

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 5. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE
YANSITICI DÜŞÜNMEYİ GELİŞTİRİCİ
ETKİNLİKLERİN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Mehmet ULUCAN

HAZIRLAYAN
Dilek KIRNIK

EKİM-2010

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM 5. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE YANSITICI
DÜŞÜNMEYİ GELİŞTİRİCİ ETKİNLİKLERİN ÖĞRENCİ
BAŞARISINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Mehmet ULUCAN

HAZIRLAYAN
Dilek KIRNIK

Jürimiz, tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu yüksek lisans tezini oy birliği / oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

F. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih ve sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Prof. Dr. Erdal AÇIKSES
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET**Yüksek Lisans Tezi****İlköğretim 5.Sınıf Türkçe Dersinde Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin
Öğrenci Başarısına Etkisi****Dilek KIRNIK****Fırat Üniversitesi****Sosyal Bilimler Enstitüsü****İlköğretim Ana Bilim Dalı****Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı****Elazığ - 2010, Sayfa: XVIII+174**

Bu araştırmada; yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirici etkinliklerin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik başarısına etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesi için Malatya Merkez Hacı İbrahim IŞIK İlköğretim Okulu beşinci sınıftaki altı şubeden akademik başarı ve kişisel özellikleri bakımından birbirine yakın iki sınıf seçilmiştir. Bu sınıflardan tesadüfî yöntemle 5/A sınıfı (29 öğrenci) deney, 5/B sınıfı (29 öğrenci) ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma, deneysel desende öntest-sontest kontrol gruplu modele göre tasarlanmıştır. Deneysel işlemler öncesinde ve sonrasında hazırlanan kişisel bilgi formu ve akademik başarı testi uygulanmıştır.

Araştırma kapsamında öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek için işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı ve günlük tutma stratejileri kullanılmıştır. Bu amaçla ders planları, çalışma yaprakları, yansıtıcı günlükler ve deneysel uygulamaya ilişkin yönergeler hazırlanmıştır. Deneysel işlemin başında deney grubundaki öğretmen ve öğrencilere süreç hakkında bilgi verilmiştir. Deneysel çalışma beş hafta sürmüştür.

Çalışmanın sonucunda deney grubundaki yansıtıcı düşünme becerileri geliştirilen öğrencilerin kontrol grubuna göre akademik başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Özellikle belirtilmemesine rağmen deney grubu öğrencilerinin kitap okuma sayıları artmıştır. Araştırma sonucunda yansıtıcı

III

düşünme becerilerinin eğitimin her kademesinde uygulanması, eğitim programlarında yansıtıcı düşünme becerilerine önem verilmesi gibi öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yansıtıcı Düşünme, Türkçe Dersi, Günlük Tutma, Akademik Başarı

ABSTRACT

Masters Thesis

**Effect on Student' Success of Activities Improving Reflective Thinking in Turkish
Lesson of Fifth Class in Primary School**

Dilek KIRNIK

Universty of Firat

Institute of Social Sciences

Department of Primary Teaching

Primary School Teacher Education

2010-Elazığ, Page: XVIII+174

In this resarch , it is aimed to explain how skills devoloping reflective thinking affect academic success at turkish lesson of fifth class students in primary school. To determine work group of the resarch two class which are very similar to one another in terms of academic success and personel quality out of six class in Hacı İbrahim IŞIK Primary School in Malatya was selected . Accidentally, out of these classes, 5/A (in which there are 29 students) was determined as experiement group and 5/ B (in which there are 29 students) was determined as control group. The resarch is planned according to model with first –last test control groups in experimental desing. After and before experimental process, prepared personel information form and academic success test were applied.

In order to improve students' thinking skills, strategies of learning approach depending on coorpretion and writing were used. For this purpose, lesson plans, study(work) papers, reflective dailies and instrutiction about experimental application were prepared. At the begining of experimental process, information about process was given to students and teachers in experiment group. Experimental study continued for five weeks.

As a result of study, between students in experiment group reflective thinking skills of whom had been improved and students in control group, important difference

came into being between points taken at academic success test. Especially, in spite of not having made clear, numbers of reading books of students in experimental group were increased. As a result of resarch,like applying reflactive thinking skils in every stage of education, and giving considerable important to reflective thinking skills in educating programs, suggestions were proposed.

Key Words: Reflective Thinking, Turkish Lesson, Writing Daily, Academic Success

İÇİNDEKİLER

ÖZET	II
ABSTRACT.....	IV
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ	XV
EKLER LİSTESİ	XVI
ÖNSÖZ	XVII

BÖLÜM I

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

BÖLÜM II

LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. Düşünme	8
2.2. Düşünme Becerileri	9
2.3. Düşünmeyi Geliştiren Öğretim Stratejileri	12
2.4. Dil ve Düşünce ilişkisi	13
2.5. Yansıtıcı Düşünme.....	15
2.6. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Yaklaşımlar	18
2.6.1. Kendi Öğrenmesi Üzerinde Düşünme	18
2.6.2. Soru Sorma	19
2.6.3. Kendini Değerlendirme ve Sorgulama	19
2.6.4. Kendi Kendine Konuşma.....	20
2.6.5. Öğrenme Yazıları.....	20
2.6.6. Kavram Haritaları	22
2.6.7. Yansıtıcı Günlük Tutma.....	23

2.6.8. Gelişim Dosyası Hazırlama	24
2.6.9. Anlaşmalı Öğrenme	25
2.7. Yansıtıcı Düşünme Modelleri	26
2.7.1. Farra'nın Yansıtıcı Düşünme Modeli (1988).....	26
2.7.2. Van Manen Modeli (1977)	27
2.7.3. Eleştirel Yansıtma Modeli (1987).....	27
2.7.4. Yansıtıcı Pedagojik Düşünme Modeli (1990)	28
2.8. Yansıtıcı Öğretim.....	28
2.9. Türkçe Dersi ve Yansıtıcı Öğretim	31
2.10. Çocukların Yansıtıcı Düşünme Becerisini Öğrenmesi	34
2.11. Yansıtıcı Düşünen Öğrencinin Özellikleri.....	35
2.12. Yansıtıcı Düşünmeye Teşvik Eden Öğretmen Uygulamaları	37
2.13. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinlikler	40
2.14. Yansıtıcı Düşünmeyi Engelleyen Faktörler	41
2.15. Eğitim Programında Yansıtıcı Düşünme	42
2.16. Yaratıcı, Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünmenin Birbirleriyle İlişkisi	45
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	50
2.17. Yansıtıcı Düşünme İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	50
2.17.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi	62
2.18. Yansıtıcı Düşünme İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	62
2.18.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	68

BÖLÜM III

YÖNTEM	69
3.1. Araştırmanın Modeli.....	69
3.2. Çalışma Grubu	69
3.3. Çalışma Gruplarının Genel Özellikleri	70
3.3.1. Cinsiyet	70
3.3.2. Babanın Eğitim Durumu	71
3.3.3. Babanın Mesleği	72
3.3.4. Annenin Eğitim Durumu	72
3.3.5. Annenin Mesleği.....	73
3.3.6. Ailenin Sosyo- Ekonomik Durumu	73
3.3.7. Doğum yeri	74

3.3.8. Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumu	75
3.3.9. Okuduğu Kitap Sayısı	75
3.4. Araştırmanın İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yürütme Sebepleri.....	77
3.5. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	77
3.6. Kişisel Bilgi Formunun Geliştirilmesi	78
3.7. Akademik Başarı Testi.....	78
3.8. Verilerin Toplanması	80
3.9. Verilerin Çözümlemesi	81
3.10. Deneysel Sürecin İşleyişi.....	81

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLANMASI.....	85
Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	85
Deney Grubunun Öntest ve Son Test Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	86
Kontrol Grubunun Öntest ve Son Test Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	87
Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	88
Deney Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Cinsiyet Faktörüyle İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	89
Deney Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Babanın Eğitimi Faktörüyle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	89
Deney Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Babanın Mesleği Faktörüyle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	90
Deney Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Annenin Eğitimi Faktörüyle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	91
Deney Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Annenin Mesleği Faktörüyle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	92
Deney Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Ailenin Ekonomik Durumu Faktörüyle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	92
Deney Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Doğum Yeri Faktörüyle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	93

Deney Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Faktörüyle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	94
Deney Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Okudukları Kitap Sayıları Faktörüyle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	95
Kontrol Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Cinsiyet Faktörüyle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	96
Kontrol Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Babanın Eğitimi Faktörüyle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	97
Kontrol Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Babanın Mesleği Faktörüyle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	98
Kontrol Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Annenin Eğitimi Faktörüyle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	98
Kontrol Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Annenin Mesleği Faktörüyle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	100
Kontrol Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Ailenin Ekonomik Durumu Faktörüyle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	100
Kontrol Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Doğum Yeri Faktörüyle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	101
Kontrol Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Faktörüyle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	102
Kontrol Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Okudukları Kitap Sayıları Faktörüyle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	103
Nitel Verilerin İncelenmesi.....	104

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	110
5.1. Sonuç ve Tartışma	112
5.2. Öneriler	116
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	116
5.2.2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	118
5.2.3. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	118
5.2.4. Velilere Yönelik Öneriler	120
5.2.5. Öğrencilere Yönelik Öneriler	121
KAYNAKLAR	122

EKLER	133
ÖZ GEÇMİŞ	174

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Düşünme Becerileri.....	11
Tablo 2. Eleştirel Düşünme İle Yaratıcı Düşünmenin Karşılaştırılması	47
Tablo 3. Yansıtıcı Düşünmenin Diğer Düşünme Türleriyle Karşılaştırılması.....	48
Tablo 4. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet Durumlarına Göre Dağılımı	71
Tablo 5. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Eğitimlerine Göre Dağılımı.....	71
Tablo 6. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Mesleklerine Göre Dağılımı.....	72
Tablo 7. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Eğitimlerine Göre Dağılımı.....	73
Tablo 8. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerine Göre Dağılımı.....	73
Tablo 9. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ailelerinin Sosyo- Ekonomik Durumlarına Göre Dağılımı	74
Tablo 10. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Doğum Yerlerine Göre Dağılımı	74
Tablo 11. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Almalarına Göre Dağılımı.....	75
Tablo 12. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Okuduğu Kitap Sayısına Göre Dağılımı (Ön teste göre)	76
Tablo 13. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Okuduğu Kitap Sayısına Göre Dağılımı (Son teste göre)	76
Tablo 14. Belirtke tablosu	79
Tablo 15. Çalışma Gruplarına Yönelik Yapılan Bağımsız Gruplar T testi Sonuçları.....	81
Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann- Whitney U Testi Sonuçları	85
Tablo 17. Deney Grubunun Öntest ve Son Test Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik Wilcoxon İlişkili İki Örneklem Testi Sonuçları.....	86

Tablo 18. Kontrol Grubunun Öntest ve Son Test Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik Wilcoxon İlişkili İki Örneklem Testi Sonuçları.....	87
Tablo 19. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann- Whitney U Testi Sonuçları	88
Tablo 20. Deney Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Cinsiyet Faktörüyle Karşılaştırılmasına Yönelik Mann- Whitney U Testi Sonuçları.....	89
Tablo 21. Deney Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Babanın Eğitimi Faktörüyle Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları	90
Tablo 22. Deney Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Babanın Mesleği Faktörüyle Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları	90
Tablo 23. Deney Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Annenin Eğitimi Faktörüyle Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları	91
Tablo 24. Deney Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Annenin Mesleği Faktörüyle Karşılaştırılmasına Yönelik Mann- Whitney U Testi Sonuçları.....	92
Tablo 25. Deney Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Ailenin Ekonomik Durumu Faktörüyle Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	93
Tablo 26. Deney Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Doğum Yeri Faktörüyle Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	94
Tablo 27. Deney Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Faktörüyle Karşılaştırılmasına Yönelik Mann- Whitney U Testi Sonuçları	94
Tablo 28. Deney Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Okudukları Kitap Sayıları Faktörüyle Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	95

Tablo 29. Kontrol Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Cinsiyet Faktörüyle Karşılaştırılmasına Yönelik Mann- Whitney U Testi Sonuçları.....	96
Tablo 30. Kontrol Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Babanın Eğitimi Faktörüyle Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	97
Tablo 31. Kontrol Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Babanın Mesleği Faktörüyle Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	98
Tablo 32. Kontrol Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Annenin Eğitimi Faktörüyle Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	99
Kontrol Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Annenin Eğitimi Faktörüyle Karşılaştırılmasına Yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	99
Tablo 33. Kontrol Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Annenin Mesleği Faktörüyle Karşılaştırılmasına Yönelik Mann- Whitney U Testi Sonuçları.....	100
Tablo 34. Kontrol Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Ailenin Ekonomik Durumu Faktörüyle Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	101
Tablo 35. Kontrol Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Doğum Yeri Faktörüyle Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	102
Tablo 36. Kontrol Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Faktörüyle Karşılaştırılmasına Yönelik Mann- Whitney U Testi Sonuçları	102
Tablo 37. Kontrol Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Okudukları Kitap Sayıları Faktörüyle Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	103
Tablo 38. Deney Grubunun Ön Test ve Son test Başarı Testinde 20. Soruya verdikleri cevapların Yüzdelik Sonuçları.....	108

Tablo 39. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son test Başarı Testinde 20. Soruya	
Verdikleri Cevapların Yüzdelik Sonuçları.....	109

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yansıtıcı Düşünme Becerileri	49
Şekil 2. Deneysel Çalışmada Kullanılan Modelin Simgesel Görünüşü	69

EKLER LİSTESİ

Ek 1. Ders Planları.....	133
Ek 2. Öğrenciye Uygulanan Günlük	154
EK 3. Öğrencilerle Anlaşma Belgesi	157
Ek 4. Haftalık Gelişim Raporu	158
Ek 5. Belirtke Tablosu	159
Ek 6. Grup Değerlendirme Formu	160
Ek 7. Kişisel Bilgi Formu	161
Ek 8. Öğrenciye Uygulanan Akademik Başarı Testi.....	162
Ek 9. Pano Resimleri	1720
Ek 10. Deney İşlem Sürecinde Öğrenci Resimleri	1721
Ek 11. İzin Yazısı	172
Ek 12. Öğretmen Görüş Formu	173

ÖNSÖZ

Değişen dünya koşulları, gelişen teknoloji, uzakları yakınlaştıran iletişim ağları, eğitim sistemimizi de olumlu etkilemiştir. Artık var olan bilgileri tekrarlayan bireyler değil, Atatürk ilkelerine bağlı, düşünen, algılayan, problem çözebilen, demokratik değerlere bağlı, yeni fikirlere açık, kişisel sorumluluk duygusuna sahip, bilim ve teknolojik gelişmeleri kullanabilen, üretken ve yansıtıcı düşünen bireyler geliştirmek hedeflenmiştir.

Yeni eğitim sistemi; öğrencilerin bireyselliğini öne çıkartmış, düşüncelerini sınırlandırmamış, özgün ve bağımsız düşünmesini engellememiş ve eldeki verilerle olaylara farklı çözüm yolları bulma isteğine yardımcı olmuş ve kendilerine yönelik olumlu duygular geliştirmeyi önemsemiştir.

John Dewey’in dediği gibi eğitim, bireyi yaşama hazırlamalıdır. Yaşam, bireyleri sürekli karar almaya zorlar. Öğrencilerin karar alma becerisini geliştirmek, ailenin de yardımıyla bir eğitimcinin temel görevidir. Karar almak için bireylerin iyi düşünen kişiler olması zorunludur. Yaptığımız bu çalışma, öğrencilerin sosyal yaşamda karşılaştığı problemleri çözmede en sık kullandıkları yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yol gösterme çabasıdır.

Öğrencilerin bireysel farklılığı diye tabir edilen, doğuştan getirilen ve çevresinin etkisiyle belirginleşen ‘kişilerin biricikliği’, eğitimde bir esnekliği gerekli kılar. Farklı bakış açılarıyla olaylarda veya durumlardaki olumlu ve olumsuz yönleri görerek değerlendirmeyi ve bu değerlendirme biçimlerinde bireylerin kendilerini algılayış ve sunuş biçimleri “yansıtıcı düşünmeyi” gerekli kılar. Araştırmamız, yansıtıcı düşünmeyi irdeleyerek açıklamaya çalışmıştır.

Bilgi çağında eğitim alanında düşünmenin önemi artmıştır. Çalışmamızda, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla farklı yollar arayan eğitimcilere, temelde öğrenmeyi öğrenme, özelde yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi konusunda yardımcı olacağımızı umuyoruz.

Soyut düşünebilme döneminde olan beşinci sınıf öğrencileri muhakeme edebilir, problem çözebilir, karar verebilir. Kendi düşünme süreçlerinin farkında olduğu gibi bu süreçleri yansıtabilir. Öğrencilerin durumları daha rahat algılaması ve doğru karar almalarını sağlamak için yansıtıcı düşünme becerileri öğretilmelidir. Yansıtıcı düşünme, genel olarak öğrenme ve öğretme yöntemine ilişkin bir problemi çözmeye yönelik var olan durumların ve sorunların olumlu ve olumsuz yönlerini dikkatli ve derinlemesine

algılamasıdır. Bu çalışmada yansıtıcı düşünme becerilerinin İlköğretim beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarılarına etkisini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaçla yorucu ve eğlendirici bir sürecin sonunda elde edilen veriler yansıtıcı düşünmenin önemini ve gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Çalışma süresince bana rehber olan danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Mehmet ULUCAN'a sonsuz saygı ve şükranlarımı sunarım. Araştırmanın her aşamasında büyük yardımlarını gördüğüm değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU'ya, Yrd. Doç. Dr. Gülsen ÜNVER'e ve Araş. Gör. Ezlam SUSAM'a teşekkürü bir borç bilirim. Lisans eğitimim sırasında beni destekleyen arkadaşım Emine KARAKURT'a teşekkür ederim. Beni yetiştiren ve desteklerini her an yanımda hissettiğim aileme çok teşekkür ederim.

Dilek KIRNIK

Elazığ-2010

BÖLÜM I

GİRİŞ

Fizyolojik yaşam için beslenme ne kadar önemli ise eğitim de toplumsal yaşam için o kadar önemlidir. Eğitim yoluyla kişinin amaçları, bilgileri, davranışları, tavırları ve ahlak ölçülerinin değiştiği ifade edilmektedir. Bahsedilen bu değişme elbette istendik ve olumlu yönde olması gerekir. Bu bağlamda, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci, eğitim olarak tanımlanır. Bu istendik değişimin bireyin yaşantısında kalıcı bir şekilde uygulanması ise öğrenmedir.

Bireyin "*zihinsel yapılandırması*" sonucu gerçekleşen biliş temelli bir öğrenme çağdaş eğitim anlayışımızdır. Bilgiyi almak ve duymak, bilgiyi zihinsel yapılandırma ile eş anlamlı değildir. Öğrenen, yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır ya da algıladığı bilgiyi daha iyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur (Erdem ve Demirel, 2002).

Bilgi çağıyla birlikte "bilmek" sözcüğü, günümüzde önem kazanan kavramlar arasında yer almaktadır. Bilgiye ulaşmak kolaylaştıkça, bilginin kullanımıyla ilgili ciddi problemler kendini göstermeye başlamaktadır. Çocuk, ormanda kaybolunca yönünü bulmak için gerekli bilgiye sahipken, bu bilgiyi nasıl kullanacağını bilmeyen bir birey haline gelmektedir. Bu yüzden okulların vizyonu artık sadece bilgi vermek değil; bu bilginin nasıl kullanılacağını da öğretmek olmaktadır. Günümüz eğitim anlayışında da bilgi, aranılan ve keşfedilen bir şey olarak tanımlanmakta, "öğretme" yerine "öğrenme" anlayışı temel alınmaktadır. Bu durumda "Bilgiyi öğrenen ve yaşamında kullanabilen bireyleri nasıl yetiştirebiliriz?" sorusuna yanıt bulmak bir zorunluluk haline gelmektedir (Kefeli ve Kara, 2008).

Öğrenmenin herkese yönelik doyurucu ve anlamlı olması için öğrenme anlayışımızda olması gereken temel öğretim ilkelerini; yüksek düzeyde düşünme konunun özünün aktarılması ve derinliğine işlenmesi; öğrenilenlerin gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi ve öğrenmenin karşılıklı etkileşim ortamı içerisinde gerçekleşmesi şeklinde sıralayabiliriz. Öğrenme zihinsel bir süreçtir ve düşünmeyi gerektirmektedir. Bunun için düşünme biçimlerinin bilinmesi gerekir (Özden, 2008).

Bireyin öğretme ve öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkartmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme süreci olarak tanımlanan (Ünver, 2003) yansıtıcı düşünmenin eğitime olumlu katkılar sağladığı tespit edilmiştir.

2004–2005 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanan yapılandırmacı programın temelinde öğrencilerin düşünerek anlamlandırma sürecinde öğrenmenin gerçekleşmesi vardır. Çünkü düşünme en temel zihinsel aktivitedir. Bu çalışma, yansıtıcı düşünmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

1.1. Problem Durumu

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 düşüncede zihin bir probleme odaklanarak düşünce bilinçli ve aktif bir süreç girer. Buradan hareketle; yansıtıcı düşüncenin bilinçli bir şekilde öğrenilen ve geliştirilen bilişsel bir özellik olduğu anlaşılmaktadır (Taşkın, 2008: 4).

Yansıtıcı düşünme sınıf ortamında:

- Öğrenme yazıları
- Kavram haritaları
- Soru sorma
- Kendine soru sorma
- Anlaşmalı öğrenme
- Kendini değerlendirme

gibi yaklaşımlarla geliştirilir. Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren bu yaklaşımlar sınıfta hep birlikte kullanıldığı gibi öğrencinin, sınıfın ve dersin durumuna göre sadece biri veya bir kaçını da birlikte kullanılabilir.

Temeli pragmatik felsefeye dayanan ilerlemecilik akımının öncülerinden John Dewey'in ortaya atmış olduğu yansıtma kavramı gözlem yapmak, incelemek, sorgulamak ve çözümleme yapmak gibi beceri ve nitelikleri gerektirir. Bu beceriler öğrencilerde öğrenmeleri üzerine düşünmeyi, zayıf ve güçlü yönlerini görmeyi, öğrenmeleri üzerine farkındalığı sağlar. Öğrenme durumları esnasında ortaya çıkan

sorunları çözmesini sağlar. Bu beceriler öğrencilerin yaşam boyu kullanmaları gereken önemli kazanımlardır. Yansıtıcı düşünme becerileri Matematik, Türkçe, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler gibi derslerde kullanılabilir. Ancak Türkçe dersinde yansıtıcı düşünme becerileri ayrı bir önem taşır. Çünkü Türkçe dersi öğrencinin davranışını değiştirmek yerine dil ve zihinsel becerilerini geliştirmeye ağırlık vermektedir. Bu gelişim sürecinde öğrencilerin;

- Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu yapma,
- Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz, sentez yapma ve değerlendirme,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma,
- İletişim kurma, arkadaşlarıyla iş birliği yapma, tartışma, sorun çözme, ortak karar verme ve girişimcilik gibi becerileri geliştirmeleri beklenmektedir (MEB, 2009).

İlköğretim programında yapılandırmacı yaklaşımın anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlama, yansıtıcı düşüncenin ise bilimsel düşünme, araştırma ve karar verme becerilerini geliştirme amacıyla birbirini desteklediği görülmektedir. Ayrıca ilköğretim programı hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini kullanmalarına ve geliştirmelerine yönelik etkinlikler içermektedir. Ülkemizde yansıtıcı düşünce üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde; bu araştırmaların sınırlı sayıda kaldığı ve yapılan bu sınırlı sayıdaki araştırmaların da çoğunlukla öğretmen adayları üzerine odaklandığı görülmektedir. Bu sebeple, yansıtıcı etkinlikler geliştirilerek yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişmesinin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarısı üzerindeki etkisi çözülmesi gereken bir problem olarak ortaya çıkmaktadır. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına etki edip etmediğinin, etki ediyorsa bunun ne yönde olduğunun ortaya konulması ihtiyacı duyulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersinde yansıtıcı etkinlikleri yapmanın, öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkililik düzeyini belirlemektir. Bu genel amaca dayalı olarak denenceler test edilmiştir.

1.2.1. Denenceler

1. Deney grubu ile kontrol grubunun ön test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.
2. Deney grubunun ön test başarı puan ortalamaları ile son test başarı puan ortalamaları arasında bir fark vardır.
3. Kontrol grubunun ön test ve son test başarı puan ortalamaları arasında fark vardır.
4. Deney grubu ile kontrol grubunun son test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu fark;
 - a) Cinsiyet
 - b) Baba eğitim durumu
 - c) Baba mesleği
 - d) Anne eğitim durumu
 - e) Anne eğitimi
 - f) Ailenin sosyo ekonomik durumu (Düşük, orta, yüksek)
 - g) Çocuğun doğum yeri (Köy, ilçe, şehir)
 - h) Okuduğu kitap sayısı
 - i) Okul öncesi eğitim
 değişkenlerine göre değişmektedir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğrencinin bilgileri zihninde yapılandırması için düşünme, sorgulama, kavramlaştırma, karar verme, sorun çözme gibi çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalarla öğrencilerin hem bilgileri zihinde yapılandırma hem de düşünme, sorgulama, kavramlaştırma, karar verme, sorun çözme becerilerini geliştirme amaçlanmaktadır. Zihinde yapılandırma çalışmalarında öğretmen, öğrencilere bilgiyi hazır vermek yerine kendilerinin yapılandırmasına yardım etmelidir. Bu amaçla aşağıdaki etkinlikler yapılmalıdır (MEB, 2009):

- **Düşünme:** Düşünceler arasında ilişki kurma, inceleme, karşılaştırma, sınıflama, sıralama, çıkarım yapma, değerlendirme.

- **Sorgulama:** Bilgi ve kanıtları inceleme, bunların doğruluğunu ve değerini ölçme, neden ve sonuçları belirleme, çıkarımlarda bulunma, tartışma.
- **Kavramlaştırma:** Örnekleri tanıma, açıklama, ortak özelliklerini araştırma, sınıflama, aralarında ilişki kurma ve değerlendirme.
- **Karar verme:** Amaç belirleme, amaca ulaşma yöntemlerini gözden geçirme, inceleme ve uygun olanları seçme.
- **Sorun çözme:** Sorunları belirleme, tanımlama, çözüm örnekleri bulma ve uygulama.

Günümüzde Türkçe öğretimi sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin geliştirilmesi değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi olarak anlaşılmaktadır. Bu durum Türkçe öğretiminde dil becerileriyle birlikte zihinsel becerilerin de geliştirilmesini ön plana çıkarmaktadır. Bunlara ek olarak iletişim kurma, öğrenme, bilinçli kararlar verme, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, öğrenmeyi sürdürme gibi becerilere de ağırlık verilmektedir. Bu anlayıştan hareketle, Türkçe öğretiminde öğrencilerin hayat boyu kullanacakları bilgi ve becerileri kazanmaları beklenmektedir (MEB, 2009).

Silvers (2001), ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, okuma dersinde eleştirel yansıtma etkinlikleri uygulamıştır. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin öğrenirken daha derin bir anlayış kazandığını ve kendi bilgisi hakkında daha fazla anlayış ve sosyal gelişim gösterdiklerini belirlemiştir (Akt: Tok, 2008: 4-5).

Türkiye’de yansıtıcı düşünmenin ilköğretim düzeyinde kazandırılmasına yönelik Bölükbaşı (2004) tarafından Türkçe öğretimine ilişkin ve Ersözlü (2008) tarafından Sosyal Bilgiler dersine ilişkin çalışmalar vardır.

Bu araştırma sonunda elde edilecek sonuçların, geliştirilen yansıtıcı düşünme etkinlikleriyle ilköğretim çağındaki öğrencileri düşünmeye yönlendireceği, öğretmenler için daha etkili öğretim sağlayacağı, öğrencilerin düşünmelerine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları fark edecekleri ve bu farkındalığın akademik başarıyı etkileyeceği; öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme gibi faydalar sağlayacağı, ayrıca bu alanda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara faydalı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlılar

Araştırmada:

1. Deney ve kontrol gruplarının arasındaki eşitleme yansızlık açısından yeterlidir.
2. Deney ve kontrol gruplarında kontrol altına alınamayan değişkenlerin, sonucu anlamlı şekilde etkilemeyeceği varsayılmıştır.
3. Geliştirilen testlerin kapsam geçerliliği yeterlidir.
4. Ölçeklerden elde edilen veriler gerçeği yansıtmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2009-2010 eğitim öğretim yılı güz yarıyılı ile sınırlıdır.
2. Malatya ili Hacı İbrahim Işık İlköğretim Okulu Öğrencileri ile sınırlıdır.
3. İlköğretim okullarında okutulmakta olan Türkçe Dersi kapsamında “Sağlık ve Çevre” ünitesi öğretimiyle sınırlıdır.
4. Çalışma grubunda uygulanan yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile sınırlıdır.
5. Toplanan verilerle sınırlıdır.
6. Araştırma, deney ve kontrol grubunda uygulama süresince dersleri işleyen araştırmacının bilgi ve deneyimleri ile sınırlıdır.
7. Ulaşılabilen alanyazın taramasıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Düşünme: Gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı yoğurup şekillendirmenin disipline edilmiş şeklidir. Düşünme, “mevcut bilgilerden başka bir şeye ulaşma” ve eldeki bilgilerin ötesine gitme” şeklinde de tanımlanmaktadır (Özden, 2008: 139).

