73	,76	3,69	,79	3,75	,79	1,829	,122	,386	,819	-
6	3,81	,79	3,99	,74	3,87	1,00	3,98	,72	3,83	,95	3,90	,85	5,792*	,000	1,271	,280	-
7	3,85	,81	3,99	,77	3,91	,94	3,99	,76	3,89	,85	3,92	,83	2,174	,070	,691	,598	-
8	3,84	,85	3,79	,84	3,82	1,03	3,89	,91	3,76	,95	3,82	,92	1,607	,171	,348	,845	-
9	3,92	,76	3,90	,69	3,81	,93	3,98	,80	3,80	,92	3,88	,83	4,985*	,001	1,012	,400	-
10	3,66	,72	3,68	,83	3,81	,80	3,69	,76	3,73	,82	3,72	,79	,444	,777	,770	,545	-
11	3,72	,75	3,84	,77	3,99	,82	3,94	,79	3,95	,77	3,89	,79	,338	,853	2,587*	,036	-
12	3,56	,74	3,59	,79	3,69	,91	3,66	,83	3,74	,83	3,65	,82	,916	,454	1,055	,378	-
13	3,86	,68	3,77	,82	3,77	,91	3,86	,75	3,99	,80	3,85	,80	2,745*	,028	1,649	,160	-
14	3,84	,81	3,82	,81	3,93	,91	4,02	,72	3,87	,94	3,90	,84	1,943	,102	1,132	,340	-
15	3,66	,76	3,70	,85	3,79	,84	3,74	,78	3,77	,81	3,73	,81	,496	,739	,529	,714	-
16	3,91	,79	4,04	,83	4,01	,87	4,02	,77	3,97	,88	3,99	,83	,579	,678	,476	,753	-
17	3,65	,85	3,73	,80	3,77	,90	3,73	,88	3,78	,84	3,73	,85	,364	,834	,424	,792	-
18	3,60	,92	3,71	,85	3,65	,97	3,74	,95	3,65	,95	3,67	,93	,576	,680	,470	,758	-
19	3,69	,84	3,76	,74	3,74	,94	3,78	,81	3,70	,88	3,74	,84	2,520*	,040	,257	,905	-
20	3,58	,78	3,70	,78	3,69	,91	3,73	,78	3,60	,84	3,66	,82	,953	,433	,877	,477	-
21	3,74	,72	3,83	,75	3,69	,89	3,81	,86	3,81	,86	3,78	,82	3,426*	,009	,749	,559	-
22	3,64	,75	3,70	,76	3,72	,83	2,76	,86	3,69	,91	3,70	,82	1,371	,242	,364	,834	-
23	3,81	,78	3,88	,86	3,85	,86	3,90	,85	3,87	,82	3,86	,83	,101	,982	,211	,932	-
24	2,46	,97	2,56	,98	2,35	,87	2,36	,97	2,51	1,09	2,45	,98	2,409*	,048	1,205	,307	-

Tablo 16' nın Devamı

M. No	Eğitim-Öğretim Verilen Sınıf										Toplam		Homojenlik		Varyans		Fark (scheffe)
	1. Sınıf (n=124)		2. Sınıf (n=135)		3. Sınıf (n=137)		4. Sınıf (n=124)		5. Sınıf (n=124)				Leven e	p	F	p	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS					
25	3,67	,82	3,79	,83	3,77	,89	3,88	,79	3,73	,84	3,77	,84	1,013	,400	1,070	,370	-
26	3,78	,82	3,86	,77	3,92	,84	3,87	,82	3,94	,77	3,87	,81	,597	,665	,704	,589	-
27	3,73	,85	3,90	,74	3,99	,83	3,99	,76	4,00	,79	3,92	,80	2,872*	,022	2,541	,039	-
28	3,45	,85	3,65	,79	3,72	,95	3,65	,81	3,80	,89	3,65	,87	1,658	,158	2,763*	,027	5-1
29	3,69	,75	3,85	,79	3,77	,79	3,85	,74	3,94	,81	3,82	,78	,158	,959	1,753	,137	-
30	3,74	,81	3,79	,76	3,75	,90	3,89	,78	3,86	,90	3,80	,83	1,401	,232	,791	,531	-
31	3,61	,82	3,60	,78	3,65	,87	3,73	,86	3,75	,85	3,67	,84	,130	,971	,862	,487	-
32	3,61	,74	3,73	,74	3,69	,91	3,76	,86	3,78	,82	3,71	,82	1,713	,145	,809	,520	-
33	3,55	,82	3,65	,73	3,74	,88	3,76	,91	3,76	,78	3,69	,83	1,377	,240	1,556	,185	-
34	3,68	,78	3,85	,80	3,80	,84	3,89	,76	3,86	,84	3,82	,80	,566	,687	1,345	,252	-
35	3,72	,69	3,81	,78	3,77	,85	3,74	,84	3,80	,86	3,77	,81	1,239	,293	,258	,905	-
36	3,77	,73	3,80	,76	3,82	,87	3,82	,86	3,94	,83	3,83	,81	1,282	,276	,811	,518	-
37	3,70	,72	3,75	,79	3,78	,86	3,85	,82	3,74	,86	3,76	,81	,798	,527	,557	,694	-
38	3,67	,79	3,76	,79	3,81	,88	3,91	,87	3,86	,87	3,80	,84	,248	,911	1,646	,161	-
39	3,60	,84	3,61	,86	3,59	,94	3,75	,87	3,61	,94	3,63	,89	,813	,517	,700	,592	-
40	3,65	,79	3,57	,85	3,65	,92	3,71	,81	3,70	,85	3,65	,85	,947	,436	,566	,688	-
41	3,69	,82	3,73	,68	3,65	,88	3,87	,79	3,83	,83	3,75	,81	2,133	,075	1,781	,131	-
42	3,49	,90	3,55	,84	3,56	,87	3,67	,80	3,56	,85	3,57	,85	,664	,617	,709	,586	-
43	2,97	,94	3,04	1,05	3,09	,94	2,94	1,04	3,10	1,10	3,03	1,01	1,945	,101	,667	,615	-
44	3,73	,79	3,79	,77	3,74	,94	3,78	,79	3,84	,80	3,78	,82	,993	,411	,353	,842	-
45	3,69	,85	3,66	,88	3,78	,90	3,55	,90	3,74	,81	3,69	,87	,991	,412	1,355	,248	-
46	3,67	,90	3,70	,85	3,82	,85	3,76	,84	3,86	,85	3,76	,86	,643	,632	1,092	,359	-
47	3,77	,67	3,66	,74	3,81	,86	3,73	,84	3,86	,81	3,77	,79	1,639	,163	1,275	,279	-

Analizler sonucunda, homojen dağılım göstermeyen maddelere (2, 6, 9, 13, 19, 21, 24, 27) Kruskal-Wallis-H (KWH) testi uygulanmıştır. Bu teste ilişkin bulgular Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Değişkenine Göre KWH ve MWU Testi Sonuçları

M. No	Sıra Ortalaması					Kruskal Wallis H testi		MWU
	Eğitim-Öğretim Verilen Sınıf					KWH	P	
	1. Sınıf (n=124)	2. Sınıf (n=135)	3. Sınıf (n=137)	4. Sınıf (n=124)	5. sınıf (n=124)			
2	318,17	303,64	320,32	344,35	327,92	3,878	,423	-
6	298,92	337,36	326,57	334,47	313,44	4,375	,358	-
9	327,42	322,57	314,08	340,35	308,96	2,520	,641	-
13	320,13	308,05	313,04	322,09	351,46	4,984	,289	-
19	311,71	324,64	329,40	332,13	313,70	1,442	,837	-
21	310,98	335,34	303,51	332,46	331,06	3,680	,451	-
24	324,21	343,82	306,69	306,22	331,32	4,525	,340	-
27	280,40	315,73	339,77	337,97	337,42	11,163*	,025	3-1,4-1,5-1

Tablo 17’de görüldüğü üzere; yapılan analizler sonucunda, ilköğretim programları “*öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin açık ve karşılıklı olmasına imkan tanır*” maddesinde anlamlı farklılık çıkmıştır ($p < .05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla bu maddelere Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Bu testin sonucunda; programın, öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin açık ve karşılıklı olmasına imkan tanınması görüşüne, 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin 1. sınıf öğretmenlerine göre daha fazla katıldıkları belirlenmiştir. Bu bulgunun, sınıf düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin iletişime daha açık olabileceklerini ve dolayısıyla uygulamada, programın daha üst sınıflar için öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin açık ve karşılıklı olmasına daha imkan tanıdığını gösterdiği söylenebilir. Öğrencilerde yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede öğretmenin öğrencilerle, öğrencilerin öğretmenle ve birbirleriyle olan iletişiminin oldukça önemli olduğu

düşünüldüğünde ise öğretmen görüşlerine göre sınıf düzeyi artıkça, ilköğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki etkisinin de arttığı belirtilebilir.

4.2.1.1.4. Öğrenci Sayısı Değişkeninin Öğretmenlerin İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Tablo 18’de araştırmaya katılan öğretmenlerin ilköğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki katkısına yönelik görüşlerinin eğitim-öğretim verdikleri sınıflardaki öğrenci sayısına göre yapılan varyans analizine ilişkin sonuçları yer almaktadır.

Öğretmenlerin görüşleri sınıflarındaki öğrenci sayıları açısından incelendiğinde, maddelere ilişkin yapılan anova testi sonucunda; ilköğretim programları “*öğrenciler arasında işbirliğine dayalı bir sınıf ortamının oluşturulmasına imkan tanır*” maddesinde anlamlı farklılık çıkmıştır ($p < .05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla bu maddeye scheffe testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçlarına bakıldığında; ilköğretim programlarının, öğrenciler arasında işbirliğine dayalı bir sınıf ortamının oluşturulmasına imkan tanıdığı görüşüne 5-14 kişilik sınıflarda eğitim-öğretim veren öğretmenlerin; 15-24, 25-34 ve 35-44 kişilik sınıflarda eğitim-öğretim veren öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları görülmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenme bilişsel öğrenme ürünleri ve süreçleri üzerinde diğer yöntemlere göre daha etkilidir ve olumlu bir öğrenme çevresinin oluşmasını sağlamaktadır (Açıkgöz, 2003). Bu yöntem aynı zamanda yansıtıcı sınıf ortamının oluşmasına da yardımcı olmaktadır. Öyle ki, öğrenciler arasında işbirliğine dayalı bir öğrenme ortamı oluşturmak yansıtıcı düşünceleri açısından çok önemlidir. Çünkü işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımını kullanan öğrenciler, birbirlerine ilişkin görüşlerini ve eleştirilerini bildirir; birbirlerinin eleştirilerini dikkatle dinler; öteki öğrenciler ya da öğretmene grubun süreci, görevi ve grup çalışmasının başka yönlerine ilişkin dönüt verir (Calvin College Education Department, 1998; Mangan-Lev, 1998; Akt. Ünver, 2003). Dolayısıyla kendilerinin ve grubun öğrenme biçimi ve düzeyine ilişkin yansıtıcı düşünürler. İlköğretim programlarında da, eğitim-öğretim sürecinde işbirliğine dayalı öğrenme ortamının önemi üzerinde durulmuş ve bu ortamın

oluşturulmasına yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Bu araştırmanın bulgularında görüldüğü üzere; öğretmen görüşleri de ilköğretim programlarının, öğrenciler arasında işbirliğine dayalı bir sınıf ortamının oluşturulmasına imkan tanıdığını desteklemektedir. Ancak, sınıflarındaki öğrenci sayısı fazla olan öğretmenlerin bu görüşe daha az katılmaları, sınıf kalabalıklığının işbirliğine dayalı bir sınıf ortamının oluşturulmasını olumsuz etkilediğinin bir göstergesi olabilir.

Tablo 18. İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

M. No	Sınıftaki Öğrenci Sayısı										Toplam	Homojenlik		Varyans		Fark (scheffe)	
	5-14 (n=22)		kişi 15-24 (n=170)		kişi 25-34 (n=302)		kişi 35-44 (n=135)		45 ve üzeri (n=15)			Leven e	p	F	p		
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS							
1	4,00	,69	3,88	,91	4,06	,85	4,09	,81	4,13	,64	4,02	,85	1,460	,213	1,638	,163	-
2	3,86	,64	3,77	,78	3,91	,83	3,92	,77	3,80	,68	3,87	,80	,746	,561	,974	,421	-
3	4,05	,84	3,79	,85	3,90	,82	3,91	,76	3,93	,70	3,88	,81	1,360	,246	,879	,476	-
4	3,77	,81	3,63	,91	3,72	,90	3,76	,87	3,60	,74	3,70	,89	,754	,556	,543	,704	-
5	3,95	,65	3,66	,83	3,74	,81	3,86	,71	3,73	,70	3,75	,79	2,684*	,031	1,546	,187	-
6	3,91	,81	3,89	,90	3,89	,88	3,93	,75	3,80	,56	3,90	,85	1,067	,372	,089	,986	-
7	4,00	,69	3,92	,83	3,93	,81	3,92	,86	3,73	1,10	3,92	,83	,796	,528	,251	,909	-
8	3,82	,59	3,75	,89	3,87	,94	3,79	,93	3,80	1,21	3,82	,92	2,187	,069	,507	,731	-
9	3,91	,61	3,86	,82	3,90	,89	3,86	,71	3,93	,88	3,88	,83	2,140	,074	,117	,976	-
10	3,68	,72	3,64	,81	3,76	,80	3,72	,77	3,67	,49	3,72	,79	,988	,414	,765	,548	-
11	3,95	,72	3,88	,79	3,89	,79	3,90	,80	3,80	,56	3,89	,79	,468	,759	,109	,980	-
12	3,68	,72	3,62	,81	3,63	,85	3,71	,81	3,73	,59	3,65	,82	,918	,453	,332	,857	-
13	4,23	,61	3,79	,74	3,84	,84	3,87	,79	3,93	,80	3,85	,80	,855	,491	1,529	,192	-
14	4,05	,79	3,87	,82	3,89	,87	3,92	,82	3,80	,94	3,90	,84	,211	,932	,284	,888	-
15	3,77	,61	3,72	,80	3,76	,83	3,70	,83	3,67	,62	3,73	,81	,953	,433	,170	,954	-
16	4,27	,70	4,00	,85	3,99	,81	3,94	,84	4,00	1,00	3,99	,83	,371	,829	,765	,548	-
17	3,73	,77	3,69	,85	3,74	,86	3,77	,88	3,87	,83	3,73	,85	,179	,949	,274	,895	-
18	3,86	,83	3,74	,92	3,65	,96	3,61	,90	3,67	,82	3,67	,93	,473	,756	,693	,597	-
19	3,91	,61	3,78	,81	3,72	,86	3,69	,88	3,73	,80	3,74	,84	2,147	,074	,496	,738	-
20	3,86	,64	3,61	,79	3,66	,86	3,71	,81	3,67	,62	3,66	,82	1,796	,128	,653	,625	-
21	4,36	,58	3,79	,82	3,74	,83	3,73	,81	4,00	,65	3,78	,82	1,943	,102	3,466*	,008	1-2,1-3,1-4
22	4,00	,62	3,59	,89	3,75	,78	3,66	,83	4,00	,65	3,70	,82	5,490*	,000	2,273	,060	-
23	3,86	,64	3,85	,83	3,89	,87	3,80	,81	3,93	,70	3,86	,83	,509	,729	,338	,852	-
24	2,23	,75	2,36	,95	2,45	1,01	2,59	,97	2,47	,74	2,45	,98	1,780	,131	1,338	,254	-
25	4,00	,82	3,79	,83	3,76	,85	3,73	,84	3,60	,51	3,77	,84	,812	,517	,709	,586	-
26	4,23	,69	3,91	,76	3,81	,87	3,90	,77	4,00	,00	3,87	,81	6,343*	,000	1,661	,157	-
27	4,23	,61	3,88	,81	3,91	,83	3,96	,74	3,93	,46	3,92	,80	2,153	,073	,999	,407	-

Tablo 18'in Devamı

M. No	Sınıftaki Öğrenci Sayısı										Toplam	Homojenlik		Varyans		Fark (scheffe)	
	5-14 kişi (n=22)		15-24 kişi (n=170)		25-34 kişi (n=302)		35-44 kişi (n=135)		45 ve üzeri (n=15)			Leven e	P	F	p		
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS							
28	3,82	,80	3,65	,89	3,67	,86	3,63	,88	3,27	,70	3,65	,87	,724	,576	1,009	,402	-
29	4,05	,65	3,81	,78	3,83	,79	3,76	,79	3,93	,46	3,82	,78	2,254	,062	,804	,523	-
30	4,05	,72	3,80	,83	3,81	,84	3,74	,83	3,93	,70	3,80	,83	,654	,624	,757	,553	-
31	3,86	,56	3,62	,83	3,69	,89	3,63	,79	3,87	,64	3,67	,84	3,910*	,004	,733	,569	-
32	3,86	,71	3,71	,84	3,73	,83	3,66	,78	3,80	,68	3,71	,82	,733	,570	,404	,806	-
33	3,77	,69	3,69	,80	3,71	,84	3,66	,85	3,60	,91	3,69	,83	,677	,608	,171	,953	-
34	4,18	,73	3,80	,80	3,79	,82	3,82	,80	3,87	,64	3,82	,80	,543	,704	1,225	,299	-
35	3,86	,77	3,77	,81	3,72	,82	3,82	,77	4,00	,65	3,77	,81	1,242	,292	,789	,533	-
36	4,05	,72	3,86	,78	3,82	,82	3,79	,86	3,80	,68	3,83	,81	,667	,615	,534	,710	-
37	3,77	,61	3,73	,84	3,77	,81	3,77	,82	3,93	,70	3,76	,81	,831	,506	,249	,910	-
38	4,00	,62	3,78	,87	3,80	,86	3,78	,82	4,07	,59	3,80	,84	2,910*	,021	,726	,574	-
39	4,05	,58	3,61	,90	3,59	,92	3,67	,86	3,67	,82	3,63	,89	3,682*	,006	1,459	,213	-
40	3,64	,85	3,64	,83	3,64	,86	3,70	,84	3,73	,88	3,65	,85	,142	,967	,195	,941	-
41	4,14	,77	3,71	,86	3,76	,78	3,70	,81	3,80	,56	3,75	,81	2,171	,071	1,509	,198	-
42	3,73	,83	3,52	,89	3,57	,85	3,61	,82	3,27	,70	3,57	,85	,662	,618	,913	,456	-
43	2,68	1,04	3,12	1,01	3,02	1,03	2,99	,99	2,93	,96	3,03	1,01	,406	,804	1,052	,380	-
44	3,91	,87	3,75	,84	3,81	,82	3,71	,81	3,73	,70	3,78	,82	,990	,412	,536	,709	-
45	3,86	1,08	3,63	,96	3,72	,82	3,65	,81	3,67	,98	3,69	,87	3,106*	,015	,592	,668	-
46	4,14	,64	3,79	,88	3,75	,84	3,68	,89	3,87	,83	3,76	,86	1,282	,276	1,457	,214	-
47	4,00	,69	3,72	,87	3,79	,77	3,73	,77	3,73	,59	3,77	,79	2,347	,053	,775	,542	-