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

Yansıtıcı Öğretim: Başkalarına önem vermeyi ön plana çıkaran, öğretimde yapılandırmacılığı esas alan bir sorgulama yaklaşımı ve yaratıcı sorun çözme etkinlikleri bütünüdür (Yıldız, 2009).

BÖLÜM II

LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Düşünme

Bilindiği gibi düşünme (thinking), nesneler yerine onların simgelerini kullanarak yapılan bilişsel bir işlev ve sorunlara çözüm arama biçimidir. Düşüncede soyutlama, karşılaştırma, kavramlar oluşturma, yargılama, sonuç çıkarma süreçleri vardır. Düşünce ruhsal yaşamın en üst düzeyinde oluşan (bilişsel) bir işlevdir. Bilgi sınırlarının genişlemesi, derinleşmesi, zihinsel çalışma ürünlerinin düzenlenmesi ve geleceğe yönelik tasarımlarda bulunma olanağının kazanılması düşünce ürünüdür (Köknel, 2007: 360).

Düşünme; gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı yoğurup şekillendirmenin disipline edilmiş şeklidir. Düşünme, “mevcut bilgilerden başka bir şeye ulaşma” ve eldeki bilgilerin ötesine gitme “ şeklinde de tanımlanmaktadır (Özden, 2008: 139).

Doğan (2003: 163) düşünceyi tanımlamak için aşağıdaki bazı özelliklerden hareket etmenin kolaylık sağlayacağını belirterek, şöyle sıralamaktadır:

1. Düşünme, insan çabasını belirli bir amaca ya da sonuca yöneltebilir.
2. Düşünme, insanın karşılaştığı güçlükleri ya da problemleri önceden kestirmesine yardımcı olur. Onlara karşı hazırlıklı olmamızı sağlar. Çözümün daha kolay bulunmasını, ileri görüşlülük ve uygun davranışta bulunmayı sağlayabilir.
3. Düşünme, kavramların oluşmasında ve gelişmesinde, kavramların bireyler için anlam kazanmasında rol oynar. Düşünmenin gelişimi de zenginliği ve sağlamlığı ile yakından ilgilidir.
4. Düşünme, birey ve toplum için güvenilir ortamda yaşama olanaklarını sağlamada ve bu ortamın sürdürülmesinde rol oynar (Akt: Şimşek, 2006: 112).

Düşünme yetenekleri gelişmeyen öğrencilerin en büyük zihinsel etkinlikleri de depoladıkları bilgileri kendilerinden istendiğinde geri çağırmak olduğundan, bu öğrenciler, dağarcıklarındaki bilgileri nerede ve nasıl kullanacaklarını dahi bilememektedirler (Saban, 2002: 140).

Düşünme süreçlerinin ürünleri düşünmedir. Bireyler edindikleri deneyim ile bir sonuca varırlar. Düşünce sürecinin amacı karşılaşılan engelleri aşmak, sorunları çözmektir (Köknel, 2007: 369).

Orijinal düşüncenin formülü, bilgelik artı akıl, kalp artı beyindir. Kendimize sormanın faydasını göreceğimiz bazı sorular şunlardır: en iyi yaptığım ve bunu yaparak insanlara faydalı olabileceğim şey nedir? Bir başkasının hayatını zenginleştirecek ne biliyorum? Bildiklerimden ve tecrübelerimden kim faydalanabilir? Ben onlardan ne öğrenebilirim? Bildiklerimi paylaşmanın en iyi yolu nedir? Bunun karşılığında ne bekliyorum? Bu girişimimde kendi kendime yeterli olmayı nasıl sağlayabilirim? (Phillips, 2007: 286-287)

Düşünme esnasında bireyler eldeki verilerle olmayan ya da olması muhtemel verilere varmayı amaçlarlar. Ancak bu aşamada bireyler kendilerinin farkında olmalıdırlar. “Düşünce sürecinde insanın, kendi bilgisinden, becerisinden, yetisinden, yeteneğinden haberdar olması gereklidir. Bu haberdarlık düşünce sürecinin oluşmasında etkin rol oynar (Köknel, 2007: 377).

Beyne bilginin girişi, yerleştirilmesi ve kullanılması ancak dil aracılığıyla olmaktadır. Algılama bilimi, beyin ve dil arasındaki ilişkiyi bir şema ile ortaya koymuştur. Bu şemada dil, nirengi noktasını oluşturmaktadır. Bilginin edinilmesi, kullanılması ve öğrenme dil olmadan gerçekleşmemektedir. Bilgiyi edinirken kullandığımız her yetenek, tamamen dil yeteneği ile doğrudan ilişkilidir.

2.2. Düşünme Becerileri

Eğitimin ülkemizdeki tarihsel gelişimine bakıldığında, Cumhuriyet öncesindeki medrese eğitiminin temelini ezbere dayalı eğitimin oluşturduğu görülmektedir. Cumhuriyet sonrasında Ulu Önder Atatürk’ün, toplumun kalkınmasında en önemli araç olarak gördüğü eğitim anlayışını, Doğu ve Batı’dan gelecek tüm etkilerden uzak olmaya dayandırdığı görülmektedir. Bu anlayışa göre; öğrencilere, görecekları öğrenimin sınırı ne olursa olsun, öncelikle Türkiye’nin geleceğine, öz benliğine, ulusal geleneklerine düşman olan tüm öğelerle mücadele etmesi gerekliliğinin öğretilmesi ön plandadır. Eğitim, toplumsal yaşama ve çağın gereklerine uygun olmak durumundadır. Eğitim, ulusal, laik, halkçı ve bilimsel değerlere dayanmalı ve ülkeyi “Çağdaş uygarlık düzeyinin üstüne çıkaracak” yurttaşlar yetiştirmelidir. Bu yurttaşların; “fikri, vicdanı ve

irfanı hür” olmalıdır. Toplumsal yaşama katılan, aktif, sınıfsız, ayrıcalıksız, düşüncesini özgürce ifade edebilen, kimseye haksızlık yapmayan, haksızlıklara karşı duyarsız kalmayan yani reaya (yönetilen) değil yurttaş olmalıdır. Bu düşüncelerle Mustafa Kemal Atatürk kısaca “Cumhuriyet sizden fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür nesiller ister” diyerek, şahsi fikre sahip olmaya yani düşünmeye dikkat çekmektedir (Kaloç, 2005: 19).

Uygarlık sürecinde çağdışı inanç ve saplantıları yeterince aşamamış toplumların günümüzde göze çarpan özelliklerinden biri, belki de başta geleni, problemlerin çözümünde gösterdikleri yetersizliktir. Dahası, bu toplumların problemlerini çoğu kez içinden çıkılmaz bir tür kördüğümüne dönüştürmeye daha yatkın oldukları bile söylenebilir. Ülkemizin bugün içinde bocaladığı, giderek yoğunlaşan sorunlar yumağı genellemeyi doğrulayan önümüzdeki somut bir örnektir.Sorunlara çözüm üretmedeki yetersizliğimizin temel nedeni..... eleştirel düşünme denilen düşünsel yaklaşıma yabancı kalışımızdır (Yıldırım, 2008: 479-480).

En çok bilinen düşünme becerileri arasında eleştirel düşünme, problem çözme, bilimsel düşünme, analitik düşünme, hüküm çıkarmaya yönelik (tümevarım, tümdengelim) düşünme ve ilişkisel düşünme sayılabilir (Özden, 2008 : 139).

Her öğretim düzeyinde ders, içerik ve sunu yöntemleri, öğrencilere eleştirel düşünmeyi öğretecek şekilde düzenlenebilir. Lise eğitimini tamamlayan bir insan önyargı, tutarsızlık ve sunulan bilginin güncelliği konusunda bir değerlendirme yapabilmelidir. Bu kişiler olguyla görüşü ayırt etme, temelsiz varsayımları saptama, önyargı ya da propagandayı fark etme, mantıklı çözümler üretme ve olası sonuçları tahmin etme gibi yetenekleri okul yıllarında kazanmış olmalıdırlar (Kozan, 2007:6-7).

Özden (2008) ise, düşünme becerilerinin; eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yazma, bilimsel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerinden oluştuğunu aşağıdaki tabloda belirtmektedir:

Tablo 1: Düşünme Becerileri

Düşünme Tarzları	Gözlenebilir Beceriler
Eleştirel Düşünme	Önyargı ve tutarlılığı değerlendirme Birinci el ve ikinci el kaynakları ayırt etme Çıkarımları ve nedenlerini değerlendirme Varsayımları, fikirleri ve iddiaları ayırt etme Argümanın eksik taraflarını ve açıklamalardaki belirsizlikleri görme Tanımlamaların yeterliliğini ve sonuçların uygunluğunu ölçme
Problem Çözme	Problemi açıklama ve tanımlama İlgili bilgileri seçme
Hipotezler geliştirme Alternatifleri belirleme ve seçme Sonuç çıkarma	
Okuduğunu Anlama	Ana fikri bulma, yazarın niyetini açıklama Yorum ve tefsirleri yargılama Mantıksal çıkarımlarda bulunma Okuduklarını hissetme
Yazma	Bir fikri ifade etme ve savunma Bilgileri mantıksal sıraya koyma Fikirleri açıklayabilme Neden ve sonuç ilişkileri kurma Duygu ve düşünceleri ifade etme Argümanlarında mantıksal ve ikna edici olma
Bilimsel Düşünme	Gerekli bilgiyi tanımlama Bilinenlerden bilinmeyeni kestirme Sebep- sonuçtaki tutarsızlıkları yakalama Grafik, çizelge ve haritaları okuma Verilerden grafik ve çizelge çıkarma
Yaratıcı Düşünme	Akıcılık, Esneklik, Orijinallik, Açıklama İmgeleme, Sezgi, Tahmin Analiz, Sentez, Değerlendirme Konsantre olma, sıra dışı bağlantılar kurabilme
Yaratıcı Problem Çözme	Mantıksal, Olgusal, Eleştirel, Analitik düşünme Görsel, Kavramsal, Sezgisel, İmgesel düşünme Yapısal, ardışıkçı, organize, ayrıntıcı olma

Düşünme becerileri konusunda Costa'nın (2000) "zihnin alışkanlıkları" olarak adlandırdığı bir çalışması vardır. Bu çalışmasında toplam 16 tane zihinsel etkinlikleri sıralamıştır (Saban, 2002: 142):

1. Dretmek veya üstelemek
2. Patavatsızlığı veya tahrikleri kontrol etmek
3. Empati ile dinlemek
4. Esnek düşünmek

5. Düşünme hakkında düşünmek
6. Doğru ve kesin için çaba harcamak
7. Sorgulamak
8. Eski bilgiyi yeni durumlara uydurmak
9. Açık ve net olarak iletişimde bulunmak
10. Bütün duyular yoluyla veri toplamak
11. İmgelemek ve keşfetmek
12. Merak etmek
13. Sorumlu riskle almak
14. Mizahı aramak ve yakalamak
15. İlişkili, bağımlı veya bağlantılı düşünmek
16. Sürekli öğrenmeye açık olmak

Bu düşünme becerileri dışında felsefik olarak ilk önce Dewey'in tanımladığı daha sonra Schön ve Kolb'un uygulaması üzerine yorum yapıp geliştirdiği yansıtıcı düşünme de vardır. Temel olarak yukarıda sayılan düşünme becerileri ile ilişkili olan ama özünde analiz etme, problem çözme, deneyim kazanma, ders çıkarma, mantıklı düşünme ve yaşantıyı sorgulama vardır.

2.3. Düşünmeyi Geliştiren Öğretim Stratejileri

Düşünme süreci canlıdır. Zamanla gelişir, duraksayabilir hatta gerileyebilir. Ancak bireylerin kullanacağı çeşitli stratejilerle geliştirilebilir. Bunlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Saban, 2002: 147-159):

- Tasnif etmek (öğrencilerin çeşitli nesneleri dışarıdakilerin belirlediği kategorilere göre ayırması)
- Sınıflandırmak (öğrencilerin çeşitli nesneleri kendisinin belirlediği kategorilere göre ayırması)
- Fark nedir? (öğrencilere en az iki maddenin birbirlerinden farklı yanlarını sormak)
- Benzerlik nedir? (öğrencilere en az iki maddenin birbirleriyle olan benzer yanlarını sormak)

- Ne açıklayabilir? (öğrencilere bir olay veya durumu en iyi açıklayan sebepleri sormak)
- Varsayımları sorgulamak (bir konuya ilişkin varsayımlarını sormak)
- Tahmin etmek (öğrencilerin gelecekte olabilecek durumları sormak)
- Yüksek sesle konuşmak (bir problemin çözümü için yüksek sesle konuşmak)
- Seçenek çizelgesi hazırlamak (bir sorunun çözümünde kullanılabilecek bir çok yolları tespit etmek)
- Özet yazmak (öğrencilerin bir konuya ilişkin anladıklarının bir özetini yazmaları)

Piaget'e (1967) göre, düşünme becerileri içselleştirilmiş hareketlerin sonucu olarak gelişir. Çocuk dış çevre hakkındaki bilgilerini, çevrelerindeki nesneleri, materyalleri kendisi hareket ettirerek, deneyerek, evirip çevirerek kazanır. Özellikle küçük yaşlardaki çocuklarda, zihinsel işlemler doğrudan doğruya duyuşsal motor koordinasyonlar yoluyla gelişir. Sosyal olayları, sosyal rolleri ve kuralları deneyerek, olayların içinde yaşayarak öğrenir. Vygotsky, sosyal oyunları ve drama etkinliklerini, sosyal yaşamdaki olayların temsili olarak canlandırılması ve yaşama olanağı sunması açısından, çocuğun zihinsel ve sosyal gelişiminde çok önemli bulmaktadır (Akt: Sevinç, 2003, 158).

2.4. Dil ve Düşünce ilişkisi

Dil ve düşüncenin gelişimi bireyin, çevresiyle etkileşiminde ve kavrayarak öğrenmede temel oluşturur. Dil ve düşünce dış dünyayı yöneten kuralları anlama yeteneğini yansıtır. Dil ve düşünce arasındaki ilişki değişik şekillerde ifade edilmiştir. Düşünce diden bağımsızdır. Dil düşüncenin ifadesi için gereklidir. Ama düşüncenin varlığı için dile gerek yoktur. Dil ve düşünce birbirlerini etkiler. Dil hem algısal süreçleri etkiler, hem de belirli tür düşüncelerin daha kolaylıkla ifade edilmesini sağlar. Fakat dil, düşüncenin içeriğini bütünüyle belirleyemez. Dil ve düşünce birbirlerini karşılıklı sürekli olarak etkiler (Yılmaz, 2007: 17) .

BEYİN – DİL İLİŞKİSİ

Beynin Çalışma Sistemi

Algılama Sistemi

Görme

İşitme

Tat /Koku

Dokunma

Merkezi Sistem

Dikkat

Bellek

Düşünme

Öğrenme

Dil becerisi (Beyindeki bilginin tek dışa vurum aracı)

Beynin algılama sistemine göre, basit bilgi beyne giriyor; beynimizdeki diğer bilgilerle karşılaşıyor. Buna “düşünme” diyoruz. Bu düşünme sürecinden sonraki aşama “öğrenme”dir. Öğrenmeden sonra bilgi, “dil becerisi”ne aktarılıyor. Oradan da “motor sistemi”ne aktarılıyor ve konuşma veya yazma yoluyla dışa vuruyor. Dil becerilerini çıkarırsak bütün dışa vurum imkânı yok oluyor (Ünalan, 2001: 185-186).

Düşünmek insanın en belirgin özelliğidir. İnsanın bu özelliğinin konuşma ile daha da pekiştiğini söyleyen Descartes (1994:53); eğer karşımızda dış görünüm olarak ayırt edemeyeceğimiz tamamen insana benzeyen bir robot olsa bunun iki ölçüt ile yani dili ve düşüncesiyle ayırt edilebileceğini belirtmiştir. Çünkü konuşabilme düşünebilmenin şartı ve belirtisidir. Dil insanların düşüncelerinden doğmuş; doğduktan sonra da düşüncelerin yaratıcısı olmuştur. Bilgilerimizi, öğrenmemizi, başkalarının düşüncelerini dil yoluyla elde ederiz. Kendi düşüncelerimiz de kafamızın içinde dilin yardımıyla oluşur, olgunlaşır. Sanki içimizden konuşarak, sessiz bir dil kullanarak düşünür, yeni yeni düşüncelere ulaşırız. Ulaştığımız yeni düşünceleri yeni dil biçiminde ortaya koyar, onları başkalarına ulaştırırız. Böylece sürekli olarak düşünce dili, dil düşünceyi geliştirir (Aksoy, 1975: 11-12). “Dil düşünceyi kuran, oluşturan ana ögedir. Ana dili dersinin temel işlevlerinden biri de öğrencilerin düşünme güçlerini geliştirme, onlara Türkçenin söz değerleriyle düşüncelerini biçimlendirme yetisini kazandırmasıdır (Özdemir, 1990: 856 , Akt: Yıldız, 2006: 16).

Whorf ve Sapir’e göre dil, kültürden etkilenir. Kültürler dilin içeriğini oluşturur ve dil de düşünceyi etkiler. Bu nedenle kültürleri farklı olan insan gruplarının dili de düşüncesi de farklı olmaktadır.

Vygotsky'e göre her çocukta düşünme ve konuşma kapasitesi vardır. Çocuk içsel konuşmalar yaptığında dili sebep bulmaya yarayan araç olarak kullanır. Dil ve düşünme gelişimi çocuğun bulunduğu ortamla olan ilişkisinin sağlıklı olmasına göre değişir. Piaget'e göre dil öğrenmek anlam kazandırmaya bağlıdır. Dil düşüncenin üstündedir. Açıktır. Bireylerin duygu ve düşüncelerini yansıtır.

Öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirme, iletişim kurma, duygu ve düşüncelerini ifade etme, bilgi edinme ve öğrenmelerinde dilin önemli bir yeri bulunmaktadır. Dil ve zihinsel becerilerin gelişimi, öğrencilerin olayları sorgulama, çok yönlü düşünme, değerlendirme, karar verme, sosyalleşme ve çağdaşlaşma süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren dil ve zihinsel becerilerini geliştirmek gerekmektedir. Bu beceriler dilin öğrenme alanları olan dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu içinde birlikte ele alınmaktadır. Bunlar öğrenme sürecinde karşılıklı olarak birbirini etkilemekte ve tamamlamaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretiminde dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanları bir bütün olarak ele alınmaktadır (MEB, 2009) .

Dil ve düşünme arasındaki ilişki incelendiğinde dil ve düşünmenin yansıtılmasında kullanıldığını söyleyebiliriz. Düşünme kapasitesinin gelişmesinde dilin iletişim aracı olarak gerekli olabileceği söylenebilir. Biz çevremizden dil ile aldığımız bilgileri işleriz olumlu ve olumsuz yönlerini düşünürüz, muhtemel sonuçlarını tahmin ederiz ve bir sonuca varırız. Yani dil, yaşamımızda yansıtıcı düşünmemizi etkiler.

2.5. Yansıtıcı Düşünme

“... Deneyimi anlamlandırarak açıkladığınız bir süreç (geçmiş veya mevcut) içinde kendi açısından ve kendi ile ilgili olarak dünyasını oluşturmaya yansıtma denir. (kendiliğinden).” (Body & Fales, 1983).

Ünver (2003: 3)'e göre, Dewey yansıtıcı düşünmenin anlamını dört boyutta sunmuştur:

- Yansıtıcı düşünmede görüşler yalnızca basit bir biçimde sıralanmaz; görüşler arasında anlamlı ilişkilere dayanan bir ardışıklık vardır. Bir görüş kendisinden önceki görüşe dayanır ve kendisinden sonraki görüşün uygunluğuna karar verir.

- Yansıtıcı düşünmede olgular ve olaylara ilişkin duygu ve inançlar üzerinde durulur. Yansıtıcı düşünme, duyguları olumlu duruma getirme ve gelişmeyi amaçlar.
- Yansıtıcı düşünme, inancı bazı temellere dayanır. Algılanan ya da düşünülen durumlar mantıksal olarak uygun olup olmama koşuluna göre kabul ya da ret edilir.
- Yansıtıcı düşünme bir inancın doğasına, koşullarına ve temellerine ilişkin bilinçli bir araştırma yapmayı gerektirir.

Yansıtıcı düşünme, herhangi bir deneyimin hatırlandığı, üzerinde düşünüldüğü ve genellikle belli bir amaç göz önüne alınarak değerlendirildiği süreçtir. Öğrenciler, deneyimlerini temel alarak yeni öğrendikleri bilgileri yapılandırmasında ve bilgi üretmesinde en önemli desteği yansıtıcı düşünmede bulacaklardır. Öğrenciler zaman içerisinde yansıtıcı düşünme yolu ile en iyi nasıl öğrendiğinin farkında olacak ve öğretim süreçleri üzerine karar alma yeteneğine erişecektir. Öğrencilerin öğretimleri üzerine karar alma yeteneklerine erişmesi okula bağlılıklarının artmasına neden olacaktır (Yorulmaz, 2006: 32).

Lee (2005) yansıtıcı düşünmeyi; hatırlama (bir kişinin deneyimlerine duruma göre tekrar başvurmaya dayanır), akla uydurma (deneyimleri arasında ilişki kurma), ve yansıtma (kişiler değişme ve gelecekte gelişme maksadıyla deneyimlerini kullanır) bölümlerinden oluşan aşamalı bir süreç olarak tanımlamıştır.

Dewey yansıtıcı düşünmeyi, herhangi bir inanç ya da uygulamayı onu destekleyen sebeplerin ve ona yol açan gelecek sonuçların ışığında aktif, tutarlı ve dikkatli düşünme olarak tanımlamaktadır. Yansıtıcı düşünme süreci, bireyin günlük hayatında karşı karşıya kaldığı yaşantılarla önceki düşünceleri arasında bağ kurabilmesi, kendini ve çevresindekileri sorgulaması, kendini değerlendirerek öğrenme yöntemlerinin farkında olması ve kendi öğrenmesinin önündeki engelleri ortaya çıkarıp, onları çözmeye yönelik düşünmesidir (Kazu, 2009).

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).

Gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinde eğitim anlayışları mekanik değil ilerici'dir. Mekanik öğrenme anlamaya ve anladığını yansıtmayı gerekli görmez. Yansıtıcı öğrenme süreci ilerici öğrenmenin bir yoludur. Öğrenciler için başından geçen her bir deneyim sırasında ne öğreniyor olduklarının farkında olması önemlidir. Sınıfta ve bulundukları çevrede bu farkındalığı devam ettirmeleri çok önemlidir.

Yansıtıcı düşünmede savlar aşamalılık gösterir. Kendisinden önceki ve sonrakiyle ilişki içindedir. Bu tür düşünmede olumlu duygular oluşturma ve geliştirmeyi amaçlar. Düşünce, sav mantığa dayanmalıdır. Sav üzerinde derinlemesine ve genişlemesine araştırma ve inceleme yapılmalıdır (Sönmez, 2009: 184).

Yansıtıcı düşünmenin genel amacı, bir durumu, bir olayı ya da bir bilgiyi anlamak ve var olan sorunu daha iyi çözmektir. Yansıtıcı düşünme iddia, problem, hipotez, muhakeme ve test etme aşamalarından oluşur. Öğrencinin tam olarak yansıtıcı düşünebilmesi için aşağıda var olan aşamaları verilen sırada takip etmesi gerekmektedir. Bu aşamalar şöyle sıralanmıştır (Dewey, 1933) :

1. Deneyim
2. Deneyimi kendiliğinden anlama
3. Deneyimin dışında var olan problemleri ya da soruları adlandırma
4. Öne sürülen problemler ve sorular için olumlu açıklamalar geliştirme
5. Tam gelişmiş hipotezler içerisinde açıklamaları kollara ayırma
6. Seçilen hipotezleri test etme

Mahnaz'ın 1997'de belirttiğine göre yansıtıcı düşünme, biliş üstü strateji ve iç gözlem olarak tanımlanır. İç gözlem kişinin kendi deneyimiyle ilgili kişisel denetimini sağlar. Bilişsel öğrenme yaklaşımına göre içsel konuşmalar, kişinin kendi öğrenmesinde iç denetim sağlar ve öğretme deneyiminin altında yatan bilişsel süreçlerin anahtarıdır. Yansıtma sayesinde kişi deneyimlerini yeniden yapılandırma olanağı bulur. Yansıtıcı

düşünme daima önceki yaşantılarla ilişkilendirilmiştir; fakat bu sadece düşünmenin bir açısıdır. Bir kişi yansıtıcı biçimde düşündüğü zaman;

1. Önceki yaşantılar ile şimdiki yaşantıları birbirine bağlar.
2. Soru sorma ve kendine soru sorma yeteneğini uygular.
3. Kendini ve durumu değerlendirebilme yeteneğine erişir (Akt: Yorulmaz, 2006: 32)

Yansıtıcı düşünme öğrenciyi merkeze almaktadır. Günümüzde sık duyulan öğrenci merkezli eğitimi desteklemektedir. Yansıtıcı düşünen öğrenci öğretmeninin rehberliğinde , bir dersi işlemeden önce, işlerken ve işledikten sonra kasıtlı düşünmesine fırsat verir. Önceki öğrenmeleri ve öğrendikleri arasındaki bağı kurarak gelecekteki öğreneceklerine karar verir.

Dewey 1933 yılında yayımlanan “How We Think” isimli kitabında bireylerin nasıl düşündüğünü ve düşünme sürecinin nasıl olduğunu açıklamaktadır. Bahsedilen bu süreçler eğitimde çokça kullanılmıştır. Bu düşünme süreçlerinden en fazla dikkat çeken ise yansıtıcı düşünme sürecidir.

Birey için anlama çok önemlidir. Eğitimin amacı bireyin zihinsel, ahlaki ve duygusal gelişimi olarak tarif edilebilir. Eğitim bu denli bir gelişimi sağlamak için öğrencilere yaşantılarla dolu bir süreç geliştirmelidir. Çünkü bir bireyin yaşantılardan elde ettiği öz bilgi üzerinde yansıtıcı yani kasıtlı ve gelişimini sorgulayarak düşünmesi elbette başarıya götürecektir.

2.6. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Yaklaşımlar

Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yaklaşımlar şu şekilde sıralanabilir:

2.6.1. Kendi Öğrenmesi Üzerinde Düşünme

Bu strateji öğrencilerin öğrenmelerinin farkında olmalarını ve öğrenmeyle ilgili fikirlerini sunmalarını sağlar. Öğretmenin gözetiminde öğrenciler “nasıl, ne zaman ve niçin” öğrenmeleri gerektiği ile ilgili kararlar verebilirler. Bu uygulama öğretmen ve bütün sınıf, tek bir öğrenci ve öğretmen, küçük gruplar ya da öğretmen ve meslektaşları

arasında yapılabilir. Bu tekniğin uygulanması için öğrenciye önceden soru sorma, dinleme, tartışma ve düşünme becerilerinin öğretilmesi gerekmektedir (Dolapçioğlu, 2007: 37).

Öğretmenler, öğrencilerini kendi yaşantıları hakkında dikkatli düşünmelerini ve uygun sorularla anlamlandırmaları için yönlendirmelidir. Öğrencilerin kendi öğrenmesi üzerinde düşünmesi, öğrendiklerini kontrol etmesini sağlar. Birey kendini sorgularken, ön bilgileri ile öğrendiklerini bağdaştırır. Konuyu anlamadaki zayıf ve güçlü yanlarının farkına varır. Bulduğu eksiklerini nasıl tamamlayacağını düşünür ve bulur.

2.6.2. Soru Sorma

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede öğretmenin öğrencilere ve öğrencilerin öğretmene ve birbirlerine sordukları sorular da etkilidir. Bu soruların üst düzeyde düşünmeye yönelik olması gerekir (Ünver, 2003: 23).

Soru sormak kişilerin öğrenmelerini sorgulaması ve var olan bilgileri yansıtmasında etkilidir. Bireylerin kafasındaki sorular merak uyandırdığı için dikkati canlı tutar ve anlamayı kolaylaştırır. Kontrol etme ve değerlendirme yapmayı sağlayan sorular kişinin kendini algılamasını da geliştirdiğinden yansıtıcı düşünmenin gelişimine katkıda bulunur.

2.6.3. Kendini Değerlendirme ve Sorgulama

Öğrencinin iletişimine, plan yapmasına, organize olmasına ve kendi öğrenmesini yansıtmasına yardımcı olan bu stratejide; 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. Kendini sorgulama aşamasında öğrenci kendi eylemleri hakkında yansıtma yapar ve bu çalışacağı, ilgi duyduğu alanları belirlemeye yardımcı olur. Sıklıkla öğretmenler öğrencilerin yansıtmalarını ve kendilerini değerlendirirken bu yaklaşımı kullanırlar. Öğrenciler bu strateji ile ilgi duydukları konuları da keşfedebilirler (Dolapçioğlu, 2007: 38).

Öğrenci kendini değerlendirirken şu ilkelere uymalıdır (Hancock ve Settle, 1990; Akt.: Ünver, 2003: 30):

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

2.6.4. Kendi Kendine Konuşma

Yansıtıcı düşünmenin en temel bölümüdür. Öğrenci kendi kendine konuşarak davranış hedeflerini belirleyebilir. Öğreneceği konuları kapasitesine göre parçalara ayırabilir, konuya olan motivasyonu artar ve yansıtıcı düşünmeyi kullanma becerisi gelişir. Öğrencinin bu yaklaşımla kendi kendine soru sorması sağlanmış olur. Böylece öğrenci yansıtıcı düşünerek gelecekteki eğitim süreci için plan yapar.