Öğretmenlerin ilköğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki katkısına yönelik görüşlerinin sınıflarındaki öğrenci sayısına göre levene testinde anlamlı fark çıkan maddelerine uygulanan KWH testi sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre KWH ve MWU Testi Sonuçları

M. No	Sıra Ortalaması					Kruskall Wallis H testi		MWU
	Öğrenci Sayısı					KWH	P	
	5-14 kişi (n=22)	15-24 kişi (n=170)	25-34 kişi (n=302)	35-44 kişi (n=135)	45 ve üzeri (n=15)			
5	364,14	306,27	319,87	343,49	309,47	5,050	,282	-
22	385,86	303,64	332,47	306,70	384,90	9,101	,059	-
26	396,89	327,12	312,88	323,69	344,00	5,581	,233	-
31	361,41	310,63	329,98	308,82	372,57	4,624	,328	-
38	358,00	316,89	324,38	313,90	373,67	2,832	,586	-
39	406,66	315,74	317,21	328,84	325,10	5,832	,212	-
45	366,39	311,82	331,11	308,68	330,30	3,734	,443	-

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin ilköğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki katkısına yönelik görüşlerinin eğitim-öğretim verdikleri sınıflardaki öğrenci sayısına göre değerlendirilmesinde homojen dağılımın sağlanmadığı maddelere KWH ve daha sonrasında da MWU testi yapılmıştır; ancak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.2.1.1.5. Yansıtıcı Düşünmeyi Bilme Düzeyi Değişkeninin İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Görüşleri Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilköğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki katkısına yönelik görüşlerinin, yansıtıcı düşünmenin ne olduğunu bilme düzeylerine göre yapılan varyans analizine ilişkin sonuçlar Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Yansıtıcı Düşünmeyi Bilme Düzeyi Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

M. No	Bilme Düzeyi										Toplam	Homojenlik	Varyans	Fark (scheffe)			
	Hiç (n=25)		Az (n=79)		Orta (n=270)		Çok (n=176)		Tam (n=94)								
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS					$\bar{X}$	SS	Levene
1	3,80	,76	3,76	,88	3,99	,78	4,15	,83	4,13	1,02	4,02	,85	3,710*	,005	3,808	,005	-
2	3,60	,71	3,70	,87	3,81	,76	3,99	,73	4,01	,93	3,87	,80	2,421*	,047	3,824	,004	-
3	3,48	,87	3,70	,90	3,80	,72	4,06	,80	4,01	,92	3,88	,81	1,710	,146	6,107*	,000	4-1,4-2,4-3
4	3,36	,76	3,59	,98	3,59	,82	3,91	,86	3,81	1,01	3,70	,89	3,033*	,017	5,099	,000	-
5	3,36	,91	3,62	,84	3,68	,66	3,93	,83	3,82	,90	3,75	,79	2,446*	,045	5,215	,000	-
6	3,40	,91	3,75	,88	3,86	,76	3,97	,91	4,14	,86	3,90	,85	1,640	,162	5,176*	,000	4-1,5-1
7	3,36	,95	3,72	,95	3,88	,74	4,11	,77	4,01	,93	3,92	,83	2,695*	,030	7,095	,000	-
8	3,20	,96	3,61	1,01	3,81	,89	3,98	,87	3,89	,91	3,82	,92	1,474	,209	5,515*	,000	3-1,4-1,5-1
9	3,28	,79	3,67	,92	3,87	,76	4,03	,80	3,98	,88	3,88	,83	1,965	,098	6,541*	,000	3-1,4-1,4-2,5-1,-
10	3,24	,93	3,58	,83	3,66	,74	3,90	,74	3,77	,85	3,72	,79	1,505	,199	5,789*	,000	4-1,4-3
11	3,28	1,02	3,71	,86	3,88	,71	4,03	,73	3,97	,87	3,89	,79	4,555*	,001	6,644	,000	-
12	3,04	1,06	3,56	,81	3,57	,77	3,82	,77	3,81	,90	3,65	,82	1,084	,364	7,382*	,000	3-1,4-1,4-3,5-1
13	3,24	,88	3,73	,87	3,77	,73	4,03	,77	3,99	,84	3,85	,80	,858	,489	8,126*	,000	3-1,4-1,4-2,5-1
14	3,28	,94	3,82	,92	3,82	,79	4,07	,77	4,00	,92	3,90	,84	1,342	,253	6,551*	,000	3-1,4-1,4-3,5-1
15	3,40	1,00	3,61	,88	3,66	,75	3,90	,75	3,83	,90	3,73	,81	2,765*	,027	4,277	,002	-
16	3,64	,81	3,77	,88	4,01	,79	4,06	,80	4,07	,92	3,99	,83	1,411	,229	3,143*	,014	-
17	3,20	,91	3,63	,92	3,71	,82	3,86	,80	3,79	,94	3,73	,85	1,286	,274	3,834*	,004	4-1
18	3,24	1,16	3,56	,90	3,65	,88	3,82	,88	3,67	1,05	3,67	,93	2,793*	,026	2,823	,024	-
19	3,36	,95	3,67	,90	3,69	,81	3,87	,78	3,77	,93	3,74	,84	2,075	,083	2,697*	,030	-
20	3,20	,96	3,53	,84	3,63	,78	3,80	,79	3,76	,86	3,66	,82	,604	,660	4,168*	,002	4-1,
21	3,28	,84	3,62	,88	3,70	,79	3,97	,76	3,89	,85	3,78	,82	5,210*	,000	6,630	,000	4-1,4-2,4-3,5-1
22	3,28	,84	3,56	,92	3,68	,78	3,86	,80	3,71	,84	3,70	,82	1,549	,186	3,997*	,003	4-1
23	3,24	1,01	3,82	,89	3,90	,79	3,94	,80	3,82	,85	3,86	,83	1,654	,159	4,141*	,003	3-1,4-1,5-1
24	2,52	,71	2,62	,94	2,37	,96	2,47	1,03	2,47	1,01	2,45	,98	1,237	,294	1,074	,369	-
25	3,28	,98	3,59	,95	3,73	,78	3,91	,78	3,85	,88	3,77	,84	3,133*	,014	4,787	,001	-
26	3,08	,91	3,71	,89	3,83	,76	4,09	,69	3,94	,88	3,87	,81	2,312	,056	11,068*	,000	2-1,3-1,4-1, 4-2,4-3,5-1

Tablo 20'nin Devamı

M No	Bilme Düzeyi										Toplam	Homojenlik		Varyans		Fark (scheffe)	
	Hiç (n=25)		Az (n=79)		Orta (n=270)		Çok (n=176)		Tam (n=94)								
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		Levene	p	F	p		
27	3,44	,82	3,72	,90	3,91	,73	4,05	,80	4,01	,81	3,92	,80	2,381	,050	5,126*	,000	4-1,4-2,5-1
28	3,16	,99	3,48	,93	3,63	,81	3,80	,84	3,73	,92	3,65	,87	,861	,487	4,342*	,002	4-1
29	3,36	,86	3,66	,86	3,80	,71	3,95	,70	3,89	,93	3,82	,78	3,895*	,004	4,594	,001	-
30	3,20	1,00	3,54	,90	3,79	,79	3,97	,73	3,92	,89	3,80	,83	4,554*	,001	7,750	,000	-
31	3,08	1,08	3,54	,81	3,64	,82	3,84	,78	3,69	,86	3,67	,84	1,607	,171	5,659*	,000	3-1,4-1,5-1
32	3,28	1,02	3,51	,92	3,69	,75	3,90	,75	3,73	,89	3,71	,82	4,212*	,002	5,659	,000	-
33	3,48	1,05	3,49	,96	3,67	,76	3,81	,80	3,77	,86	3,69	,83	2,867*	,023	2,660	,032	-
34	3,52	,92	3,62	,88	3,80	,77	3,93	,73	3,89	,90	3,82	,80	4,969*	,001	3,113	,015	-
35	3,44	1,04	3,57	,92	3,72	,73	3,93	,77	3,85	,84	3,77	,81	4,566*	,001	4,664	,001	-
36	3,44	,87	3,76	,92	3,80	,76	3,95	,77	3,87	,88	3,83	,81	2,150	,073	2,752*	,027	-
37	3,32	,80	3,53	,89	3,74	,77	3,91	,76	3,88	,88	3,76	,81	1,787	,130	5,652*	,000	4-1,4-2,5-1
38	3,40	,87	3,70	,94	3,76	,81	3,90	,79	3,94	,90	3,80	,84	1,280	,277	3,086*	,016	-
39	3,12	,97	3,48	,90	3,59	,83	3,77	,85	3,77	1,02	3,63	,89	1,125	,344	4,438*	,002	4-1,5-1
40	3,24	,83	3,51	,90	3,63	,79	3,76	,86	3,74	,90	3,65	,85	,658	,621	3,162*	,014	-
41	3,24	,83	3,56	,87	3,76	,76	3,86	,72	3,83	,93	3,75	,81	3,078*	,016	4,779	,001	-
42	3,12	,73	3,41	,87	3,55	,83	3,70	,86	3,62	,86	3,57	,85	1,103	,354	3,665*	,006	4-1
43	2,92	1,04	3,08	1,00	3,04	,94	3,01	1,09	3,00	1,08	3,03	1,01	1,503	,200	,162	,957	-
44	3,28	1,06	3,62	,94	3,71	,76	3,94	,75	3,90	,84	3,78	,82	4,736*	,001	5,936	,000	-
45	3,32	,90	3,58	,84	3,64	,84	3,82	,88	3,73	,92	3,69	,87	,155	,961	2,759*	,027	-
46	3,48	,65	3,63	,94	3,72	,84	3,90	,84	3,81	,88	3,76	,86	1,817	,124	2,463*	,044	-
47	3,44	,77	3,61	,79	3,75	,75	3,85	,81	3,87	,83	3,77	,79	,241	,915	2,792*	,026	-

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilköğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki katkısına yönelik görüşlerinin yansıtıcı düşünmeyi bilme düzeyi değişkenine göre anova testi sonuçları incelendiğinde, maddelerin yarısından fazlasında anlamlı farklılık çıktığı görülmektedir ($p < .05$). Yansıtıcı düşünmeyi bilme düzeyleri daha yüksek olan öğretmenlerin, bilme düzeyi düşük olan öğretmenlere göre daha olumlu görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi bilmeleri, ilköğretim programlarının yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesindeki katkısının belirlenmesinde önemlidir. Bu nedenle, bilme düzeyi yüksek olan öğretmenlerin ilköğretim programlarının yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesinde katkısı olduğu yönünde anket maddelerinin çoğunluğunda görüş birliği sağlamaları dikkat çekici bir bulgudur. Analizler neticesinde homojen dağılım göstermeyen maddelere KWH testi uygulanmıştır. KWH testinin sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Katkısına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yansıtıcı Düşünmeyi Bilme Düzeyi Değişkenine Göre KWH ve MWU Testi Sonuçları

M. No	Sıra Ortalaması					Kruskall Wallis H testi		MWU
	Bilme Düzeyi					KWH	P	
	Hiç (n=25)	Az (n=79)	Orta (n=270)	Çok (n=176)	Tam (n=94)			
1	269,06	269,39	311,33	351,22	359,65	20,145*	,000	3-2,4-1,4-2, 4-3,5-1,5-2,5-3
2	257,04	291,03	306,94	348,17	362,98	17,743*	,001	4-1,4-2,4-3, 5-1,5-2,5-3
4	241,56	306,29	298,04	365,09	348,16	23,902*	,000	4-1,4-2,4-3, 5-1,5-3
5	243,48	294,37	302,69	365,93	342,75	23,876*	,000	4-1,4-2,4-3, 5-1,5-3
7	216,28	287,27	306,60	363,56	349,15	27,825*	,000	3-1,4-1,4-2, 4-3,5-1,5-2,5-3
11	213,78	287,64	316,77	351,38	343,10	20,684*	,000	3-1,4-1,4-2, 4-3,5-1,5-2
15	268,16	301,63	304,74	353,79	346,93	14,407*	,006	4-1,4-2,4-3, 5-3
18	255,30	296,46	315,62	351,98	326,82	10,903*	,028	4-1,4-2,4-3
21	221,48	292,50	303,38	366,57	346,99	27,657*	,000	3-1,4-1,4-2, 4-3,5-1,5-2,5-3
25	236,68	293,50	311,97	352,95	342,94	16,306*	,003	3-1,4-1,4-2, 4-3,5-1

Tablo 21'in Devamı

M. No	Sıra Ortalaması					Kruskall Wallis H testi		MWU
	Bilme Düzeyi					KWH	P	
	Hiç (n=25)	Az (n=79)	Orta (n=270)	Çok (n=176)	Tam (n=94)			
29	220,34	293,27	314,81	348,30	348,02	18,469*	,001	3-1,4-1,4-2, 4-3,5-1,5-2
30	214,70	267,73	316,94	355,24	351,87	27,399*	,000	3-1,4-1,3-2, 4-2,5-1,5-2
32	240,76	280,11	315,07	361,07	328,99	19,835*	,001	3-1,4-1,4-2, 4-3,5-1
33	285,74	288,03	314,22	345,62	341,73	9,260	,055	-
34	266,16	281,70	317,59	346,58	340,80	11,895*	,018	4-1,4-2,5-2
35	270,52	282,15	308,28	358,31	344,03	17,760*	,001	4-1,4-2,4-3, 5-2
41	208,54	283,53	321,71	344,85	345,99	20,048*	,000	3-1,4-1,5-1, 5-2
44	238,34	295,42	304,72	356,94	354,23	21,369*	,000	4-1,4-2,4-3, 5-1,5-2,5-3

Bilme düzeyi değişkenine göre ilköğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki katkısına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinde homojen dağılım göstermeyen maddelere uygulanan KWH testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık çıkan maddelere MWU testi uygulanmıştır. MWU sonuçlarına göre öğretmenlerin görüşlerinde, yansıtıcı düşünmeyi bilme düzeyi yüksek olanların lehine farklılık olduğu belirlenmiştir. Özellikle yansıtıcı düşünmeyi orta düzeyde, çok ve tam olarak bilen öğretmenler ile yansıtıcı düşünmeyi hiç bilmeyen öğretmenler arasında farklılığın fazla çıkması dikkat çekici bir bulgudur. Anova testindeki sonuçlara paralel olarak MWU testinde de bilme düzeyinin yüksekliğinin, öğretmenlerin konuya ilişkin daha olumlu görüş geliştirmelerini etkilediği söylenebilir.

4.2.2. Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemleri Kullanma Sıklıklarına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarına ilişkin bulgular, Tablo 22'de sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıkları incelendiğinde, 'her zaman' kullandıkları tek yöntemin "soru sorma" ($\bar{X} = 4.45$) olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci içerisinde öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmede başvurulan yöntemlerden soru sorma yöntemini en fazla kullandıklarını

göstermektedir. Soru sorma, yansıtıcı düşünmenin sınıf içinde geliştirilmesi açısından önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerde yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede öğretmenin öğrencilere ve öğrencilerin öğretmene ve birbirlerine sordukları soruların çok büyük bir etkisi vardır. Bu nedenle, öğretmenlerin soru sorma yöntemini her zaman kullanıyor olmaları öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirme açısından önemli bir bulgudur.

Tablo 22. Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemleri
Kullanma Sıklıkları

	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemler	$\bar{X}$	SS
1.	Kavram haritaları	3,50	,85
2.	Öğrenme günlükleri/logoları	3,03	1,04
3.	Soru sorma	4,45	,67
4.	Kendine soru sorma	3,79	,90
5.	Anlaşmalı öğrenme	3,20	,98
6.	Kendini değerlendirme	3,67	,86
7.	Görüşme (Mülakat)	3,46	,96
8.	Portfolyo (öğrenci ürün dosyası)	3,84	,90
9.	Akran değerlendirme	3,38	,94
10.	Tartışma	3,88	,88
11.	Gözlem	3,98	,88
12.	Seminer çalışmaları	2,78	1,05
13.	Sözlü sunumlar	3,75	,91
14.	Otobiyografi	2,92	,98
15.	Drama	3,42	,91
16.	Görsel sunumlar	3,83	,85

Öğretmenler, yansıtıcı düşünmeyi geliştirme amacıyla “*öğrenme günlükleri/logoları*”, “*anlaşmalı öğrenme*”, “*akran değerlendirme*”, “*seminer çalışmaları*” ve “*otobiyografi*” yöntemlerini ise ‘*bazen*’ kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, diğer yöntemleri ise ‘*sık sık*’ kullanmaktadırlar. Bununla birlikte, öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemlerden “*seminer çalışmaları*” nı en az sıklıkta ($\bar{X} = 2.78$) kullandıkları belirlenmiştir. Seminer çalışmaları, yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede başvurulan önemli yöntemlerden biridir. Öğretmenlerin seminer çalışmalarını en az sıklıkta kullanmaları, ilköğretim programlarında öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri olarak bu yönteme çok fazla yer verilmemesinden kaynaklanıyor olabilir.

4.2.2.1. Bazı Değişkenler ile Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemleri Kullanma Sıklıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Bu bölümde öğretmenlerin, öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmede başvurulan yöntemleri kullanma sıklıklarının; cinsiyet, mesleki kıdem, sınıf düzeyi, sınıflardaki öğrenci sayısı ve öğretmenlerin yansıtıcı düşünmenin ne olduğunu bilme düzeylerine göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular ve yorumlanması yer almaktadır.

4.2.2.1.1. Cinsiyet Değişkeni ile Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemleri Kullanma Sıklıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Tablo 23’de, öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmede başvurulan yöntemlerin araştırma kapsamında bulunan öğretmenler tarafından kullanma sıklıklarının cinsiyet değişkenine göre yapılan t-testi sonuçları verilmiştir. Test sonuçları incelendiğinde; yansıtıcı düşünmeyi geliştiren “*kavram haritaları*”, “*tartışma*”, “*gözlem*” ve “*görsel sunumlar*” yöntemlerini erkek ve kadın öğretmenlerin kullanma sıklıklarının aynı olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ($p < .05$). Bu yöntemleri, erkek ve kadın öğretmenler ‘*sık sık*’ kullanırken, kadın öğretmenlerin kullanma sıklıklarının ‘*her zaman*’ a daha yakın olduğu göze çarpmaktadır.

Tablo 23. Cinsiyet Değişkeni ile Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemleri Kullanma Sıklıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

M. No	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemler	Cinsiyet	$\bar{X}$	ss	Levene		t	p
					F	p		
1	Kavram haritaları	Erkek	3,42	,85	,026	,871	-3,007*	,003
		Kadın	3,63	,85				
2	Öğrenme günlükleri/logoları	Erkek	3,04	,99	3,493	,062	,172	,864
		Kadın	3,02	1,11				
3	Soru sorma	Erkek	4,40	,70	7,374*	,007	-2,471	,014
		Kadın	4,53	,60				
4	Kendine soru sorma	Erkek	3,70	,90	9,398*	,002	-3,360	,001
		Kadın	3,94	,87				
5	Anlaşmalı öğrenme	Erkek	3,17	,95	3,828	,051	-1,004	,316
		Kadın	3,25	1,02				
6	Kendini değerlendirme	Erkek	3,62	,87	1,657	,198	-1,862	,063
		Kadın	3,75	,83				
7	Görüşme (Mülakat)	Erkek	3,43	,93	2,612	,107	-,839	,402
		Kadın	3,50	1,00				
8	Portfolyo (öğrenci ürün dosyası)	Erkek	3,79	,90	1,686	,195	-1,871	,062
		Kadın	3,92	,90				
9	Akran değerlendirme	Erkek	3,35	,90	5,832*	,016	-1,176	,240
		Kadın	3,44	1,01				
10	Tartışma	Erkek	3,82	,88	1,091	,297	-2,051*	,041
		Kadın	3,96	,87				
11	Gözlem	Erkek	3,91	,89	,039	,843	-2,478*	,013
		Kadın	4,08	,86				
12	Seminer çalışmaları	Erkek	2,85	,99	15,811*	,000	2,132	,033
		Kadın	2,67	1,13				
13	Sözlü sunumlar	Erkek	3,73	,88	1,057	,304	-,692	,489
		Kadın	3,78	,94				
14	Otobiyografi	Erkek	2,92	,96	,687	,408	-,047	,963
		Kadın	2,92	1,01				
15	Drama	Erkek	3,40	,91	,001	,979	-,942	,347
		Kadın	3,46	,90				
16	Görsel sunumlar	Erkek	3,78	,85	1,399	,237	-2,026*	,043
		Kadın	3,92	,84				

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarının cinsiyet değişkenine göre yapılan analizinde farklılık olup olmadığına levene testi ile bakılmıştır. Bu test sonucunda homojen dağılım göstermeyen maddelere MWU testi yapılmıştır; bu testin sonuçları Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24. Cinsiyet Değişkeni ile Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemleri Kullanma Sıklıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin MWU Sonuçları

M. No	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemler	Cinsiyet	Sıra ortalaması	Mann Whitney	
				MWU	p
3	Soru sorma	Erkek	311,12	44930,500*	,029
		Kadın	340,20		
4	Kendine soru sorma	Erkek	302,45	41531,000*	,000
		Kadın	353,69		
9	Akran değerlendirme	Erkek	315,14	46506,000	,185
		Kadın	333,95		
12	Seminer çalışmaları	Erkek	333,24	45181,500	,056
		Kadın	305,79		

MWU testinin sonuçlarına bakıldığında, yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemlerden “*soru sorma*” ve “*kendine soru sorma*” da anlamlı farklılık çıkmıştır ($p < .05$). Bu yöntemleri, yansıtıcı düşünmeyi geliştirme amacıyla kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha sık kullandıkları görülmektedir.

4.2.2.1.2. Mesleki Kıdem Değişkeni ile Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemleri Kullanma Sıklıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarının mesleki kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 25’de verilmiştir.

Öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmede başvurulan yöntemlerin, araştırma kapsamında bulunan öğretmenler tarafından kullanma sıklıklarının mesleki kıdemlerine göre yapılan anova testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin “*kavram haritaları*”, “*görüşme (mülakat)*”, “*akran değerlendirme*” ve “*otobiyografi*” yöntemlerini kullanma sıklıklarında anlamlı farklılık çıktığı görülmektedir ($p < .05$). Bu maddelere uygulanan scheffe testi sonuçlarına göre sadece “*akran değerlendirme*” yönteminde gruplar arası farklılığın çıktığı görülmektedir. Buna göre, mesleki kıdemi 11-15 yıl arası, 16-20 yıl arası ile 26 yıl ve üzeri olan öğretmenler, yansıtıcı düşünmeyi geliştirme amacıyla *akran değerlendirme* yöntemini mesleki kıdemi 0-5 yıl arası olan öğretmenlere göre daha sık kullanmaktadırlar. Yenilenen ilköğretim programları ile birlikte değerlendirme sürecinde akran değerlendirmenin önemi üzerinde durulmakta ve

uygulamada bu çalışmalara yönelik etkinliklere daha fazla yer verilmektedir. Ancak araştırmanın bulgularında, göreve yeni başlamalarına rağmen öğretmenlerin akran değerlendirme yöntemini daha az sıklıkta kullandıkları görülmektedir. Ayrıca mesleki kıdem değişkeninin, öğretmenlerin ilköğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki katkısına yönelik görüşlerini etkileme durumuna ilişkin bulgularda da, ilköğretim programları “*ğrencilere arkadaşlarını değerlendirme imkanı verir*” görüşüne mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin mesleki kıdemi az olan öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları ortaya çıkmıştır. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin bu grşe daha fazla katılıyor olmaları, akran değerlendirme yöntemini daha sık kullanmaları ile bağlantılı olduğu söylenebilir.

Tablo 25. Mesleki Kıdem Değişkeni ile Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemleri Kullanma Sıklıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

M. No	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri												Toplam	Homojenlik	Varyans		Fark (scheffe)		
	0-5 yıl (n=62)		6-10 yıl (n=85)		11-15 yıl (n=195)		16-20 yıl (n=87)		21-25 yıl (n=64)		26 ve üzeri (n=151)								
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS			levene	p		F	p
1	3,26	,92	3,29	,94	3,56	,83	3,61	,81	3,63	,81	3,52	,82	3,50	,85	,364	,873	2,823*	,016	-
2	2,48	1,02	2,81	1,26	3,07	1,02	3,15	,96	3,05	,95	3,26	,94	3,03	1,04	2,794*	,017	6,206	,000	-
3	4,52	,62	4,47	,61	4,51	,67	4,45	,64	4,41	,71	4,34	,70	4,45	,67	,414	,839	1,401	,222	-
4	3,69	1,10	3,84	,94	3,82	,82	3,83	,84	3,81	,89	3,75	,93	3,79	,90	2,441*	,033	,332	,894	-
5	3,11	1,17	3,01	1,03	3,17	,92	3,30	,86	3,09	1,03	3,38	,94	3,20	,98	1,538	,176	2,119	,061	-
6	3,42	,86	3,73	,81	3,69	,79	3,76	,88	3,59	,87	3,68	,94	3,67	,86	,691	,630	1,465	,199	-
7	3,19	1,02	3,38	,99	3,43	,92	3,49	,94	3,41	,95	3,64	,95	3,46	,96	,175	,972	2,305*	,043	-
8	3,95	,98	3,99	,87	3,84	,88	3,93	,86	3,73	,88	3,71	,95	3,84	,90	1,255	,282	1,642	,147	-
9	2,92	1,01	3,33	,98	3,38	,95	3,53	,91	3,39	,85	3,51	,89	3,38	,94	,329	,895	4,111*	,001	3-1,4-1,6-1
10	3,68	1,05	4,00	,94	3,98	,79	3,89	,80	3,81	,81	3,77	,93	3,88	,88	3,914*	,002	2,102	,063	-
11	3,84	1,09	4,11	,93	4,02	,85	4,07	,77	3,84	,93	3,91	,82	3,98	,88	2,801*	,016	1,392	,225	-
12	2,21	1,20	2,52	1,13	2,89	1,00	2,80	,97	2,89	1,04	2,98	,93	2,78	1,05	3,715*	,003	6,672	,000	-
13	3,42	1,03	3,72	1,09	3,79	,87	3,86	,92	3,75	,96	3,77	,73	3,75	,91	5,051*	,000	2,055	,069	-
14	2,55	,99	2,76	1,00	2,98	,97	2,94	,99	3,03	1,02	3,03	,92	2,92	,98	1,152	,332	2,970*	,012	-
15	3,47	1,00	3,48	,93	3,43	,87	3,55	,95	3,42	,97	3,29	,83	3,42	,91	1,325	,251	1,094	,362	-
16	3,65	,98	3,82	,95	3,84	,85	4,05	,75	3,73	,84	3,82	,78	3,83	,85	2,817*	,016	1,898	,093	-

Homojen dağılım göstermeyen “öğrenme günlükleri/logoları, kendine soru sorma, tartışma, gözlem, seminer çalışmaları, sözlü sunumlar ve görsel sunumlar” yöntemleri için KWH testi uygulanmıştır. Bu testlerin sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Mesleki Kıdem Değişkeni ile Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemleri Kullanma Sıklıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin KWH ve MWU Testi Sonuçları

M. No	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemler	Sıra Ortalaması						Kruskall Wallis H testi		MWU
		Mesleki Kıdem						KWH	P	
		0-5 yıl (n=62)	6-10 yıl (n=85)	11-15 yıl (n=195)	16-20 yıl (n=87)	21-25 yıl (n=64)	26 ve üzeri (n=151)			
2	Öğrenme günlükleri/ logoları	230,90	289,59	328,97	339,22	323,11	360,39	27,389*	,000	3-1, 4-1, 5-1, 6-1, 6-2
4	Kendine soru sorma	313,08	332,75	324,85	329,10	322,97	313,56	1,019	,961	-
10	Tartışma	288,95	354,57	340,32	318,66	307,50	303,78	9,361	,096	-
11	Gözlem	306,95	354,38	328,81	336,43	298,80	304,81	6,837	,233	-
12	Seminer çalışmaları	223,85	276,20	340,41	327,35	338,17	356,51	32,841*	,000	3-1, 3-2, 4-1, 5-1, 5-2, 6-1, 6-2
13	Sözlü sunumlar	267,40	323,79	330,95	343,82	324,69	320,28	7,891	,162	-
16	Görsel sunumlar	287,68	328,13	322,06	364,10	303,12	318,44	8,627	,125	-

Homojen dağılım göstermeyen maddelere uygulanan KWH testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık çıkan ($p < .05$) maddelere MWU testi uygulanmıştır. Buna göre yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesinde “öğrenme günlükleri/logoları” ve “seminer çalışmaları”nın mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler tarafından mesleki kıdemi az olanlara göre daha sık kullanıldıkları belirlenmiştir. Öğrenme günlükleri/logoları ve

seminer çalışmaları, öğrencilerin öğrenmeleri üzerine daha kalıcı etki bırakmada, karar verme yetisine sahip olmalarında ve yansıtıcı düşünebilmelerinde faydalı yöntemlerdir. Özellikle öğrenme günlükleri, öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmede çok etkilidir. İlköğretim programlarında da öğrencilerin yansıtıcı düşünmeyi kullanmalarına yönelik olarak etkin, karar verici, düşünen, araştıran, sorgulayan ve öz değerlendirme yapan bireyler olmasına yönelik etkinliklere yer verildiği belirtilerek, bu etkinliklerden öğrencilerin öğrenmeleri ile ilgili yansıtma yapmalarını sağlayan öğrenme günlükleri üzerinde ise önemle durulmuştur (ttkb.meb.gov.tr). Bu denli gündemde olan bir yöntemi, mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin daha az sıklıkta kullanıyor olması dikkat çekici bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

4.2.2.1.3. Sınıf Değişkeni ile Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemleri Kullanma Sıklıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Tablo 27, araştırmaya katılan öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarının sınıf değişkeniyle karşılaştırılmasına ilişkin yapılan varyans analizi sonuçlarını içermektedir. Anova testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştirme amacıyla başvurdukları “*drama*” yönteminin kullanma sıklığında anlamlı farklılık çıkmıştır ($p < .05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla uygulanan scheffe testi sonuçlarına göre ise, öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmede bu yöntemi, 1. sınıfları okutan öğretmenlerin 5. sınıfları okutan öğretmenlere göre daha sık kullandıkları ortaya çıkmaktadır. Drama yöntemini 1. sınıf öğretmenleri ‘*sık sık*’ kullandıklarını ($\bar{X} = 3.61$), 5. sınıf öğretmenleri ise ‘*bazen*’ kullandıklarını ($\bar{X} = 3.24$) belirtmişlerdir. Drama, insanın kendisini başkasının yerine koyarak çok yönlü gelişmesi, bireyin eğitim ve öğretimde aktif rol alması, kendini ifade edebilmesi, yaratıcı olması, yaşamı çok yönlü algılaması, araştırma istek ve duygusunun gelişmesi, bireyin eğitim ve öğrenme isteğini artırıcı bir öğretim yöntemidir. Tüm eğitim kademelerinde ve her yaştan insanda uygulanabilecek drama çalışmaları, eğitimin sıkıcı kalıplarını kırarak, çağdaş eğitim sistemiyle bütünleştirilebilir ve kendini geliştirme gereksinimini ve heyecanını duyan öğretmen ve öğrenciler yaratabilir (Okvuran, 1995). Bu bağlamda drama öğretim programının eşsiz ve bütüncül bir unsurdur. Eğitimde devamlı ve sistemli olarak drama yöntemini

kullanmak, öğrencilere değerlendirme, yaratma, keşfetme, çözümlmeye yönelik soru sorma ve düşünme becerilerine sahip olma şansı sağlar. Drama, aynı zamanda yansıtıcı düşünmeyi gösterme yollarından biridir. Öğrenme yaşantılarını yansıtmak için mimik ve jestler, rol oynama ve başka drama etkinlikleri kullanılmaktadır (Ünver, 2003). Drama oyun yoluyla çocuğun doğasında zaten vardır. Burada önemli olan bu yöntem kullanılarak ortaya çıkan gelişimin öğrencinin öğrenme durumlarına yansıtılabilmesidir. Araştırma bulgularına göre, 1. sınıf öğretmenlerinin drama yöntemini daha sık kullanmaları, okula yeni başlayan öğrencilerin gelişiminde oyunla ilişkili bu yöntemin uygunluğuna ve etkililiğine daha fazla inanmalarından dolayı olabilir.

Tablo 27. Sınıf Değişkeni ile Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemleri Kullanma Sıklıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

M. No	Eğitim-Öğretim Verilen Sınıf										Toplam		Homojenlik		Varyans		Fark (scheffe)
	1. Sınıf (n=124)		2. Sınıf (n=135)		3. Sınıf(n=137)		4. Sınıf (n=124)		5. Sınıf (n=124)								
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	Leven e	p	F	p	
1	3,40	,84	3,39	,80	3,51	,94	3,56	,83	3,66	,83	3,50	,85	1,036	,388	2,265	,061	-
2	2,94	1,04	3,01	1,03	3,12	1,03	3,14	1,03	2,94	1,09	3,03	1,04	,363	,835	1,082	,365	-
3	4,31	,73	4,42	,65	4,45	,66	4,51	,69	4,55	,58	4,45	,67	1,346	,251	2,270	,060	-
4	3,77	,95	3,76	,88	3,76	,87	3,90	,86	3,78	,93	3,79	,90	1,080	,366	,592	,668	-
5	3,23	1,00	3,24	,93	3,18	1,04	3,12	,88	3,23	1,03	3,20	,98	2,747*	,028	,342	,850	-
6	3,57	,92	3,66	,82	3,67	,86	3,70	,88	3,73	,81	3,67	,86	1,406	,230	,617	,651	-
7	3,40	1,02	3,37	,89	3,45	,95	3,56	,99	3,50	,94	3,46	,96	,986	,414	,827	,508	-
8	3,85	,89	3,87	,90	3,88	,87	3,91	,85	3,69	1,01	3,84	,90	2,588*	,036	1,110	,351	-
9	3,34	,90	3,39	,90	3,50	1,01	3,40	,97	3,27	,93	3,38	,94	1,558	,184	1,047	,382	-
10	3,71	,87	3,87	,85	3,97	,85	3,94	,93	3,88	,90	3,88	,88	,569	,685	1,653	,159	-
11	3,92	,87	3,96	,89	4,02	,89	3,98	,92	4,00	,83	3,98	,88	,370	,830	,251	,909	-
12	2,76	1,07	2,97	1,07	2,72	1,04	2,75	1,09	2,71	,95	2,78	1,05	,742	,563	1,394	,234	-
13	3,63	,98	3,76	,94	3,74	,93	3,80	,82	3,80	,86	3,75	,91	1,501	,200	,732	,570	-
14	2,90	1,03	2,88	1,06	2,91	,96	2,98	,87	2,95	,95	2,92	,98	3,083*	,016	,243	,914	-
15	3,61	,90	3,47	,89	3,35	,91	3,44	,93	3,24	,87	3,42	,91	,798	,527	2,973*	,019	1-5
16	3,85	,89	3,90	,85	3,80	,81	3,81	,84	3,80	,86	3,83	,85	,250	,910	,331	,857	-

Analizler neticesinde, homojen dağılım göstermeyen “anlaşmalı öğrenme, portfolyo (öğrenci ürün dosyası), otobiyografi” yöntemleri için KWH testi uygulanmış ve bu testin sonuçları Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28. Sınıf Değişkeni ile Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemleri Kullanma Sıklıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin KWH ve MWU Testi Sonuçları

M. No	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemler	Sıra Ortalaması					Kruskall Wallis H testi		MWU
		Eğitim-Öğretim Verilen Sınıf					KWH	P	
		1. Sınıf (n=124)	2. Sınıf (n=135)	3.Sınıf (n=137)	4. Sınıf (n=124)	5. Sınıf (n=124)			
5	Anlaşmalı öğrenme	329,77	331,02	321,85	302,08	327,09	2,270	,686	-
8	Portfolyo (öğrenci ürün dosyası)	323,87	326,76	328,94	333,81	298,07	3,182	,528	-
14	Otobiyografi	317,12	317,31	317,49	335,84	325,72	1,102	,894	-

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarının okutulan sınıf değişkenine göre yapılan istatistiksel değerlendirmeler doğrultusunda homojen dağılımın sağlanamadığı maddelere KWH ve daha sonrasında da MWU testi yapılmıştır; ancak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.2.2.1.4. Öğrenci Sayısı Değişkeni ile Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemleri Kullanma Sıklıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarının sınıflarındaki öğrenci sayısı değişkenine göre yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Öğrenci Sayısı Değişkeni ile Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemleri Kullanma Sıklıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