2.6.5. Öğrenme Yazıları

Öğrenme yazıları öğrencilerin kişisel yorumlarını, duygularını, farklı fikirlerini, öğrenme performansları hakkındaki bilgilerini ve öğrendiklerini içeren yazılardır. Günlük aktiviteleri içeren yazılar öğrenme yazıları değildir. Öğrencinin bir problemi belirleme, analiz etme ve öğrenme hakkındaki görüşlerini yansıtmalarını kapsar. Öğrencilerin öğrenmeleri üzerine düşünerek edindikleri sonuçları ve açıklamaları kapsar. Öğrenme yazıları öğretmenin uygun gördüğü bir zamanda veya öğrencinin gerek duyduğu anlarda, gün içinde ya da haftada bir yapılabilir.

Öğretmenler öğrencilerin akıcı ve doğru olarak yazı yazmasına yardımcı olmak için öğrencilerin tarzını toparlamada, makul olarak memnun etmede, iletişim ihtiyaçlarını karşılamada, ilgilerini motive etmede ve yazma yeteneklerini geliştirmede rehber olmalıdır (Xin, 2007).

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede öğrenme yazıları çok etkilidir. Çünkü öğrenciler öğrenme yazıları yazarken öğrenme süreçleri üzerine dikkatli düşünürler. Böylece öğrenme sürecine aktif katılırlar. Öğrencilerin yazdıkları yazılar, öğretmenler için işledikleri dersler ve kullandıkları programa ilişkin geri dönüt sayılabilir. Öğrenme

yazıları, öğrenci tarafından yazıldığı için duygu ve düşüncelerini ifade etme becerisi ve yazım kuralları gibi konularda da öğrencilere olumlu katkılar sağlamaktadır. Yansıtıcı düşünme sürecinde yazma önemli bir etkinliktir. Çünkü Gammill (2006)'e göre yazma, okuma ve anlama arasında bağ kuran bir araç olarak görev yapar. Yazmayı öğrenme, öğrencilerin problem çözme becerilerini kullanmaya, düşünme süreçlerini ve eleştirel düşünme becerilerini artırmaya imkân verir. Yazma, pasif öğrenenler yerine, aktif öğrenenler olmaya yardım eden bir araç ve öğretmen merkezli, öğrenci merkezli öğretime geçişin anahtarıdır. Yazma, öğrencilerin akademik başarılarını, akıl yürütme becerilerinin gelişimini artırır ve analiz ile sentez yapmaya izin verdiği için beynin her iki yarı küresini kullanmayı sağlar. Ayrıca yazma, öğrenmeye ve olguları işlemeye yardımcı olur (Peasley, 1992), zihinsel yeteneği artırabilir (Bruner, 1972), belli bir konuyu anlamak için daha çok düşünmeye ve kavramayı geliştirmeye yardım eder (Rivard, 1994; Akt. Disimoni, 2002, Akt: Tok, 2008: 4)

Öğrenme yazılarının türleri ise şunlardır:

Kişisel Yazılar: Öğrencilerin öğrenmeye yönelik olan bütün duygu ve düşüncelerini kapsayan kişisel yazılardır. Özel olduğu için ancak öğrenciler istediği zaman paylaşabilirler.

Yansıtıcı günlük yazma da kişisel tepkileri göstermede bir araçtır. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin doğrularını, yanlışlarını ve yanlışlardan edindikleri doğrularını içeren günlükler, öz değerlendirme yapılması açısından önemli bir yere sahiptir.

İki Kolonlu Yazılar: Bu yazılar iki amaç için kullanılır. Birinci amacı öğrenme içeriği ya da yöntemini kaydetmek, ikincisi ise öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin kişisel tepkilerini ve yansıtmalarını kaydetmektir. Bir sayfa ikiye ayrılır, öğrenciler bir yanına etkinlikten edindiği olguları, sorunları vb., öteki yanına ise yansıtmalarını yazarlar(Ünver, 2003: 20).

İki kolonlu yazılar kullanılırken şu etkinlikler izlenebilir (Kozan, 2007: 24);

- Konuyu etkinliğine göre işleme
- Öğrencileri hedeften haberdar etme
- Öğrencilere pekiştireç, ipucu ve düzeltme verme
- Öğrencileri güdüleme
- Tüm öğrencilere kağıtlar dağıtma

- Derse ilişkin görüşlerini kağıda yansıtmasını isteme
- İki kolonlu yazıların öğretmen tarafından değerlendirilmesi
- Tüm öğrencilere bu yazılar doğrultusunda dönüt verilmesi
- Öğrenme eksikliklerini ve yanlışlarını giderici tekrarlar yapılması

Karşılıklı Konuşma (Diyalog Yazıları) : İki'den fazla kişi arasında geçen konuşmaları yazarken kullanılan yazılardır. Bu tür yazıların da iki şekli vardır:

1. Eşli diyalog öğrenme yazıları: Öğrenme yazılarına ilişkin iki öğrenci arasında anlaşılır. Bütün öğrenciler belirli bir sürede kendi öğrenme yazısını yazarlar. Eşler arasında bu yazılar değiştirilir ve okunur. Eşler okunulan yazıya ilişkin kendi düşüncelerini yazarlar.

2. Öğretme öğrenme diyalogu: Öğretmen ve öğrenci arasında yazılır. Öğrenciler öğretmenlerine ilişkin duygu ve düşüncelerini yazarlar ve sormak istediği soruları sorarlar. Öğretmenler de onların sordukları sorulara yanıt verirler.

Küme veya Sınıf Yazıları: Bir grup öğrencinin veya bütün sınıfın belirlenen konulara veya aktivitelere ilişkin görüşlerini belirtmeleri için kullanılır. Daha sonra gruplar istenirse fikirlerini sınıfça paylaşabilirler.

Belirli Konu Alanı Yazıları: Öğretmenin istediği veya öğrencinin ihtiyaç duyduğu matematik veya Türkçe gibi belirli konulara ilişkin yazıları yazmak için bu tür yazılar kullanılır.

2.6.6. Kavram Haritaları

Örgütlenmiş (sınıflandırılmış, birbiriyle ilişkilendirilmiş) bilgiler dağınık ya da karmaşık bilgilere göre daha kolay anlaşılır ve hatırlanır. Kavram haritaları da bilgileri birbiriyle ilişkili olarak sınıflandırmaktadır. Bir konu ile ilgili kavramları ve kavramlar arası ilişkileri grafiksel olarak gösteren kavram haritaları, öğrencilerin kavramları nasıl algıladığını ve sentezlediğini anlamada, ön kavramlarını ve alternatif kavramlarını belirlemede ayrıca kavramsal anlamalarını değerlendirmede kullanılan iki boyutlu bir şemadır (Kaya, 2003: 71).

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. Öğrencilerin öğrenme düzeyini belirlemede de bir araç olarak kullanılabileceğinden yansıtıcı düşünme için kavram haritaları oldukça değerlidir.

2.6.7. Yansıtıcı Günlük Tutma

Öğrencilerin eğitim süreçlerine ilişkin yansıtıcı günlük tutmaları, yansıtıcı düşüncelerinde etkilidir. Yansıtıcı günlükler aracılığıyla öğrenciler kuramsal bilgi ve pratiği arasında daha üst düzeyde bir ilişki kurarak kendi öğrenme süreçlerine ilişkin yansıtma yaparlar.

Yansıtıcı günlüklerin en önemli özelliği; öğrencilerin, özellikle öğretim uygulamaları ve öğrenim sonuçlarının değerlendirilmesiyle ilgili düşüncelerine yer vermesini ve bireysel yansıtmanın gerçekleşmesini sağlamasıdır (Tang, 2002).

Eğitimde yansıtıcı günlükleri kullanmanın temel amacı, öğrencileri ne yaptıkları, nasıl yaptıkları, neden yaptıkları hakkında farkındalık kazandırmak, onların faydalı problem çözme stratejileri geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Böylece öğrenciler sahip oldukları kuramsal bilgi ve uygulama alanındaki güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varacaklardır (Kozan, 2007: 25).

Yansıtıcı günlük tutmanın öğrencilerde yansıtıcı düşünme üzerindeki etkileri şunlardır:

- Var olan problemleri ve çözümleri üzerinde düşünmeye dikkat çekme
- Karmaşık düşünceleri bir düzene koymaya yardım etme
- Öğrenme durumunu sonradan yeniden inceleme
- Kendindeki değişiklikleri görme
- Yanlışlarından kurtulma
- Kendini ve çevresini daha iyi gözlemleme

Öğrenciler bu becerileri kazanarak kendi öğrenme süreci hakkında yansıtma ve değerlendirme yapabilecek, bu varsayımlarını ve çözüm yollarını geliştirecek ve uygulamalardaki eksiklikleri gidermek için planlamalarda bulunabilecektir.

2.6.8. Gelişim Dosyası Hazırlama

Günlük tutma gibi yazmaya dayalı diğer bir etkinlik olan gelişim dosyası hazırlama da yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmede kullanılan araçlardan biridir. Bir gelişim dosyası öncelikle öğrenci tarafından oluşturulur; öğrenciye çalışmalarını seçme ve inceleme, tamamladığı projeler üzerinde yansıtma yapma ve eski ürünlerini yeniden gözden geçirme olanağı tanır; yalnızca öğrenci için anlamlı olan ve şu andaki ve gelecekteki gereksinimlerini planlamaya yardımcı bilgileri içerir; öğrencinin gelişim hedeflerine doğru ilerlemesini göstermek için toplanır. Gelişim dosyaları ile öğrenciler kendi uygulamalarını değerlendirebilir, uygulamalarını sorgulayarak yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirebilirler (Yorulmaz, 2006: 26).

Wade ve Yarbrough (1996) öğrenci ürün dosyası hazırlama sürecinin taşıdığı özellikleri aşağıdaki şekilde tanımlamıştır (Akt: Chang, 2001):

1. Gelişmeye yöneliktir: Öğrenci ürün dosyaları öğrencinin gelişmesi ve öğrenmesinin belirli bir periyodunu yansıtır. Kısa süreli amaçlar için değil, uzun süreli öğrenme sonuçlarının toplamı için uygundur. Bununla beraber öğrenci gelişimini sürekli destekleyen bir süreçtir.
2. Çift yönlü değerlendirmeyi sağlar: Öğrenci ürün dosyaları hem öğretmene hem de öğrenciye yönelik çift yönlü değerlendirme sağlar. Öğrenciye kendi öğrenme sürecini kaydetme ve yansıma olanağı sunmakla beraber, öğretmene de öğrencilerin ilerlemesi ve başarı durumlarını değerlendirmek için iyi bir yöntem sunar.
3. Seçicilik: Öğrenci ürün dosyaları öğrencilere seçme olanağı sunar, böylece öğrenciler tüm ürün dosyasını nasıl organize edeceklerini ve ürün dosyalarının içeriğine hangi ürünlerini koyacaklarını kendileri belirler. Ayrıca ürün dosyaları öğrencilere değerlendirme için bir standart ya da temel oluşturmada yardımcı olur.
4. Gerçekçilik: Öğrenci ürün dosyası öğrencilerin gerçek çalışmalarını ve performanslarını içerir. Geleneksel testler bir öğrencinin gelişimini veya potansiyelini her açıdan yansıtmaz halbuki öğrenci ürün dosyası somut öğrenme ürünlerini gösterir ve özgün bir değerlendirme metodu sunar.
5. Yansıtma: Öğrenci ürün dosyası öğrencinin kendi öğrenmelerini kanıtlarını yansıtmasını sağlayarak, öğrencilerin daha sonraki çalışmalarına hedefler

oluşturmalarına yardımcı olur. Geçmişteki gösterdiği çabaları gözden geçirerek daha iyisini yapabileceğinin fark edilmesine ve bu yönde çalışmasına yardımcı olur.

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

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

Öğrencilere sorumluluk verilip ve çalışmalarını arkadaşlarıyla paylaşmaları istendiği zaman yansıtma süreci başlamış demektir. Çağdaş eğitim sistemleri öğrencinin düşünmesini ve düşüncelerini ortaya koyan yeni ürünler yaratmasını öngörmektedir. Yoksa eğitimin amacı bir bilim adamının ne yaptığını bilmek ve tekrarlamak değildir. Öğrenci sınıfta düşüncelerini sergileyen ürünler verdiği zaman kendi gelişim evrelerini gözleyecek ve gözlendiğini hissedecek ve öğrenmeye daha çok motive olacaktır (Güney, 2008: 52).

2.6.9. Anlaşmalı Öğrenme

Anlaşmalı öğrenme, öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde alınan kararlara etkin olarak söz hakkının olmasıdır. Sözleşme imzalama anlaşmalı öğrenmeye örnek gösterilebilir. Öğrenciler anlaşma belgelerini uygulamaya koyduklarında; farklı hızlarda, seviyelerde ve görevlerde çalışırlar. Amaçladıkları sonuçlar için beraber çalışırlar. Bireysel farklılıklar olduğu için farklı seviyede öğrenme ve düşünme becerilerini geliştirirler.

Eğitimciler anlaşmalı öğrenme ile bağlantılı kararlarda öğrencilerin ilgisine gereksinim duyarlar. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha etkin bireyler olmasında öğretmen ile öğrenci arasında yapılan bir sözleşme olarak anlaşmalı öğrenmeyi görebiliriz. Öğrenciler öğretmenin rehberliği ile Neyi, Ne zaman, Niçin, Nerede ve Nasıl öğreneceği ile ilgili kararları verebilirler. Öğretmen genel kavramları, anlayışları ve becerileri planlamak için geniş sorumluluk alanına sahiptir. Öğretmenlerin anlaşma sırasındaki konuşması aşağıdaki maddelerdeki gibi düzenlenir (Güney, 2008: 46);

I. Öğretmen ve tüm sınıf: Öğretmen ve öğrenciler eğitim-öğretim yılının başında, istenen sınıf kurallarını ve davranışlarını kendi aralarında görüşebilirler.

II. Öğretmen ve öğrenci: Öğretmen ve öğrenci bireysel çalışma ihtiyaçlarını kendi aralarında görüşebilirler.

III. Küçük gruplar: Her bir grup başarılması istenen çalışmaları ya da grup içindeki rolleri kendi aralarında görüşebilir.

IV. Öğretmen ve akranlar: Öğretmenler, eğitim programlarının içermiş olduğu kaynaklar, yöntemler ve içerik üzerine bazı zamanlarda, aileler ve meslektaşlarıyla görüşmeye ihtiyaç duyarlar.

Anlaşmalı öğrenme, bireysel olarak veya grup olarak yapılabilir. Bireysel olarak, anlaşma belgesi, anlaşmalı olarak öğrenmeyi desteklemektedir. Anlaşmalı öğrenme belgesi, eğitimde var olan esnek yaklaşımları geliştirmede ve merak ve ilgi duymada en faydalı araçlardan biridir. Anlaşmalı öğrenme belgesi, her bir öğrencinin farklı öğrenme isteklerini gösterir. Öğrencilerin öğrenmeleri üzerine sorumluluk almasına yardım eder (Wilson ve Jan, 1993: 61).

2.7. Yansıtıcı Düşünme Modelleri

Yansıtıcı düşünme işleminde şu iki esas vardır:

- Bir karışıklık, duraksama ve kuşku durumu,
- İleri sürülen görüşü onaylama ya da reddetmeye yarayan olguları ortaya çıkarmaya yönelik bir araştırma ya da inceleme (Ünver, 2003: 3). Farra'nın yansıtıcı düşünmenin işlem basamaklarını özetlediği model de bu iki öğeyi içermektedir.

2.7.1. Farra'nın Yansıtıcı Düşünme Modeli (1988)

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

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

III. Yansıtma Sonrası: Sorun çözülünce büyük bir doyum, hoşlanma duygusu yaşanır. Bu aşamada bilişsel ve duyuşsal dengeye kavuşulur (Ünver, 2003: 4).

Yukarıda sayılan aşamalara dikkat edildiğinde yansıtıcı düşünme bir problemi çözmede kullanılabileceği anlaşılmaktadır. Çünkü bu aşamalarda, yansıtıcı düşünme önce sorunu tanımlamakla başlar ve sorunun çözülmesi amacıyla devam eder. Düşünme aynı zamanda bir araştırma sürecidir. Yansıtıcı düşünme kargaşa ve gerginlikle başlar sorunun çözümü ile oluşacak doyum ve hoşlanma duygusu yaşanana dek sürekli incelemeyi, araştırma yapmayı ve karar vermeyi gerekli kılar.

2.7.2. Van Manen Modeli (1977)

Max van Manen, genelden özele olmak üzere eleştirel, uygulama ve teknik olmak üzere üç yansıtma alanı açıklamıştır. Öğretmen eleştirel alanda yansıtma yaparken eğitsel değerler ve uygulamanın daha çok etik açısından ilişkisine dikkat çeker. Uygulama alanında yapılan yansıtma öğretim etkinliğinin hedeflenen sonuçlara ulaşma ve varılan sonuçları değerlendirme yapılır. Teknik alanda yapılan yansıtma ise öğretmenler öğretme –öğrenme etkinlikleri ile hedeflerin ilişkisini geçmiş yaşantılarından etkilenerek yalın ve kuramsal olarak tanımlarlar.

2.7.3. Eleştirel Yansıtma Modeli (1987)

Van Manen'in yansıtma hakkındaki düşünceleri yansıtma düzeyinin belirlenmesi üzerine çeşitli modellerin geliştirilmiştir. Zeichener ve Liston (1987) tarafından geliştirilen “Eleştirel Yansıtma Modeli”, dört aşamadan oluşmaktadır (Kozan, 2007: 20):

1. Aşama: “olgusal söylem”, en düşük seviyede yansıtmadır ve öğretme durumunda ne olduğu ve olacağı üzerinde yoğunlaşır.
2. Aşama: “Öngörülü söylem” olan, deneyimin değerlendirmesi ile ilgilidir ve burada ne yapılmak istendiği ya da neyin başarıldığı üzerinde durulur.
3. Aşama: “ispatlayıcı söylem”de, eylem açıklanır ve gerekçeleri belirtilir.
4. Aşama: “Eleştirel söylem” aşaması olan yansıtmanın en üst seviyesini gösteren aşamada da program ve öğretim etkinliklerinin değerleri ve varsayımları sorgulanır. Bu aşamada, eylemlerin doğruluğu ve yerindeliği ölçülür.

2.7.4. Yansıtıcı Pedagojik Düşünme Modeli (1990)

Dil ve düşünme üzerine odaklanan “Yansıtıcı Pedagojik Düşünme” isminde bir model geliştirilmiştir. Bu modele göre birey düşündüklerini sözcükle ifade ettiğinde ancak yansıtıcı düşünme düzeyi belirlenebilir. Yansıtıcı pedagojik düşünme ile bireyler en az iki kavram arasında karmaşık ilişkileri düşünebilirler. Sade bir dil olan eğitim dilimiz karmaşık durumları açıklamada tecrübesiz bir bireyin kendi eğitimsel durumunu açıklamada kullandığı dile göre çok iyidir.

Öğretmen adayları teorik bilgi ile tecrübelerinden elde ettikleri sonuçları bir araya getirerek yansıtıcı pedagojik düşünme modelindeki aşamaları kendi düşüncelerini yansıtımalarında kullanabilirler. Yansıtıcı Pedagojik Modeli aşamaları şunlardır (Kozan, 2007: 21):

- 1) Tanımlayıcı olmayan dil,
- 2) Basit, acemice tanımlama,
- 3) Olayları uygun terimlerle sınıflandırma,
- 4) Gelenek ya da kişisel tercihler doğrultusunda açıklama yaparak gerekçe gösterme,
- 5) İlke ya da kuramla açıklama yaparak gerekçe gösterme,
- 6) İlke ya da kuramla birlikte çevresel faktörleri de göz önünde bulundurarak açıklama,
- 7) Ahlaki ve politik konulara dayanarak açıklama.

2.8. Yansıtıcı Öğretim

Öğretimin özü, düşünme becerilerini kazandırmak olmalıdır. Öğrencilere maksimum düzeyde zihinsel gelişme olanağı sağlaması ve demokratik tutum ve davranışların kazanılmasındaki etkileri, bunu kaçınılmaz kılmaktadır. Kalkınmanın ancak ülkenin bütün insanların kapasitelerinin değerlendirilmesi ile sağlanabileceği göz önünde bulundurulduğunda, her öğrencinin düşünmeyi öğrenmesinin önemi daha kolay anlaşılır. Eğitimin, kişinin potansiyelinin en iyi şekilde gelişmesini sağlayacak şekilde bireyselleştirilmesi gerekir. Bunun için öğretim, analiz, sentez, değerlendirme, ilişkilendirme, soyutlama gibi yüksek düzeyde düşünme becerilerini geliştirmeli;

konuların özü verilmeli ve öğrenilenler gerçek hayatla ilişkilendirilmelidir (Özden, 2008: 142).

Profesyonel olarak öğretim görüşü özelliklerden biri yansıtma yeteneğidir. Yansıtma dikkatli bir şekilde geriye doğru bakmaktır. Yansıtma yeteneği ancak çalışma ve konuşma zamanlarında gerçek deneyimlerden elde edilir. Bir işe nasıl girişildiği hakkında bilgiler içerir. Hareket etmeden önce düşünmeyi gerekli kılar. Aynı zamanda insan karmaşık ve kabul edilemez durumları tekyönlü ele alamaz. Yansıtıcı öğretim “Ben hep bu yolla yapardım” demenin aksine otomatik olmayan belirli durumlarda uygun tepkiler alabilmek anlamına da gelir (Essa, 2006: 187).

Yansıtıcı Öğretim; Başkalarına önem vermeyi ön plana çıkaran, öğretimde yapılandırıcılığı esas alan bir sorgulama yaklaşımı ve yaratıcı sorun çözme etkinlikleri bütünüdür (Yıldız, 2009).

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

Geleneksel öğretimin tersine öğrenci merkezlidir. Öğrencinin yeterlilikleri çok önemlidir. Öğrencinin öğrenme işinde sorumluluk alması istenir. Onun için öğretme- öğrenme ortamında etkin olmalıdır. Öğretmen öğrenme işini kolaylaştırmalıdır. Öğretmen öğretme- öğrenme ortamında işbirlikçi kümeler oluşturmalıdır. Çift yönlü olumlu ve etkili bir iletişim kullanılmalıdır. Öğretmen öğrenciye ipucu, dönüt ve düzeltme verdiği gibi öğrenci de öğretmene ipucu, dönüt ve düzeltme verebilmelidir. Öğrencinin başarısı yalnız testlerden aldığı puanlar değildir; aynı zamanda ve daha da önemlisi düşüncelerini özgürce açıklaması, savunması, yayması ve hedeflerini kendisinin planlaması da başarının kapsamı içindedir. Öğretmen dönütleri öğrenciyi yüreklendirerek vermelidir. Onun için övücü ifadeler kullanmalıdır (Sönmez, 2009: 184).

Yansıtıcı öğretim, yansıtıcı düşünme becerileriyle donanık, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci arasında etkili iletişimin ve güvenin oluşturulup devamının sağlandığı, öğrencilerin ve öğretmenlerin bakış açılarını özgürce açıklayabildikleri bir yapıya sahiptir. Yansıtıcı öğretim bireylerin kendilerini değerlendirmeleri ve

geliştirmelerine izin verir. Yansıtıcı öğretimin bazı özellikleri vardır (Pollard, 2005:14-15; Akt: Ersözlü, 2008: 67):

1. Yansıtıcı öğretim, uygulamanın teknik yeterliliğine olduğu kadar amaç ve sonuçlarına da dikkat edilmesi gerektirir.
2. Yansıtıcı öğretim, döngüsel süreçte meydana gelir ve öğretmenlerin kendi uygulamalarını sürekli izlenimlerini, değerlendirmelerini ve düzeltmelerini gerektirir.
3. Yansıtıcı öğretim, öğretimde yüksek standartları ve sürekli gelişimi desteklemek için sınıf araştırmaları yöntemlerinde yeterli olmayı gerektirir.
4. Yansıtıcı öğretim; açık fikirlilik, sorumluluk ve içtenlik tutumlarını gerektirir.
5. Yansıtıcı öğretimde, öğretmenin araştırma yöntemleri konusunda bildikleri de önemlidir.
6. Yansıtıcı öğretim, profesyonel öğrenmeyi ve meslektaşlarla diyalog kurmayı, işbirliği yapmayı artırır.
7. Yansıtıcı öğretim, öğretmenlerin öğretme ve öğrenme etkinliklerini yaratıcı bir biçimde düzenlemesini gerektirir.

Birçok eğitim kurumu erken çocukluk dönemi eğitim programına öğrenme parçası olarak yansıtıcı öğretimi dahil etmiştir. Herkesin öğrenci gibi kendini nasıl hissettiğini, ne düşündüğünü, başkalarının kendilerini nasıl düşündüğünü ve hissettiğini kendilerine sormaları teşvik edilmelidir. Kendimizin farkında olmamız sayesinde öğrenmemizi en geniş anlamda açıklayabiliriz (Essa, 2006: 187).

Yansıtıcı öğretimin öğrenme-öğretme yaşantımıza birçok faydası vardır. Bu faydalar arasında şunlar sayılabilir (Altunay, 2003: 22 Akt: Ersözlü, 2008: 69-70)

- Öğretimin genel niteliğini artırır.
- Bilişsel gelişimin yanı sıra, duyuşsal ve devinişsel (psikomotor) gelişmede kolaylık sağlar.
- Öğrenci- öğretmen ve öğretmen-öğretmen etkileşimini artırır.
- Sorunların ve çatışmaların çözümünü doğallaştırıp kolaylaştırır.
- Kişilerin kendi yeteneklerini ve ilgilerini keşfetmesini sağlar.

- Öğretmenlerin öğrencilerini daha iyi tanımasını sağlar.
- Öğretmenin dersini, öğrencilere ve kendi yeteneklerine göre planlamasını ve geliştirmesini sağlar.
- Öğretmenler, karşılıklı deneyim ve görüş alışverişiyle, yalnızca kendi deneyimlerine dayalı olarak değil, başkalarının deneyimlerine ve görüşlerine dayalı olarak da kendi öğretme ve öğrenme süreçlerini kolaylaştırırlar.
- Öğrencilerin ve öğretmenlerin güdüsü artar.

2.9. Türkçe Dersi ve Yansıtıcı Öğretim

Türkçeyi doğru olarak, bilinçle ve güvenle kullanmayı alışkanlık haline getirmenin en etkili yolu, derslerde öğrencilere, düşüncelerini sözlü ve yazılı anlatma koşullarını sağlamaktır. Öğretmen, onları, sistemli olarak seçeceği konularda ne kadar çok konuşturur, yazdırır ve üzerinde ne kadar çok düşünüp eleştiri yapmalarını sağlarsa, o kadar çok olumlu sonuç alınmış olur (Vural, 2004: 59).

Yıldız (2006)'a göre ana dili öğretimine esas teşkil eden çağdaş eğitim- öğretim ilkelerinden biri de, öğretimde bilim ve bilimsel düşüncüyü esas almadır. Bilimin asıl amacı gerçekleri tanıma, yaşantımızı düzenleme ve çevremizdekileri anlamamızdır. Öğretimde öncelikle bütün çocuklara bilgi edinecekleri gerçekleri tanıyacakları ve yaşam boyu karşılaşılan problemlerini akılcı ve yaratıcı bir şekilde çözebilecekleri otak bir alt yapı oluşturmak esas olmalıdır. Dil öğreniminde bilimsel düşüncüyü esas almak şunları gerektirir:

- Çocuklar çevrelerindeki olguların nedenlerini anlamak için sorular sormalı ve merak duygusu içinde problemleri çözmeye yönelik derste hep aktif tutulmalı
- Çocuklar çevrelerini anlamak için bireysel olarak kendilerine özgü yöntem ve stratejiler geliştirilmeli
- Derslerde bilimsel yöntem ve bulguların sonuçları üzerine düşünmek, bilgi ve vicdan arasındaki bağı anlamak

Günümüzde Türkçe öğretimi sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin geliştirilmesi değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez

yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi olarak anlaşılmaktadır. Bu durum Türkçe öğretiminde dil becerileriyle birlikte zihinsel becerilerin geliştirilmesini ön plana çıkarmaktadır. Bunlara ek olarak iletişim kurma, öğrenme, bilinçli kararlar verme, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, öğrenmeyi sürdürme gibi becerilere de ağırlık verilmektedir. Bu anlayıştan hareketle, Türkçe öğretiminde öğrencilerin hayat boyu kullanacakları bilgi ve becerileri kazanmaları beklenmektedir (MEB, 2009).

Türkçe, ifade ve beceri dersidir; bu nedenle, ezber yönteminden kaçınmak gerekir. Öğretmenlerin bu derste kural ve kavramları sadece ezberletmeleri yanlıştır. Bunlar üzerinde konular içerisinde yeri geldikçe durulmalı, öğrenciye tanıtılmalı ve davranış haline getirilmelidir. Önemli olan, öğrencinin okuduğu veya dinlediği bir konunun ana fikrini anlaması ve bu konuyu çözümleyebilmesini sağlamaktır (Vural, 2004: 60).

Türkçe öğretiminde becerileri geliştirme amacıyla öğrencilere alıştırma yerine gerçek yaşamda karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik etkinlik yaptırmak daha etkili olmaktadır. Bu nedenle öğrenme-öğretme sürecinde gerçek yaşamda karşılaşılan sorunları çözmeye ağırlık verilmelidir. Sorunlar, işlenen metinlerden, öğrencilerin günlük yaşamından, sınıf ve okul ortamından seçilebilir. Sorunlara iş birliği içinde çözümler aranmalı, uygun çözüm önerileri belirlenmeli, bunlar paylaşılmalı ve uygulamaya aktarılmalıdır. Üretilen çözümlerin farklı ve özgün olmasına dikkat edilmelidir. Bu uygulamalar öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini aktif olarak geliştirmesine ve öğrenmesine önemli katkılar sağlar (MEB, 2009).

Öğrencilerin etkileşim içinde oldukları öğrenme ortamlarında bilişsel, duyuşsal, sosyal ve dil yetenekleri gelişmektedir. Öğrenciler okuduklarını ve duyduklarını anlamak için fırsatlara gereksinim duyarlar. Kubaşık öğrenme öğrencilerin birbirlerini dinleme, soru sorma, olayları sınıflama gibi becerilerin gelişmesi için doğal bir ortam sağlar. Dil anlama ve üretmede, akranlarından geri bildirim ve model alma yoluyla, öğrencilerin öğrenme olanaklarını artırır. Kubaşık etkinliklerin kullanımı ile bu becerilerin kazanımı için güçlü bir öğrenme fırsatı oluşturulmuş olur. Kubaşık stratejiler dil öğretiminde dilin girdi ve çıktılarını uyarma yoluyla geleneksel öğretimden daha etkili ortamlar oluşturur. Etkileşim, akademik öğrenmelere ek olarak dilin öğrenilmesi için de büyük önem taşımaktadır (Vural, 2004: 67).

Yansımacı düşünmeyi eğitime aktarabilmek için öncelikle temel düşünme becerilerine ve destekleyici bir ortama sahip olmak gerekir. Bu düşünme tarzını geliştirebilmek için de otobiyografik yazı yazma, hayal gücünü kullanma, grup tartışmaları yapma, öğretim programlarını analiz etme ve geliştirme gibi çalışmalara yer verilmelidir (Demirel, 2007: 232).

Türkçe dersi öğrenme alanları şunlardır (MEB, 2009):

Dinleme Öğrenme Alanı

1. Dinleme Kurallarını Uygulama
2. Dinlediğini Anlama
3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme

Konuşma Öğrenme Alanı

1. Konuşma Kurallarını Uygulama
2. Kendini Sözlü Olarak İfade Etme
3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma

Okuma Öğrenme Alanı

1. Okuma Kurallarını Uygulama
2. Okuduğunu Anlama
3. Anlam Kurma
4. Söz Varlığını Geliştirme
5. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma

Yazma Öğrenme Alanı

1. Yazma Kurallarını Uygulama
2. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme
3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma

Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı

1. Görsel Okuma
2. Görsel Sunu

Türkçe öğretiminde öğrenme-öğretme süreci beş aşamadan oluşmaktadır. Bunlar ön bilgileri harekete geçirme, yeni bilgileri anlama, bilgileri yapılandırma, uygulama ve değerlendirme aşamalarını içeren hazırlık, anlama, metin aracılığı ile öğrenme, kendini ifade etme ile ölçme ve değerlendirme aşamalarıdır. Öğrenciler öğrenme-öğretme sürecinin her aşamasında çeşitli etkinliklerle aktif duruma getirilmelidir.

2.10. Çocukların Yansıtıcı Düşünme Becerisini Öğrenmesi

Uzmanlar eğitimin her kademesinde öğrencilere, zekâ ve yetenekleri doğrultusunda düşünme becerilerini kazandırabileceğini belirtmektedirler. Sınıflama ve sıralama gibi becerilerin geliştirilmesi için daha anaokulundan itibaren uygulanabilecek alıştırmalar ve öğretim modelleri geliştirilmektedir. Özellikle Bloom'un (1974) düşük seviyedeki akademik bilgilerle iler düzeydeki düşünsel etkinlikler arasındaki farka dikkat çekmesinden sonra, bu konudaki çalışmalar daha da yoğunlaşmıştır (Özden, 2008: 141).

Yansıtıcı düşünmenin bir alışkanlık olarak geliştirilmesi zaman alır. Bilişsel, içeriksel ve eğitimde muhtemelen öğretilen çeşitli aktiviteler olan etik konular yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için tasarlanır (Brown, 1999).

Willey (2002) küçük çocukların doğal olarak yansıtıcı düşündüklerini belirtir. Örneğin yazdıkları şeylere, tekrar dönüp bakarlar ve bu yazılarına daha ne ekleyebileceğini düşünürler. Bu geriye bakma ve düzeltme süreci küçük yazarların yansıtma tutumu sergilediklerini gösterir (Akt: Tok, 2008: 3).

Okul ortamına gelmeden bir çocuğun yansıtıcı düşünme becerisini kazanması zor olabilir. Wilson ve Jan'a göre (1996:10) bu becerileri kazanmak ancak okul ortamında gerçekleşir. Öğretmen, öğrencilere yüksek sesle düşünme imkanı tanıyan, bağımsız sınıf ortamında risk alarak öğrenmelerini destekleyen bir sınıf ortamı oluşturabilir. Bununla birlikte öğretmen dışında, program, öğrenci ve okul araç gereçleri de bu düşünme becerisinin kazandırılmasında önemli bir yere sahiptirler. Uluslararası araştırma kurulu raporu (2000) okul öncesi eğitimin önemi üzerinde durmuş, çocukların ifade etmeye, tahmin yürütmeye, soru sormaya ve varsayım oluşturmaya cesaretlendirildiklerinde problem çözme ve düşünme yeteneklerinin geliştiğini belirtmiştir. Yansıtıcı düşünme ve buna dayalı öğrenme becerilerinin kazandırılması zor ve zaman alıcı bir süreçtir. Nasıl kazandırılacağı aşamasında ve var olan programlarla yansıtıcı düşünmeyi birleştirmenin en iyi yolu konusunda bir fikir birliği yoktur (Dolapçioğlu, 2007: 33).

Erken çocukluk eğitimcileri çalışmalarında hızlı ve kolay olduğu için öğrencileri sıklıkla soru-cevap bombardımanına tutarak tanımaya çalışırlar. Çocukların kitap okumasına bağlı olarak zenginlikleri gelişir. Böylece gelişen kapasitelerine uygun düşen

bütün aktiviteleri programla, rehberlikle ve aile ile iletişimde bulunarak kısacası mesleklerinin el verdiği her yolla uygulamak amaçlanır. Çoğu zaman kalıplaşmış ve karmaşık durumlarla baş etmek güçleşir. Yansıtma zaman ister çünkü önyargılı olan fikirleri tekrar düşünmek ve tekrar düşünmek anlamındadır. Bu süreç öğretmenlerin yanı sıra çocukların ve ailelerin daha derin anlaması ve gerçek sonuçlarla tatmin olası durumu ile sonuçlanır (Essa, 2006:187).

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için öğrenciler öğrenme sürecine ilişkin görüşlerini belirttikleri öğrenme yazıları yazmalıdırlar. Günlük tutmalıdırlar. Amaçlı tartışmalar yapmalıdırlar. Her uygulamayı değerlendirmelidirler. Kavram ve zihin haritaları oluşturmalıdırlar. Soru sormalıdırlar. Sorular nedenli, niçinli, nasıllı olmalıdır? Sorular üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek biçimde düzenlenmelidir. Öğrenci ve öğretmen kendilerine de soru sormalıdırlar. Neden, niçin, niye yaptım? Ne biliyorum? Neleri nasıl öğrenebilirim, vb. sorular sürekli gündemde olmalıdır. Öğretmen ve öğrenciler öğrenmeye ilişkin kararları birlikte almalı ve uygulamalıdırlar. Öğrenciler eylem araştırmalarına katılmalıdırlar. Bunlar kameraya alınmalı, yani mikro öğretim kullanılmalıdır. Olgular gözlenmelidir. Gözlemi, hem öğrenci, hem öğretmen, hem de öğretmen adayları yapabilir. Aralarında bir anlaşma (negotiated) olmalıdır. Sınıf ve okul anayasaları hazırlamada olduğu gibi. Öğrenciler hem kendilerini, hem arkadaşlarını, hem de öğretmeni ölçütlere göre değerlendirmelidirler. Bunun için gelişim dosyaları (portfolio) hazırlayıp kullanılabilirler (Taggard 1998; Pultorak 1993:288-295; Wilson 1993; Ünver 2003)(Akt: Sönmez, 2009: 184-185).

2.11. Yansıtıcı Düşünen Öğrencinin Özellikleri

Öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumlarını olumlu yönde etkilemek için eğitim programlarına her geçen gün daha çok eğlenceli aktiviteler ekleniyor. Öğrenci birebir bulunmadığı veya söz alamadığı aktivitelerden sıkılmaktadır. Aktif olması gereken öğrencilerin pasif olması kabul edilmesi gereken eğitimsel bir gerçektir.

Yansıtıcı düşünme anlayışının eğitim sistemimize olumlu katkısı vardır. Eğitimin bir bütün halde düşündüğümüzde her bir parça kendi görevlerini yapma yanında birbirlerine de yardımcı olacaktır. Bu işleyen eğitim sistemi yansıtıcı düşünmeyle kendi içinde bir öz değerlendirme mekanizması oluşturacaktır. Yöneticiler

eğitim ortamını oluşturma, öğretmenler ise eğitim sürecini planlama ve öğrencilere rehber olma görevlerini daha etkin yapacaklardır.

Öğrenciler ise birer araştırmacı olarak çevresini ve kendisini daha iyi tanıyacak ve her türlü kaynaktan kendini geliştirmeyi hedef edinecektir. Yansıtıcı düşünmenin öğrencilere aşağıdaki yararları sağladığı görülmüştür;

- Problemleri tanımlayabilir,
- Yaratıcı düşünür,
- Durumlara ve olaylara eleştirel bakabilir,
- Çevresini ve kendini tahlil edebilir,
- Bilgiyi daha hızlı kavrar,
- Kendini değerlendirir,
- Kendi ihtiyaçlarını belirler,
- Geleceğe yönelik plan yapar.

Mazow 'un “Nasıl yansıtıcı düşünen olunur? “ yazısında yansıtıcı düşünme bireyler için çok yararlı bir süreç olduğundan bahsedilmektedir. Yansıtıcı düşünür olmanın aşamaları şunlardır:

- Eldeki sorunu anlamak için hangi bilginin gerekli olup olmadığına karar verir,
- Giriş ve mevcut bilgileri toplar,
- İlgili alanlarda güvenilir kaynaklardan görüşler toplar,
- Bilgi ve görüşünü sentezler,
- Tüm perspektifleri ve referans çerçeveleri sentez olarak kabul eder,
- Son olarak, daha alakalı bilgi ve fikirleri öğrenir.

Yansıtıcı Düşünmenin öğrenci açısından şu yararları olabilir:

1. Öğrenci neyi öğrenmek istediğini, yani hedefleri kendisi belirleyebilir. Bu, onun öğrenme gereksinmesiyle ilgilidir. Ayrıca içerikler üst düzey becerilere yanıt verecek biçimde öğrenci tarafından düzenlenmelidir. Yalnız ders kitapları

olamaz. Öğrenci her türlü kaynaktan yararlanarak içeriği düzenleyebilmelidir. İçerik gerçek yaşamla bağlantılı olmalıdır.

2. Hangi öğretme-öğrenme stratejisi, yöntemi, tekniği, taktiği ve sitiliyle daha kolay öğrendiğini öğrenci kendisi bulup belirlemelidir. Bunları öğretme-öğrenme ortamında kendisi kullanabilir.
3. Ne kadar ve ne düzeyde öğrendiğini öğrencinin kendisi belirleyebilir. Yani kendini değerlendirebilir. Yalnız bu iş bu iş çok boyutlu yapılmalıdır. Değerlendirme, öğrencinin bilişsel, duyuşsal, devinişsel, sezgisel, toplumsal boyutlarını içermeli ve bu durumda çok değişik ölçme araçları(testler, portfolio, rubric, gözlem, görüşme vb. değerlendirme) kullanılmalıdır. Değerlendirme işini hem öğretmen, hem de öğrenci yapabilir.
4. Öğrencinin öğrenme-öğretme ortamında sorumluluk almasını sağlayabilir.
5. Yansıtıcı düşünmenin kullanıldığı eğitim ortamında öğrenci sorun çözme yeteneğini geliştirebilir (Sönmez, 2009: 184-185).

2.12. Yansıtıcı Düşünmeye Teşvik Eden Öğretmen Uygulamaları

Birey kendi öğrenme sisteminin işleyişinin farkında olursa, kendi öğrenme durumlarını daha etkin bir biçimde geliştirebilir. Bu nedenle, eğitimciler tarafından bireyin kullandığı bilişötesi öğrenme stratejileri ve bunları etkileyen çeşitli unsurlar bilinirse, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin daha etkin hale getirilmesi mümkün olacaktır (Kazu, 2008).

Birçok araştırmacı, yansıtıcı düşüncenin geliştirilebilmesi için ortamın uygun olmasının yanında öğretmenin problem çözme süreçlerini kullanma becerisinin de önemli olduğunu vurgulamaktadır (Zeichner ve Liston, 1987; Pollard ve Tann, 1997; Taggart ve Wilson, 1997). Ayrıca, öğretmenin yansıtıcı düşüncüyü etkili bir biçimde kullanabilmesi için kendini geliştirmeye açık olması gerekir. Yansıtıcı düşünen öğretmen bilgiyi kesin olarak kabul etmez, düşünür, eleştirir, sorgular ve analiz eder. Öğretmen sadece öğrendiğini uygulayan bir teknisyen değildir. Öğretmen yaratıcı olmalı ve bununla birlikte de verilen programı olduğu gibi kabul etmeyerek gerektiğinde yapıcı bir şekilde eleştirmelidir. Bununla beraber, yansıtıcı düşünce, 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 (Taşkın, 2008: 5).

Epstein çocukların akıl yürütme güçlerini ve düşünme becerilerini geliştirmeye teşvik edici iki program olduğunu belirtmiştir. Bunlar: planlama ve yansıtma. Her ikisi de çocukların ne yaptıklarını ve ne öğrendiklerini düşünmelerini teşvik eden etkinliklerdir. Bu etkinlikler aynı zamanda çocukların akademik, sosyal ve görsel becerilerine de katkı sağlar. Öğrencilere düşünme becerilerini geliştirmek için plan ve yansıtma yapma becerisini kazandırmaya yönelik uygulamalara yer verilmelidir.

Bu doğrultudaki öğretmenler öğrencileri yansıtıcı düşünmeye teşvik etmek için sınıf içinde şu uygulamaları yapabilirler:

Yansıtmayı programın bir parçası olarak kullanın: Bir oyun ya da dersten sonra anlamlı sorularla çocukları davranışlarının nedenleri üzerinde düşünmeye teşvik edin.

Yorum soruları sorun: Nasıl ya da niçin ile başlayan sorular çocuğun deneyimlerini fark etmesine ve problemlere çözüm yolu bulmasına imkan tanır.

Çocukların ne yaptığını ve ne söylediğini yorumlayın: Onların iletmek istediği mesajları anladığınızı doğrulamak için kendi hareketleriniz ya da sözcüklerinizle destek verebilirsiniz.

Çelişen yorumları ve düşünceleri kabul edin: Yansıtma çocukları neyin ve niçin olduğu konusunda düşünmeye teşvik etmek dışında bazı kesin gerçeklere ulaşmaya çalışmamalıdır. Her çocuğun yorumunu dinlemek ve onları düzeltmemek gerekir.

Çocuklara oynarken ne gördükleriyle ilgili yorum yaptırın: Çocuklar bir etkinlik ile meşgul olurken onların etkinlikleri ile ilgili öğretmen yorumları iki amaca hizmet eder. Bu yorumlar onlara deneyim katarken, değerlendirme açısından cesaretlendirir ve onların olayı sonra tekrar hatırlamalarını kolaylaştırır. Yorum ne kadar özgün olursa çocuğun hatırlaması ve kendi detaylarına ekleme yapması o kadar kolay olur.

Çocukların ne söylediğini yazın: Bu davranış çocuklara düşüncelerinin korunmaya değer olduğu hissini verir. Bunlar öğretmenin ve çocuğun ortak paylaşımını içeren somut kaynaklardır.

Çocukların plan ve etkinliklerini yansıtma ile bağdaştırmalarına yardımcı olun: Çocuklara davranışlarının sonunda hedefleri hatırlatılabilir. Amaç çocukları plan

yapmayla sorumlu tutmak değil, onları hedeflerine niçin ve neden ulaşamadıkları hakkında düşündürmek olmalı ya da öğrenci planını değiştirerek farklı bir yöne gittiğinde onlara neden farklı plan yaptıklarını düşünmeye sevk ettirmelidir. Yine öğretmenin düşüncesi onları bir fikre bağlı kalmaya zorlamak değil, onların isteklerini, tercihlerini ve problem çözme stratejilerini düşünmeye sevk etmelidir.

Çocukların etkinliklerini bir sonraki güne taşımalarına yardımcı olun:

Çocuklar deneyimlerini yansıttıklarında, beklenmedik problemlerle karşılaştıklarını anımsayabilirler. Bu deneyimler onlara farklı çözüm ve değişik ilgi alanları bulmak için mükemmel fırsatlar tanır. Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren en önemli faktörlerden biri de fikir paylaşımı ve farklı düşüncelere saygı göstermektir (Epstein, 2003).

Farklı düşüncelerle karşılaşmak insanları yansıtıcı düşünmeye teşvik etmekte ancak tek başına yeterli olmamaktadır. Bu noktada ilk adımın öğrencilerin kendi fikir gelişimindeki eksikliklerini yakalamak olduğunu belirtmiş ve öğrencilerin bunun farkına varabilmeleri için şu soruları yanıtlamaları gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmen ve öğrenci tarafından kullanılabilir ve düşüncelerinin farkında olmalarını sağlayacak bu sorular şunlardır:

Bu konuda benim fikrimden farklı olan düşünceler nelerdir?

Bu düşünceler benim düşüncelerimden hangi açılardan farklılık gösteriyor?

Ortak varsayımlarımız nelerdir?

Çözüm önerileri nelerdir?

Bunlar arasında en mantıklı olanı hangisidir?

Bu bağlamda benim görüşüm dışında da mantıklı olan ve savunulması gereken düşünce ve yargılar nelerdir?

Öğretmen Yansıtıcı Düşünmede aşağıdaki gibi davranabilir (Sönmez, 2009: 184):

1. Öğretmen, eğitim ortamında kullandığı öğretme-öğrenme yaşantılarının etkiliği nedir? kullanılan yaşantılar ne derece yararlı oldu? Bunları irdelemelidir.
2. Eğitim ortamındaki olgu ve olayları algılayıp çözmeye çalışmalıdır.
3. Öğrencilerin ilgisini çekecek, öğrenme isteklerini artıracak, isteyerek katılacakları öğretme-öğretme yaşantıları düzenlemelidir.
4. Kendisinin mesleki açıdan ne durumda olduğunu sürekli denetlemeli ve o, mesleki gelişimini gerçekleştirmek için girişimlerde bulunmalıdır.

Yansıtıcı düşünceyi benimsemiş öğretmenlerin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralanabilir (Norton, 1996: 405-406):

- Her zaman öğretme sürecini değerlendirir, değişiklik yapmak için düşünür ya da düşüncelerini yansıtır.
- Açık fikirlidirler. Kendi görüşlerine ve öğretim uygulamalarına karşı soru ve tepkilere karşı daima açık davranırlar, alternatif çözümler üretirler.
- Öğrencilerin bireysel, eğitimsel ve duygusal gereksinimlerinden kendilerini sorumlu tutarlar. Her çocuğun gelişim aşamalarını sürekli kontrol altında tutarlar.
- Yansımacı düşünceye sahip öğretmenler, öğretme sanatı ve bilimin iyi yönleriyle ilgilenirler. Bu tutum onların kim olduklarını anlamalarına yardım ettiği için bundan zevk alırlar.
- Yansımacı öğretmenler, ilerisini görürler ve öğrencilerin de ileriye görmelerine yardımcı olurlar.
- Yansımacı öğretmenler, sorunlarla uğraşırken bunları sadece tanımlayıp genelleme yapmakla değil, aynı zamanda kendi mesleki gelişimlerini ve uygulama anlayışlarını değiştirmek için kullanırlar.

Sonuç olarak, yansımacı düşünmeye sahip öğretmenler, öğretme- öğrenme sürecindeki hem kuram hem de uygulamadan öğrenebilecekleri her şeyi öğrenmek isterler (Akt: Demirel , 2007: 232-233)

2.13. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinlikler

Çocuklar geçmişte öğrendikleri bilgi ve deneyimlerle gelecekte öğrenecekleri bilgi ve deneyimlere biçim verebilir, hedeflerini belirleyebilir ve kendi davranışlarını anlamak için çaba sarf edebilirler. Bu çocukların kendilerini ifade etmelerine, varsayım oluşturmalarına, soru sorma ve tahmin yapmalarına fırsat vererek yansıtıcı düşünme becerileri geliştirilebilir.

Planlama, öğrenciyi kendi amaçlarını belirlemeye ve onları başarmak için düşünmeye teşvik ederken, yansıtma da öğrencilere kendini ifade etme olanağı vererek ne hissettiklerinin ve ne öğrendiklerinin farkına varmalarını sağlayabilir. Planlamayı teşvik eden stratejilerin çoğu yansıtmayı da geliştirir. Çocukların ne yaptıklarını

düşünmeye teşvik etmek onların bu bilgiyi daha sonra nerede kullanacaklarının farkına varmalarını sağlar. Plan yapma uygulamasını desteklemek için yapılan etkinlikler şunlardır (Dolapçioğlu, 2007: 34):

- Çocukların planını dikkatlice dinleme
- Sorularla düşünmelerine yardımcı olma
- Çocukların yaptıklarını ifade etmelerine yardımcı olma
- Düşüncelerini açıklamaya teşvik etme
- Öğrencilerin yaptığı planla ilgili notlar tutma
- Cesaret verici ve destekleyici bir tutum sergileme
- Günlük programın bir parçası olarak plan yapmadır.

Uygulanan yansıtıcı düşünme etkinliklerinde de iki tür tekrar vardır. Birincisi öğrenci öğrendiklerini özetlerken tekrar eder, ikinci olarak da öğretmen yansıtma ürünlerinde gördüğü eksiklikleri sınıfta tekrar eder. Bu durum yansıtıcı düşünme etkinliklerinin başarı üzerinde etkili olmasını sağlayabilir (Tok, 2008: 3).

2.14. Yansıtıcı Düşünmeyi Engelleyen Faktörler

Yansıtıcı düşünme eğitim ortamında engelleyen etmenlere öğretmen veya öğrenci açısından bakalım:

Öğretmenin yansıtıcı düşünmeyi tam olarak bilememesi ya da tanımsal olarak bilse de bu bildiğini programa yeterince aksettirmemesi, öğretmenlik mesleğine faydasını görememesi, ders yoğunluğu, elindeki kaynaklara sıkı sıkıya bağlı kalması, müfettiş veya idareci baskısı altında olması, başarısızlık korkusu, aceleci oluşu, ders işleme sürecinde kendini merkezde görmek istemesidir.

Öğrenci açısından bakıldığında sınav odaklı yaşaması, not ve alay korkusu, önceki sınıflardaki edindiği bilgisinin az olması, okul devamsızlığı, sabırsız olması ve yansıtıcı günlük veya yansıtıcı yazılar yazmaya üşenmesi, öğrencilik yaşamında baskı görmesi ve yansıtıcı düşünme deneyimine sahip olmamasıdır.

Yansıtıcı düşünme, öğrencinin öğrenmesinden sorumluluk duymasını, kendi hedeflerini belirlemesini ve öğrenme sürecine katılmasını destekler öğrenciyi boş bir kutu olarak gören bir felsefeye dayanan bir eğitim sisteminde, onun yansıtıcı düşünme

etkinliklerini gerçekleştirmesi olası değildir. Bu nedenle, eğitim sistemleri yansıtıcı düşünmeyi geliştirme olanağı tanıyan felsefelere, örneğin pragmatizme, dayandırılmalıdır. Aynı zamanda, bu sistemde çalışanlar da bu felsefeyle eğitilmelidir. Tek düze işlemlerde başarılı olma yansıtmanın daha fazla ilerlemesine engel olur. Öğretmenleri tembelliğe iter. (Ünver, 2003: 41)

2.15. Eğitim Programında Yansıtıcı Düşünme

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 tevsik 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 (Demiralp, 2010: 22).

Bilgi yükleme yerine, bilgiyi kullanma ve bilgi üretmeyi amaçlayan eğitim programları geliştirilmelidir. Her yaştaki öğrenciye değerlendirme, planlama, öncelik sırasına koyma gibi becerileri kazandıracak konular eğitim programına girmelidir. Öğretim yöntem ve teknikleri de öğrencinin düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamalıdır (Özden, 2008: 142).

Yansıtıcı düşünmenin eğitim için doğurgaları şöyle özetlenebilir (Demirel, 2007: 232):

1. Eğitim, öğretmen rehberliğinde çalışan bir grubun ortaya koyduğu üründür.
2. Öğrenciler, açık, kesin ve merak uyandırıcı bilgiler sunduğu için harekete geçerler.
3. Öğretmen otoriter olmaktan çok yaptığı hataları kabul etmeye hazır olmalıdır.

4. Öğrencilerin düşünceli, mantıklı ve düşündüklerini yansıtan kişiler olmaları beklenmelidir.

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirme, eğitim programının önemli bir işlevi olarak görülmektedir. Çünkü yansıtma öğretmenlerin hedeflerine, hedeflerinin niçin önemli olduğuna ve öğrencilerin bu hedeflere ulaşmalarına nasıl yardımcı olacaklarına ilişkin açık kararlar almalarını sağlar. Dikkatli bir planlama olmaksızın gerçekleştirilen yansıtma süreci karanlık ve belirsiz olur. Öğrencilerin yansıtıcı düşünmeyi öğrenmeleri büyük oranda katıldıkları eğitim programının niteliğine bağlıdır. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici bir eğitim ve öğretim programının öğeleri şu özelliklere sahip olmalıdır (Demirel, 2007:144-145):

- Hedefler öğrencilerle birlikte belirlenmelidir.
- Hedefler, öğrencilerin bireysel ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda belirlenmelidir.
- İçerik, öğrenenin amacından bağımsız olgular, kavramlar, genellemeler vb. ders kitabında bulunabilecek bilgilerden oluşan bir yapıda olmamalıdır. İçerik önemli bir soru, sorun ya da problem üzerinde yansıtma yapabilmek için gereksinme duyulan bilgidir.
- Öğrenciler, içeriği oluşturmak için bulabildikleri her kaynaktan bilgi araştırmaya güdülenmelidir.
- İçerik, yalnızca bir ders kitabı kullanılarak oluşturulmamalıdır.
- İçerik öğrencinin gerçek yaşamı ile bağlantılı olmalıdır
- Öğretme-öğrenme yaklaşımları öğrencilerin öğrenme biçimleri, gelişim düzeyleri belirlenen hedefler ve içeriğe uygun olmalıdır.
- Öğretme-öğrenme etkinlikleri eğlenceli ve ilginç olmalıdır. Öğretme-öğrenme kinliklerine ilgiyle katılan öğrencilerin neyi, nasıl ve ne kadar öğrendiklerini düşünme olasılıkları artar.
- Öğrenciler arasında işbirliğine dayalı bir öğrenme ortamı oluşturmak da 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. Dolayısıyla, kendilerinin ve grubun öğrenme biçimi ve düzeyine ilişkin yansıtıcı düşünürler.

- Öğretme-öğrenme etkinliklerinde öğrencilere çözmeleri için problem durumları verilmeli ve çözüm yollarını bulmaya yönelik üst düzeyde düşündürücü sorular hazırlanmalıdır.
- Yansıtıcı tartışma etkinliklerine yer verilmelidir. Tartışma etkinliğinde "Bunu nasıl algılıyorsun? ", "Şimdi söylediğin (açıkladığın, gösterdiğin) bir olgu mudur?", "Bu bir olgu değilse, bir kavram mı?" vb. öğrenciye yönelik sorular planlanmalıdır. Tartışma etkinliğinde üst düzeyde düşündürücü sorulara ağırlık verilmelidir.
- Değerlendirme etkinliği öğrencilerin bedensel, sosyal, duygusal, bilişsel gelişim düzeylerinin hedeflerde tanımlanan düzeyde olup olmadığını ortaya çıkarmaya yönelik olmalıdır. Bu sayede öğrenciler kendilerinin belirlenen hedeflere ne derecede ulaştıktan, ulaşabildikleri hedeflere nasıl ulaştıkları ve ulaşamadıkları hedeflere neden ulaşamadıkları üzerinde düşünmeye başlar.

Kullandığımız program yansıtıcı düşünmenin dayandığı ilerlemecilik felsefesine dayanmaktadır. Bu felsefe yansıtıcı düşünmenin çıkış noktasıdır. Yansıtıcı düşünme öğrencinin öğrenmelerinden sorumluluk duymasını, kendi hedeflerini belirlemesini ve öğrenme sürecine katılmasını destekler. İlerlemecilik akımının bir devamı olan yapısalcılık veya yeniden kurmacılık da 2004 programının temelini oluşturmaktadır (Demirel, 2004: 25-27).