M. No	Sınıftaki Öğrenci Sayısı										Toplam		Homojenlik		Varyans		Fark (scheffe)
	5-14 kişi (n=22)		15-24 kişi (n=170)		25-34 kişi (n=302)		35-44 kişi (n=135)		45 ve üzeri (n=15)								
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	Levene	p	F	p	
1	3,59	,96	3,41	,85	3,49	,85	3,61	,85	3,60	,83	3,50	,85	,276	,894	1,106	,353	-
2	3,23	1,23	2,85	1,04	3,03	1,06	3,24	,96	3,13	,92	3,03	1,04	1,335	,255	2,910*	,021	4-2
3	4,59	,59	4,44	,64	4,45	,67	4,40	,70	4,67	,49	4,45	,67	1,355	,248	,853	,492	-
4	3,86	,99	3,71	,91	3,83	,89	3,80	,89	3,73	,88	3,79	,90	,173	,952	,561	,691	-
5	3,23	1,11	3,10	,99	3,20	,96	3,29	,95	3,60	1,06	3,20	,98	,784	,536	1,365	,245	-
6	3,55	1,01	3,54	,83	3,70	,86	3,73	,88	4,00	,53	3,67	,86	3,593*	,007	1,929	,104	-
7	3,45	1,01	3,30	,93	3,47	,97	3,66	,94	3,20	,86	3,46	,96	,532	,713	2,961*	,019	4-2
8	4,00	1,07	3,85	,93	3,82	,90	3,87	,85	3,67	,98	3,84	,90	1,036	,388	,379	,824	-
9	3,36	1,09	3,28	,90	3,37	,96	3,51	,96	3,67	,62	3,38	,94	2,016	,091	1,524	,194	-
10	4,05	,79	3,80	,87	3,89	,90	3,89	,89	4,00	,65	3,88	,88	1,728	,142	,633	,639	-
11	4,23	1,02	3,96	,92	3,99	,85	3,94	,84	3,80	1,01	3,98	,88	,972	,422	,679	,607	-
12	2,68	1,09	2,60	1,05	2,84	1,06	2,90	,99	2,87	1,06	2,78	1,05	,631	,640	2,007	,092	-
13	3,50	,86	3,66	,98	3,80	,90	3,79	,82	3,53	,99	3,75	,91	1,558	,184	1,323	,260	-
14	3,14	1,08	2,65	,92	2,97	,99	3,09	,97	3,20	,77	2,92	,98	,458	,767	5,083*	,000	3-2,4-2
15	3,45	,74	3,31	,88	3,47	,95	3,44	,87	3,53	,74	3,42	,91	1,164	,326	,997	,408	-
16	3,73	,77	3,80	,89	3,85	,86	3,84	,78	3,87	,99	3,83	,85	,369	,831	,202	,937	-

Öğrenci sayısı değişkeni ile öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarının karşılaştırılmasına ilişkin anova testi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmede öğretmenlerin “*öğrenme günlükleri/logoları*”, “*görüşme (mülakat)*” ve “*otobiyografi*” yöntemlerini kullanma sıklıklarında anlamlı farklılıkların çıktığı görülmektedir ($p < .05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla scheffe testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçlarına göre ise, öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmede kullanılan bu yöntemleri, sınıflarındaki öğrenci sayısı 35-44 kişi olan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısı 15-24 kişi olan öğretmenlere göre daha sık kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, “*otobiyografi*” yöntemini sınıflarındaki öğrenci sayısı 25-34 kişi olan öğretmenlerin de sınıflarındaki öğrenci sayısı 15-24 kişi olan öğretmenlere göre daha sık kullanmaları diğer bir bulgudur.

Homojen dağılım göstermeyen “kendini değerlendirme” yöntemi için KWH testi uygulanmış ve bu testin sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Öğrenci Sayısı Değişkeni ile Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemleri Kullanma Sıklıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin KWH ve MWU Testi Sonuçları

M. No	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemler	Sıra Ortalaması					Kruskall Wallis H testi		MWU
		Öğrenci Sayısı					KWH	P	
		5-14	15-24	25-34	35-44	45 ve üzeri			
		kişi (n=22)	kişi (n=170)	kişi (n=302)	kişi (n=135)	(n=15)			
6	Kendini değerlendirme	301,34	294,75	330,03	335,99	395,03	8,580	,072	-

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarının sınıflarındaki öğrenci sayısı değişkenine göre yapılan istatistiksel değerlendirmeler doğrultusunda homojen dağılımın sağlanmadığı maddeye KWH ve daha sonrasında da MWU testi yapılmıştır; ancak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.2.2.1.5. Yansıtıcı Düşünmeyi Bilme Düzeyi Değişkeni ile Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemleri Kullanma Sıklıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarının yansıtıcı düşünmenin ne olduğunu bilme düzeylerine göre yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi bilme düzeyine göre “*kavram haritaları, öğrenme günlükleri/logoları, anlaşmalı öğrenme, kendini değerlendirme, görüşme (mülakat), akran değerlendirme, seminer çalışmaları, sözlü sunumlar, otobiyografi, drama ve görsel sunumlar*” yöntemlerini kullanma sıklıklarında anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu farklılığın yansıtıcı düşünmenin ne olduğunu ‘çok’ ve ‘tam’ olarak bilenler lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak, yansıtıcı düşünmeyi daha fazla bilen öğretmenlerin, bu yöntemleri daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Tablo 31. Yansıtıcı Düşünmeyi Bilme Düzeyi Değişkeni ile Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemleri Kullanma Sıklıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

M. No	Bilme Düzeyi										Toplam	Homojenlik	Varyans		Fark (scheffe)		
	Hiç (n=25)		Az (n=79)		Orta (n=270)		Çok (n=176)		Tam (n=94)				Levene	p			
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS							
1	3,12	1,01	3,49	,92	3,35	,81	3,74	,79	3,59	,88	3,50	,85	1,758	,136	7,385*	,000	4-1,4-3
2	2,36	1,19	2,75	1,08	2,98	1,03	3,26	1,00	3,18	,96	3,03	1,04	1,517	,196	6,994*	,000	4-1,4-2,5-1
3	4,20	,82	4,43	,61	4,40	,69	4,51	,63	4,55	,63	4,45	,67	,899	,464	2,290	,058	-
4	3,44	1,04	3,61	,87	3,73	,92	3,97	,84	3,89	,86	3,79	,90	2,694*	,030	4,118	,003	-
5	2,64	1,11	3,06	,97	3,07	,98	3,45	,93	3,37	,88	3,20	,98	,478	,752	7,676*	,000	4-1,4-3,5-1
6	3,32	,99	3,49	,86	3,66	,84	3,73	,86	3,80	,82	3,67	,86	,605	,659	2,666*	,032	-
7	3,04	,98	3,48	,95	3,35	,97	3,61	,96	3,56	,87	3,46	,96	,217	,929	3,448*	,008	-
8	3,56	,77	3,71	,86	3,81	,89	3,99	,85	3,83	1,08	3,84	,90	3,277*	,011	2,276	,060	-
9	3,12	,93	3,22	,94	3,30	,92	3,65	,94	3,34	,93	3,38	,94	,474	,755	5,335*	,000	4-2,4-3
10	3,60	1,08	3,72	,92	3,86	,88	3,97	,79	3,95	,92	3,88	,88	5,363*	,000	1,859	,116	-
11	3,52	1,16	3,85	,92	3,91	,87	4,19	,77	3,99	,89	3,98	,88	2,685*	,031	5,109	,000	-
12	2,16	,99	2,70	1,07	2,75	1,06	2,94	1,07	2,84	,90	2,78	1,05	1,715	,145	3,495*	,008	4-1
13	3,40	1,04	3,65	,91	3,69	,87	3,84	,92	3,90	,90	3,75	,91	,940	,440	2,605*	,035	-
14	2,40	,91	2,80	1,05	2,84	,94	3,11	,97	3,03	,97	2,92	,98	,732	,571	4,620*	,001	4-1
15	2,92	1,00	3,43	,90	3,36	,91	3,61	,83	3,39	,95	3,42	,91	,836	,502	4,250*	,002	4-1
16	3,32	,90	3,65	,91	3,80	,84	3,95	,79	3,99	,85	3,83	,85	2,319	,056	5,062*	,001	4-1,5-1

Bilme düzeyi değişkeni ile öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarının karşılaştırılmasına ilişkin homojen dağılım göstermeyen maddelere KWH testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 32’de sunulmaktadır.

Tablo 32. Yansıtıcı Düşünmeyi Bilme Düzeyi Değişkeni ile Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemleri Kullanma Sıklıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin KWH ve MWU Testi Sonuçları

M. No	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemler	Sıra Ortalaması					Kruskall Wallis H testi		MWU
		Bilme Düzeyi					KWH	P	
		Hiç (n=25)	Az (n=79)	Orta (n=270)	Çok (n=176)	Tam (n=94)			
4	Kendine soru sorma	255,58	284,49	311,84	356,25	339,65	15,749*	,003	4-1,4-2,4-3, 5-1,5-2
8	Portfolyo (öğrenci ürün dosyası)	260,32	293,70	316,74	349,42	329,38	9,823*	,044	4-1,4-2
10	Tartışma	272,34	291,58	319,54	340,19	337,20	7,034	,134	-
11	Gözlem	250,48	298,81	309,01	363,59	323,37	17,008*	,002	4-1,4-2,4-3

Yansıtıcı düşünmeyi bilme düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarına ilişkin homojen dağılım göstermeyen maddelere uygulanan KWH testi sonuçlarına göre, “*kendine soru sorma, portfolyo (öğrenci ürün dosyası) ve gözlem*” yöntemlerinde anlamlı farklılık çıktığı belirlenmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla uygulanan MWU testi, bu yöntemlerin yansıtıcı düşünmeyi bilme düzeyi yüksek olan öğretmenler tarafından bilme düzeyi daha düşük olan öğretmenlere göre daha sık kullanıldıklarını ortaya koymuştur. Bilme düzeyi düşük olan öğretmenlerin de yansıtıcı düşünme ile ilgili bilgi sahibi olmalarının sağlanması, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yöntemleri kullanma sıklıklarını etkileyecektir.

BÖLÜM V

5. ÖZET, SONUÇ-TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın geniş özeti, elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar ve ulaşılan sonuçlar ışığında geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Özet

Düşünmede üst düzey bilişsel bir beceri olan yansıtıcı düşünme, yapılandırmacı anlayışta oldukça önem arz eden bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü öğretimde yapılandırmacılığı önemseyen bir sorgulama yaklaşımı olan yansıtma sayesinde, kişi deneyimlerini yeniden yapılandırma olanağı bulmaktadır. Bununla birlikte yansıtıcı düşünme yoluyla; yapılandırmacı anlayışta olduğu gibi, öğrencinin öğrenmelerinden sorumluluk duyması, kendi hedeflerini belirlemesi ve öğrenme sürecine katılması da sağlanmış olacaktır.

Eğitim-öğretim sürecinde yansıtıcı düşünme, bireyin öğrenme ya da öğretme yöntemi ve düzeyine ilişkin etkililiğini ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme süreci olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla yansıtıcı düşünme, bilgiyi analiz etme ve yeniden yapılandırma boyutunun yanında problemi ortaya koyma ve çözme süreci olarak da görülmektedir. Çünkü yansıtıcı düşünme bir sorunun algılanması ile başlamakta ve bu sorunun çözümlenmesi ile sona ermektedir. Dolayısıyla bireyler yansıtıcı düşünme sürecine girdikleri zaman problemleri belirleyerek çözümlerini test edebilirler ve çözümlerle ilgili yorum yapabilirler. 2005 ilköğretim programları da; sorunları etkin bir şekilde çözebilen bir birey ve toplum oluşturmayı eğitimin temel amaçlarından biri olarak görerek, sorunlarını fark eden ve çözebilen bireylerin yetişmesini ön planda tutmaktadır. Bu amaçla, sorun çözmek için öğrencinin ihtiyaç duyacağı becerilerin kazanımı doğrultusunda çaba harcanmasının önemi üzerinde durulmuştur. Bu açılardan bakıldığında, yansıtıcı düşünmeyi geliştirme, programların önemli işlevlerinden biri olarak görülmektedir. Bu düşünceden yola çıkılarak ilköğretim programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerinin geliştirilmesine etkisinin ortaya konulması bir problem olarak algılanmıştır.

Araştırmanın genel amacı, 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konan ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmeye etkisini belirlemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin ilköğretim birinci kademe programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki katkısına yönelik görüşlere katılma düzeylerini belirlemek
2. Öğretmenlerin ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki katkısına yönelik görüşlere katılma düzeylerinin;
 - a) Cinsiyetlerine,
 - b) Mesleki kıdemlerine,
 - c) Okuttukları sınıfa,
 - d) Sınıflarındaki öğrenci sayılarına,
 - e) Yansıtıcı düşünmeyi bilme düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek
3. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarını belirlemek
4. Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarının, öğretmenlerin;
 - a) Cinsiyetlerine,
 - b) Mesleki kıdemlerine,
 - c) Okuttukları sınıfa,
 - d) Sınıflarındaki öğrenci sayılarına,
 - e) Yansıtıcı düşünmeyi bilme düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek.

Ankette, araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda; öğretmenlerin kişisel bilgilerini, ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki katkısına yönelik görüşlerini ve yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarını belirleyici toplam 68 madde yer almaktadır.

Araştırmada 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde bulunan devlet ilköğretim okullarının birinci kademesinde görev yapan öğretmenlerin

programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki katkısına yönelik görüşlerini belirleyebilmek amaçlanmıştır. Örneklem olarak da random yöntemi ile seçilen 50 okul alınmıştır.

Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada, tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Anketten elde edilen veriler, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama gibi tekniklerden yararlanılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmada varyans analizi, t-testi, Kruskal Wallis-H (KWH), Mann Whitney U (MWU) ve scheffe testleri kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı, 50 ilköğretim okulunda görev yapan 751 öğretmene verilmiş, bunlardan ancak 696'sı geri dönmüştür. Bu anketlerden 52 tanesinde yanlış veya eksik işaretlemeler yapıldığından 644 anket işleme alınmıştır. Araştırmaya katılan 644 öğretmenden yüzde 60.9'luk oranla 392'si erkek, yüzde 39.1'lik oranla 252'si kadındır. Öğretmenlerin yüzde 9.6'sı 0-5 yıl arası, yüzde 13.2'si 6-10 yıl arası, yüzde 30.3'ü 11-15 yıl arası, yüzde 13.5'i 16-20 yıl arası, yüzde 9.9'u 21-25 yıl arası, yüzde 23.4'i ise 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin yüzde 19.3'ü 1. sınıfta, yüzde 21.0'i 2. sınıfta, yüzde 21.3'ü 3.sınıfta, yüzde 19.3'ü 4.sınıfta ve yine yüzde 19.3'ü 5.sınıfta eğitim-öğretim hizmetini yürütmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 3.4'ü 5-14 arası, yüzde 26.4'ü 15-24 arası, yüzde 46.9'u 25-34 arası, yüzde 21.0'i 35-44 arası ve yüzde 2.3'ü ise 45 ve üzeri öğrencinin bulunduğu sınıflarda görevlerini sürdürmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yüzde 3.9'u yansıtıcı düşünmeyi hiç bilmediklerini, yüzde 12.3'ü az, yüzde 41.9'u orta, yüzde 27.3'ü çok, yüzde 14.6'sı ise tam düzeylerde bildiklerini belirtmişlerdir.

Genel olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin ilköğretim programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki katkısına yönelik görüşleri olumludur. Araştırmanın bulguları incelendiğinde; öğretmenlerin programların, öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki katkısına yönelik maddelerden ikisi dışında diğerlerine katıldıkları görülmektedir. Bununla birlikte; öğretmenlerin programların öğrencilerin günlük hayatta kullanacağı bilgileri içermediği görüşüne katılmadıkları; programların içeriklerinin, öğrencileri üst düzeyde düşündürmeye yönelik olmadığı görüşüne ise kısmen katıldıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarına ilişkin bulgulara, öğretmenlerin soru sorma yöntemini en fazla, seminer çalışmaları yöntemini ise en az kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin, öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirme amacıyla soru sorma yöntemini her zaman; kavram haritaları, kendine soru sorma, kendini değerlendirme, görüşme (mülakat), portfolyo (öğrenci ürün dosyası), tartışma, gözlem, sözlü sunumlar, drama, görsel sunumlar yöntemlerini sık sık; öğrenme günlükleri/logoları, anlaşmalı öğrenme, akran değerlendirme, otobiyografi ve seminer çalışmaları yöntemlerini ise bazen kullandıkları belirlenmiştir.

5.2. Sonuç-Tartışma

Bu bölümde, araştırma kapsamındaki öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin sonuçlar ve araştırmanın alt amaçlarına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

5.2.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan 644 öğretmenden yüzde 60.9'luk oranla 392'sinin erkek, yüzde 39.1'lik oranla 252'sinin kadın olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında cinsiyet değişkeni açısından katılımcılardan erkek öğretmenlerin oranının kadın öğretmenlerin oranından fazla olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin yüzde 9.6'sının 0-5 yıl arası, yüzde 13.2'sinin 6-10 yıl arası, yüzde 30.3'ünün 11-15 yıl arası, yüzde 13.5'inin 16-20 yıl arası, yüzde 9.9'unun 21-25 yıl arası, yüzde 23.4'inin ise 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 19.3'ü 1. sınıf, yüzde 21.0'i 2. sınıf, yüzde 21.3'ü 3. sınıf, yüzde 19.3'ü 4. sınıf ve yine yüzde 19.3'ü 5. sınıf öğretmenleridir.

Ayrıca öğretmenlerin yüzde 3.4'ünün 5-14 arası, yüzde 26.4'ünün 15-24 arası, yüzde 46.9'unun 25-34 arası, yüzde 21.0'inin 35-44 arası ve yüzde 2.3'ünün ise 45 ve üzeri öğrencinin bulunduğu sınıflarda görevlerini sürdürdükleri belirlenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenler arasında 25-34 öğrencinin bulunduğu sınıfta görev yapan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Bununla birlikte, araştırma kapsamındaki öğretmenlerin yansıtıcı düşünmenin ne olduğunu bilme düzeyine ilişkin bulgulara öğretmenlerin yüzde 3.9'unun yansıtıcı

düşünmeyi hiç bilmedikleri, yüzde 12.3'ünün az, yüzde 41.9'unun orta, yüzde 27.3'ünün çok, yüzde 14.6'sının ise tam düzeylerde bildikleri ortaya çıkmıştır.

5.2.2. Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmada elde edilen verilerin analizi neticesinde araştırmanın alt amaçlarına göre ortaya çıkan sonuçlar alt başlıklar halinde verilmiştir.

5.2.2.1. İlköğretim Programlarının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşüncelerini Geliştirmedeki Katkısına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın bulguları, ilköğretim programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki katkısına yönelik öğretmen görüşlerinin genel olarak olumlu yönde olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ilköğretim programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki katkısına ilişkin görüşlere genel olarak katıldıkları belirlenmiştir.