Bu görüşe göre eğitim programı kavramlara ağırlık verir ve bütünden parçaya doğru islenir. Öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumlu ve aktif bireylerdir (Saban, 2002).

İlköğretim programında genel olarak yansıtıcı düşünen öğretmen ve öğretim ortamı özellikleri yer almaktadır. Ancak bu programda yansıtma kavramı ve uygulamalarına yeterince değinilmediği görülmekte ve yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımlara yer verilmemektedir.

Sorunları etkin bir şekilde çözebilen birey ve toplumlar yetiştirilmesini hedefleyen ilköğretim programı problem çözme becerisine önem verme açısından yansıtıcı öğrenmeye uygundur. Çünkü yansıtıcı düşünme bir problem çözme süreci olup, bu becerinin kazandırılması esasına dayanır. Yansıtıcı düşünmenin sorunları

hissetmek, mantıklı çözümler bulmak ve sonuçları değerlendirmeye dayandığını belirtilebilir.

İçerik öğrenciye problem çözme becerisini kazandırmalı ve günlük hayatta kullanacağı bilgileri içermelidir. İlköğretim programında konuların öğrenci merkezli ve yaparak-yaşayarak düşünmesini sağlayacak şekilde olması gerektiğini belirtir. Ayrıca konuların kavram içerikli ve yaşama dönük olması gerektiği de ifade edilmiştir (MEB, 2007). Program ve yansıtıcı öğrenme içeriğinin somut konulardan oluşturulması gerektiğini savunur.

Yansıtıcı öğrenme ortamında öğrencilere verilecek konular somut ve anlamlıdır. Öğrencilerin yansıtma yapabilmeleri için de konular kendileri için anlamlı olmalıdır. Öğrenme ortamını ilginç ve eğlenceli duruma getirmek yansıtıcı düşünmenin hedefidir.

Türkçe dersi hedefleri

- “Dinleme sonucunda neler öğrenebileceğinizi düşünüyorsunuz?”
- “Bunu niçin dinleyeceğimizi düşünüyorsunuz?”
- “Bunu dinlememizin nedenleri neler olabilir?” soruları sorularak öğrenciler dinleme amaçlarını belirlemeye yönlendirilebilir (İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersi kazanımı).
- “Hikâye Haritası” etkinliği yaptırılabilir.
- Not alarak okur.
- Okuduklarından çıkarımlar yapar.
- Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.

2.16. Yaratıcı, Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünmenin Birbirleriyle İlişkisi

Skinner e göre de literatürde sık sık görülen "bilimsel yöntem", "bilimsel düşünme", "yansıtıcı düşünme", "üretici düşünme" ve "eleştirel düşünme" gibi kavramlar, aralarında küçük farklar olmakla birlikte aynı anlamı taşımaktadırlar (Kazancı, 1989: 37).

Dewey insanların düşünmesi için ön yaşantı ya da güdünün gerekli olduğunu düşünür. Dewey'in örneğine göre koyu renk bulutları gören bir kişi yağmur yağabileceğini düşünür. Kişinin bulutlarla ilgili ön yaşantısı onun yağmur yağabileceği

inancı için bir temeldir. Bu yüzden düşünme ve doğal olarak yansıtıcı düşünme, bir fikir ya da inanç için bir temel olması amacıyla araştırmayı gerektirir. Bir inancın kabul ya da reddedilmesini belirlemek yansıtıcı düşünmeden daha ileri bir adımı yani eleştirel düşünmeyi gerektirir (Kurnaz, 2007:30).

(Üstündağ: 2003) eleştirel ve yaratıcı düşünceyi uygulamadaki ilkeleri ise şöyle sıralamıştır:

1. Bir konuyu kitaplardan ve yardımcı kaynaklardan okuyup anlamaktan çok daha olumlu ve etkili olan adım gerçek objeleri seçmek ve denemektir. Bir gölü filmde izlemek ya da kitapta okumak yerine göle geziye gitmek oradaki gerçek yaşamın bir parçası olmak ve gölde çalışmak çok daha etkileyicidir.
2. Sınıf ortamında başlangıçta ve birlikte belirlenen değerlendirme ölçütleri, davranışları, ödevleri, etkinlikleri vb. sıklıkla ve yeniden düzenlenmeye izin verilmelidir.
3. Öğrencilerin kendi deneyimlerini içeren ve kendi hazırlıklarını, yapıtlarını başkalarına sunmaları ve başkalarından görüş almak için olanaklar yaratılmalıdır.
4. Öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri ile günlük yaşamları arasında ne kadar çok ilişki kurulabilirse bu beceriler öğrencilerle o denli bütünleşebilir.

Böylece öğrenciler, en güç derslerin bile düşünme süreçleriyle başarılı olabileceğinin farkına varabilirler (Akt: Diriöz, 2006:83–84).

Eleştirel düşünme de yaratıcı düşünme kavramıyla uyum gösteren bir kavramdır. Yaratıcı düşünme, problem çözmenin ilk safhalarında çok önemli bir yere sahipken, bu yerin önemi problemin ileri safhalarında azalmaktadır bu noktada eleştirel düşünme süreci, geriye dönük problemlerin ortaya konmasında ve yaratıcı düşünmenin oluşmasında çok önemli bir yere sahip olması nedeniyle yaratıcı düşünmeyi tamamlayıcı etkide bulunabilir. Eleştirel düşünmenin, eylemlerin yönleri ve başka şeyler için değer yargısı üretimi gerektirirken, yaratıcı düşünmenin ise, doğrudan ürünün üretimi ile ilgili olduğu ifade edilmektedir. Buradan hareketle, eleştirel ve yaratıcı düşünme birbirini tamamlayan kavramlar oldukları ifade edilebilir (Kurnaz, 2007: 30)

Tablo 2. Eleştirel Düşünme İle Yaratıcı Düşünmenin Karşılaştırılması

Eleştirel Düşünme	Yaratıcı Düşünme
Analitik	Üretken
Yakınsak	Farklı
Dikey	Yanal
Olasılık	Olasılık
Tahmin	Tahmin
Bir şeye odaklanmak	Ayrıntı
Objektif	Öznel
Cevap	Cevap
Sol beyin	Sağ beyin
Sözlü	Birliğe
Mantık	Zenginlik, yenilik
Evet ama	Evet

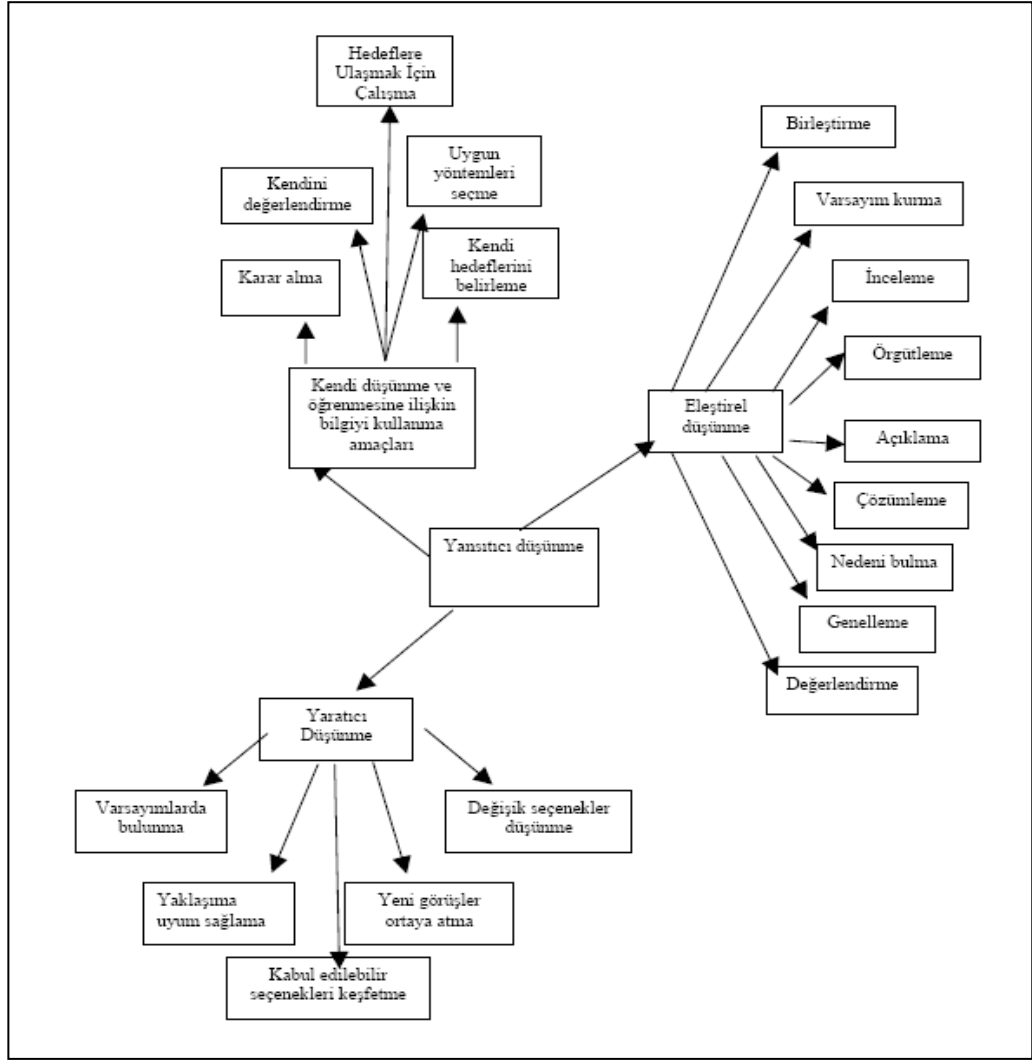
(Haris,1998)

Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yansıtıcı düşünme arasında önemli benzerlikler görülmektedir. Bu üst düzey düşünme becerilerini taşıyan bireylerin kişilik özellikleri neredeyse aynıdır(eleştiriye açık ideal, detaycı, sorgulayan ve demokratik vb). Bu düşünme becerilerini geliştirilecek olan öğrenme ortamları da benzerlik gösterir(bağımsız, demokratik, serbest vb).

Bu üst düzey becerileri geliştirmede kullanılan strateji ve yöntem –teknikler de benzerlik gösterir (yapılandırmacılık, problem çözmeye dayalı öğrenme, rol yapma – drama vb). Aşağıdaki tabloda açıklanmaktadır (Oktaylar, 2008):

Tablo 3. Yansıtıcı Düşünmenin Diğer Düşünme Türleriyle Karşılaştırılması

Bazı Özellikler	Yaratıcı Düşünme	Eleştirel Düşünme	Yansıtıcı Düşünme
NEDİR?	Yeni, farklı, esnek, orijinal, özgün, sentez düzeyi, ayrıştırıcı ve alternatifli düşünme	Kuşku temelli ve sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma, yorum yapma ve karar verme becerisidir. Bilgiyi üretme, sonuca ulaşma ve değerlendirme etkinliklerini kapsar	Dikkatli, tutarlı, etkin ve alternatifli düşünme şeklidir. Bireyin kendisinin ve başkalarının görüşlerine açık olması, düşüncelerini açıklaması, ileriye görebilmesi ve açık davranabilmesi yetilerine dayanır.
KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ	İdealist, meraklı ve maceracı, risk alabilen, hayal gücü geniş, bağımsız düşünen, sezgileri güçlü, esprili, şakacı, kendine güvenen, üretici, bireysel, ani düşünen	İrdeleyici, detaycı, fikirleri sorgulayan, analitik düşünen, objektif, çok yönlü düşünen, analiz- sentez yapan, mantıklı düşünen	Düşüncelerini yansıtan, değişime açık, eleştiriye açık, özeleştiriy yapan, tarafsız, sorgulayıcı
UYGUN ÖĞRETME-ÖĞRENME ORTAMI	Bağımsız, serbest, hoş görülme, yaratıcılığı destekleyici	Demokratik, eleştiriye ve çok yönlü düşünmeye açık, demokratik	Düşüncelerini ifade edebileceği ve geliştirebileceği ortamlar
STRATEJİ-YÖNTEM TEKNİK	Yapılandırıcılık, proje temelli öğrenme, problem çözmeye dayalı öğrenme, buluş yolu, Araştırma inceleme, beyin fırtınası, rol yapma - drama	Yapılandırıcılık, proje temelli öğrenme, problem çözmeye dayalı öğrenme, buluş yolu, araştırma inceleme, beyin fırtınası rol yapma ve drama	Yapılandırıcılık, proje temelli öğrenme, problem çözmeye dayalı öğrenme, buluş yolu, araştırma inceleme, beyin fırtınası rol yapma ve drama işbirlikçi öğrenme



Şekil 1. Yansıtıcı Düşünme Becerileri

Öğrencilerin en temelde bu üç düşünceyi ama genelde düşünme becerilerini geliştirmek için verilen düşünme eğitimi programının ilköğretim okullarında uygulanması tavsiye edilir. Ayrıca ilköğretim okullarının müfredatında seçmeli ders olarak okutulan düşünme eğitimi dersinin zorunlu olması ve içeriğinde de bu programın okutulması önerilebilir.

Rehber öğretmenler ve aileler konunun uzmanları tarafından düşünme eğitimi konusunda bilgilendirilmelidir (Alpars, 2007: 83)

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirme ile ilgili var olan çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmalar yurt içi ve yurt dışı olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

2.17. Yansıtıcı Düşünme İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Enginel (2006)’’ Yansıtıcı Düşünen Öğretmen Yetiştirme: Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Algısı ve Geliştirilmesi Üzerine Bir Çalışma’’ adlı çalışmasında hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesini araştırmak amacıyla öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmeyi nasıl algıladıkları ve bu süreç boyunca hangi konular üzerinde yansıtıcı düşündükleri çalışılmış ve yansıtıcı düşünmeyi teşvik eden farklı yöntemlerin, öğretmen adaylarında bu düşünce modelinin geliştirilmesi üzerine olan etkileri incelenmiştir. Doktora düzeyinde olan bu araştırma paradigması çerçevesinde gerçekleştirilen ve eylem araştırması desenini içeren bir durum çalışmasıdır. Nitel Çalışma örneklemi Kuzey Kıbrıs’ta bulunan Doğu Akdeniz Üniversitesi’nde İngilizce Öğretmenliği Bölümü’nde lisans eğitimi alan ve son sınıfta okuyan 30 öğretmen adaydır. İşbirliği yöntemin önemli olduğu bu çalışmada veri toplama yöntemlerini yönlendirme eşliğinde tutulan haftalık günlükler, banda kaydedilmiş yansıtıcı etkileşimler ve görüşmeler, öğrencilerin kısa derslerinin video kayıtlarının analizi, anketler, ve gözlemler oluşturmaktadır. Deneysel süreç öğrencilere öğretme biçimleri üzerinde bir farkındalık yaratmış, kendilerini tanımaya ve bununla birlikte mesleki kimliklerinin oluşması sağlamıştır. Öğretmen adayları uygulama sürecinde yansıtıcı olarak düşünürken öğretim yöntemleri, öğrenci güdülenmesi ve sınıf yönetimi gibi konulara yoğunlaşmışlardır. Genel olarak öğrenciler yansıtıcı düşünme sürecini olumlu olarak değerlendirmiş ve bu süreç boyunca kendilerine sağlanan yönlendirmeyi gerekli bulmuşlardır. Günlük tutmanın, bazı kaygılara rağmen, yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkili bir yöntem olduğu ortaya çıkmıştır.

Yorulmaz (2006) “İlköğretim I. Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünmeye ilişkin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Diyarbakır ili Örneği) “ isimli çalışması, 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. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş, bunun için bir anket geliştirilmiştir. Anket, Diyarbakır il merkezindeki 162 devlet ilköğretim okulundan random yöntemiyle seçilen 42 ilköğretim okulunun birinci kademesinde görev yapmakta olan 450 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Ancak yetersiz doldurma ve rastgele işaretlemeler nedeniyle 354 anket işleme konulmuştur. Elde edilen veriler SPSS for Windows 13.0 programı ile analiz edilmiştir. Bu çalışmada öncelikle sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye yönelik herhangi bir hizmet-içi eğitim almadıkları, sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğrencilerin bireysel gelişimine dönük çalışmaların önemsenmediği, öğrencilerin düşüncelerini zenginleştirecek stratejilerin sınıfta yeterince uygulanmadığı ve öğretmenlerin, öğretmen merkezli eğitimin etkisinden kurtulamadıkları ortaya çıkmıştır. Yüksek lisans tezi olarak hazırlanan tezde öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeye ilişkin uygulamalarında planlamadan değerlendirmeye bir çok 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'nun (2007) "Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi" adlı tarama modelinde betimsel çalışması 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 bulmak amacıyla ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeyleri değerlendirilmiştir. Araştırma tekniklerinden gözlem kullanıldığı araştırmada çalışma evrenini Hatay ili Antakya ilçesine bağlı ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2006-2007 öğretim yılı, Hatay ili Antakya ilçesine bağlı 30 ilköğretim okulunda görev yapan 328 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. 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. Araştırmada istatistiksel teknikler olarak frekans ve yüzde değerleri ile değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlılığı için kay-kare analizi kullanılmıştır. Yapılan istatistikler

sonucunda örnekleme katılan öğretmenlerin “yansıtıcı düşünme ölçeği” ndeki maddelere “yansıtıcı günlük tutma” dışında “her zaman” yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Buna karşın araştırmacı tarafından yapılan gözlemde 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 uygulamasında ise çoğu öğretmenlerin “hiçbir zaman” bu davranışı yerine getirmediği ortaya çıkmıştır. Değişken için kay-kare testi sonuçlarına göre öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun oldukları okul türünün yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeyi arasında genel olarak anlamlı bir fark oluşturmamasına karşın, bazı becerilerin yerine getirilmesinde anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. 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 önerilebilir.

Kozan (2007) “Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Kaynak Tarama ve Rapor Yazma Derslerindeki Etkisi” isimli çalışmada öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılan ölçütlere ayrıntılı olarak incelenerek yansıtıcı düşünme becerisine dayalı bir öğretim etkinliği uygulanarak öğrencilerin bu uygulama hakkındaki görüşleri ve yansıtma yaptıkları alanlar hakkında derinlemesine bilgi edinmek amaçlanmıştır. Bu çalışma, eylem araştırması desenini içeren bir durum çalışmasıdır ve nitel bir araştırmadır. Araştırma katılımcıları, 2006- 2007 öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü Lisans Programı 1. sınıfta okumakta olan 51 öğrencidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerden elde edilen dokümanlar kullanılmıştır. Bunlar, öğrencilerin yansıtıcı günlükleri, öğrencilere uygulanan anketler ve öğrencilerin hazırlamış oldukları performans ödevleridir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler bu uygulamayla kalıcı bilgi edinme, bildiklerini uygulamaya geçirme, uygulamalarını sürekli olarak analiz ederek geliştirme, düşüncelerini organize etme ve yazılı olarak dile getirme, alanlarındaki yayınları daha yakından tanıma ve bu alan hakkında fikir yürütme ve araştırma becerilerini geliştirme fırsatı bulmuşlardır. Ayrıca öğrenciler, duygularını ifade etme ve kendilerini değerlendirmede gelişim göstermişlerdir. Bu çalışmada, öğrenciler arasında işbirliğinin sağlanması ve öğrencilere öğretim elemanın rehberliğinin yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinde önemli role sahip olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin günlüklerde yansıtma yaptıkları alanlar uygulama başından

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

Güney (2008)'in "Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Sunu Performansı ve Yansıtıcı Düşünmesine" etkisi isimli doktora çalışmasında deneysel yöntem kullanılarak mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. "Öntest-sontest kontrol gruplu" model olarak yürütülen çalışmada deney grubuna mikro-yansıtıcı öğretime dayalı bir ders programı uygulanmış ve bu ders planı dâhilinde bir öğretim yapılmıştır. Kontrol grubuna ise mikro-yansıtıcı öğretim bir yöntem olarak anlatılmıştır. Bu grupta, bu öğretim yöntemine ilişkin genel bilgiler verilmiş olup, geleneksel öğretim devam etmiştir. Diğer taraftan nitel yöntem içerisinde doküman incelemesi ile günlükler yorumlanmıştır. Araştırmının çalışma alanı, 2006- 2007 öğretim yılı bahar dönemi içerisinde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi ikinci sınıf Türkçe Öğretmenliği bölümünde eğitim gören ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan öğrencilerden oluşmuştur. Gruplar, kümeleme analizinden (Cluster Analysis) elde edilen 33 deney ve 33 kontrol grubu öğrencilerden oluşmuştur. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen sunu performans ölçeği, yansıtıcı düşünme ölçeği ve yansıtıcı günlükler yardımıyla toplanmıştır. Araştırmının bazı bulguları şunlardır; Deney ile kontrol grubunun son test yansıtıcı düşünme puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Bir başka deyişle, mikro-yansıtıcı öğretim lehine bir sonuç bulunmuştur. Ayrıca, grupların direnç testi yansıtıcı düşünme puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Araştırmının sonucunda mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen yetiştirmede kullanılabileceği ortaya çıkmıştır. Öğretim personelinin bu konuya eğilmeleri ve çeşitli teorik ve uygulamalı seminerlerle buna destek vermeleri yerinde bir karar olur. Bu tip çalışmaların öğretmen yetiştirme programlarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

Ersözlü (2008) "Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi" isimli yayımlanmamış doktora tezinde düşünme becerilerini geliştirici etkinliklerin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları ve tutumlarına etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmının çalışma

grubu, 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. Bu gruplardan tesadüfi yöntemle 5A sınıfı (36 öğrenci) deney, 5D sınıfı (40 öğrenci) ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma deneysel desende öntest-sontest kontrol gruplu modele göre tasarlanmıştır. Deneysel işlemler öncesinde ve sonrasında bilişsel alanın bilgi, kavrama, uygulama, analiz düzeylerine göre hazırlanan akademik başarı testi ve sosyal bilgiler tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı, sorgulama, kendini sorgulama ve günlük tutma stratejileri kullanılmıştır. Bu doğrultuda ders planları, işbirlikli gruplar için sorgulama stratejisiyle donanık çalışma yaprakları, kendini sorgulama stratejileriyle donanık hem bireysel hem de grup günlükleri, çalışmalara ilişkin yönergeler hazırlanmıştır. Deneysel işlemin başında deney grubundaki öğretmen ve öğrencilere konu ile ilgili iki haftalık bir eğitim verilmiştir. Deneysel işlem dokuz hafta yürütülmüştür. Sonuç olarak deney grubundaki yansıtıcı düşünme becerileri geliştirilen öğrencilerin kontrol grubuna göre akademik başarı testinden bilgi düzeyinde bir farklılığa sahip olmadığı görülmüştür. Ancak deney grubunun kavrama, uygulama ve analiz düzeylerinde ve tüm başarı testinden aldıkları puanların kontrol grubundan anlamlı bir şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin hem akademik başarılarının hem de derse yönelik tutumlarının kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha olumlu ve yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, yansıtıcı düşünme becerilerinin üst düzey düşünme becerileriyle olumlu ilişkisinin olduğu ve bu becerileri geliştirdiğinin bir kanıtıdır. Araştırma 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.

Kerimgil (2008) “Yapılandırmacı Öğrenmeye Dayalı Bir Öğretim Programının Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme ve Demokratik Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmada yapılandırmacı öğrenmeye dayalı bir öğretim programının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma alanı, 2007–2008 öğretim yılı Bahar dönemi içerisinde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi ikinci sınıf Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde eğitim gören ve Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

dersini alan öğrencilerden oluşmuştur. Gruplar, kümeleme analizinden (Cluster analysis) elde edilen 30 deney ve 30 kontrol grubu öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma, “ön test-son test kontrol gruplu” model olarak yürütülmüştür. Deney grubuna yapılandırmacı öğrenmeye dayalı bir program uygulanmış ve bu program dâhilinde öğretim yapılmıştır. Kontrol grubuna ise geleneksel yöntem ile dersler işlenmiştir. Araştırmanın nitel kısmı için olgubilim deseni kullanılmış ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde de bilgisayar destekli nitel veri analizi programı olan NVivo7 kullanılmıştır. Araştırmada veriler, yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği (YANDE), sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği, Kaliforniya eleştirel düşünme eğilimi ölçeği (CCTDI) ve görüşme formu yardımıyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bazı bulgular şunlardır: Deney ile kontrol grubunun son test yansıtıcı düşünme eğilimi puanları arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır; ancak nitel bulgularda düşünmede meydana gelen gelişimler gözlenmiştir. Sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumlarda deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Kontrol grubunda ise son test aleyhine sonuçlar çıkmıştır. Deney grubunun son test-kalıcılık testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarında demokratik tutumlarda değişiklik gözlenmezken kontrol grubunun son test-kalıcılık puanları arasında farklılık çıkmıştır. Demokratik tutumlarında düşüş gözlenmiştir. Buna göre yapılandırmacı öğrenmeye dayalı bir öğretim programı, sınıf içi demokratik tutumlarda olumlu kalıcı bir etki oluşturmuştur. Deneysel çalışmalarda yapılandırmacı öğrenim programı uygulanırken, uygulama süresinin uzatılması yansıtıcı düşünmenin gelişimi için daha uygun olabilir. Öğrencilerin sınıf içindeki demokratik tutumlarını geliştirmek için sınıflarda yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturulmalıdır.

Duman(2009) “Dizgeli Öğretimin Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme ve Demokratik Tutumlarına Etkisi” isimli çalışmasında dizgeli öğretimin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma alanını 2007-2008 öğretim yılı bahar dönemi içerisinde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümünün birinci sınıfında eğitim gören ve Eğitim Psikolojisi dersini alan öğrenciler oluşturmuştur. Gruplar, kümeleme analizinden (Cluster analyses) elde edilen 31 deney ve 31 kontrol grubu öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma ‘ön test – son test kontrol gruplu model’ ile yürütülmüştür. Deney grubuna dizgeli öğretime dayalı bir ders programı uygulanmıştır. Kontrol

grubunda ise dersler geleneksel yöntemle işlenmiştir. Ayrıca, araştırma nitel çalışma ile desteklenmiştir. Bunun için deney grubu öğrencileri ile odak grup görüşmesi yapılmış ve yazılı olarak görüşleri alınmıştır. Araştırmanın verileri ‘Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği’ (YANDE), Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği’, ‘Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği’ (CCTDI), görüşme kayıtları ve dökümanlar aracılığı ile toplanmıştır. Sonuç olarak dizgeli öğretimin, öğretmen adaylarının gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini gösterdiği belirtilmiştir.

Okan (2009) ın “Piyano Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Kullanımı ve Etkililiği (Devlet konservatuvarları ses eğitimi anasanat dalları örneği)” adlı çalışmasında Devlet Konservatuvarları ses eğitimi anasanat dallarında verilen piyano eğitiminde yansıtıcı düşünmenin yerini, yansıtıcı düşünme becerilerinin ne ölçüde kullanıldığını ve bu becerilerin piyano öğrenmedeki etkililik düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada biri betimsel ve diğeri deneysel olmak üzere iki yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın betimsel kısmında ses eğitimi anasanat dallarında piyano dersi alan öğrenciler ile bu öğrencilerin piyano derslerine giren öğretim elemanlarının yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve düşüncelerini belirlemek amacıyla anket uygulanmış; deneysel kısmında ise öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Devlet Konservatuvarları ses eğitimi anasanat dallarında öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin piyano derslerine giren öğretim elemanları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise söz konusu anasanat dallarında 2007-2008 öğretim yılında öğrenim görmüş olan 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile onların piyano derslerine girmiş olan öğretim elemanlarından oluşmuştur. Örneklem oluşturulurken program süreleri çok kısa ve çok uzun olan anasanat dalları kapsam dışında bırakılmıştır. Araştırmanın betimsel kısmında 70 öğrenci ve 30 öğretim elemanı, deneysel kısmında ise 10’u deney grubunda, 10’u kontrol grubunda olmak üzere 20 öğrenci yer almıştır. Verilerin çözümlenmesi sonucunda, elde edilen bulgularda öğrenci ve öğretmenlerin piyano eğitiminde yansıtıcı düşünme becerilerine büyük ölçüde yer verdikleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin ‘‘en çok’’ sınavlardan önce etüd veya eseri hatasız çalma durumunu kontrol etme, ‘‘en az’’ ise eserin bestecisi ve dönemine dair araştırma yapmada; öğretim elemanlarının ise ‘‘en çok’’ eser seçiminde öğrencinin teknik ve müzikal gelişimini göz önünde bulundurmada, ‘‘en az’’ ise öğrencilerle toplu ders yapma etkinliğinde bulunma davranış ve tutumlarını gösterdikleri saptanmıştır. Deneysel işlemde uygulanan öğretim sonucunda deney

grubunun yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma ve piyano öğrenme düzeylerinde artış olduğu belirlenmiştir. Araştırmada genel anlamda Devlet Konservatuvarlarının Ses Eğitimi Anasanat dallarında uygulanan piyano eğitiminde yansıtıcı düşünme odaklı öğretimin, öğrencilerin piyano öğrenmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Korkmazgil (2009) in “Uygulama Dersinde Blog Kullanımı Yabancı Diller Eğitimi Bölümündeki Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşüncelerini Nasıl Geliştirir?” isimli çalışması uygulama dersinde blog kullanımının Yabancı Diller Eğitimi Bölümündeki öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncelerini nasıl geliştirdiğini incelemeyi amaçlayan bir durum çalışmasıdır. Çalışma örneklemini Türkiye’de bulunan Ortadoğu Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği Programı’nda lisans eğitimi alan 12 öğretmen adayıdır. Araştırma 2007-2008 bahar döneminde 12 haftalık bir dönemi kapsamaktadır. Öğretmen adaylarının yansıtıcı blog yazıları ve yorumlarından oluşan arşivsel kayıtları, çalışma-öncesi ve sonrası yapılan görüşmeler ve araştırmacı tarafından çalışma süresince tutulan gözlem notları bu çalışmanın veri toplama yöntemlerini oluşturmaktadır. Araştırma boyunca elde edilen tüm blog içeriği kaydedilmiştir ve bu içeriğe Internet üzerinden ulaşılabilir. Yabancı Diller Eğitimi Bölümündeki öğretmen adaylarının blog yazılarında tekrarlanan örüntüler yansıtıcı düşüncelerini saptamada ölçek olarak kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncelerindeki değişimi tespit etmek için katılımcıların araştırmanın başındaki ve sonundaki blog yazıları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonuçları: (1) öğretmen adaylarının blog yazılarında çoğunlukla kendi kişisel eğitim kuramları, uygulama dersine dayanarak saptadıkları sorunlar, ve kişisel farkındalıklarıyla ilgili konuları tartıştıklarını; (2) belirlenen kategorilerde yansıtıcı düşünme açısından bireysel farklılıklar olmasına rağmen araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tamamının blog yazılarında bir ölçüye kadar yansıtıcı olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda, bu blog deneyimi uygulama dersinde yansıtıcı düşünmeyi geliştiren farklı bir yaklaşımı ortaya koymaktadır.

Meral (2009) “Yeni (2006) İlköğretim İngilizce Programını Uygulayan Öğretmenlerin Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünceleri” adlı çalışmasının amacı, ‘Yeni (2006) ilköğretim İngilizce programını uygulayan öğretmenlerin eleştirel ve yansıtıcı düşünceleri’ni belirlemektir. Araştırmada survey yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2007- 2008 eğitim öğretim yılında Elazığ ili merkez ve ilçelerde ilköğretim okulları 4. ve 5. sınıflarda görev yapan 196 İngilizce Öğretmeni oluşturmaktadır.

Örneklem ise 120 İngilizce öğretmenidir. Araştırmanın verileri ‘Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği’ (CCTDI) ve ‘Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği’ (YANDE) ile toplanmıştır. Veriler, SPSS (Statistical Package For The Social Sciences) ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bazı bulgular şöyledir:

- İngilizce öğretmenleri genel olarak eleştirel düşündüklerini, ancak “doğruyu arama” ve “sistematiiklik” alt boyutlarında kısmen eleştirel düşündüklerini vurgulamışlardır.
- İngilizce öğretmenleri genel olarak yansıtıcı düşündüklerini, ancak “mesleğe bakış” ve “sürekli ve amaçlı düşünme” alt boyutlarında kısmen yansıtıcı düşündükleri söylenebilir.

Kızılkaya (2009) “Yansıtıcı Düşünme Etkinlikleri İle Desteklenmiş Web Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Problem Çözme Üzerine Etkisi” adlı araştırmasında, web tabanlı öğrenme ortamında yansıtıcı düşünme becerilerinin problem çözme üzerine etkisini ortaya koymayı amaçlanmış ve yansıtma niteliği ve cinsiyetin, problem çözmenin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Son test kontrol gruplu deneysel desene göre tasarlanmış çalışmada , Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan iki devlet okulunda öğrenim gören 7. Sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya Okul A’dan 59’u kız, 86’sı erkek olmak üzere 145 öğrenci katılırken diğer uygulama okulu olan Okul B’den 27’si kız, 20’si erkek olmak üzere 57 öğrenci katılmıştır. Araştırma kapsamında çalışma grubunu oluşturan öğrenci sayısı toplam olarak, 86’sı kız 106’sı erkek olmak üzere 202’dir. Araştırmada problem çözme başarıları bağımlı, web tabanlı öğrenme ortamı ve cinsiyet bağımsız değişken olarak incelenirken bağımlı değişken üzerinde etkisi olabileceği düşünülen yansıtıcı düşünme becerileri de kontrol değişkeni olarak ele alınmıştır. Araştırma kapsamında, biri yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile desteklenmiş diğeri desteklenmemiş olmak üzere iki web tabanlı öğrenme ortamı geliştirilmiştir. Bu ortam, Öğrenme Etkinlik Yönetim Sistemi olan LAMS (Learning Activity Management System) üzerinde öğrencilere sunulmuştur. Kontrol ve deney grubu, iki ayrı öğrenme ortamını 6 hafta (Haftada 1 ders saati) süreyle kullanmışlardır. İlk hafta, araştırmada kontrol değişkeni olarak ele alınan yansıtıcı düşünme becerileri ölçeği, son hafta ise son test olarak problem çözme başarı testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Okul A’dan elde edilen verilerde web tabanlı öğrenme ortamının öğrencilerin problem çözme başarı testi puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür Okul B’den elde edilen verilere göre ise öğrenme ortamının öğrencilerin problem çözme başarı testi puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür

Okul A'dan elde edilen sonuçlara göre, yansıtma niteliğinin problem çözmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenirken cinsiyetin problem çözme başarısını yordamadığı gözlenmiştir. Okul B'nin analiz sonuçlarına göre hem cinsiyetin hem de yansıtma niteliğinin problem çözme başarısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Aslan (2009) “Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri İle Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında sınıf öğretmenlerini yansıtıcı düşünme eğilimi ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkması amaçlanmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırma, İstanbul ili Üsküdar ilçesinde resmi ve özel okullarda görev yapan 101 bayan 45 erkek öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği ile Sürekli Kaygı Düzeyi Ölçeği kullanılmıştır. Katılımcıların cinsiyet, yaş, branş, okul türü, kıdem, okul kıdemi, yayın takibi, mezuniyet özelliklerinin yansıtıcı düşünme ve sürekli kaygı düzeylerini ne şekilde etkilediği tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, katılımcıların yansıtıcı düşünme eğilimleri alt boyutlarından en yüksek puanı “sorgulayıcı ve etkileyici öğretim” alt boyutlarından alırken, en düşük puanı ise “sürekli ve amaçlı düşünme” alt boyutundan aldıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre bayan öğretmenlerin erkek meslektaşlarına göre daha yüksek bir yansıtıcı düşünme eğilimi gösterdikleri belirlenirken, sınıf öğretmenlerinin de branş öğretmenlerine göre daha yüksek yansıtıcı düşünme eğiliminde olduğu görülmüştür. Ayrıca okul türü, kıdem, düzenli yayın takibinin de yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutlarının bazılarında anlamlı farklılık oluşturduğu bulunmuştur. Çalışmada kullanılan, öğretmenlere ait değişkenlerin onların sürekli kaygı düzeyleri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Araştırmanın yansıtıcı düşünme eğilimi ve sürekli kaygı arasındaki ilişki kısmında ise, sürekli kaygının, yansıtıcı düşünme eğiliminin “ Açık Fikirlilik”, “Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik”, “Araştırmacılık” ve “Öngörülü ve İçten Olma” alt boyutları ile anlamlı seviyede ters yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir

Kılınç(2010) “İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri (Elazığ İli Örneği)” isimli çalışmasında ilköğretim birinci ve ikinci kademe görev yapan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin hangi seviyede olduğuna bakılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere Semerci (2007) tarafından geliştirilen Yansıtıcı Düşünme Eğilimi ölçeği uygulanmıştır. Ölçek sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülü

ve içten olma, mesleğe bakış adını taşıyan yedi faktörden oluşmaktadır. Yapılan analiz sonucunda, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha açık fikirli ve mesleğe daha olumlu baktıkları belirlenmiştir. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre mesleğe daha olumsuz baktıkları ortaya konmuştur. Sınıf mevcudu az olan öğretmenlerin kalabalık sınıflarda görev yapan öğretmenlere göre, daha açık fikirli ve mesleğe olumlu baktıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Demiralp (2010) “İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşüncelerini Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Elazığ İli Örneği)” adlı çalışmada 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. 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 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.

Ekiz (2006) “Kendini ve Başkalarını izleme: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Günlükleri” adlı araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamaları sırasında yansıtıcı günlükler aracılığıyla kendilerini ve başkalarını nasıl gördükleri konusunda düşünceler ortaya koymaktır. Veriler, 43 öğretmen adaylarının ilköğretim okullarında 14 hafta boyunca hazırladıkları ve öğretmenlik uygulaması sonucunda tamamladıkları uygulama dosyalarından elde edilmiştir. Adayların dosyalarındaki bir bölüm, onların öğretmek durumunda oldukları her bir ders üzerine yaptıkları kişisel yansıtılardır. Diğer bölüm ise, kendi arkadaşlarının dersleri üzerine yaptıkları gözlem ve yansıtımları içerir. Veriler, doküman analizi metoduyla incelenmiş, genel ve ortak konular ortaya çıkarmak için karşıt-özel-durum analizinden yararlanılmıştır. Analizler sonucunda adayların yansıtıcı günlüklerinde birçok güçlkle karşılaştıkları açıkça anlaşılmaktadır. Bu zorluklardan en belirgin olanları; sınıf disiplini, zaman yönetimi ve öğretimin pratik kültürüdür.

Tok (2008) “Fen Bilgisi Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmanın amacı yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemektir. Araştırma 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 Bilimleri İlgili Tutum Ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere yansıtıcı düşünme etkinlikleri uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS kullanılmıştır. Bulgular, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin fen bilgisi dersinde akademik başarılarını artırdığını ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. İlköğretimde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin fen bilgisi eğitimi açısından doğurguları tartışılmaktadır.

2.17.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi

Ülkemizde yansıtıcı düşünme ile ilgili yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında, yansıtıcı düşünmenin gelişmesiyle yurt dışı çalışmalarından sonra yapılmaya başlanmıştır. Çalışmalar öncelikle betimsel olarak yapılmaya başlanmıştır. Ancak yansıtıcı düşünmenin süreç içindeki gelişimini takip etmek isteyen araştırmacılar deneysel çalışmalara yönelmişlerdir.

Araştırmaların genel olarak öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini, günlüklerin yansıtıcı düşünmedeki yerini öğrenmeye yönelik olduğu görülmektedir. İlköğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünmelerine yönelik sadece Ersözlü'nün sosyal bilgiler dersine yönelik tezine ulaşılmıştır. ilköğretim birinci kademe öğrencilerine Türkçe gibi ana derslerin birinde yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik faaliyetlerin uygulanması gerekli görülmüştür. Bu çalışma sonucunun eğitimsel açıdan faydalı olacağı beklenmektedir.

2.18. Yansıtıcı Düşünme İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Minott (2007), “Cayman Adalarındaki Mevsimlik Öğretmenlerin Kendi Derslerini Planlamada, Uygulamada ve Değerlendirmede Yansıtıcı Öğretme Unsurlarını Kullanma Kapsamı: Bölgesel ve Küresel Eğitim ve Öğretmen Eğitimi İçin Çıkarım” adlı çalışmasında yansıtıcı düşünme hakkında daha fazla bilgi edinmek için kendi kişisel arzusu ile bu çalışmaya yoğunlaşmıştır. Bu araştırma öğretme ve öğrenme durumlarını içeren bütün disiplinlerin bilinen bölüm başlıklarını bir bütün olarak toplayarak cayman adalarındaki eğitimcilerin ihtiyacını karşılamak amacındadır.

Nitel bir durum çalışması olarak yapılan araştırmada altı tane açık uçlu araştırma sorusu sorulmuştur. Katılımcılar, araştırma alanındaki öğretmenleri kapsamaktadır. Alan araştırması olarak, görüşmeler ve döküman analizi yapılmıştır. Görüşmeler, araştırma alanına ilişkin katılımcıların deneyimleri ve görüşleri üzerine odaklanmıştır. Ders planları şeklindeki dokümanlar, bulguları bulmak ya da doğrulamak için hemen hemen makuldür. Yanıtlayanların görüşlerinde benzerlikler ve farkları analiz edilmiştir. Yansıtıcı öğretme unsurlarını içeren programlarla öğrenciler için öğrenim fırsatları gerçekleştirileceği, sınıf ve okul ortamlarında problemlere yaratıcı ve yenilikçi yaklaşımlar sağlayacağı anlaşılmıştır.

Tang (2002) “Yansımayı Kolaylaştırmanın ve Değerlendirmenin Bir Yolu Olarak Yansıtıcı Günlükler” adlı yazıda bir grup Yüksek Lisans Eğitimi alan öğrencilerin yansıtıcı öğrenme ve yansıtıcı değerlendirmeyi kolaylaştırması için yansıtıcı günlüklerdeki yansıtıcı yazıların bir durum çalışmasını tartışır. Bu çalışma sonunda aşağıdaki yargılara varılmıştır:

Yansıtıcı uygulamada var olan yetenek, profesyonelliğe dayanır ve eğitimdeki yansıtıcı uygulama profesyonel eğitimin önemli bir parçasıdır.

Eğitim sırasında yansıma sürecinin gelişmesi ve yansıtıcı öğrenmeyi kolaylaştırması için, öğrencilerin öğrenme aktivitelerinden biri olan yansıtıcı günlük yazma, profesyonel eğitim programlarında çoktur.

Değerlendirme yöntemi olarak yansıtıcı günlük, bildiğini ve anladığını kanıtlamayı sağlamaz, yansıtma profesyonel yargılamayı sağlar ve aynı zamanda öz bilinç ve kişisel yansıtmayı geliştirir.

Öğrenciler öğrenmeleriyle ilgili her oturumunda öğrenme aktivitelerinden biri olan yansıtıcı günlük tutmalarına ihtiyaçları vardır. Öğrencilerin değerlendirilmek için sunduğu portfolyoların bölümlerinde günlükler de vardır ve günlükler istenilirse elenebilir. Hem öğrencilerin açıkladığı deneyimlerini ve hem de günlüklerdeki bilgilerini yansıtıcı öğrenme ve yansıtmayı kolaylaştırma da kullanışlı araçlardan biri, yansıtıcı günlük olarak görülmüştür. Öğrencilerin öğrenme ve öğretme aktivitelerini yansıtması için uygulamalarını değerlendirme, öğrenme durumlarını anlatma ve kişisel öğrenme yollarını araştırmalarına ihtiyaçları vardır.

Thorpe (2004) “Yansıtıcı Öğrenme Günlükleri: Kavramdan Uygulamaya” çalışmasında yansıtıcı öğrenme günlükleri hemşirelik öğrencileri arasında etkin öğrenmeyi sağlamada gerekli bir araç olarak anlatılmaktadır. Araştırmada yansıtma modellerinden üç model kullanılmıştır. Bu çalışma 52 tane hemşirelik öğrenci ile yapılmış ve öğrencilerin geçmiş yaşantıları, şimdiki durumları ve uygulamaların sonuçları ile ilgili düşünceleri için cesaretlendirmişlerdir. Öğrenciler grup çalışmalarıyla dersliklerde yeterince fırsat verilmesiyle karşılaştığı durumların sebeplerini rahatça açıklamışlardır. Öğrencilerden sınıfta yönetimle ilgili bilgileri ve sorunları araştırarak, okuyarak günlüklerine belirtmeleri istenmiştir. Dersin dokümanlarında bölümler halinde yönetim kavramları açıklanmıştır. Öğrenciler günlüklerine göre yansıtıcı olanlar, yansıtıcı olamayanlar ve eleştirci olanlar diye

sınıflandırılmıştır. Çalışma eğitimcilere, araştırmacılara ve öğrencilere öneriler getirilmiştir.

Shermis (1999) “Yansıtıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünme” adlı çalışmasında yansıtıcı düşünme kökenli endişeleri, sınıflarda yansıtıcı düşünme hakkında teorilerin uygulanışını, sorunları ve temel fikirlerin sentezini düzenler. Sonuç olarak eğitimsel hedeflerden kaynaklanan herhangi bir eğitimsel değerlendirme eğitimsel ilerlemeyi belirler. Eğer biri yansıtıcı öğrenmek isterse yansıtıcı tartışmaları içine alan, amaçlar, hedefler, ve nesneleri benzer tartışmaları yapması zorunludur. Bu gereklilik ezberlemeye engel olur. Ezberleme, geleneksel doğru yanlış testleri doldurma, karşılaştırma ve tamamlama aracılığıyla sıradan ölçümle olan şeydir. Yansıtıcı yeteneklerin listesini belirlemiştir. Bu yetenekler:

- Yazarın sonucunu belirleme
- Sebepler ve sonuçları belirleme
- Belirsiz dili belirleme
- Önemi olan varsayımları ve zıtlığı belirleme
- Varsayımları tanımlamayı belirleme
- İstatistiksel sebepleri değerlendirme
- Ölçümleri ve örnekleri değerlendirme
- Bölgesel sebepleri belirleme
- Çıkarımda bulunan bilgiyi belirleme
- Adil düşünme yoluyla düşünmedeki değerini dillendirme

Son altı ya da 7 yılda karar verilen bu yeteneklerden bir kaçı yansıtıcı düşünme ve öğretiminin savunucuları tarafından vurgulanmak için açıklandı.

Rosa (2005) “Daha Yansıtıcı Öğretim Uygulamasına Doğru: Öğretimde Üstünlüğü Gözden Geçirme” adlı çalışmasında uzman öğretim personellerinin üstün olmaları için kişisel düşüncelerini yansıtılmalarını amaçlanmıştır. Öğretmenlerin üstünlüğün şartlarına yönelik katılımcıların kişisel görüşlerine bağlı olarak yapılan bu çalışmada nitel yöntem kullanılmıştır. Öğretimde üstünlük her zaman talep edilir ve yüksek öğretim kurumlarında endişe vericidir. Yakın zamandaki çalışmalarda uzman öğretmenler öğretimdeki üstünlüğü tanımlamasında büyük ölçüde başarısız olması bu çalışmanın yapılmasını gerekli kılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu öğretim

derecesi yüksek bay ve bayan kişiler oluşturur. Çalışmanın bulguları göstermiştir ki öğretimdeki üstünlüğün mihenk taşı sevgidir. Yani öğrencileri sevmek, bilgiyi sevmek ve öğretim sürecini sevmektir.

Richadrs ve Ho (2008 de indirildi) “Öğretmen Günlük Yazımı Boyunca: Efsaneler ve Gerçekler” günlük yazma öğretmen eğitim programlarında bilindik bir uygulama olduğu vurgulanır ve sık sık eleştirel yansıtmayı ilerletmek için kullanılır. Bu çalışma yansıtıcı düşünmenin günlük yazmayı geliştirmesi için farklı yolları incelemek amacındadır. bu çalışma Hong Kong da üçüncü bölgede TESOL öğretmen eğitim programında hizmet içi çalışmalarına kayıtlı on öğretmen üzerine odaklandı.

Çalışma,

- (1) Öğretmenlerin, yazmak için hangi konuyu seçeceği;
- (2) Onların yazısının eleştirel yansıtma olarak tanımlanıp tanımlanamadığını
- (3) Başka zamanlarda öğretmenin eleştirel yansıtma duygusunun, deneyimlerin günlük yazı tecrübesinin geliştirip geliştiremediğini sınıadı.

Öğretmenlerin günlüğe başlamasına çalışıldı, ve onların, etrafta yazdığı ve bunların, kritik yansıtıcılığın bir ölçüsü olarak hizmet ettiği konulara göre kodlandı. Daha erken ve daha geç günlük başlamaları, değişikliğin kanıtını kontrol etmek için kıyaslandı.

Sonuçlar,

- (1) Öğretmenlerin çoğunlukla prosedürler ve onların karşılaştığı problemlerle ilgili yazılar yazdılar
- (2) Bazı öğretmenler, diğerlerine göre daha yansıtıcı göründü
- (3) Daha fazla zamanı olan öğretmenlerin eleştirel yansıtma derecelerinde olumlu yönde az farklılık görülmüştür.

TESOL öğretmen eğitim programında kritik yansımayı ilerletmek için bir yol olarak günlük yazmanın etkileri, tartışılır.

Vitanova ve Miller (2008 de indirildi) “Telaffuz Öğrenmede Yansıtıcı Uygulama” adlı makalede yansımaların, telaffuz sınıfında söz hakkı alan öğrencilerin bilincinin geliştirilmesi için bir araç olarak kullanarak nasıl faydalanılabildiğini ve aynı zamanda telaffuz öğrenme ve öğretme hakkında endişe ve inançlarının söylemelerini hedeflenmiştir. Çalışmada ESL öğretmenlerinin, telaffuz programlarını takip ederek bileşenleri bütünleştirme konularını geliştirmeleri vurgulanmıştır. Öğrencilerin

yansımaları kuvvetle öğrenmenin değeri üzerine olduğu belirlendi. Dil öğrenmede yansıtıcı uygulamaların önemli olduğu görülmüştür.

Lyons (2006) “Üniversite Öğretmenlerinin Yaşamlarında Profesyonel Gelişme Olarak Yansıtıcı Sözleşme” adlı makale öğretimde mükemmelliğin yarışına katılan portfolyo öğretimini önemseyen National University of Ireland at University College Cork’ un 20 tane fakülte üyelerinin çalışmasındaki verilerden elde edilmiştir.

Üniversite öğretmenlerinin profesyonel gelişmesinde iki önemli çıkış vardır:

- Tartışma yapmak
- Soru sormak

Profesyonel gelişimleri ve araştırma eksikliklerini gidermek için çevrelerindeki durumlardan sorular sormalıdır. Bu sorulardan ne öğrendiğini ve bu soruların kendindeki değişimlerini fark etmelidir. Özellikle makale, neyin yansıtıcı sözleşme olduğunu ve üniversite fakültelerinin yansıtıcı sözleşmeyi, ayarlanan hangi kullanımlara koyduğunu sorar. Çalışma deneysel türde yapılan bu çalışmada portfolyo kullanımına önem verilmiştir. Portfolyo kullanımının öğrenme işini ne kadar kolaylaştırdığı tespit edilmiştir.

Lee (2005) “Yansıtıcı Düşünen Öğretmen Adaylarının Anlaması ve Değerlendirmesi” adlı çalışmada, yansıtıcı düşünceyi değerlendiren kriterler incelenir ve öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme sürecini nasıl geliştirdiklerini araştırılır. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünceleri, iki perspektiften değerlendirilir: Tatmin et, ve derinlik. Bulgular iletişim biçimleri, deneyimle ilgili alan ve kişisel yaşantılara bağlı durumlar yansıtıcı düşünmeyi derinleştirdiğini gösterir. Bu çalışma yansıtıcı düşünmenin tam olarak nasıl ölçüleceğini, yansıtıcı düşünmenin nasıl geliştirileceğini ve öğretmen eğitim programlarındaki farklı deneyimleri içeren yansıtıcı uygulamaları hazırlamayı içerir. Çalışma veri analizi ve teorik incelemeye dayanır.

Kember (2000) “Yansıtıcı Düşünme Seviyesini Ölçmek İçin Bir Anketin Geliştirilmesi” makalesinde yansıtıcı düşünme ya da yansıtıcı uygulamaları geliştirmek amacındadır. Öğrencilerin yansıtıcı düşünmeyle ilgisini belirlemek için kolay bir araç geliştirilmiştir. Ankette alışılmış eylem, anlama, yansıtma ve eleştirel yansıtmayı ölçmektedir. Anketin güvenilirliği Cronbach alpha’ya göre tatmin edicidir. Çalışma literatür ile desteklenmektedir. Anketten çıkan sonuç, mezun olan ve olmayan öğrenciler

arasındaki anlamlı farkla belirlenmektedir. Geliştirilen anket Hong Kong Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesinin sekizinci sınıfında öğrenim gören 303 öğrenci üzerinde test edilmiş ve geliştirilmiştir. Anket, akademik programlarda kullanılabilir şekilde hazırlanmıştır. Öğrencilerin kişisel çalışma şekillerinin sınanmasında da kullanılabilir. Aracın bir diğer kullanımı da ölçek puanları ile öğrenme ve öğretme çevreleri ile ilgili diğer yapılar arasındaki içsel ilişkiyi sınamaktır. Farklı durum ve davranışlarla karşı karşıya kalan öğrenci gruplarının karşılaştırılması için uygundur.

Kuit, Reay ve Freeman (2001) “Yansıtıcı Öğretim Deneyimi” adlı makalesinde yansıtıcı öğreten bir projenin, Sunderland üniversitesinde başlattığını tanımlar.

Bu çalışma aynı zamanda projenin hedeflerine ulaşmak için gereken çalışma alanının gelişmesini gösterir. Veri analizleri yorumlanarak sonuca varılmıştır.

Yansımanın modelleri:

- Veri,
- Kritik düşünce,
- Deneyimsel öğrenimi;
- Hareket araştırması;
- Kritik olay;
- Düşünce haritası;
- Hikaye anlatımı

Veri toplama metotlarının, ana hatlarını:

- Gözlemi öğretmek;
- Günlükler;
- Öğrenci geri hatırlaması;

Makale, proje ile tanınan ve diğerleri tarafından yansıtıcı pratiğin sürecine başlamak için uygun metotları akla getiren kritik çıkışların bir kısmını tartışır.

Gipe ve Richards (1992) öğretmenlerin öğretim becerilerindeki yansıtıcı ile ilerlemeleri arasındaki bağlantıyı araştırmışlardır. Bir dönem boyunca yansıtıcı günlüklerden veriler toplanmış, birçok araştırma analiz edilmiştir. Öğretmen hazırlama programlarının, öğretim becerilerindeki gelişimin önemli bir parçası olan yansıtıcı düşüncenin geliştirmesi gerektiğini önermişlerdir. Günlük yazma üzerine yapılan bu çalışma, yansıtıcı düşüncüyü geliştirmede bir araç olan günlüklerin önemli olduğunu

göstermiştir. Katılımcılar 23 bayan sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Yansıtma günlükler öğretmen adaylarının öğretim kaygılarına odaklanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, öğretmen adayı yansıtma çalışmalarının, onların öğrenme ortamı için gerekli şartların oluşup oluşmadığını anlamasına yardımcı olabileceğini ve öğretmen adaylarına gelecekteki alan yerleştirmeleriyle ilgili yol gösterebileceğini göstermiştir.

Li, Xin (2005)'de "Çoklu Kültürel Öğretmen Eğitiminde Ara Öğrenme Yoluyla Eleştirel Yansıtıcı Düşünme Biçimi" adlı araştırmasını Güney California'da bir eyalet üniversitesinde yapmıştır. Öğrencilerin çok kültürlü bir öğrenim ortamında, yansıtıcı düşüncülerinin nasıl etkilendiğini araştırılmıştır. İki değişik çoklu kültürel grup oluşturulmuştur. Öncelikle birinci grup daha sonra ise ikinci grup bireysel süreçlerinin belirlenmesi için incelenmiştir. Ön- öğrenme alan ve almayan grupların içerisinde anlamlı farklılıklar yansıtma ölçeği kullanılarak görülmüştür. Ön öğrenme alan grup, yansıtıcı düşünme becerilerinde diğer gruba göre daha başarılı olmuştur.

2.18.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi

Yurt dışında yapılan çalışmalar genel olarak yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi ve ölçülmesinin yanında diğer düşünme türleriyle ilişkisi de araştırılmıştır. Yansıtıcı düşünmeyi öğretmenin planlamada kullanması ve alışkanlık kazanması, öğretimde üstünlüğü belirleyen bir kıstas olarak görülmüştür. Yansıtıcı düşünmenin gelişimi genel olarak günlükler, portfolyolar ve sorgulama teknikleriyle belirlenmeye çalışılmıştır. Bu tekniklerin yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki etkililiği araştırmacıların dikkatini çekmiştir denilebilir.

Bu araştırmaların çoğunluğu ortaöğretim - lisans düzeyinde kişilere ve öğretmen adaylarına yöneliktir. Genel olarak nitel çalışmalardır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, yapılan araştırmanın modeli, evreni, veri toplama aracı, aracın geliştirilmesi, uygulanması ve verilerin çözümlenmesi konularına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma deneysel desende tasarlanmıştır. Gerçek deneme modellerinden ön test- son test kontrol gruplu modele göre düzenlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının seçildiği okulun belirlenmesinde, okulun başarı düzeyinin orta düzeyde olması, aynı semtte oturan öğrencilerin geldiği bu okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin birbirine benzer olması, deneysel uygulama içilen sınıf düzeyinde birden fazla şubeye sahip olmaları, öğretmenlerin bilimsel çalışmalara destek verip işbirliği yapmaları ve okulda görevlendirme olarak çalışıyor olmam gibi özellikler göz önünde bulundurulmuştur. Bu nedenle bağımsız değişken olan yansıtıcı etkinliklerin bağımlı değişken olan akademik başarıya etkisi bulunmaya çalışılmıştır. Araştırmada, ilköğretim beşinci, sınıf Türkçe dersinde, yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinlikler uygulanarak, öğrencilerin akademik başarıları geliştirilmeye çalışılmıştır.

Çalışmada, ön test- son test kontrol gruplu modelde deney ve kontrol grupları denkleştirildikten sonra deney ve kontrol grupları random yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın deneysel deseni şekil 2 de gösterilmiştir. Şekil 2’ de G1 deney grubunu, G2 kontrol grubunu, R grupların random olarak atanmasını, Ö11 ve Ö21; Ön testleri, S11 ve S22; son testleri ifade etmektedir.