İlköğretim programlarının öğrencilerin günlük hayatta kullanacağı bilgileri içermediği görüşüne ise öğretmenler katılmazken; ilköğretim programlarının içeriklerinin, öğrencileri üst düzeyde düşündürmeye yönelik olmadığı görüşüne, öğretmenlerin kısmen katıldıkları görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin ilköğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki katkısına yönelik olumlu görüşlere olumsuz görüşlerden daha fazla katılıyor olmaları, ilköğretim programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmede katkısının olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Bununla birlikte, programların, öğrencilerin bilgiye ulaşmak için araştırma yapmaya yönlendirdiği görüşüne öğretmenlerin daha fazla katılmaları dikkat çekici diğer bir sonuçtur.

Ayrıca öğretmenlerin, ilköğretim programlarını öğrencilerin, kendilerine ve birbirlerine problem çözmeye yönelik sorular sormalarını desteklemede etkili buldukları sonucuna ulaşmıştır. Yansıtıcı düşünmenin kullanıldığı eğitim ortamında öğrenci sorun çözme yeteneğini geliştirmektedir. Song ve diğerleri (2006), problem temelli öğrenme (PBL) boyunca yansıtıcı düşünmeyi ilerleten önemli faktörleri araştırmıştır. PBL'nin yansıtıcı düşünmeyi artıran mekanizmayı içerdiğini savunmuşlardır. Eğitim ortamında öğrencilerin problemler hakkındaki düşüncelerine yer verilmesi ve öğretmenin kolaylaştırıcı bir rol alması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrenci görüşleri

sonucunda yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede aile ve öğretmenlerden çok, ortama ait faktörlerin (süre, resim çizmek, bir partnerle çalışmak, düşünme için vakit kalması, zor konular üzerinde çalışmak) etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Nitekim 2005 yılında yürürlüğe giren ilköğretim programının dayandığı yapılandırmacı yaklaşımın temelinde problem çözme becerilerini kazandırma ilkesi vardır.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise öğretmenlerin programların, öğrencilerin gerçek yaşam problemlerine sınıf ortamında çözüm önerileri getirmelerine olanak sağlamada katkısının olduğuna yönelik görüş belirtmeleridir. Mezirow, öğrenilecek konuların gerçek yaşama yansıtılmasının yansıtıcı öğrenme açısından önemli olduğunu vurgulayarak bu konuya büyük katkı getirmektedir. Bu nedenle öğrenme gerçek yaşama yansıtıldığında anlam bulmaktadır (Akt. Dolapçıoğlu, 2007).

İlköğretim programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki katkısına yönelik sonuçları genel olarak incelendiğinde; programların yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesini etkilediğine öğretmenlerin genelde olumlu yaklaştıkları görülmektedir. Demirel (2004)'e göre yansıtıcı düşünmeyi öğrenme-öğretme sürecine ve dolayısıyla hayata aktarabilmek için destekleyici ortamlara ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmanın sonuçları, öğretmen görüşlerine göre programların bu ortamların oluşmasını desteklediği yönündedir.

5.2.2.1.1. Bazı Değişkenlerin Öğretmenlerin İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Görüşlerini Etkileme Durumlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki katkısına ilişkin görüşlere katılma düzeylerinden elde edilen verilerin; cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, okuttukları sınıfa, sınıflardaki öğrenci sayılarına ve öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi bilme düzeylerine göre yapılan analizlerle ortaya çıkan sonuçlarına bu kısımda ayrı ayrı yer verilmiştir.

Öğretmenlerin ilköğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki katkısına yönelik görüşlerinin cinsiyetlerine göre dağılımlarına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde; programların öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunduğu ve öğrencilerin kendini yenileme ve geleceğe dönük planlar yapmasına yardımcı olduğu

görüşlerine kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla katıldıkları ortaya çıkmıştır. Nitekim yansıtıcı düşünme, bireylerin geçmiş deneyimlerinden hareketle şimdiki uygulamalarını geliştirmelerine, gelecek fikir ve olayları tasarlamalarına yardımcı olan bir süreçtir. Ayrıca kadın öğretmenlerin, programların, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarında uygulamaya koyabilmelerinde ve öğrencilere arkadaşlarını değerlendirme imkanı vermede etkili olduğu görüşlerine erkek öğretmenlerden daha fazla katılmış olmaları diğer sonuçlardır.

Öğretmenlerin ilköğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki katkısına yönelik görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre dağılımlarına ilişkin bulgular incelendiğinde; programların, öğrencilerin kendi öğrenme biçimleri üzerinde düşünebilmelerine fırsat verdiği görüşüne, mesleki kıdemi 16-20 yıl arası ile 26 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin, 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları görülmektedir. Bununla birlikte, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin, programların; öğrencileri bilgiye ulaşmak için araştırma yapmaya yönlendirdiği, öğrencilere arkadaşlarını değerlendirme imkanı verdiği, öğrencilerin kendilerine ve birbirlerine problem çözmeye yönelik sorular sormalarını desteklediği, öğrencilere kendine güven duygusunu kazandırdığı ve öğrencileri, kendilerine ilişkin düşünceleri üzerinde öğretmen, aile ve arkadaşları ile görüşmeye yönlendirdiği görüşlerine de daha fazla katılmış olmaları diğer sonuçlardır.

Bu sonuçlar göz önüne alındığında, ilköğretim programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine olan katkısı hususunda mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlere göre daha olumlu yönde görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilköğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki katkısına yönelik görüşlerinin okuttukları sınıfa göre dağılımlarına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde; programların öğrencilerin öğrenmedeki eksikliklerini ve olumsuzluklarını tüm sınıfla tartıştıkları bir ortam sağladığı görüşüne 5. sınıf öğretmenlerinin 1. sınıf öğretmenlerinden daha fazla katıldıkları ortaya çıkmaktadır. Ünver (2003)'e göre eğitim-öğretim sürecinde yansıtıcı düşünme, öğrencinin öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir. Öyle ki yansıtıcı düşünme, öğrencilerin öğrenme sürecindeki güçlüklerini ve zayıflıklarını

tanılarak sistematik bir düşüncenin sağlandığı, önceliklerin belirlendiği, ders planlama ve değerlendirme için ölçütler belirleme yoluyla öğretim uygulamasının geliştirildiği ortamları gerekli kılmaktadır (Kitson ve Merry, 1997). Dolayısıyla araştırmanın sonuçları, 5. sınıflarda bu ortamların oluşmasında programların etkili olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte programların, öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin açık ve karşılıklı olmasına imkan tanıdığı görüşüne, 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin 1. sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu yönde görüş belirttikleri görülmüştür. Wilson ve Jan (1993)'a göre yansıtıcı düşünmeyi geliştirici sınıf ortamında öğretmen öğrenci arasındaki iletişim iki yönlü, olumlu, açık ve tutarlı olmalıdır. Öğrencilerin görüşlerine yer verilmediği takdirde o ortamda yansıtıcı öğrenmenin gerçekleşmesi beklenemez. Araştırmanın sonuçlarında, 3., 4. ve 5. sınıflarda programların, öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin açık ve karşılıklı olmasına 1. sınıflara göre daha fazla imkan tanıdığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilköğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki katkısına yönelik görüşlerinin sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre dağılımlarına ilişkin bulgular incelendiğinde; programların, öğrenciler arasında işbirliğine dayalı bir sınıf ortamının oluşturulmasına imkan tanıdığı görüşüne 5-14 kişilik sınıflarda eğitim-öğretim veren öğretmenlerin; 15-24, 25-34 ve 35-44 kişilik sınıflarda eğitim-öğretim veren öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları sonucuna varılmıştır. Victor ve Kellough, çocukların sosyal varlıklar olduğunu, akranlarıyla birlikte olmaktan hoşlandığını, onlar tarafından kabul edilmek istediğini, akranlarıyla planlama yapmaktan ve etkinlikleri birlikte yerine getirmekten hoşlandığını belirtir. Öğrencilere bu olanağı sunabilecek işbirliğine dayalı öğrenme, sınıftaki tüm öğrencileri öğrenme sürecine katan bir yöntemdir. Bu nedenle çocukların grup içinde sosyalleşmesi, onlara işbirliği becerilerinin öğretilmesi ve öğrencilerin akademik başarılarının artırılması için, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmalıdır (Akt. Tok, 2008a). Bununla birlikte Williams ve Wessel (2004) yansıtıcı öğrenme ortamında etkili bir şekilde çalışmanın, işin yükünü paylaşmanın ve anlamlı bir ürün ortaya çıkarmak için birlikte çalışmanın ne kadar önemli olduğunu vurgulamıştır. İlgili literatürde işbirliğinin yansıtmadaki rolüne dair zengin sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Kim, Grabowski ve Sharma (2004)'nın yaptığı araştırmanın sonuçlarında, okul öncesinden

12. sınıfa kadar yansıtıcı düşünmeyi geliştirici faktörler olarak öğretim stratejisi, materyaller, öğrenci bağımsızlığı, işbirliği çalışmaları, öğretmenin bireysel dikkati ve öğrenciyi derse teşvik etmesinin önemli faktörler olduğu ortaya çıkmıştır. Miller (1990), öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarının, geleneksel hale gelen baskıya maruz kalmadıklarında yansıtıcıları hakkında daha özgür olduklarını, daha rahat yansıtma yaptıklarını belirtmektedir. Ayrıca, öğrencilerin benzer deneyimlere sahip olmalarının, deneyimlerini, tartışmalarını, sorularını ve çalışmalarını paylaşmalarının doğal bir işbirliği ortamı doğurduğunu vurgulamaktadır. Mangan-Lev (1998), işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı kullanan öğrencilerin birbirlerine ilişkin görüş ve önerilerini bildirdiğini, birbirlerinin eleştirilerini dikkatle dinlediklerini, öteki öğrencilere ya da öğretmene grubun yaşadığı süreç, yerine getirdiği görev ve grup çalışmasının başka yönlerine ilişkin dönüt verdiklerini böylece kendilerinin ve grubun öğrenme biçimi ve düzeyi üzerinde yansıtıcı düşüneceklerini belirtmektedir (Akt. Ünver, 2003). Erginel (2006) de öğretmen adayları üzerinde yaptığı eylem araştırmasında, işbirliğinin yansıtıcı ders ve programlarının önemli bir bileşeni olduğu, öğretmen adaylarının birbirleriyle etkileşim kurarak deneyimleri üzerinde yansıtıcılar yapmalarını sağladığı ve bunun da kişisel gelişimi desteklediği sonucuna varmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarında ise öğretmenlerin ilköğretim programlarının, öğrenciler arasında işbirliğine dayalı bir sınıf ortamının oluşturulmasına imkan tanıdığı görüşüne katıldıkları görülmektedir. Ancak bu görüşe, öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda eğitim-öğretim veren öğretmenlerin öğrenci sayısının daha fazla olduğu sınıflarda eğitim-öğretim veren öğretmenlere göre daha olumlu yaklaşımları dikkat çekici bir sonuçtur. Bu sonuç; programların öğrenciler arasında işbirliğine dayalı sınıf ortamının oluşturulmasına yönelik etkisinin kalabalık sınıflarda olumsuz yönde olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilköğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki katkısına yönelik görüşlerinin yansıtıcı düşünmeyi bilme düzeylerine göre dağılımlarına ilişkin bulgular incelendiğinde; yansıtıcı düşünmeyi bilme düzeyleri daha yüksek olan öğretmenlerin, bilme düzeyi düşük olan öğretmenlere göre programların genel olarak yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki katkısına yönelik daha olumlu yönde görüş belirttikleri görülmektedir. Dolayısıyla bilme düzeyi yüksek olan öğretmenlerin programların yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesinde katkısı olduğuna yönelik görüş birliği sağlamaları dikkat çekici bir sonuçtur. Schweiker-Marra,

Holmes ve Pula (2003)'nın çalışmalarının sonucu da, yansıtıcı model eğitimi almış deney grubundaki adayların, yansıtıcı düşünme düzeylerinin geliştiğini ve öğrencilerin yansıtmanın önemini kavramış olduğunu göstermektedir. Aynı çalışmada yansıtıcı eğitim almayan öğrenciler ise yansıtmanın zaman aldığı, gereksiz olduğu görüşündedirler. Alp ve Taşkın (2007)'nin çalışmalarında ise öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme kavramını daha önce duymadıkları görülmektedir. Aynı çalışmada öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi kullanmaya yönelik olarak eğitim almamış olmaları ve eğitimle ilgili yayınları takip etmemeleri kavrama uzak olmalarının temel nedeni olarak gösterilmektedir.

Ayrıca araştırmanın bulgularında; özellikle yansıtıcı düşünmeyi orta düzeyde, çok ve tam olarak bilen öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi hiç bilmeyen öğretmenlere göre, programların yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki katkısına yönelik görüşlere daha fazla katıldıkları belirlenmiştir. Bu durum bilme düzeyinin yüksekliğinin, öğretmenlerin konuya ilişkin daha olumlu görüş geliştirmelerini etkilediği sonucunu doğurmaktadır. Roskos (2001) da yansıtıcı düşünmenin “öğretmeyi öğrenme” sürecinde de nasıl bir işlevi olduğunu bilmek için yansıtmanın ne olduğuyla ilgili bilgi sahibi olmamız gerektiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte Cruickshank, Bainer ve Metcalf'nin öğretmenlerin, yansıtıcı düşünmenin doğası ve önemi hakkında bilgilendirildiklerinde, sınıftaki eğitim durumlarını analiz etmede daha yansıtıcı olacakları görüşü araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir (Akt. Bağcıoğlu, 2000).

5.2.2.2. Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemleri Kullanma Sıklıklarına İlişkin Sonuçlar

Tok (2008a)'a göre anlamlı öğrenen, problemlere çözüm yolları bulan aktif öğrenciler geliştirmek için, düşünmeyi geliştirici yöntemlere öğrenme-öğretme sürecinde yer verilmelidir. Öğrenme-öğretme sürecinde yer verilen bu yöntemler aracılığıyla, öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemelerine, kendi öğrenmelerinden sorumluluk duymalarına ve kendi yanlışlarını görüp düzeltebilmelerine olanak sağlanır. Öyle ki Cisero (2006) da, yansıtıcı yöntemlerle bir konu üzerinde yansıtma yapmanın, öğrencilerin bilgi ile daha yakından ilişki kurmalarını sağladığı gibi onları düşünen ve öğrenen kişiler olarak değiştirme potansiyeli olduğunu savunmaktadır. İlköğretim

programları da hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini kullanmalarına ve geliştirmelerine yönelik etkinlikler içermektedir. Bu kapsamda araştırmaya katılan öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarına ilişkin bulgulara, öğretmenlerin soru sorma yöntemini en fazla, seminer çalışmaları yöntemini ise en az sıklıkta kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin, öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirme amacıyla soru sorma yöntemini her zaman; kavram haritaları, kendine soru sorma, kendini değerlendirme, görüşme (mülakat), portfolyo (öğrenci ürün dosyası), tartışma, gözlem, sözlü sunumlar, drama, görsel sunumlar yöntemlerini sık sık; öğrenme günlükleri/logoları, anlaşmalı öğrenme, akran değerlendirme, otobiyografi ve seminer çalışmaları yöntemlerini ise bazen kullandıkları belirlenmiştir.

5.2.2.2.1. Bazı Değişkenler ile Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemleri Kullanma Sıklıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin, öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmede başvurulan yöntemleri kullanma sıklıklarının; cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, okuttukları sınıfa, sınıflardaki öğrenci sayılarına ve öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi bilme düzeylerine göre dağılımlarına ilişkin ortaya çıkan sonuçlar, aşağıda ayrı ayrı olarak ele alınmıştır.

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarının cinsiyete göre dağılımlarına ilişkin bulguları incelendiğinde, yansıtıcı düşünmeyi geliştiren kavram haritaları, tartışma, gözlem ve görsel sunumlar yöntemlerini erkek ve kadın öğretmenlerin sık sık kullandıkları belirlenirken, kadın öğretmenlerin kullanma sıklıklarının her zamana daha yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemlerden soru sorma ve kendine soru sormayı, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha sık kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmede başvurulan yöntemlerin, araştırma kapsamında bulunan öğretmenler tarafından kullanma sıklıklarının mesleki kıdemlerine göre dağılımlarına ilişkin bulgularında, mesleki kıdemi 11-15 yıl arası, 16-20 yıl arası ile 26 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin, yansıtıcı düşünmeyi geliştirme amacıyla akran değerlendirme yöntemini mesleki kıdemi 0-5 yıl arası olan öğretmenlere

göre daha sık kullandıkları ortaya çıkmaktadır. Göreve yeni başlamalarına rağmen öğretmenlerin akran değerlendirme yöntemini daha az sıklıkta kullanmaları dikkat çekici bir sonuçtur.