Şekil 2. Deneysel Çalışmada Kullanılan Modelin Simgesel Görünüşü

G1	R	Ö11	S11
G2	R	Ö21	S22

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun seçileceği okul belirlendikten sonra, okulda bulunan altı şubesi olan 5. sınıfların tümünde denkleştirme işlemi için “Kişisel Bilgi Formu” ,

“Başarı Testi” uygulanmıştır. Çalışma grupların seçildiği Hacı İbrahim IŞIK İlköğretim Okulunda bulunan, 5A, 5B, 5C, 5D, 5E, 5F sınıflarına deney ve kontrol gruplarını denkleştirmek üzere okul idaresinden öğrencilerin 4. sınıf Türkçe ders notları alınmıştır. Ayrıca 5. sınıf güz dönemindeki karne ortalamaları göz önünde bulundurulmuştur. Uygulanan akademik başarı ve kişisel bilgi formu, cinsiyet, sosyo-ekonomik durumlara ilişkin elde edilen veriler ve karne notları SPSS paket programına kodlanarak girilmiştir. Verilerin frekans, yüzde ve ortalamaları alınarak benzer özellik taşıyan iki grup belirlenmiştir. Gruplar arasında deney ve kontrol grubu random yöntemiyle belirlenmiştir. 5A sınıfı deney, 5B sınıfı kontrol grubu olarak atanmıştır.

Deney grubunda, bir üniteyi kapsayan yansıtıcı düşünme becerilerinin öğretimine yönelik etkinlikler yapılırken, kontrol grubunda aynı üniteleri kapsayan öğretmen kılavuz kitabına bağlı etkinlikler yapılmıştır. Araştırma kapsamında bulunana öğrencilerin tümü ön test ve son test uygulamalarına katılmıştır. Araştırma 5A sınıfında 29, 5B sınıfında 29 kişi olmak üzere toplam 58 kişi ile sürdürülmüştür.

3.3. Çalışma Gruplarının Genel Özellikleri

Denkleştirilen deney ve kontrol grubunun nitelikleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Ki- kare tekniği ile bakılmıştır. Gruplar arasında farkın olması grupların denk olmadığını, farkın olmaması ise denk olduğunu gösterir.

3.3.1. Cinsiyet

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin cinsiyet dağılımları tabloda verilmiştir. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin cinsiyet dağılımları Tablo 'da verilmiştir. Tablo incelendiğinde araştırmanın deney grubundaki öğrencilerin (%55.2), kontrol grubunun (% 58.6) kız öğrencilerden oluştuğu, yine deney grubunun (%44.8), kontrol grubunun da yaklaşık beşte ikisinin (%41.4) erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 4. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet Durumlarına Göre Dağılımı

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kız	16	55,2	17	58,6	33	56.9
Erkek	13	44,8	12	41,4	25	43.1
Toplam	29	100.0	29	100.0	58	100.0

Deney ve kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin dengeli bir şekilde dağılım gösterdiği görülmüştür.

3.3.2. Babanın Eğitim Durumu

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre dağılımı tabloda verilmiştir. Tablo 'de araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının öğrenim durumları özetlenmiştir. Deney grubunun (%10.3) ve kontrol grubunun (%6.9) unun okuma yazması yoktur. Deney grubunun (%55.2) ve kontrol grubunun (%72.4) ü ilköğretim mezunudur. Deney grubunun (%27.6)'sı ve kontrol grubunun (%17.2) si lise mezunudur. Deney grubunun (%6.9) ve kontrol grubunun (%3.4) ü üniversite mezunudur.

Tablo 5. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Eğitimlerine Göre Dağılımı

Baba Eğitim Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
OKUMA YAZMASI YOK	3	10.3	2	6.9	5	8.6
İLKÖĞRETİM	16	55.2	21	72.4	37	63.7
LİSE	8	27.6	5	17.2	13	22.4
ÜNİVERSİTE	2	6.9	1	3.4	3	5.1
Toplam	29	100.0	29	100.0	58	100.0

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre dengeli bir şekilde dağılım göstermediği görülmüştür.

3.3.3. Babanın Mesleği

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin baba meslek durumlarına göre dağılımı tabloda verilmiştir. Tablo incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin babalarında işsiz yokken deney grubundaki öğrencilerin babalarının %10.3 ü işsizdir. Deney grubundaki öğrencilerin babalarının % 89.7 si kontrol grubundaki öğrencilerin babalarının % 65.5 i serbest meslekte çalışmaktadırlar. Deney grubundaki öğrencilerin babalarının % 3.4 ü ve kontrol grubundaki öğrencilerin babalarının % 6.9 u memurdur.

Tablo 6. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Mesleklerine Göre Dağılımı

Baba Meslek Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
İşsiz	0	0	3	10.3	3	5.1
Serbest meslek	26	89.7	19	65.5	45	77.5
Emekli	2	6.9	5	17.2	7	12.0
Memur	1	3.4	2	6.9	3	5.1
Toplam	29	100.0	29	100.0	58	100.0

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin babalarının meslek durumlarına göre dengeli bir şekilde dağılım göstermediği görülmüştür.

3.3.4. Annenin Eğitim Durumu

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre dağılımı tabloda verilmiştir. Tablo incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin annelerinin %24.1 inin ve kontrol grubundaki öğrencilerin annelerinin %17.2 sinin okuma yazması yoktur. Deney grubundaki öğrencilerin annelerinin %65.5 i ve kontrol grubundaki öğrencilerin annelerinin %75.9 u ilköğretim mezunudur. Deney grubundaki öğrencilerin annelerinin %10.3 ü ve kontrol grubundaki öğrencilerin annelerinin %6.9 u lise mezunudur. Her iki grubun öğrencilerinin annelerinde üniversite mezunu yoktur.

Tablo 7. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Eğitimlerine Göre Dağılımı

Anne Eğitim Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
OKUMA YAZMASI YOK İLKÖĞRETİM LİSE ÜNİVERSİTE	7	24.1	5	17.2	12	20.6
İLKÖĞRETİM	19	65.5	22	75.9	41	70.6
LİSE	3	10.3	2	6.9	5	8.6
ÜNİVERSİTE	0	0	0	0	0	0
Toplam	29	100.0	29	100.0	58	100.0

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre dengeli bir şekilde dağılım göstermediği görülmüştür.

3.3.5. Annenin Mesleği

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin anne meslek durumlarına göre dağılımı tabloda verilmiştir. Tablo incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin annelerinden %96.6 sı ve i kontrol grubundaki öğrencilerin annelerinden % 96.6 sı ev hanımıdır.. Deney grubundaki öğrencilerin annelerinin % 3.4 ü ve kontrol grubundaki öğrencilerin annelerinin % 3.4 ü işçi olarak kayısı fabrikasında çalışmaktadır.

Tablo 8. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerine Göre Dağılımı

Anne Meslek Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Ev Hanımı	28	96.6	28	96.6	56	96.5
İşçi	1	3.4	1	3.4	2	3.4
Toplam	29	100.0	29	100.0	58	100.0

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin annelerinin mesleki durumlarına göre dengeli bir şekilde dağılım göstermediği görülmüştür.

3.3.6. Ailenin Sosyo- Ekonomik Durumu

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin anne meslek durumlarına göre dağılımı tabloda verilmiştir. Tabloya göre deney grubu öğrencilerin %10.3 ünün ve

kontrol grubu öğrencilerin %17.2 sinin sosyo-ekonomik durumu düşüktür. Deney grubu öğrencilerin %82.8 inin ve kontrol grubu öğrencilerin %69.0 unun sosyo-ekonomik durumu orta seviyededir. Deney grubu öğrencilerin %6.9 unun ve kontrol grubu öğrencilerin %13.8 inin sosyo-ekonomik durumu yüksektir.

Tablo 9. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ailelerinin Sosyo- Ekonomik Durumlarına Göre Dağılımı

Ailenin Sosyo- Ekonomik Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Düşük	3	10.3	5	17.2	8	13.7
Orta	24	82.8	20	69.0	44	75.8
Yüksek	2	6.9	4	13.8	6	10.3
Toplam	29	100.0	29	100.0	58	100.0

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre dengeli bir şekilde dağılım göstermediği görülmüştür.

3.3.7. Doğum yeri

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin doğum yeri durumlarına göre dağılımı tabloda verilmiştir. Tablo incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin %6.9 u ve kontrol grubu öğrencilerinin %10.3 ü köyde doğmuştur. Deney grubu öğrencilerinin %13.8 i kasabada doğmuştur. Ancak kontrol grubu öğrencilerinde kasabada doğan olmamıştır. Deney grubu öğrencilerinin % 79.3 ü ve kontrol grubu öğrencilerinin % 89.7 si şehirde doğmuştur.

Tablo 10. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Doğum Yerlerine Göre Dağılımı

Doğum Yeri Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Köy	2	6.9	3	10.3	5	8.6
Kasaba	4	13.8	0	0	4	6.8
Şehir	23	79.3	26	89.7	49	84.4
Toplam	29	100.0	29	100.0	58	100.0

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin doğum yerlerine göre dengeli bir şekilde dağılım göstermediği görülmüştür.

3.3.8. Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumu

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre dağılımı tabloda verilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin % 24.1 i ve kontrol grubu öğrencilerinin %27.6 sı okulöncesi eğitimi almışlardır. Ancak deney grubu öğrencilerinin %75.9 u ve kontrol grubu öğrencilerinin %72.4 ü okulöncesi eğitimi almamışlardır.

Tablo 11. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Almalarına Göre Dağılımı

Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Evet	7	24.1	8	27.6	15	25.8
Hayır	22	75.9	21	72.4	43	74.2
Toplam	29	100.0	29	100.0	58	100.0

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre dengeli bir şekilde dağılım göstermediği görülmüştür.

3.3.9. Okuduğu Kitap Sayısı

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön test uygulamasında okuduğu kitap sayısı durumlarına göre dağılımı tabloda verilmiştir. Tablo incelendiğinde deney grubu öğrencilerinde kitap okumayan bulunmazken kontrol grubu öğrencilerinin %3.4 ü kitap okumamıştır. Deney grubu öğrencilerinin %3.4 ü ve kontrol grubunun %79.3'ü 1-5 adet arasında kitap okumuşlardır. Deney grubu öğrencilerinin %31.0 ı ve kontrol grubunun %13.8 i 6-10 adet arasında kitap okumuşlardır. Deney grubu öğrencilerinin %55.2 si ve kontrol grubunun %3.4 ü 11-15 adet arasında kitap okumuşlardır. Deney grubu öğrencilerinin %10.3 ü 16 adet ve üstü sayıda kitap okurken kontrol grubundaki öğrenciler bu sayıda kitap okumamışlardır.

Tablo 12. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Okuduğu Kitap Sayısına Göre Dağılımı (Ön teste göre)

Okuduğu Kitap Sayısı Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Öntest						
Okumadım	0	0	1	3.4	1	1.7
1-5 Arası	1	3.4	23	79.3	24	41.3
6-10 Arası	9	31.0	4	13.8	13	22.4
11-15 Arası	16	55.2	1	3.4	17	29.3
16 ve üstü	3	10.3	0	0	3	5.1
Toplam	29	100.0	29	100.0	58	100.0

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test verilerine göre kitap okuma sayılarında dengeli bir dağılım göstermediği görülmüştür.

Tablo 13. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Okuduğu Kitap Sayısına Göre Dağılımı (Son teste göre)

Okuduğu Kitap Sayısı Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Sontest						
Okumadım	0	0	0	0	0	0
1-5 Arası	0	0	8	27.6	8	13.7
6-10 Arası	0	0	15	51.7	15	25.8
11-15 Arası	10	34.5	3	10.3	13	22.4
16 ve üstü	19	65.5	3	10.3	22	37.9
Toplam	29	100.0	29	100.0	58	100.0

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son test uygulamasında okuduğu kitap sayısı durumlarına göre dağılımı tabloda verilmiştir. Tablo incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinde kitap okumayan bulunmamaktadır. Deney grubu öğrencilerinin %3.4 ü ve kontrol grubunun %79.3'ü 1-5 adet arasında kitap okumuşlardır. Deney grubu öğrencilerinin 1-5 adet arasında kitap okuyan bulunmazken kontrol grubunun %27.6 sı 1-5 adet arasında kitap okumuşlardır. Deney grubu öğrencilerinin 6-10 adet arasında kitap okuyan bulunmazken kontrol grubunun %51.7 si 6-10 adet arasında kitap okumuşlardır. Deney grubu öğrencilerinin %34.5 i ve kontrol grubunun %10.3 ü 11-15 adet arasında kitap okumuşlardır. Deney

grubu öğrencilerinin %65.5 i ve kontrol grubu öğrencilerinin %10.3 ü 16 adet ve üstü sayıda kitap okumuşlardır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test verilerine göre kitap okuma sayılarında dengeli bir dağılım gösterdiği görülmüştür.

3.4. Araştırmanın İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yürütme Sebepleri

Araştırmanın çalışma grubu, 2009-2010 eğitim öğretim güz yarısında Hacı İbrahim Işık İlköğretim Okulunda 5A ve 5B sınıfında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Bunun nedeni:

- İlköğretimin son sınıfında olmaları
- Akademik bir alt yapıya sahip olmaları
- Yapılacak etkinlikleri daha rahat anlayarak uygun cevaplar vermeleri
- Yansıtıcı düşünme çalışmalarını diğer derslerde de desteklenebilmesi için tek sınıf öğretmenli olmalarıdır.

Çalışma grubunun ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinden oluşturulmasına karar verildikten sonra hangi dersin seçileceği araştırılmış ve Türkçe dersi kararlaştırılmıştır.

- Dil ile düşünme arasındaki ilişki her zaman bağlantılı görünmüştür. Bu ilişkinin varlığı kabul edildiğinden ilköğretimdeki karşılığı olan Türkçe dersi seçilmiştir.
- Bilgi yükünün çok olmaması ve dil bilgisi konularının yeni programa göre sezdirilerek ve düşündürülerek süreç içinde öğretilmesi yansıtıcı düşünme çalışmaları için uygun görülmüştür.
- Daha derin düşünmeye izin verecek bir içeriğin olmasının yanı sıra takım çalışması yapmaya, günlük tutmaya, iletişim kurmaya yetecek kadar ders saatinin olması nedeniyle tercih edilmiştir.

3.5. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırma süresince iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; (a) Kişisel bilgi Formu, (b) Akademik Başarı Testi

Aşağıda bu ölçme araçlarının geliştirilmesi ayrı ayrı başlıklar altında verilmiştir.

3.6. Kişisel Bilgi Formunun Geliştirilmesi

Araştırma kapsamında çalışma grubuna dahil olacak denk grupları belirlemek için kişisel bilgi formu geliştirilmiştir. Bu formda; öğrencilerin cinsiyetleri, babalarının eğitim durumları ve mesleği, annelerinin eğitim durumları ve meslekleri, ailelerinin sosyo-ekonomik durumları, doğum yerleri, okul öncesi eğitim alma durumları ve okudukları kitap sayıları ile ilgili maddeler yer almıştır. Bu maddeler hazırlanırken öğrencilerin başarılarını, düşünme faaliyetlerini etkileyeceği düşünülen ifadeler seçilmiştir.

Kişisel bilgi formu geliştirilirken öncelikle öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini, akademik başarılarını etkileyeceği düşünülen 12 soru hazırlanmıştır. Ancak uzman görüşüne başvurularak 9 madde hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formu ekte verilmiştir.

3.7. Akademik Başarı Testi

Programın amaçları doğrultusunda kaynak taraması yapılarak akademik başarı testi için madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzundaki sorular “Sağlık ve Çevre” ünitesindeki ders içeriğine göre hazırlanmıştır. Tabloda amaçlara göre soruların dağılımı verilmektedir.

Madde havuzuna yönelik uzman görüşleri alınmış bunun sonucunda ise gereksiz, uygun olmayan maddeler testten çıkarılmıştır. Kalan 50 madde ile ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan çoktan seçmeli (dörtlü) test örneklem grubuna benzer gruplara (158 öğrenci) uygulanarak elde edilen veriler analiz programına girilerek madde analizi yapılmıştır. Analizlerle maddelerin frekans, yüzde aritmetik ortalama, madde gücüne bakılmıştır.

Tablo 14. Belirtke tablosu

Ünite	Hedefler	Soru sayıları	Kesin soru sayısı
Sağlık ve Çevre	Okuduğu paragraftan anlam çıkarır	21,39,40,44	21
	Söz tamlamalarını anlar	9	9
	Söz varlığını geliştirir.	3,18,38	18,38
	Görsel okuma yapar	6,12,23	6,12
	Noktalama işaretlerini seviyesine göre kullanır	20,28	20,28
	Varlıkların adları yerine kullanılan kelimeleri tanır	25	25
	Kelimelerin eş anlamını bulur	2,37	2,37
	Cümlede verilen kelimelerin yakın anlamlılarını bulur	17	17
	Yazım kurallarını seviyesine göre uygular	20	
	Kelimelerin farklı anlamlılarını bulur	42	
	Okuduğu parçanın ana fikrini bulur	4,7,36	4,7,36
	Okuma parçasına başlık bulur	5	5
	Şiire başlık bulur	49	49
	Okuduğunun sonucunu kestirir.	1,8,24	1,24
	Bildiği konuya örnekler verir	10	
	Olaydan yargıya varır.	19	19
	Deyimlerin anlamlarını bilir	22,34	22
	Kurallı cümle oluşturur.	29,47	29
	Kelimelerle anlamlı cümle kurar	14,29	
	Cümlelerin öğelerinden özneyi tanır.	11,15	11,15
	Uyarı , öğüt cümlelerini kurar.	16	
	Cümlelerde sebep sonuç ilişkisi kurar.	32,35,50	32,50
	Şiirden anlam çıkarır.	26,43,45,46	26,45,46
	Okuduğunu parçada ana duyguyu bulur.	31	
	Kelimeler arasında anlam ilişkisi kurar.	27	
	Çelişkili ifadeleri bulur	30	30
	Cümledeki karşılaştırma ifadelerini bilir.	41	41
	Cümledeki amaç sonuç ifadelerini bilir	48	48
	Parçada en önemli nedeni bulur.	13	
	Abartı ifadelerini bulur.	33	

Yukarıdaki tabloda ünite konularının başarı testi maddelerine göre dağılımları gösteren belirtke tablosu verilmiştir. Hedef alanlarının karşısına yazılan rakamlar madde numaralarını göstermektedir. Tabloya bakıldığında soruların ünitedeki hedeflerin işleniş önemine ve ağırlıklarına göre hemen hemen eşit bir biçimde dağıldıkları görülmektedir.

Madde havuzuna yönelik, uzman görüşleri alınmış bunun sonucunda ise gereksiz, uygun olmayan maddeler testten çıkarılmış, kalan 50 madde ile ön uygulama için hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan çoktan seçmeli (dörtlü) test örneklem grubuna benzer gruplara (158 öğrenci) uygulanarak ve elde edilen veriler, bilgisayar ortamında girilerek madde analizlerine tabi tutulmuştur. Analiz işlemlerinde SPSS. 15 istatistiksel paket programından yararlanılmıştır.

3.8. Verilerin Toplanması

Deney ve kontrol gruplarının seçilmesi için deneysel işlem öncesi uygulama okulu olarak seçilen Malatya Merkez Hacı İbrahim Işık İlköğretim Okulu'na bulunan altı şubeli beşinci sınıfların tümüne geliştirilen kişisel bilgi formu, okul idaresinden alınan dördüncü sınıf karne not ortalamaları ve dördüncü sınıf Türkçe yıl sonu ders notlarına göre beşinci sınıf şubelerinin başarı sıralamaları alınmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda birbirine en yakın iki grup belirlenmiş ve bu gruplar arasından random olarak biri deney, diğeri kontrol grubu olacak şekilde yansız atama yapılmıştır. Hazırlanan akademik başarı testinin ön uygulaması Ekim ayının ikinci haftasında yapılmış ve ön uygulama sonuçlarına göre çıkarılması gerekli maddeler testten çıkarılarak, Ekim ayının son haftasında tekrar uygulanmış ve testin geçerlik, güvenirlik analizleri yapılmıştır. Deney ve kontrol grupların denkleştirmek amacıyla hazırlanan kişisel bilgi formu da yine Ekim ayının ikinci haftası uygulanmış elde edilen verilerin yüzdelere göre deney ve kontrol grubu denkleştirilmiştir. Kasım ayının ilk iki haftası ise, öğretmen ve öğrencilere deneysel uygulamayla ilgili eğitim verilmiştir. Daha önceden geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda gerekli düzenlemeleri yapılan akademik başarı testi deney ve kontrol grubuna öntest olarak uygulanmıştır. Deneysel işlemler 16 Kasım- 19 Aralık tarihleri arasındaki beş haftalık süreç içinde Hacı İbrahim Işık İlköğretim Okulu'nda 5A ve 5B sınıfları öğrencileriyle birlikte sürdürülmüştür. Deneysel işlemin bitiminde, öntest olarak kullanılan "Başarı Testi" ve sontest olarak uygulanmıştır. Uygulamalar için gerekli izinler alınmıştır.

3.9. Verilerin Çözümlemesi

Veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin analizinde SPSS (Statistical package for Social Sciences; SPSS Inc, 2001) 15.00 paket programından yararlanılmıştır. Hipotezlere yönelik analizler yapılırken, deney ve kontrol gruplarının veri toplama araçlarından aldıkları puanların karşılaştırılmasında, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma teknikleri kullanılmıştır.

Gruplar arası bağımsız gruplar t testi yapılmıştır.

Tablo 15. Çalışma Gruplarına Yönelik Yapılan Bağımsız Gruplar T testi Sonuçları

GRUPLAR	N	X	SS	Sd	t	p
5/A	29	78.37	12.52	58	0.260	.796
5/B	29	77.56	11.59			

Yapılan istatistik işlemde p değeri 0.796 olduğu ve $P > .05$ olduğu görülmüştür. Böylece gruplar arası anlamlı fark görülmediğinden 5/A sınıfı Deney grubu ve 5/B sınıfı Kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubuna yönelik yapılan akademik başarı testi verileri Spss 15 ile analiz edilmiştir. Kolmogorov Smirnov testi ile değerlerin 0.00 çıkmasından ve homojenlik testinin normal dağılım göstermediğinden dolayı parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Non parametrik varsayımlar karşılandığı Mann- Whitney U testi, Wilcoxon ilişkili iki örneklem testi, Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

3.10. Deneysel Sürecin İşleyişi

Yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik ders planı yapılırken öncelikle yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımlar göz önüne alınmıştır. Bu stratejiler şunlardır:

Kendi Öğrenmesi Üzerinde Düşünme

Soru Sorma

Kendini Değerlendirme ve Kendini Sorgulama

Kendi Kendine Konuşma

Öğrenme Yazıları

Kavram Haritaları

Yansıtıcı Günlük Tutma

Gelişim Dosyası Hazırlama

Anlaşmalı Öğrenme

Araştırmada deney grubundaki öğrencilerin yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerle akademik başarılarına etkisi bulmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda veri toplama araçları geliştirilmiş ve gerekli istatistiksel analizleri tamamlanarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Uygulama sürecinde, kontrol grubu geleneksel öğretime devam etmiş, deneysel çalışmalar sadece deney grubunda gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda yürütülen deneysel çalışmalara başlanmadan önce deney grubu öğretmeni ve öğrencileri ile ön hazırlık çalışmaları yapılmış, yapılacak çalışmalarla ilgili olarak 1 hafta (6 ders saati) süre ile eğitim verilmiştir. Bu eğitimlerde öncelikle öğrencilere işbirlikli çalışma yönergeleri verilmiş ve yapılacak işlemler öğretmene sırası ile anlatılmıştır. Araştırmacı tarafından, tüm sınıfa dersin işlenişinde izlenilecek adımlar ve onlardan beklenenler açıklanmış, öğrenme günlüklerinin tasarımı kendi kendini sorgulama yaklaşımı kullanılmış ve günlüklerin nasıl yazılacağı konusunda tüm sınıfa araştırmacı tarafından açıklama yapılmıştır. Okulun Bilişim Teknolojileri sınıfında projeksiyon makinesi ile örnek bir öğrenme günlüğü doldurulmuş, öğrencilerin anlamadıkları noktalara açıklık getirilmiştir. Deney sınıfı öğretmeniyle deney öncesi birkaç kez buluşularak kendisine, yansıtıcı düşünmenin amacı, araştırma kapsamında nelerin yapılacağı ve nasıl yapılacağı açıkça anlatılmış ve gösterilmiştir.

Bu yaklaşımların dışında yansıtıcı düşünmenin diğer düşünmelerle ilişkisine bakılmış ve bu düşünme türleriyle birlikte geliştiği kuramsal incelemelerle tespit edilmiştir. Bu çok yönlü gelişmeyi sağlayan etkinlikler incelenmiştir. Dolayısıyla etkinliklerin planlamasında farklı düşünceleri geliştiren ama bunlarla beraber yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklere yer verilmiştir. Yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesinde işbirlikli grupların oluşturulması daha etkili öğrenmeyi sağlamaktadır. Ders planları hazırlanırken işbirlikli öğrenme göz önünde tutulmuştur. Dersin içeriğine ilişkin ve düşünmeyi etkin kılan ve sorgulama yeteneğini geliştiren sorular hazırlanmıştır. Özellikle çalışma yapraklarında üst düzey düşünmeyi sağlayan açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Dewey 'in tecrübe ve tecrübelerden bilgi edinme süreci olarak tanımladığı

yansıtıcı düşünmenin daha etkili öğrenilmesi için günlük yaşam problemleri örnek olaylarla öğrencilerin dikkatlerine sunulmuştur.

Eby ve Kujawa ise yansıtıcı düşünme sürecinin gözlem yaparak başladığını ve eylemle sonuçlandığını ifade etmiştir. Bu amaçla dersin uygun konuları drama yoluyla işlenmiştir. Sınıf düzeni işbirliğine dayalı yaklaşıma uygun şekilde tasarlanmış, öğrencilerin çalışma yaprakları eşli çalışabilecekleri şekilde düzenlenmiştir. Bu konuda Sönmez'in yansıtıcı düşünme ile ilgili yazısı dikkate alınarak 5'er kişilik gruplar oluşturulmuştur(Sönmez, 2009: 186). Öğrencilerle anlaşma belgesi imzalanarak deneysel işlem sürecinde birbirimizden beklentilerimize açıklık getirilmiştir.

Dersler işlenirken öncelikle ders içeriğine uygun öğrencilerin dikkatini çeken sorular sorulur. Sorulara gelen yanıtlarla bu günkü dersin konusu verilerek güdülenir. Ders işlenirken o günün konusuna uygun hatırlatmalar ve tekrarlamalar öğrencilere sorular sorularak yapılır. Öğrencilere bu konu ile ilgili öğrenmelerin neler olduğu sorularak hedeflerini belirlemeleri istenir. Hedefler defterlerine yazdırılır. Öğrencilerin o günün konusu ile ilgili daha önceden araştırmış olduğu için neleri önemli gördüğü neleri gereksiz gördüğünü açıklamasına öğretmen izin verir. Öğrendiği konuya ilişkin günlük yaşamdan örnekler vermeleri istenir. Öğrenci için öğrenilen konu ancak yaşantı haline gelirse anlam bulur. Günlük yaşamdan örnekler vererek öğrencinin konuya hakim olması amaçlanmaktadır. Konu işlendikten sonra o konuyu tartışması ya da o konu ile ilgili afiş hazırlanması istenir. Bu aşamada öğrenciler öğrendiklerini yansıtır. Bu süre içinde öğrenciler hem ikili hem 5 'li gruplar halinde çalışırlar. Eğer isterlerse çalışmalarını tüm sınıfla paylaşırlar. Daha sonra sınıfa asılan cam panoya öğrenciler odaklanır. "Araştırıyorum, düşünüyorum ve öğreniyorum" bu panodaki resimlere de odaklanarak kendi düşünme ve öğrenme sürecinin farkında olması sağlanır. Öğrenciler amaçları ve öğrenmede geldikleri yerleri düşünerek düşüncelerini panoda sergilerler. Öğrencilere daha sonra grup değerlendirme formları dağıtılarak hem kendilerini hem de gruplarını değerlendirmeleri sağlanır. Öğrencilere bireysel günlükler dağıtılır. Dikkatli düşünerek doldurmaları istenir. İsteyen öğrenciler günlükleri sınıf arkadaşlarıyla paylaşabilirler. Ders biter ve öğrencilerle ulaşmak istedikleri ve ulaştıkları noktanın değerlendirmesini yaparak engelleyici unsurların ortadan kaldırılması destekleyici unsurların devamının yapılması noktasında genel bir görüş alış verişi yapılır. Bir sonraki dersin konusu verilir.