Ayrıca yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesinde, öğrenme günlükleri/logoları ve seminer çalışmaları yöntemlerinin mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler tarafından mesleki kıdemi az olanlara göre daha sık kullanıldıkları belirlenmiştir. Tang (2000)'e göre öğrenme günlükleri, akademik bir ortamda kullanıldığında, öğrencilerin sadece öğrenme etkinlikleri üzerinde düşünmelerini değil, aynı zamanda öğrendiklerini açıkça ve bir amaç doğrultusunda tanımlamalarına olanak sağlamaktadır. Tok (2008a)'un çalışmasında da yansıtıcı uygulamalardan öğrenme günlüklerinin kullanılması ile öğrencilerin öğrendikleri üzerinde düşünmelerinin sağlanmasının öğrenci performanslarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Abbas ve Gilmer (1997)'in, aktif öğrenmeyi teşvik etmek için öğrenmede günlüklerin kullanımı üzerine yaptıkları çalışmaya göre öğrenciler günlük yazma sürecinde daha aktif olmakta ve bir eğitimci gibi düşünmektedirler. Hammond ve Collins (1991) de yazma becerisinin kullanıldığı etkinliklerin yansıtıcı düşünmeyi geliştirdiğini belirtmektedirler. Hammond ve Collins, günlük yazmanın öğrencilere kendi öğrenmelerini ölçme, duygu ve davranışlarındaki değişiklikleri görme ve düşüncelerini düzene koyma gibi yansıtıcı düşünmeyi geliştirici özellikleri olduğunu dile getirmişlerdir (Akt. Ünver, 2003). Dolayısıyla yansıtıcı düşünmeyi geliştirdiği araştırmalarla desteklenen öğrenme günlüklerinin bu araştırma dahilinde öğretmenler tarafından bazen kullanılıyor olması dikkat çekici bir sonuçtur. Ayrıca araştırmanın bulgularında bu yöntemi, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin mesleki kıdemi az olanlara göre daha sık kullandıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar dikkate alındığında; uygulamada öğrenme günlükleri yöntemini öğrenme-öğretme süreci içerisinde kullanırken bazı sorunların yaşanıyor olabileceği ve bu nedenle az kullanıldıkları söylenebilir. Bazı araştırmalarda da bunu destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır. Öyle ki Thorpe (2004)'un “Yansıtıcı Öğrenme Günlükleri: Kavramdan Uygulamaya” adlı çalışmasında, yansıtıcı öğrenme günlüklerinin, öğrenciler tarafından aktif öğrenmeyi sağlayan bir araç olarak tanımlanmasının yanı sıra çok zaman alması günlüklerin olumsuz bir tarafı olarak görülmektedir. Bununla birlikte Stoddard (2002)'in çalışmasında, günlük tutan öğretmen adayları, günlükleri kendi düşüncelerini ve kendilerini daha iyi tanımları için

değil, sadece öğretmen istediği için ve iyi not almak için tuttuklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler yoğun ders programları arasında, günlük yazmak için yeteri kadar zamanlarını olmadığını ve eğitimleri sırasında çok sayıda günlük yazmakla yükümlü olduklarının öğrenme günlükleri yazmayı anlamsızlaştırdığı görüşündedir. Aynı şekilde Cowan ve Westwood (2006) da yaptıkları çalışmada, öğrencilerin günlük tutmayı uğraştırıcı bulduklarını ve günlük tutmanın etkili ve anlamlı bir tarafı olmadığını belirterek direnç gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarının okuttukları sınıfa göre dağılımlarına ilişkin bulguları değerlendirildiğinde, öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmede drama yöntemini, 1. sınıf öğretmenlerinin 5. sınıf öğretmenlerine göre daha sık kullandıkları ortaya çıkmaktadır.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarının sınıflarındaki öğrenci sayısına göre dağılımlarına ilişkin bulgularında, öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmede öğrenme günlükleri/logoları, görüşme (mülakat) ve otobiyografi yöntemlerini sınıflarındaki öğrenci sayısı 35-44 kişi olan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısı 15-24 kişi olan öğretmenlere göre daha sık kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, otobiyografi yöntemini sınıflarındaki öğrenci sayısı 25-34 kişi olan öğretmenlerin de sınıflarındaki öğrenci sayısı 15-24 kişi olan öğretmenlere göre daha sık kullanmaları diğer bir sonuçtur. Sınıfların kalabalık olması nedeniyle görsel materyallerin daha yüksek oranda kullanılması öğrencilerin edindikleri bilgileri somutlaştırması ve öğrenci dikkatinin ders konusuna çekilebilmesi bakımından bu yöntemleri daha sık kullandıkları söylenebilir.

Son olarak öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarının yansıtıcı düşünmeyi bilme düzeylerine göre dağılımlarına ilişkin bulguları incelendiğinde; yansıtıcı düşünmeyi daha fazla bilen öğretmenlerin kavram haritaları, öğrenme günlükleri/logoları, anlaşmalı öğrenme, kendini değerlendirme, görüşme (mülakat), akran değerlendirme, seminer çalışmaları, sözlü sunumlar, otobiyografi, drama ve görsel sunumlar yöntemlerini daha fazla kullandıkları görülmektedir. Yansıtıcı düşünmeyi daha fazla bilen öğretmenlerin yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesinde oldukça öneme sahip bu yöntemleri daha fazla kullanmaları dikkat çekici bir sonuçtur. Buradan yola çıkarak bilme düzeyi düşük olan öğretmenlerin de

yansıtıcı düşünme ile ilgili bilgi sahibi olmalarının sağlanmasının, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yöntemleri kullanma sıklıklarının etkileyeceği sonucuna ulaşılabilir.

Ayrıca araştırmanın sonuçlarında; kendine soru sorma, portfolyo (öğrenci ürün dosyası) ve gözlem yöntemlerinin yansıtıcı düşünmeyi bilme düzeyi yüksek olan öğretmenler tarafından, bilme düzeyi daha düşük olan öğretmenlere göre daha sık kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Bu yöntemlerden gözlem ile ilgili; Altınok (2002) öğrencilerin uygun etkinliklerde, örneğin işbirlikli öğrenme etkinlikleri esnasında birbirlerini ve çevrelerini gözlemleyebilecekleri ortam sağlanarak yansıtıcı düşüncelerine katkıda bulunulacağını ifade etmektedir. Bir diğer yöntem olan portfolyo (öğrenci ürün dosyası) nun kullanımını da yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yazılı kaynak olarak gören Marsh (1997), öğretmenlerin öğrenci ürün dosyasını öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek, çalışmalarını gözden geçirmek için kullanabileceğini ifade etmiştir. Dolapçioğlu (2007)'nin araştırmasının sonucunda da öğrenci ürün dosyalarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede yapıcı ve güvenilir bir araç olduğu ortaya çıkmıştır. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki etkisi araştırmalarca desteklenen bu yöntemlerin yansıtıcı düşünmeyi bilme düzeyi yüksek olan öğretmenler tarafından daha sık kullanılıyor olması olumlu bir sonuçtur. Ancak 2005 ilköğretim programı ile kullanımı zorunlu hale gelen portfolyonun sık kullanılmasının bu duruma bağlı olduğu düşünülebilir.

5.3. Öneriler

İlköğretim programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki etkisinin incelendiği bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında programlara yönelik, öğretmen ve velilere yönelik ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik olmak üzere üç kategoride öneriler geliştirilmiştir.

5.3.1. Programlara Yönelik Öneriler

Araştırma sonunda elde edilen bulgular ışığında; öğretmen görüşlerine göre, ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerde yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeye yönelik genel olarak olumlu katkılar sağladığı söylenebilir. Ancak yine de, programlara yönelik şu önerilerde bulunulması uygun görülmüştür;

- ✓ İlköğretim programlarında, üst düzey düşünme becerilerinin açık bir şekilde tanımlanması, içeriğinin açık bir şekilde irdelenmesi, içeriğine yönelik aşamaların belirlenmesi ve içerikle beraber bu becerilerin öğretme yollarına yönelik uygulamalara yer verilmesi gereklidir. Öğretmenler, bu üst düzey düşünme becerileri hakkında yeterince bilgilendirilmeli, uygulama çalışmalarına ağırlık verilmelidir.
- ✓ Programlarda, yansıtma kavramı ve uygulamalarına yeterince değinilmediği görülmektedir. Öğretmenlere öğrencilerde yansıtıcı düşünmeyi geliştirebilmek için gereken teorik bilgi, ortam, olanak ve süreçler sağlanmalıdır. Yansıtıcı düşünme becerilerini öğrencilere kazandırmada öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim kursları ve konferanslar düzenlenebilir. Konuyla ilgili küçük bir kitapçık oluşturularak öğretmenlere sunulabilir.
- ✓ Öğretim programının öğeleri; öğrenciye, öğrenmeye ve öğretim sürecine yönelik oluşturularak, bir başka ifadeyle, kuram ve uygulamayı birleştirerek yansıtıcı düşünme becerisinin gelişimini sağlayacak biçimde belirlenip düzenlenmelidir.
- ✓ Kazanımlar, öğrencilerin bireysel ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda belirlenmiş olmalıdır.
- ✓ Yansıtıcı düşünme becerisi, bilinçli olarak yapılandırılan bir öğrenme çevresiyle geliştirilebilir. Bu yüzden programların içerikleri ve sınıf içi öğretim süreçleri, bu düşünme becerilerinin edinilmesini sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır.
- ✓ İlköğretim programları hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini kullanmalarına ve geliştirmelerine yönelik etkinlikler içermektedir. Öğrencilerin düşünmesini zenginleştirecek etkinlikler planlanmalıdır. İlköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim kurumlarında yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklere daha fazla yer verilebilir. Yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişmesi uzun bir süreç olduğundan ilköğretimin ilk sınıflarından itibaren öğrencilere bu becerileri geliştirici etkinlikler yaptırılabilir. Bu etkinlikler ışığında öğrenciler, kendi öğrenmelerinden sorumlu, aktif bireyler olarak yetişebilir.

- ✓ Öğrenme ortamlarında bu etkinliklerin kullanılabilmesi için öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde bu alanda yetiştirilmesi yararlı olabilir. Ayrıca eğitim yönetici ve denetleyicileri, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme etkinliklerini kullanmalarını teşvik edip, ders denetimleri sırasında bu modelin kullanılıp kullanılmadığını da gözleyerek, bu durumu öğretmenlerin değerlendirilmesine yansıtabilirler.
- ✓ Öğrencilere uygulamada, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yöntemler ile teorik bilgilerini uygulamaya aktarmaları ve uygulamaları hakkında farkındalık kazanmaları sağlanabilir.
- ✓ Yansıtmayı geliştiren bir öğretim sürecinde öğrencilere gruplar halinde çalışabilecekleri etkinlikler verilebilir. Programlar, öğrenciler arasında işbirliğine dayalı bir sınıf ortamının oluşturulmasına imkan tanıyabilmelidir. Öğrencilerin işbirliğine dayalı sürdüreceği etkinliklerin yanında öğrenme yazıları, kendine soru sorma gibi bireysel olarak yürütebilecekleri etkinliklerden sorumlu tutulmaları kendilerini değerlendirmelerinde ve yansıtma becerisi kazanmalarında etkili olacaktır.
- ✓ Değerlendirme sürecinde öğrencilerin düşünceleri önemsenmeli, yansıtıcı düşünmeyi geliştiren ölçme-değerlendirme tekniklerine (portfolyo, öz değerlendirme, akran değerlendirme, gözlem gibi) yeterli ve kaliteli zaman ayrılabilmelidir. Bunun için, ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılan formların sayısı azaltılabilir.
- ✓ Öğrencinin bağımsız çalışmalarını destekleyerek bireysel gelişimlerini sağlamaya dönük program dışı etkinliklere önem verilmelidir.
- ✓ Araştırmanın sonuçları, sınıflardaki öğrenci sayısı fazlalığının işbirliğine dayalı sınıf ortamının oluşmasını engellediğini göstermektedir. Dolayısıyla yansıtma dayalı öğrenmenin daha üst düzeylere ulaşabilmesinde de sınıf mevcudu önemli bir etken olarak görülebilir. Bu nedenle derslerin daha az sayıda öğrenci içeren sınıflarda yürütülmesi gerekmektedir. Daha az sayıda öğrenci ile yapılan yansıtıcı etkinliklerde daha fazla başarı sağlanacaktır.
- ✓ Programlar öğrencilerin, öğretmen rehberliğinde neyi, ne zaman, niçin, nerede ve nasıl öğreneceği ile ilgili kararlar verebilmesine olanak sağlayabilmelidir. Böylece öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin kararlara

katılımı sağlanmış olacaktır. Öğrenmeye ilişkin karar alma etkinliğine katılan öğrenciler, öğrenme etkinliklerine de etkin olarak katılabilirler.

5.3.2. Öğretmen ve Velilere Yönelik Öneriler

- ✓ Öğretmenler, öğretme-öğrenme süreçlerinde, öğrencilerin kendi öğrenmelerini ve öğrenme yollarını açığa çıkaran özgün değerlendirme stratejilerine yer vermeli ve ürün değerlendirmenin yanı sıra öğrencilerin kendi bilgi yapılarını nasıl oluşturduklarını ortaya koymalarını sağlayan süreç değerlendirmeleri de yapmalıdırlar. Öğretmenler, öğrencileri değerlendirmede yalnız sonuç değil, süreç değerlendirmeyi de kapsama alarak alternatif değerlendirme yaklaşımlarını (portfolyo, kavram haritaları, öğrenme günlükleri/logoları, günlükler, projeler vb.) uygulamaya koymalıdır. Öğretmen, yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmeye yönelik uygulamalarını daha sağlıklı değerlendirebilmek için bu yaklaşımlardan olduğu kadar sınıf içinde yapılan gözlemler, sınıf tartışmaları, yansıtma düzeyini belirleyen yöntemleri de kullanabilir. Öğrencilerden elde edilen bu verilerle öğretmenler öğrencilerine sürekli dönüt vererek zayıf ve güçlü yanlarını belirtmelidir. Derste kullanılacak öğrenme etkinlikleri ve değerlendirme yöntemi hakkında sürekli olarak öğrencilere dönüt verilmesi öğrencinin kendi uygulaması hakkında daha gerçekçi bilgiye sahip olmasında oldukça önemlidir.
- ✓ Öğrenme öğretme sürecine etki eden tüm olumsuzlukları veliler, öğretmenler ve öğrenciler ile işbirliği içinde çözmelidir. Veliler öğrenci çalışmalarını değerlendirme sürecinde öğretmenleri ile ortak hareket etmelidir. Okul içi ve okul dışında yapılan etkinlikler desteklenmelidir.
- ✓ Araştırmanın bulgularında; öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemlerden “soru sorma”yı en sıklıkla kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıf içinde yargılamaya, sonuç çıkarmaya ve uygulamaya yönelik sorular sormaları hem öğrencilerin bilişötesi farkındalığını yaratabilir hem de öğrencilerin üst düzey düşünmelerini sağlayabilir. Kullanılan soru türleri kadar sorunun nasıl yapılandırıldığı,

sorulara ve yanıtlara ayrılan zaman, öğrenci düzeyine, konu ve dersin amacına uygunluğu da göz önüne alınmalıdır.

- ✓ Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemlerden öğrenme günlükleri/logoları, öğrencileri düşündürmenin en iyi araçlarından birisidir. Bu nedenle, öğrenme-öğretme sürecinde bu yönteme daha fazla yer vermeyi sağlayacak şekilde, öğrencilere gün sonunda derste ilginç buldukları sorunları, eksikleri ve ürettikleri fikirleri kendi cümleleriyle yansıtacakları günlükler tutturulmalıdır.
- ✓ Öğrencilerde yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeyi amaçlayan öğretmen, öğrenciler için çok sayıda öğrenme yaşantıları planlamalıdır. Öğrenme-öğretme süreci içinde de öğrencileri bu yaşantılarla bireysel ilişki içinde tutmaya çalışmalıdır.
- ✓ Öğretmenler, sınıfta güven inşa ederek öğrencilerin her alanda kendini ifade etmesine fırsat vermelidir. Öğrencilerin daha üst düzeyde yansıtma yapmaları için öğretici tarafından yargılanma ya da olumsuz eleştirilme kaygısı taşımadan deneyimlerini paylaşmaları ve kendilerini ifade etmeleri sağlanmalıdır. Öğrenci ile öğretmen arasında güvene dayalı ve samimi bir diyalog kurulması öğrencilerde yansıtma becerisini geliştirecektir.
- ✓ Öğretmenler, öğrencilere sorumluluk vermeli, karar verme sürecinde onları aktif konuma getirmelidir.
- ✓ Öğretmenler, öğrencilerinin fikirlerini ve görüşlerini önemseyerek onların öz yeterlilik bilincini artırmalıdır. Bununla birlikte, aile ortamında da herhangi bir karar alınırken çocukların görüşleri alınmalı ve karara ortak edilmelidir. Bu çocukların öz yeterlilik bilincinin gelişmesine katkıda bulunacaktır.

5.3.3. Araştırmalara Yönelik Öneriler

- ✓ Ülkemizde yansıtıcı düşünce üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde bu araştırmaların sınırlı sayıda kaldığı ve yapılan bu sınırlı sayıdaki araştırmaların da çoğunlukla öğretmen adayları ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler üzerinde odaklandığı görülmektedir. Bu sebeple, 2005–2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan

ilköğretim programı dikkate alındığında, ilköğretimin her kademesinde görev yapan öğretmenlerin ve bu kademelerde öğrenim gören öğrencilerin yansıtıcı düşünmeye bakış açıları ve sınıf içindeki uygulamaları üzerine daha fazla araştırma yapılabilir.

- ✓ Bu araştırma, ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmedeki katkısını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Ancak yansıtıcı düşünme uygulamalarında devamlılık esastır. Bu nedenle tüm diğer öğretim kademelerinde de bu konuda çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Yönetici ve velilerin de yansıtıcı düşünme becerilerine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin aldıkları temel eğitim ve hazırlayıcı eğitim kurslarında yansıtıcı düşünmeyi besleyen stratejilerin etkililik derecesinin ne düzeyde olduğu araştırılabilir.
- ✓ Araştırmalarda yansıtıcı öğrenme etkinlikleri kullanılarak, bu etkinliklerin yansıtıcı düşünmeyi geliştirme ve öğrenme-öğretme süreci üzerine etkileri incelenebilir.
- ✓ Öğrencilerin bulundukları öğrenme ortamının yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişmesinde ne düzeyde etkili olduğu araştırılabilir.
- ✓ Yansıtıcı düşünme gibi gelişimi zaman isteyen özelliklerin belirlenmesi ve oluşan gelişimin etkin gözlenebilmesi için yapılan araştırmalar uzun bir sürece yayılabilir.
- ✓ Ülkemizde yansıtıcı düşünme ile ilgili çalışma yapan araştırmacıların ve yansıtıcı düşünme eğitimi verebilecek öğretim elemanlarının sayısı sınırlıdır. Bu nedenle ülkemizde yansıtıcı düşünme konusunda yetişmiş ve araştırma yapabilecek uzman kişiler yetiştirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Abbas, A. & Gilmer, P. J. (1997). The Use of Journals in Science Teaching and Learning for Prospective Teachers: An Active Tool of Students' Reflections. **Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association**, Chicago, IL, March 24-28, 1997. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 409 182).
- Abbott, S. & Ryan, T. (1999). Constructing Knowledge, Reconstructing Schooling. **Educational Leadership**, 68.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akar, H. & Yıldırım, A. (2004). Yapılandırmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersi'nde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması. **Sabancı Üniversitesi İyi Örnekler Konferansı**. <http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004> (internet adresinden 09.03.2007 tarihinde indirilmiştir).
- Akbaba, T. (2004). Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Çalışmaları. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, 54-55.
- Alp, S. & Taşkın, Ş. Ç. (2007). İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünce Üzerine Bakış Açıları. **VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (Nisan 2007)**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Alp, S. & Taşkın, Ş. Ç. (2008). Eğitimde Yansıtıcı Düşüncenin Önemi ve Yansıtıcı Düşünceyi Geliştirme. **Milli Eğitim Dergisi**, 178, 311-320.
- Altınok, H. (2002). Yansıtıcı Öğretim: Önemi ve Öğretmen Eğitimine Yansımaları. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 2 (8), 66-72.
- Altunay, U. (2003). Yansıtıcı Öğretim Nedir?. **Çoluk Çocuk Dergisi**, 31 (6), 21-22.
- Arslan, M. (2000). Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri. **Milli Eğitim Dergisi**, 146. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/aslan.htm> (internet adresinden 11.06.2008 tarihinde indirilmiştir).
- Aslan, B. (2005). İlköğretim Programlarının Hazırlanmasına Dayanak Oluşturan Cumhuriyet Dönemi'nin Dinamikleri ve 1968-2005 İlköğretim Programlarının Sınırlı Bir Karşılaştırması. **XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi**. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

- Arslantaş, H. (2003). Yansıtıcı Öğretime Genel Bir Bakış. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 12, 47-55.
- Ata, B. (2006). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yansıtıcı Soruşturma Geleneği ve Oluşturmacılık Yaklaşımı. **Eğitimde Çağdaş Yönelimler III: Yapılandırmacılık ve Eğitimde Yansımaları Sempozyumu**. www.acikarsiv.gazi.edu.tr/dosya/sosyabilolustumacilik.doc (internet adresinden 07.12.2007 tarihinde indirilmiştir).
- Atay, D. Y. (2003). **Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bağcıoğlu, G. (2000). Öğretmen Adaylarında Yansıtıcı Düşünceyi Geliştirici Etkinlikler. **VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları (1-3 Eylül 1999) Cilt I**. Trabzon: KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.
- Bartlett, L. (1990). Teacher Development Through Reflective Teaching. In J.C. Richards and D. Nunan (Eds), **Second Language Teacher Education** (pp. 202-214). New York: Cambridge University Pres.
- Bigge, M. L. & Shermis, S. S. (1999). **Learning Theories for Teachers**. New York: Longman Inc.
- Boyd, E. & Fales, A. (1983). Reflective Learning: Key to Learning from Experience. **Journal of Humanistic Psychology**, 23 (2), 99-117.
- Bölükbaş, F. (2008). **Yansıtıcı Öğretim ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi**. www.tomer.ankara.edu.tr/dildergileri/126/19-28.pdf (internet adresinden 19.03.2008 tarihinde indirilmiştir).
- Brooks, J. G. & Books, M. G. (1993). **The Case for Constructivist Classrooms**. Virginia: ASCD Alexandria.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1999). The Courage to be Constructivist. **Educational Leadership**, 57 (3), 18-24.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J. & Ronning, R. R. (1995). **Cognitive Psychology and Instruction (Second Edition)**. Englewood Cliffs, New Jersey: Merrill Prentice Hall.

- Bukova-Güzel, E. & Alkan, H. (2005). Yeniden Yapılandırılan İlköğretim Programı Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, 5 (2), 385-420.
- Büyükkaragöz, S. (1997). **Program Geliştirme**. Konya: Kuzucular Ofset.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). **Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum (8. Baskı)**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Campoy, R. W. (2005). **Case Study Analysis in the Classroom: Becoming a Reflective Teacher**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cannon, J. (1997). The Constructivist Learning Environment Survey May Help Halt Student Exodus from College Science Courses. **Journal of College Science Teaching**, 27 (1), 67-71.
- Cisero, C. A. (2006). Does Reflective Journal Writing Improve Course Performance?. **College Teaching**, 54 (2), 231-236.
- Copeland, W. D., Birmingham, C., De La Cruz, E. & Lewin, B. (1993). The Reflective Practitioner in Teaching: Toward a Research Agenda. **Teaching & Teacher Education**, 19 (4), 347-359.
- Cowan, J. & Westwood, J. (2006). Collaborative and Reflective Professional Development: A Pilot. **Active Learning in Higher Education**, 7 (1), 63-71.
- Çelenk, S. (2000). Cumhuriyet Öncesi İlköğretim. A. Tazebay (Ed.), **İlköğretim Programları ve Gelişmeler: Program Geliştirme İlke ve Teknikleri Açısından Değerlendirilmesi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çetin, B. (2007). **Yeni İlköğretim Programı (2005) Uygulamalarının İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları ile Öz-Yeterliliklerine Etkisi ve Öğrencilerin Program Hakkındaki Görüşleri**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çınar, O., Teyfur, E. & Teyfur, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 7 (11), 47-64.
- De la Rosa, P. SM. (2005). Toward a More Reflective Teaching Practice: Revisiting Excellence in Teaching. **Asia-Pacific Education Review**, 6 (2), 170-176.

- Demirel, Ö. (2004). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme (7. Baskı)**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de Program Geliştirme Uygulamaları. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 7, 27-43.
- Deryakulu, D. (2000). Yapıcı Öğrenme. A. Şimşek (Ed.), **Sınıfta Demokrasi**. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Dewey, J. (1933). **How We Think**. New York: Prometheus Books.
- Dewey, J. (1966). **Tecrübe ve Eğitim**. (Çev. F. Başaran ve F. Varış).
- Doğanay, A. (2002). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doğanay, A. & Tok, Ş. (2007). Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar. A. Doğanay (Ed.), **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dolapçioğlu, S. D. (2007). **Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Duman, B. & İkiel, C. (2002). Yapıcı Öğrenme Kuramına Göre Sosyal Bilgiler Öğretimi. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 2, (12), 245-262.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2005). **Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu**. <http://www.erg.sabanciuniv.edu/> (internet adresinden 09.05.2008 tarihinde indirilmiştir).
- Ekinci, A. (2007). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Değerlendirilmesi (Eskişehir İli)**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- EPÖ. (2005). **Profesörler Kurulu Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Toplantısı Sonuç Bildirisi**. <http://ilkogretimonline.org.tr/vol5say1/sbildirge> (internet adresinden 10.07.2008 tarihinde indirilmiştir).
- Erdem, E. (2001). **Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erden, M. (1998). **Eğitimde Program Değerlendirme (3. Baskı)**. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Erginel, S. Ş. (2006). **Developing Reflective Teachers: A Study on Perception and Improvement of Reflection in Pre-Service Teacher Education.** Yayınlanmamış Doktora Tezi, ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erginer, E. (2000). **Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme.** Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergün, M. (1997). **Atatürk Devri Türk Eğitimi (2. Baskı).** Ankara: Ocak Yayınları.
- Ersöz, Z. N. (2008). **Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi.** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Fidan, N. & Erden, M. (1998). **Eğitime Giriş.** İstanbul: Alkım Yayınları.
- Filiz, Y. (2008). **The Attitudes of English Language Teachers Towards Reflective Teaching.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Gannon, W. G. & Collay, M. (2005). **Designing for Learning Six Element in Constructivist Classrooms.** <http://www.prainbow.com/cld/cldn.html> (internet adresinden 26.10.2008 tarihinde indirilmiştir).
- Gelter, H. (2003). Why is Reflective Thinking Uncommon?. **Reflective Practice**, 4 (3), 337–344.
- Gencer, A. S. (2008). **Professional Development of Preservice Biology Teachers Through Reflective Thinking.** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Ankara.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları. **Milli Eğitim Dergisi**, 160, <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/160/gozutok.htm> (internet adresinden 18.06.2008 tarihinde indirilmiştir).
- Gözütok, F. D., Akgün, Ö. E. & Karacaoğlu, Ö. C. (2005). İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi. **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu (14-16 Kasım 2005).** Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi.

- Greene, H. C. & Magliaro, S. G. (2003). **Images of Teaching**. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/3a/9f.pdf (internet adresinden 21.06.2008 tarihinde indirilmiştir).
- Griffin, M. L. (2003). Using Critical Incidents to Promote and Assess Reflective Thinking in Preservice Teachers. **Reflective Practice**, 4 (2), 207-220.
- Gülcan, M. G., Türkeli, Y., Parabakan, F., Şölen, A. & Albayrak, F. (2003). **Türkiye’de İlköğretim: Dünü, Bugünü, Yarını**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Güney, K. (2008). **Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Sunu Performansı ve Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Gürkan, T. & Gökçe, E. (1999). **Türkiye’de Çeşitli Ülkelerde İlköğretim**. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. **Teaching & Teacher Education**, 11 (1), 33-49.
- Henderson, G. J. (1996). **Reflective Teaching: The Study of Constructivist Practices**. New York: Cornell University Press.
- Hodson, D. & Hodson, J. (1998). From Constructivism to Social Constructivism: A Vygotskian Perspective on Teaching and Learning Science. **School Science Review**, 79 (289), 33-41.
- Holloway, J. H. (1999). Caution: Constructivism Ahead. **Educational Leadership**, 57 (3), 85-86.
- Işıklıoğlu, N. (2007). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Profesyonel Gelişiminde Yansıtıcı Günlüklerin Rolü. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, 7 (2), 799-825.
- İnönü, Y. (2006). **Tarih Öğretmenlerinin Yansıtıcı Öğretmen Özelliklerine Sahiplik Düzeyi Van Örneği**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- İşman, A., Baytekin, Ç., Balkan, F., Horzum, M. B. & Kıyıcı, M. (2002). Fen Bilgisi Eğitimi ve Yapısalcı Yaklaşım. **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, 1 (1).
- Jonassen, D. (1999). Designing Constructivist Learning Environments. In C. M. Reigeluth (Ed.), **Instructional Design Theories and Models: A New**

- Paradigm of Instructional Theory.** volume 2, pages 215-239. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Jonassen, D. H., Peck, K. L. & Wilson, B. G. (1999). **Learning With Technology: A Constructivist Perspective.** New Jersey: Prentice Hall.
- Kalaycı, N. (2000). 1968 Sonrası Gelişmeler. A. Tazebay (Ed.), **İlköğretim Programları ve Gelişmeler: Program Geliştirme İlke ve Teknikleri Açısından Değerlendirilmesi.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2005). **Bilimsel Araştırma Yöntemi.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavak, Y. (2005). Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumunun Ardından. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 325, 10-11.
- Kember, D. & diğerleri. (2000). Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, 25 (4), 382- 395.
- Kerimgil, S. (2008). **Yapılandırmacı Öğrenmeye Dayalı Bir Öğretim Programının Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme ve Demokratik Tutumlarına Etkisi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kim, Y. (2005). **Cultivating Reflective Thinking: The Effects of a Reflective Thinking Tool on Learners' Learning Performance and Metacognitive Awareness in The Context of On-Line Learning.** Doctor of Philosophy Thesis in Instructional Systems, The Pennsylvania State University The Graduate School College of Education, Pennsylvania.
- Kim, K., Grabowski, L. B. & Sharma, P. (2004). Designing a Classroom as a Learner-Centered Learning Environment Prompting Students' Reflective Thinking in K-12. **Association for Educational Communications and Technology**, 27th, Chicago, IL. 9 pp.
- Kitson, N. & Merry, R. (1997). **Teaching in Primary Classroom: A Learning Relationship.** USA: Routledge.
- Koç, G. & Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa Eğitimde Yeni Bir Paradigma. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27, 174-180.

- Korkmaz, İ. (2006). **Yeni İlköğretim Birinci Sınıf Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi**.http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleler%5C%C4%B0sa%20KORKMAZ%5CKORKMAZ,%20%C4%B0sa.pdf (internet adresinden 01.02.2008 tarihinde indirilmiştir).
- Köksal, N. & Demirel, Ö. (2008). Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 34, 189-203.
- Langer, A. M. (2002). Reflecting on Practice: Using Learning Journals in Higher and Continuing Education. **Teaching in Higher Education**, 7 (3), 337-351.
- Lee, H. J. (2005). Understanding and Assessing Preservice Teachers' Reflective Thinking. **Teaching & Teacher Education**, 21 (1), 699-715.
- Lerman, S. (1989). Constructivism, Mathematics and Mathematics Education. **Educational Studies in Mathematics**, 20, 211-223.
- Loughran, J. J. (1996). **Developing Reflective Practice: Learning about Teaching and Learning through Modelling**. London: The Falmer Pres.
- Mahnaz, M. (1997). Content and Nature of Reflective Teaching: A Case of an Experiment Middle School Science Teacher. **Clearing House**. 70 (3), 143-151.
- Marlowe, B. & Page, M. L. (1998). **Creating and Sustaining the Constructivist Classroom**. USA: Corwin Pres.
- Marsh, S. M. (1997). **Using Portfolios to Promote Reflective Thinking: The UCF Experience**. (ERIC Document Reproduction Service No. ED410218). http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED410218&ERICExtSearch_SearchType_0=eric_accno&accno=ED410218 (internet adresinden 03.03.2008 tarihinde indirilmiştir).
- Mc Collum, S. (2002). Reflection: A Key for Effective Teaching. **Teaching Elementary Physical Education**, 6-7.
- MEB. (1996). **Program Hazırlama ve Geliştirme Kılavuzu**. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayını No:1.
- MEB. (1999a). **2000 Yılında Milli Eğitim**. Ankara: A.Ç.E.M ve 4. Aksam Sanat Okulu Matbaası.

- MEB. (1999b). **Müfredat Laboratuvar Okulları Modeli**. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Yayınları, Milli Eğitim Müdürlüğü Basımevi.
http://www.adastan.com/Web/mufredat_labaratuar_okullari.doc (internet adresinden 09.10.2008 tarihinde indirilmiştir).
- MEB. (2004a). **Müfredat Geliştirme Süreci**.
<http://programlar.meb.gov.tr/index/index.htm> (internet adresinden 19.11.2007 tarihinde indirilmiştir).
- MEB. (2004b). **T.C. MEB Tebliğler Dergisi** (Ağustos 2004), 67 (2563).
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/pdf/2563.pdf> (internet adresinden 19.05.2008 tarihinde indirilmiştir).
- MEB. (2004c). **İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi (1-3. Sınıflar) Taslak Programı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2004d). İlköğretim Okulu Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı. **Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi**, 2518.
- MEB. (2004e). **İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2005a). **Temel Eğitime Destek Programı: Öğretim Programları Uygulaması (İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler) Değerlendirme Raporu**. Ankara: Milli Eğitim Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2005b). **İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı**. Ankara: Milli Eğitim Müdürlüğü Basımevi.
- MEB TTKB. (2005a). **İlköğretim Türkçe Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu**. Ankara: Milli Eğitim Müdürlüğü Basımevi.
- MEB TTKB. (2005b). **“İlköğretim Programlarının Uygulanması” konulu 2005/80 nolu genelge**. <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/> (internet adresinden 17.12.2007 tarihinde indirilmiştir).
- MEB TTKB. (2005c). **İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1, 2 ve 3. Sınıflar)**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB TTKB. (2006). **“İlköğretim Kurumlarındaki Ölçme ve Değerlendirme” konulu Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2006/95**

- nolu genelge.** <http://ttkb.meb.gov.tr/ttkb> (internet adresinden 18.12.2007 tarihinde indirilmiştir).
- Miller, J. L. (1990). **Creating Spaces and Finding Voices: Teachers Collaborating for Empowerment.** Albany: State University of New York.
- Moore, K. D. (2003). **Öğretim Becerileri.** (Çev. N. Kaya). Ankara.
- Morris, J. B. (2000). **Reflective Thinking in Early Childhood Education,** Unpublished M.ED. Thesis, Memorial Univeristy of Newfoundland.
- Ocak, G. & Beydoğan, H. Ö. (2005). İlköğretim Okulları 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders İçeriğinin Amaçlarla Tutarlılık ve Öğrenci Seviyesine Uygunluk Açısından Yeterlilik Düzeyi (Standart Belirleme-Erzurum İli Örneği). **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 6 (1), 109-132.
- Oğuzkan, A. F. (1993). **Eğitim Terimleri Sözlüğü (3. Baskı).** Ankara: Emel Matbaacılık.
- Okvuran, A. (1995). Çağdaş İnsanı Yaratmada Yaratıcı Drama Eğitimin Önemi ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi. **A.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi**, 27 (1), 185-194.
- Oliva, P. F. (2005). **Developing the Curriculum (Sixth Edition).** Boston: Pearson Education, Inc.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (1998). **Curriculum: Foundation, Principles and Issues.** Boston: Allyn and Bacon.
- Özçalı, S. (2007). **Possible Effects of In-Service Education on Efl Teachers' Professional Development in Terms of Teacher Efficacy and Reflective Thinking.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özerbaş, M. A. (2007). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığına Etkisi. **Gazi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 5 (4), 609-635.
- Özmen, P. (2007). **An Analysis of the Awareness Levels of the State School Efl Teachers on Reflective Teaching: A Case Study.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Perkins, D. N. (1999). The Many Faces of Constructivism. **Educational Leadership**, 57 (3), 6-11.

- Pickett, A. (2005). **Reflective Teaching Practices and Academic Skills Instruction**. <http://www.indiana.edu/~1506/mod02/pickett.html> (internet adresinden 15.03.2008 tarihinde indirilmiştir).
- Pollard, A. (1999). **Reflective Teaching in the Primary School, A Handbook for the Classroom (Third Edition)**. London: Cassell.
- Pollard, A. (2002). **Reflective Teaching**. London: Continuum.
- Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. **Teacher College Record**, **104** (4), 842-886.
- Roskos, K. (2001). Reflection and Learning to Teach Reading: A Critical Review of Literacy and General Teacher Education Studies. **Journal of Literacy Research**, **33** (4), 595-619.
- Saylan, N. (1991). Yansıtıcı Düşünmenin Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, **6** (2), 133-137.
- Schön, D. (1987). **The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action**. USA: Basic Books Inc.
- Schweiker-Marra, K., Holmes, J. H. & Pula, J. J. (2003). Training Promotes Reflective Thinking in Pre-Service Teachers. **The Delta Kappa Gamma Bulletin**, **70** (1), 55-61.
- Selley, N. (1999). **The Art of Constructivist Teaching in The Primary School**. London: David Fulton Publishers.
- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve Öğretmen Adayları için Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeğinin Geliştirilmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, **7** (3), 1353-1377.
- Senemoğlu, N. (1987). **Bilişsel Giriş Davranışları ve Dönüt-Düzeltilmenin Erişkiye Etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2003). Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları, Sorunlar, Öneriler. **Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi**, **4** (5), 154-193.
- Shermis, S. S. (1992). **Critical Thinking: Helping Students Learn Reflectively**. Indiana: EDINFO Pres.

- Shunk, D. H. (1996). **Learning Theories: An Educational Perspective**. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Slavin, R. E. (1994). **Educational Psychology: Theory And Practice (Fourth Edition)**. Massachusetts: Allyn And Bacon.
- Song, H. D., Grabowski, B. L., Koszalka, T. A. & Harkness, W. L. (2006). Patterns of Instructional-Design Factors Prompting Reflective Thinking in Middle School and College Level Problem-Based Learning Environments. **Instructional Science**, **34**, (1) 63-87.
- Stoddard, S. (2002). Reflective Thinking Within an Art Methods Class for Preservice Elementary Teachers. **Hawaii International Conference on Education**. http://www.hiceducation.org/edu_proceedings/Shari%20S.%20Stoddard2.pdf (internet adresinden 17.02.2008 tarihinde indirilmiştir).
- Şahan, H. H. (2000). **Sosyal Bilgiler Dersinin Bilimsel Davranışları Kazandırma Yönünden Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Şahin, Ç. (2009). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Yeteneklerine Göre Günlüklerinin İncelenmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, **36**, 225-236.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. **Yasadıkça Eğitim**, **74/75**, 49-52.
- Taggart, G. L. & Wilson, A. P. (2005). **Promoting Reflective Thinking in Teachers, 50 Action Strategies (Second Edition)**. Corwin Pres.
- Tang, C. (2000). **Reflective Diaries as a Means of Facilitating and Assessing Reflection**. **HERSDA 2002 Conference**. <http://www.ecu.edu.au/conferences/herdsa/main/papers/nonref/pdf/CatherineTang.pdf> (internet adresinden 03.05.2008 tarihinde indirilmiştir).
- Tertemiz, N. (2000). 1948 İlkokul Programı. A. Tazebay (Ed.), **İlköğretim Programları ve Gelişmeler: Program Geliştirme İlke ve Teknikleri Açısından Değerlendirilmesi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezci, E. & Dikici, A. (2003). Yaratıcı Düşünceyi Geliştirme ve Oluşturmacı Öğretim Tasarımı. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, **13** (1), 251-260.
- Thorpe, K. (2004). Reflective Learning Journals: from Concept to Practice. **Reflective Practice**, **5** (3), 327-343.

- Tok, Ş. (2008a). Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına, Performanslarına ve Yansıtımalarına Etkisi. **Eğitim ve Bilim Dergisi**, **33** (149), 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.
- Turan, S. (2000). John Dewey's Report of 1924 and His Recommendations on the TURKISH Education System Revisited. **History of Education**, **29** (6), 543-555.
- Türer, A. (2005). **Osmanlı Devletinden Türkiye Cumhuriyetine İlköğretim Düşüncesi**. <http://public.cumhuriyet.edu.tr/~aturer/ilkogretimdusuncesi.html> (internet adresinden 11.11.2007 tarihinde indirilmiştir).
- Uşun, S. (2007). Türkiye'de Yeni Uygulamaya Konulan (1-5. Sınıflar) İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi. **VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (Nisan 2007)**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Ülgen, G. (1994). **Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar, Uygulamalar**. Ankara: Lazer Ofset.
- Ünver, G. (2003). **Yansıtıcı Düşünme**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Üstünoğlu, E. (2006). Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirmede Bilişsel Soruların Rolü. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, **33**(1), 17-24.
- Van Manen, M. (1992). **The Tact of Teaching: Meaning of Pedagogical Thoughtfulness**. Canada: Althouse Press.
- Varış, F. (1988). **Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Vitanova, G. & Miller, A. (2002). Reflective Practice in Pronunciation Learning. **The Internet TESL Journal**, **7** (1). <http://iteslj.org/Articles/Vitanova-Pronunciation.html> (internet adresinden 11.05.2008 tarihinde indirilmiştir).
- Wheatley, G. H. (1991). Constructivist Perspectives on Science and Mathematics Learning. **Science Education**, **71** (1), 9-21.
- Wiles, J. & Bondi, J. (1993). **Curriculum Development: A Guide to Practice**. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

- Williams, R. & Wessel, J. (2004). Reflective Journal Writing to Obtain Student Feedback About Their Learning During the Study of Chronic Musculoskeletal Conditions. **Journal of Allied Health**, **33** (1), 17-23.
- Wilson, B. G. (1995). Metaphors for Instruction: Why We Talk About Learning Environments. **Educational Techonology**, **35** (5), 25-30.
- Wilson, B. (1997). **Reflections on Constructivism and Instructional Design**. Denver, **Englewood Cliiffs**. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Wilson, J. & Jan, W. L. (1993). **Thinking for Themselves Developing Strategies for Reflective Learning**. Australia: Eleanor Curtain Publishing.
- Wishon, M. P., Crobtree, K. & Jones, E. (1998). **Curriculum for the Primary Years an İntegrative Approach**. USA: Phoenix Color Corp.
- Yager, R. E. (1991). The Constructivist Learning Model: Towards Real Reform in Science Education. **The Science Teacher**, **58**, 52-57.
- Yanpar, T. (2005). Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrencilerin Etkinlik Dosyalarını Yordayan Değişkenler. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, **13** (2), 513-526.
- Yaşar, Ş. (1994). Bireyselleştirilmiş Öğretimde Öğretmenin Rolü. **Birinci Eğitim Bilimleri Kongresi-Bildiriler 2 (28-30 Nisan 1994)**. Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Yavuz, A. (2005). Eğitim Dünyamıza Çağdaş Eğitimin Işıklı Bir Yansıması Daha Düştü: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, **325**, 12-18.
- Yorulmaz, M. (2006). **İlköğretim I. Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Younghoon, K. (2005). **Cultivating Reflective Thinking: The Effect of Reflective Thinking Tool on Learners' Learning Performance and Metacognitive Awareness in The Context of On-Line Learning**. Unpublished M.ED. Thesis, The Pennsylvania State University, USA.
- <http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/sbildirge%5B1%5D.pdf> (internet adresinden 04.04.2007 tarihinde indirilmiştir).

<http://www.ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules> (internet adresinden 20.12.2007 tarihinde indirilmiştir).

http://programlar.meb.gov.tr/program_giris/karsilastirma_5htm (internet adresinden 12.05.2008 tarihinde indirilmiştir).

http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=48 (internet adresinden 05.02.2008 tarihinde indirilmiştir).

<http://www.pgd.hawaii.edu/kaams/resource/reflection.htm> (internet adresinden 25.05.2008 tarihinde indirilmiştir).

http://www.ogretmen.info/alternatif_olcme_degerlendirme_.asp - 65k (internet adresinden 20.12.2007 tarihinde indirilmiştir).

EKLER

EK-1. Öğretmenlere Uygulanan Anket

Saygıdeğer Öğretmenim,

Bu anket, yeni ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmeye etkisini belirlemek amacıyla görüşlerinizi almak üzere düzenlenmiştir. Ankette yer alan soruları eksiksiz ve doğru olarak cevaplamanız, araştırmanın amacına ulaşması ve varolan durumun olduğu gibi ortaya konması bakımından önemlidir. Ankette yer alan bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacağından, isim yazmanıza gerek yoktur. Gösterdiğiniz ilgi ve sabrınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Araştırmacı:

Demet DEMİRALP

Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

e_posta: demet.demiralp@hotmail.com

Danışman Öğretim Üyesi:

Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU

F.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

e_posta: hkazu@firat.edu.tr

I. Kişisel Bilgiler:

1. Cinsiyetiniz

01 () Erkek 02 () Kadın

2. Mesleki Kıdeminiz

01 () 0-5 yıl 02 () 6-10 yıl 03 () 11- 15 yıl 04 () 16-20 yıl 05 () 21-25 yıl 06 () 26 ve üzeri

3. Eğitim-öğretim verilen sınıf

01 () 1. Sınıf 02 () 2. Sınıf 03 () 3. Sınıf 04 () 4. Sınıf 05 () 5. Sınıf

4. Sınıfınızdaki öğrenci sayısı

01 () 5–14 kişi 02 () 15–24 kişi 03 () 25–34 kişi 04 () 35–44 kişi 05 () 45 ve üzeri

5. Yansıtıcı düşünmenin ne olduğunu bilme düzeyiniz

01 () Hiç 02 () Az 03 () Orta 04 () Çok 05 () Tam

II. Aşağıdaki maddeleri okuyarak, ilköğretim programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmedeki katkısına ilişkin görüşlerinize yönelik size uygun olan yeri (x) şeklinde işaretleyiniz.

Maddeler	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
Yeni ilköğretim programları;					
1. Öğrencileri, bilgiye ulaşmak için araştırma yapmaya yönlendirir.					
2. Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarında uygulamaya koyabilmelerinde etkilidir.					
3. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.					
4. Öğrencilere arkadaşlarını değerlendirme imkanı verir.					
5. Öğrencilerin kendilerine ve birbirlerine problem çözmeye yönelik sorular sormalarını destekler.					
6. Öğrencilerin sözlü ve yazılı olarak kendilerini ifade etmelerine imkan verir.					
7. Öğrencilerin öğrenme sürecinde düşünmelerini geliştirici çeşitli etkinlikler yapmalarını destekler.					
8. Öğrencilerin sorumluluk kazanmalarını sağlar.					
9. Öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlar.					

	Tamamen katılıyor	Katılıyor	Kısmen katılıyor	Katılmıyor	Hiç katılmıyor
10. Öğrencilerin, olumlu davranışlarının farkına vararak kendi kendilerini güdüleyebilmelerine olanak sağlar.					
11. Öğrencilerin görüşlerini özgürce açıklayabilecekleri öğrenme-öğretme ortamının oluşturulmasına imkan tanır.					
12. Öğrencilerin kendi öğrenme biçimleri üzerinde düşünebilmelerine fırsat verir.					
13. Öğrencileri öğrendikleri bilgiye ilişkin soru sorabilmeye yöneltir.					
14. Öğrencilere kendine güven duygusunu kazandırır.					
15. Öğrencilerin kendi gereksinimlerini fark etmelerine yardımcı olur.					
16. Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde daha aktif olmalarını sağlar.					
17. Öğrencileri öz eleştiri yapabilmeleri için yüreklendirir.					
18. Öğrencileri bağımsız çalışmaya teşvik eder.					
19. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerine fırsat verir.					
20. Öğrencilere kendi gelişimlerini izleme imkanı sağlar.					
21. Öğrenciler arasında işbirliğine dayalı bir sınıf ortamının oluşturulmasına imkan tanır.					
22. Öğrencilerin gerçek yaşam problemlerine sınıf ortamında çözüm önerileri getirmelerine olanak sağlar.					
23. Öğrencilere yeni fikirler üretmeleri için fırsatlar verir.					
24. Öğrencilerin günlük hayatta kullanacağı bilgileri içermez.					
25. Öğrenme ortamını öğrenciler açısından ilginç ve eğlenceli duruma getirmiştir.					
26. Öğrencilerin düşüncelerini akranlarıyla ve öğretmenleriyle paylaşabildikleri bir tartışma ortamının oluşturulmasına imkan tanır.					
27. Öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin açık ve karşılıklı olmasına imkan tanır.					
28. Öğrencilerin öğrenmedeki eksikliklerini ve olumsuzluklarını tüm sınıfla tartıştıkları bir ortam sağlar.					
29. Öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunur.					
30. Öğrencilerin, öğretmen rehberliğinde neyi, ne zaman, niçin, nerede ve nasıl öğreneceği ile ilgili kararlar verebilmesini sağlar.					
31. Öğrencilerin kendini yenileme ve geleceğe dönük planlar yapmasına yardımcı olur.					
32. Öğrencilerin öz-yeterliliğini artırır.					
33. Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri ile ilgili farkındalıklarını geliştirir.					
34. Öğrencilerin öğrenmelerini görsel olarak sunmalarına imkan verecek materyaller sunar.					
35. Öğrencileri, kendilerine ilişkin düşünceleri üzerinde öğretmen, aile ve arkadaşları ile görüşmeye yönlendirir.					
36. Öğrencilerin öğrenme esnasında çevreyle ve birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını sağlar.					
37. Öğrencilerin sürekli ve aşamalı gelişimlerini teşvik edecek etkinlikler içerir.					
38. Öğrencilerin aktif olarak düşünen bireyler olarak yetişmelerini sağlar.					
39. Portfolyolarla öğrencilerin gelişimlerinin sürekli olarak kaydedilmesine olanak tanır.					
40. Öğrencilere çalışmalarını seçme ve inceleme, tamamladığı projeler üzerinde yansımalar yapma fırsatı verir.					
41. Öğrencilerin etkinlikleri ya da sınavları değerlendirildikten sonra bunlarla ilgili öğrenciye dönüt vermeye imkan tanır.					
42. Öğrencilere, kendilerini ve gruplarını izleyerek bunlara ilişkin duygu ve düşüncelerini günlükler yoluyla kaydetmelerine olanak tanır.					
43. İçerikleri, öğrencileri üst düzeyde düşündürmeye yönelik değildir.					
44. Çalışma kitaplarında yer alan çeşitli etkinliklerle öğrencilerin, kendi öğrenme düzeylerini belirleyebilmelerine fırsat verir.					
45. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında teşvik edicidir.					
46. Ders kitaplarında, her konuyla ilişkili yer verilen sorularla öğrencileri düşündürmeye yöneltir.					
47. Öğrencilerin yeni öğrendiklerini öncekilerle ilişkilendirebilmelerini sağlar.					

III. Aşağıda verilen öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmede başvurulan yöntemleri kullanma sıklığınızı uygun yeri (x) şeklinde işaretleyerek belirtiniz.

Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme Yöntemleri	Kullanma Sıklığı				
	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Kavram haritaları					
2. Öğrenme günlükleri/logoları					
3. Soru sorma					
4. Kendine soru sorma					
5. Anlaşmalı öğrenme					
6. Kendini değerlendirme					
7. Görüşme (Mülakat)					
8. Portfolyo (öğrenci ürün dosyası)					
9. Akran değerlendirme					
10. Tartışma					
11. Gözlem					
12. Seminer çalışmaları					
13. Sözlü sunumlar					
14. Otobiyografi					
15. Drama					
16. Görsel sunumlar					

EK-2. Anket Uygulanması İçin Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin Yazısı

T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.23.00.01- 311/ 42955
KONU : Anket Uygulanması.

VALİLİK MAKAMINA

Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Demet DEMİRALP tarafından hazırlanan ve il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine yönelik uygulanmak istenen "İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşüncelerini Geliştirmeye Etkisi (Elazığ İli Örneği)" konulu tez ile ilgili olarak Müdürlüğümüzce oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenmiş olup, yapılan inceleme sonucunda söz konusu anketin ilimiz merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanmasında sakınca görülmediğine dair 01.12.2008 tarihli tutanak ile anket formu ekte sunulmuştur.

Adı geçenin hazırlanmış olduğu "İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşüncelerini Geliştirmeye Etkisi (Elazığ İli Örneği)" konulu anketin Müdürlüğümüze bağlı il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

M. Eki ULUÇER
İl Milli Eğitim Müdürü a.
/ Şube Müdürü

OLUR
01.12/2008
Nihat BÜYÜKBAŞ
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü



Zübeyde Hanım C. Hükümet Konakı: Kat: 5
23100-Eİ/İZ/Ç
Tel: 0 424 2385024- 25 26 27 28
Fax: 0 424 2383670
elazigmemidmeb.gov.tr / elaziq.meb.gov.tr



www.egitimbilim.gov.tr

www.egitimbilim.gov.tr

www.egitimbilim.gov.tr

**EK- 3. Çalışmanın Yapıldığı Elazığ Merkez İlköğretim Okulları ve Uygulanan
Anket Sayıları**

Okul Adı	Verilen anket sayısı	Alınan anket sayısı	Geçerli anket sayısı
Atatürk İlköğretim Okulu	25	24	21
Mustafa Kemal İlköğretim Okulu	20	19	16
Nahit Ergene İlköğretim Okulu	20	18	16
İsmet Paşa İlköğretim Okulu	30	27	25
Doğukent İlköğretim Okulu	25	24	23
Gazi Osmanpaşa İlköğretim Okulu	20	18	18
Gazi İlköğretim Okulu	25	23	21
Namık Kemal İlköğretim Okulu	30	29	27
İstiklal İlköğretim Okulu	25	24	24
60. Yıl İlköğretim Okulu	20	18	15
Kazım Karabekir İlköğretim Okulu	10	8	8
Nadir Ozan İlköğretim Okulu	10	10	10
Avukat İbrahim Gök İlköğretim Okulu	15	15	15
Ziya Gökalp İlköğretim Okulu	20	17	17
Hilalkent İlköğretim Okulu	14	13	13
50. Yıl İlköğretim Okulu	10	9	9
T.O.B.B. İlköğretim Okulu	15	15	15
Tevfik Yaramanoğlu İlköğretim Okulu	20	19	17
Mehmetçik İlköğretim Okulu	13	13	10
Yunus Emre İlköğretim Okulu	10	10	7
75. Yıl İ.M.K.B. İlköğretim Okulu	7	6	6
Elazığ İlköğretim Okulu	20	16	10
24 Kasım İlköğretim Okulu	5	5	5
Barbaros Hayrettin Paşa İlköğretim Okulu	6	6	6
Koç İlköğretim Okulu	20	19	12
Salim Hazaradagli İlköğretim Okulu	5	5	4
Vali M. Lütfullah Bilgin İlköğretim Okulu	28	27	26
Aziz Gül İlköğretim Okulu	16	16	16
Evrenpaşa İlköğretim Okulu	20	15	11
Mehmet Zeki İlköğretim Okulu	15	15	15
Şahir Hayri İlköğretim Okulu	15	14	12
Tuncay Küçüközer İlköğretim Okulu	10	9	8
Balakgazi İlköğretim Okulu	20	18	17
Yakup Şevki İlköğretim Okulu	20	20	18
M. Akif Ersoy İlköğretim Okulu	5	5	5
Yıldızbağları İlköğretim Okulu	10	10	10
V. Saim Çotur İlköğretim Okulu	7	6	6
Fatih Mehmet İlköğretim Okulu	10	8	8
Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu	6	6	6
M. Mihri Akıncı İlköğretim Okulu	5	5	5
Esentepe İlköğretim Okulu	5	4	4
Murat İlköğretim Okulu	20	20	20
Mezre İlköğretim Okulu	10	9	9
Bahçelievler İlköğretim Okulu	15	12	12
Çatalçeşme İMKB İlköğretim Okulu	15	14	13
Şehit Öğr. Rüstem Şen İlköğretim Okulu	5	5	5
Milli Egemenlik İlköğretim Okulu	19	17	17
Gazi Kemal Ayhan İlköğretim Okulu	15	13	13
Harput Ekrem Uzel İlköğretim Okulu	5	5	5
Selçuklular İlköğretim Okulu	13	13	13
TOPLAM	751	696	644

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı-Soyadı : Demet DEMİRALP

Doğum Yeri ve Yılı : ELAZIĞ - 19/03/1985

EĞİTİM DURUMU

Yüksek Lisans: (2007- ...) Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı
(Tezli Yüksek Lisans)
Elazığ, Türkiye

Lisans : (2002–2006) İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı
Malatya, Türkiye

Lise : (1998–2002) Turgut Özal Anadolu Lisesi
Malatya, Türkiye

Ortaokul : (1995–1998) Atatürk Ortaokulu
Malatya, Türkiye

İlkokul : (1990–1995) Mehmet Emin Bitlis İlkokulu
Malatya, Türkiye

Yabancı Dil : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri.....:

Semerci, N., Demiralp, D., Koç, S. ve Kerimgil, S. (2009). Geçmişte (1942) ve Günümüzde (2003) Göreve Başlamış Sınıf Öğretmenlerine Göre Öğretmenlik. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 33 (1), 37-60.

Kazu, H., Pullu, S. ve Demiralp, D. (2008). Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri ve Uygulamaları. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. s. 134-138.* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale. Mayıs, 2008.

Proje.....:

Avrupa Birliği tarafından finanse edilen ve Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı ile Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) tarafından ortaklaşa yürütölen “Türkiye’de Çocuk İşçiliğinin En Kötü Biçimlerinin Ortadan Kaldırılması Projesi” kapsamında 2006 yılında gerçekleştirilen Alan Araştırması’nda kontrolör olarak görev aldı.