Öğrenme günlüklerine öğrenciler kişisel tepkilerini, sorularını, duygularını değişen fikirlerini, tutumlarını ve iç dünyalarını yazarlar. Öğrenme günlükleri öğrencilerin öğrendikleri konuya ilişkin kendilerini nasıl algıladıklarını gösterir. Günlük yazma Türkçe dersi açısından ifade ve yazma güzelliği, kelime dağarcığının gelişmesi yanında yansıtıcı düşünmenin gelişimi açısından bakıldığında öğrencilerin derste işlenen konuyu anlayıp anlamadıkları, belirledikleri amaçlarına ne düzeyde ulaştıkları, öğrenme ve düşünmelerini nasıl izledikleri, zayıf ve güçlü yanlarının neler olduğu gibi konularda kendini sorgulamalarına yardım eder. Yansıtıcı günlük tutma, öğrencilerin günlük hayatlarına ilişkin hikâyeler anlatmaları değildir. Günlükte bulunan sorular öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini uyuracak türden seviyelerine göre belirlenmiştir. Yansıtıcı günlükler her hafta sadece bir kez dağıtılarak, öğrencilerden hem aldıkları görevlere hem de kendi düşünme ve öğrenme süreçlerini algılayış biçimlerine göre doldurmaları istenmiş ve bunun için yeterli süre verilmiştir. Uygulama sonunda günlüğünü paylaşmak isteyen öğrencilere yazma düzeylerini geliştirmeleri için geri dönütler verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLANMASI

Bu bölümde araştırma denencelerin test edilmesiyle elde edilen bulgular ve bu bulgulara dayalı yorumlar bulunmaktadır. Denenceler tek tek analiz edilerek yorumlanmıştır. Ayrıca, bu bölümün sonunda deney grubuna uygulanan yansıtıcı düşünme etkinliklerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşüne yer verilmiştir.

Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“Deney grubu ile kontrol grubunun öntest başarı puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır” denencesinin test edilmesinde Mann- Whitney U testi kullanılmıştır. Deneysel işleme başlamadan önce çalışma gruplarına başarı testi öntest olarak uygulanmış ve aralarındaki farkın anlamlılığı Mann- Whitney U testiyle değerlendirilerek sonuçlar Tablo 16’ de özetlenmiştir.

Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann- Whitney U Testi Sonuçları

GRUPLAR	N	SIRA ORTALAMASI	SIRA TOPLAMI	U	P
Deney Grubu	29	28.19	817.50	382.50	.552
Kontrol Grubu	29	30.81	893.50		

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere deney grubundaki öğrencilerin ön test başarılarına göre sıra ortalaması 28.19, kontrol grubu öğrencilerinin öntest başarılarına göre sıra ortalaması 30.81 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu sıra ortalamaları arasında oldukça az bir fark olmasına rağmen bu farkın anlamlı olup olmadığına Mann- Whitney U testiyle bakılmış ve deney ve kontrol grubu arasında başarı bakımından bir fark olmadığını ortaya koymuştur ($U = 382.50$; $p > 0.05$). Sıra ortalamalarına dikkat edildiğinde kontrol grubu öğrencilerin deney grubu öğrencilerine göre ön test puanları daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Böylece

bu denence doğrulanmamıştır. Bu bulgu deney ve kontrol grubunun yansızlığı açısından beklenen olumlu bir bulgudur.

Deney Grubunun Öntest ve Son Test Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“ Deney grubu öntest ve sontest başarı puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır” denencesinin test edilmesinde Wilcoxon ilişkili iki örneklem testi kullanılmıştır. Deneysel işleme başlamadan önce çalışma gruplarına başarı testi öntest ve sontest olarak uygulanmış ve aralarındaki farkın anlamlılığı Wilcoxon ilişkili iki örneklem testiyle değerlendirilerek sonuçlar Tablo 17’ da özetlenmiştir.

Tablo 17. Deney Grubunun Öntest ve Son Test Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik Wilcoxon İlişkili İki Örneklem Testi Sonuçları

GRUPLAR	N	SIRA ORTALAMASI	SIRA TOPLAMI	Z	P
Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-4.62*	.00
Pozitif Sıra	28	14.50	406.00		
Eşit	1	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

p< 0.05

Tablodan da anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerin uygulanmasıyla Türkçe dersindeki akademik başarılarına etkilerini gösteren başarı testinden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir (z= 4.62; p< 0.05). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre düzenlenen yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarını geliştirmede önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Bu denence deney grubunda deneysel işlem öncesi ve sonrası açığa çıkan başarı farklılıklarını ortaya koymuştur. Deney grubuna uygulanan yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirici etkinliklerin deney grubu öğrencilerinin başarı düzeylerini arttırdığı söylenebilir.

Deneysel işlemin akademik başarı üzerindeki etkisini bu sonuç açığa çıkarmaktadır. Yansıtıcı düşünme becerilerini geliştiren etkinlikler bireyin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir.

Kontrol Grubunun Öntest ve Son Test Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Kontrol grubu öntest ve son test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır” denencesinin test edilmesinde Wilcoxon ilişkili iki örneklem testi kullanılmıştır. Deneysel işleme başlamadan önce çalışma gruplarına başarı testi öntest ve son test olarak uygulanmış ve aralarındaki farkın anlamlılığı Wilcoxon ilişkili iki örneklem testiyle değerlendirilerek sonuçlar Tablo 18’ de özetlenmiştir.

Tablo 18. Kontrol Grubunun Öntest ve Son Test Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik Wilcoxon İlişkili İki Örneklem Testi Sonuçları

GRUPLAR	N	SIRA ORTALAMASI	SIRA TOPLAMI	Z	P
Negatif Sıra	7	11.14	78.00	-2.28*	.022
Pozitif Sıra	18	13.72	247.00		
Eşit	4	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

p<0.05

Tablodan da anlaşılacağı üzere kontrol grubu öğrencilerinin geleneksel öğretim öncesi ve sonrasındaki akademik başarı durumlarının karşılaştırılarak bir fark olup olmadığının belirlenmesinde Wilcoxon ilişkili iki örneklem testi kullanılmıştır. Kontrol grubuna geleneksel öğretim öncesinde, deney grubuna da uygulanan başarı testi öntest olarak uygulanmış ve geleneksel öğretimin tamamlanmasının ardından başarı testi son test olarak uygulanmıştır. Başarı testinin öncesinde ve sonrasındaki akademik başarı durumlarının karşılaştırılarak kontrol grubunun öntest ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığına Wilcoxon ilişkili iki örneklem testiyle bakılmış ve anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($z = 2.28$; $p < 0.05$). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir.

Bu neticeye göre yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin uygulanmadığı kontrol grubunda da akademik başarı artmıştır. Ancak bulunan değerlere göre pozitif sıra ortalamalarına bakıldığında deney grubu ortalaması (14.50), kontrol grubu ortalamasına (13.72) göre yüksektir. Anlamlılık düzeyi de deney grubu lehinedir.

Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“ Deney grubu ile kontrol grubunun sontest başarı puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır” denencesinin test edilmesinde Mann- Whitney U testi kullanılmıştır. Deneysel işlemi uyguladıktan sonra çalışma gruplarına başarı testi sontest olarak uygulanmış ve aralarındaki farkın anlamlılığı Mann- Whitney U testiyle değerlendirilerek sonuçlar Tablo 19’de özetlenmiştir.

Tablo 19. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann- Whitney U Testi Sonuçları

GRUPLAR	N	SIRA ORTALAMASI	SIRA TOPLAMI	U	P
Deney Grubu	29	35.90	1041.00	235.0	.004
Kontrol Grubu	29	23.10	670.00		

*p<0.05

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere deney grubundaki öğrencilerin sontest başarı puanlarının sıra ortalaması 35,90, kontrol grubu öğrencilerinin sontest başarı puanlarının sıra ortalaması 23.10 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu puan ortalamaları arasında oldukça az bir fark olmasına rağmen bu farkın anlamlı olup olmadığına Mann- Whitney U testiyle bakılmış ve sayısal veriler dikkate alındığında deney ve kontrol grubu arasında sontest başarı bakımından anlamlı farklılık bulunmuştur (U =235.0; p<0.05). Sıra ortalamalarına bakıldığında deneysel grup lehine bir gelişim olduğu (Deneysel grup sıra ortalaması= 35.90 ve Kontrol grubu sıra ortalaması= 23.10) görülür. Bu bulgu yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğrencilerin ilköğretim 5. Sınıf Türkçe dersinde akademik başarıyı geliştirdiğini gösterir.

Deney Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Cinsiyet Faktörüyle İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Deney grubunun sontest başarı puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı fark vardır” denencesinin test edilmesinde Mann- Whitney U testi kullanılmıştır. Deneysel işlemi uyguladıktan sonra deney grubuna başarı testi sontest olarak uygulanmış ve elde edilen başarının cinsiyete göre anlamlılığı Mann- Whitney U testiyle değerlendirilerek sonuçlar Tablo 20’ da özetlenmiştir.

Tablo 20. Deney Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Cinsiyet Faktörüyle Karşılaştırılmasına Yönelik Mann- Whitney U Testi Sonuçları

GRUPLAR	N	SIRA ORTALAMASI	SIRA TOPLAMI	U	P
Kız	17	15.44	262.50	94.50	.738
Erkek	12	14.38	172.50		

Tablodan da anlaşılabacağı üzere deney grubu sontest başarılarının cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılık yoktur ($U = 94.50$; $p > 0.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında kız öğrencilerin sıra ortalaması erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğundan kız öğrencilerin son test başarı puanı, erkek öğrencilerin sontest başarı puanına göre fazladır. Ancak bu farklılık anlamlı değildir.

Deney Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Babanın Eğitimi Faktörüyle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Deney grubunun sontest başarı puan ortalamalarının babanın eğitimine göre anlamlı fark vardır” denencesinin test edilmesinde Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Deneysel işlemi uyguladıktan sonra deney grubuna başarı testi sontest olarak uygulanmış ve elde edilen başarının babanın eğitimine göre anlamlılığı Kruskal Wallis testiyle değerlendirilerek sonuçlar Tablo 21’de özetlenmiştir.

Tablo 21. Deney Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Babanın Eğitimi Faktörüyle Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Okuma yazması yok	4	10.38	2	4.251	.236	Yok
İlköğretim mezunu	15	15.90				
Lise mezunu	5	11.70				
Üniversite mezunu	2	6.25				

Tablodan da anlaşılabacağı üzere deney grubu sontest başarılarının baba eğitim faktörüne göre anlamlı bir farklılık yoktur ($\chi^2=4.251$; $p>0.05$). Grupların sıra ortalamalarına bakıldığında deney grubu öğrencilerin akademik başarılarına babalarının eğitiminin etkisi boyutunda en yüksek değeri ilköğretim mezunlarının aldığı, onları lise mezunlarının izlediği, sonra okuma yazması olmayanların geldiği ve daha sonra ise üniversite mezunlarının geldiği görülmektedir. Bu bulgu yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerin ilköğretim 5. Sınıf Türkçe dersinde akademik başarının gelişmesi üzerinde babanın eğitim düzeyinin etkili olmadığını göstermektedir.

Deney Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Babanın Mesleği Faktörüyle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Deney grubunun sontest başarı puan ortalamalarının babanın mesleğine göre anlamlı fark vardır” denencesinin test edilmesinde Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Deneysel işlemi uyguladıktan sonra deney grubuna başarı testi sontest olarak uygulanmış ve elde edilen başarının babanın mesleğine göre anlamlılığı Kruskal Wallis testiyle değerlendirilerek sonuçlar Tablo 22’de özetlenmiştir.

Tablo 22. Deney Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Babanın Mesleği Faktörüyle Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
İşsiz	0	0	2	1.169	.557	Yok
Serbest meslek	26	15.58				
Emekli	2	10.00				
Memur	1	10.00				

Tablodan da anlaşılabacağı üzere deney grubu sontest başarılarının babanın mesleği faktörüne göre anlamlı bir farklılık yoktur ($\chi^2=1.169$; $p>0.05$). Grupların sıra ortalamalarına bakıldığında deney grubu öğrencilerin akademik başarılarına babalarının mesleğinin etkisi boyutunda en yüksek değeri serbest meslekliilerin aldığı, onları emeklilerin izlediği, sonra memurların geldiği görülmektedir. Grupların arasında işsiz olmadığı görülmüştür. Bu bulgu yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerin ilköğretim 5. Sınıf Türkçe dersindeki akademik başarının gelişmesi üzerinde babanın mesleğinin etkili olmadığını göstermektedir.

Deney Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Annenin Eğitimi Faktörüyle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Deney grubunun sontest başarı puan ortalamalarının annenin eğitimine göre anlamlı fark vardır” denencesinin test edilmesinde Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Deneysel işlemi uyguladıktan sonra deney grubuna başarı testi sontest olarak uygulanmış ve elde edilen başarının annenin eğitimine göre anlamlılığı Kruskal Wallis testiyle değerlendirilerek sonuçlar Tablo 23’ de özetlenmiştir.

Tablo 23. Deney Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Annenin Eğitimi Faktörüyle Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Okuma yazması yok	9	12.28	2	2.171	.338	Yok
İlköğretim mezunu	16	16.44				
Lise mezunu	3	10.83				
Üniversite mezunu	0	0				

Tablodan da anlaşılabacağı üzere deney grubu sontest başarılarının annenin eğitimi faktörüne göre anlamlı bir farklılık yoktur ($\chi^2=2.171$; $p>0.05$). Grupların sıra ortalamalarına dikkat edildiğinde deney grubu öğrencilerin akademik başarılarına annelerinin eğitiminin etkisi boyutunda en yüksek değeri ilköğretim mezunlarının aldığı, onları okuma yazmaları olmayanların izlediği, sonra lise mezunlarının geldiği görülmektedir. Gruplarda üniversite mezunları bulunmamıştır. Bu bulgu yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerin ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik başarılarında annelerinin eğitim düzeyinin etkili olmadığını göstermektedir.

Deney Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Annenin Mesleği Faktörüyle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Deney grubunun sontest başarı puan ortalamalarının annenin mesleğine göre anlamlı fark vardır” denencesinin test edilmesinde Mann- Whitney U testi kullanılmıştır. Deneyisel işlemi uyguladıktan sonra deney grubuna başarı testi sontest olarak uygulanmış ve elde edilen başarının annenin eğitimine göre anlamlılığı Mann-Whitney U testiyle değerlendirilerek sonuçlar Tablo 24’de özetlenmiştir.

Tablo 24. Deney Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Annenin Mesleği Faktörüyle Karşılaştırılmasına Yönelik Mann- Whitney U Testi Sonuçları

GRUP	N	SIRA ORTALAMASI	SIRA TOPLAMI	U	P
Ev hanımı	26	15.21	395.50	33.50	.692
İşçi	3	13.17	39.50		

Tablodan da anlaşılacağı üzere deney grubu sontest başarılarının annenin eğitimi faktörüne göre anlamlı bir farklılık yoktur ($U = 33.50$; $p > 0.05$). Grupların sıra ortalamalarına bakıldığında deney grubu öğrencilerin akademik başarılarına annelerinin mesleklerinin etkisi boyutunda ev hanımları olan annelerin işçi annelere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerin uygulandığı öğrencilerde ilköğretim 5. Sınıf Türkçe dersindeki akademik başarılarında annelerinin mesleğinin etkili olmadığını gösterir.

Berber(1990)’in yaptığı ve ana-baba tutumlarının okul başarısına etkisi konulu araştırmada öğrencinin başarısında annenin çalışıp çalışmaması önemli bulunmamıştır (Akt: Şerefli, 2003).

Deney Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Ailenin Ekonomik Durumu Faktörüyle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Deney grubunun sontest başarı puan ortalamalarının ailenin ekonomik durumuna göre anlamlı fark vardır” denencesinin test edilmesinde Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Deneyisel işlemi uyguladıktan sonra deney grubuna başarı testi sontest

olarak uygulanmış ve elde edilen başarının ailenin ekonomik durumuna göre anlamlılığı Kruskal Wallis testiyle değerlendirilerek sonuçlar Tablo 25’ de özetlenmiştir.

Tablo 25. Deney Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Ailenin Ekonomik Durumu Faktörüyle Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Düşük	3	13.17				
Orta	23	15.52	2	0.425	.808	Yok
Yüksek	3	12.83				

Tablodan da anlaşılacağı üzere deney grubu sontest başarılarının annenin eğitimi faktörüne göre anlamlı bir farklılık yoktur ($x^2=0.425$; $p>0.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında deney grubu öğrencilerin akademik başarılarına ailelerinin ekonomik durumlarının etkisi boyutunda en yüksek değeri orta durumda olanların aldığı sonra düşük durumda olanların izlediği ve daha sonra yüksek durumlar olanları geldiği görülmektedir. Bu bulgu yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerin ilköğretim 5. Sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin akademik başarının gelişmesi üzerinde ailenin ekonomik durumunun etkili olmadığını göstermektedir.

Deney Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Doğum Yeri Faktörüyle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Deney grubunun sontest başarı puan ortalamalarının doğum yerleri durumuna göre anlamlı fark vardır” denencesinin test edilmesinde Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Deneyisel işlemi uyguladıktan sonra deney grubuna başarı testi sontest olarak uygulanmış ve elde edilen başarının doğum yerleri durumuna göre anlamlılığı Kruskal Wallis testiyle değerlendirilerek sonuçlar Tablo 26’ de özetlenmiştir.

Tablo 26. Deney Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Doğum Yeri Faktörüyle Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy	5	14.40				
Kasaba	1	22.50	2	0.824	.662	Yok
Şehir	23	14.80				

Tablodan da anlaşılacağı üzere deney grubu sontest başarılarının doğum yerleri faktörüne göre anlamlı bir farklılık yoktur ($x^2=0.824$; $p>0.05$). Grupların sıra ortalamalarına dikkatle bakıldığında deney grubu öğrencilerin akademik başarısına doğum yerlerinin etkisi boyutunda en yüksek değeri kasabada doğanların sonra şehirde doğanların daha sonra köyde doğanların aldığı görülmektedir. Bu bulgu yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerin ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik başarıları üzerinde doğum yerlerinin etkili olmadığını göstermektedir.

Deney Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Faktörüyle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Deney grubunun sontest başarı puan ortalamalarının okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı fark vardır” denencesinin test edilmesinde Mann- Whitney U testi kullanılmıştır. Deneysel işlemi uyguladıktan sonra deney grubuna başarı testi sontest olarak uygulanmış ve elde edilen başarının okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlılığı Mann- Whitney U testiyle değerlendirilerek sonuçlar Tablo 27’da özetlenmiştir.

Tablo 27. Deney Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Faktörüyle Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

GRUP	N	SIRA ORTALAMASI	SIRA TOPLAMI	U	P
Evet	6	10.83	65.00		
Hayır	22	15.50	341.00	44.00	.216

Tablodan da anlaşılabacağı üzere deney grubu sontest başarılarının doğum yerleri faktörüne göre anlamlı bir farklılık yoktur ($U=44.00$; $p>0.05$). Grupların sıra ortalamalarına bakıldığında deney grubu öğrencilerin akademik başarı üzerine okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre okul öncesi eğitim almayanların alanlara oranla daha yüksek değerde olduğu görülmektedir. Bu bulgu yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerin ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik başarıları üzerinde okul öncesi eğitim alma durumunun etkili olmadığını göstermektedir.

Deney Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Okudukları Kitap Sayıları Faktörüyle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Deney grubunun sontest başarı puan ortalamalarının okudukları kitap sayısı durumuna göre anlamlı fark vardır” denencesinin test edilmesinde Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Deneysel işlemi uyguladıktan sonra deney grubuna başarı testi sontest olarak uygulanmış ve elde edilen başarının okudukları kitap sayısı durumuna göre anlamlılığı Kruskal Wallis testiyle değerlendirilerek sonuçlar Tablo 28’de özetlenmiştir.

Tablo 28. Deney Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Okudukları Kitap Sayıları Faktörüyle Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra ort.	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Okumadım	0	0				
1-5 Arası	0	0				
6-10 Arası	9	10.83	2	3.565	.168	Yok
11-15 Arası	16	15.47				
16 ve Üstü	3	20.33				

Tablodan da anlaşılabacağı üzere deney grubu sontest başarılarının doğum yerleri faktörüne göre anlamlı bir farklılık yoktur ($x^2=3.565$; $p>0.05$). Grupların sıra ortalamalarına bakıldığında deney grubu öğrencilerin akademik başarılarına öğrencilerin okuduğu kitap sayılarının etkisi boyutunda en yüksek değeri 16 ve üstü sayıda kitap okuyanların sonra 11-15 adet arası kitap okuyanların daha sonra 6-10 adet

arası kitap okuyanların aldığı görülmektedir. Gruplarda hiç kitap okumayan ve 1-5 adet arası kitap okuyanlar yoktur. Bu bulgu yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerin ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik başarıları üzerinde kitap okuma sayılarının etkili olmadığını göstermektedir.

Şeferli'nin (2003) yaptığı araştırmaya göre kıdemleri 1-5 yılları arasındaki öğretmenlerin %3'ü , kıdemleri 5-10 yıl arasında değişen öğretmenlerin %3, kıdemleri 11-15 yıl arasındaki öğretmenlerin %1, kıdemleri 16-20 yıl arasındaki öğretmenler %0'ı ve kıdemleri 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin %5'i kitap okuma alışkanlığının öğrencinin akademik başarıyı etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Bu sonuç çalışmamızdaki bulguyu desteklemektedir.

Kontrol Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Cinsiyet Faktörüyle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Kontrol grubunun sontest başarı puan ortalamalarının cinsiyet durumuna göre anlamlı fark vardır” denencesinin test edilmesinde Mann- Whitney U testi kullanılmıştır. Geleneksel eğitim programı uygulandıktan sonra kontrol grubuna başarı testi sontest olarak uygulanmış ve elde edilen başarının cinsiyet durumuna göre anlamlılığı Mann- Whitney U testiyle değerlendirilerek sonuçlar Tablo 29’ de özetlenmiştir.

Tablo 29. Kontrol Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Cinsiyet Faktörüyle Karşılaştırılmasına Yönelik Mann- Whitney U Testi Sonuçları

GRUP	N	SIRA ORTALAMASI	SIRA TOPLAMI	U	P
Kız	17	15.21	258.50	98.50	.876
Erkek	12	14.71	176.50		

Tablodan da anlaşılacağı üzere kontrol grubu sontest başarılarının cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılık yoktur ($U=98.5$; $p>0.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında kontrol grubu öğrencilerin akademik başarılarına cinsiyetlerinin etkisi boyutunda kız öğrencilerin sıra ortalaması erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu geleneksel öğretimle işlenen ilköğretim 5. Sınıf Türkçe

dersindeki akademik başarıları üzerinde öğrencilerin cinsiyetlerinin etkili olmadığını göstermektedir.

Kontrol Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Babanın Eğitimi Faktörüyle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Kontrol grubunun sontest başarı puan ortalamalarının baba eğitim durumuna göre anlamlı fark vardır” denencesinin test edilmesinde Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Geleneksel eğitim programı uygulandıktan sonra kontrol grubuna başarı testi sontest olarak uygulanmış ve elde edilen başarının baba eğitim durumuna göre anlamlılığı Kruskal Wallis testi testiyle değerlendirilerek sonuçlar Tablo 30’da özetlenmiştir.

Tablo 30. Kontrol Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Babanın Eğitimi Faktörüyle Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Okuma yazması yok	2	10.50	3	2.043	.564	Yok
İlköğretim mezunu	21	14.76				
Lise mezunu	4	17.25				
Üniversite mezunu	1	6.00				

Tablodan da anlaşılabacağı üzere kontrol grubu sontest başarılarının babalarının eğitimi faktörüne göre ($x^2=2.043$ ve $p>0.05$) anlamlı bir farklılık yoktur ($x^2=2.043$ ve $p>0.05$). Grupların sıra ortalamalarına bakıldığında kontrol grubu öğrencilerin akademik başarılarına babalarının eğitiminin etkisi boyutunda en yüksek değeri lise mezunlarının aldığı, onları ilköğretim mezunlarının izlediği, sonra okuma yazması olmayanların geldiği ve daha sonra ise üniversite mezunlarının geldiği görülmektedir. Bu bulgu geleneksel öğretimle işlenen ilköğretim 5. Sınıf Türkçe dersindeki akademik başarıları üzerinde öğrencilerin babalarının eğitimleri etkili olmadığını göstermektedir.

Kontrol Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Babanın Mesleği Faktörüyle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Kontrol grubunun sontest başarı puan ortalamalarının baba meslek durumuna göre anlamlı fark vardır” denencesinin test edilmesinde Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Geleneksel eğitim programı uygulandıktan sonra kontrol grubuna başarı testi sontest olarak uygulanmış ve elde edilen başarının baba meslek durumuna göre anlamlılığı Kruskal Wallis testi testiyle değerlendirilerek sonuçlar Tablo 31’ da özetlenmiştir.

Tablo 31. Kontrol Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Babanın Mesleği Faktörüyle Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
İşsiz	2	11.25				
Serbest meslek	20	13.85	3	3.147	.369	Yok
Emekli	5	20.80				
Memur	2	15.75				

Tablodan da anlaşılacağı üzere kontrol grubu sontest başarılarının baba meslek faktörüne göre anlamlı bir farklılık yoktur ($x^2=3.147$; $p>0.05$). Grupların sıra ortalamalarına bakıldığında kontrol grubu öğrencilerin akademik başarılarına babalarının mesleğinin etkisi boyutunda en yüksek değeri emeklilerin aldığı, onları memur olanların izlediği, sonra serbest mesleklielerin, daha sonra işsiz olanların geldiği görülmektedir. Bu bulgu geleneksel öğretimle işlenen ilköğretim 5. Sınıf Türkçe dersindeki akademik başarıları üzerinde öğrencilerin balarının mesleklerinin etkili olmadığını göstermektedir.

Kontrol Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Annenin Eğitimi Faktörüyle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Kontrol grubunun sontest başarı puan ortalamalarının anne eğitim durumuna göre anlamlı fark vardır” denencesinin test edilmesinde Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Geleneksel eğitim programı uygulandıktan sonra kontrol grubuna başarı testi sontest olarak uygulanmış ve elde edilen başarının anne eğitim durumuna göre

anlamlılığı Kruskal Wallis testi testiyle değerlendirilerek sonuçlar Tablo 32' de özetlenmiştir.

Tablo 32. Kontrol Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Annenin Eğitimi Faktörüyle Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Okuma yazması yok	7	9.14				
İlköğretim mezunu	22	16.86	1	4.450	.035	Var
Lise mezunu	0	0				
Üniversite mezunu	0	0				

Tablodan da anlaşılacağı üzere kontrol grubu sontest başarılarının anne eğitim faktörüne göre anlamlı bir farklılık vardır ($x^2=4.450$; $p<0.05$). Grupların sıra ortalamalarına dikkat edildiğinde kontrol grubu öğrencilerin akademik başarılarına annelerinin eğitiminin etkisi boyutunda en yüksek değeri ilköğretim mezunlarının aldığı, onları okuma yazmaları olmayanların izlediği görülmektedir. Gruplarda lise mezunları ve üniversite mezunları yoktur. Bu bulgu geleneksel öğretimle işlenen ilköğretim 5. Sınıf Türkçe dersindeki akademik başarıları üzerinde öğrencilerin annelerinin eğitiminin etkili olduğunu göstermektedir. Dört tane olan bağımsız değişken ikiye düştüğünden Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Kontrol Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Annenin Eğitimi Faktörüyle Karşılaştırılmasına Yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları

GRUP	N	SIRA ORTALAMASI	SIRA TOPLAMI	U	P
Okuma yazması yok	7	9.14	64.0		
İlköğretim mezunu	22	16.86	371.0	36.0	.035

Tablodan da anlaşılacağı üzere kontrol grubu sontest başarılarının anne eğitimi faktörüne göre anlamlı bir farklılık vardır ($U=36.0$; $p>0.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında kontrol grubu öğrencilerin akademik başarılarına anne eğitimi boyutunda etkisinin olduğu görülmüştür. Bu bulgu geleneksel öğretimle işlenen ilköğretim 5. Sınıf Türkçe dersindeki akademik başarıları üzerinde annelerinin eğitiminin etkili olduğunu göstermektedir.

Kontrol Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Annenin Mesleği Faktörüyle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Kontrol grubunun sontest başarı puan ortalamalarının anne meslek durumuna göre anlamlı fark vardır” denencesinin test edilmesinde Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Geleneksel eğitim programı uygulandıktan sonra kontrol grubuna başarı testi sontest olarak uygulanmış ve elde edilen başarının anne eğitim durumuna göre anlamlılığı Mann Whitney U testi testiyle değerlendirilerek sonuçlar Tablo 33’ de özetlenmiştir.

Tablo 33. Kontrol Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Annenin Mesleği Faktörüyle Karşılaştırılmasına Yönelik Mann- Whitney U Testi Sonuçları

GRUP	N	SIRA ORTALAMASI	SIRA TOPLAMI	U	P
Ev hanımı	28	14.98	419.50	13.50	.952
İşçi	1	15.50	15.50		

Tablodan da anlaşılacağı üzere kontrol grubu sontest başarılarının anne meslek faktörüne göre anlamlı bir farklılık yoktur ($U=13.500$ $p<0.05$). Grupların sıra ortalama değerlerine bakıldığında kontrol grubu öğrencilerin akademik başarılarına annelerinin mesleklerinin etkisi boyutunda işçi olan annelerin ev hanımı olan annelere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu geleneksel öğretimle işlenen ilköğretim 5. Sınıf Türkçe dersindeki akademik başarıları üzerinde öğrencilerin annelerinin mesleklerinin etkili olmadığını göstermektedir.

Kontrol Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Ailenin Ekonomik Durumu Faktörüyle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Kontrol grubunun sontest başarı puan ortalamalarının aile ekonomik durumuna göre anlamlı fark vardır” denencesinin test edilmesinde Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Geleneksel eğitim programı uygulandıktan sonra kontrol grubuna başarı testi sontest olarak uygulanmış ve elde edilen başarının aile ekonomik durumuna göre

anlamlılığı Kruskal Wallis testi testiyle değerlendirilerek sonuçlar Tablo 34’de özetlenmiştir.

Tablo 34. Kontrol Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Ailenin Ekonomik Durumu Faktörüyle Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Düşük	4	7.00				
Orta	20	14.55	2	8.381	.015	Var
Yüksek	5	23.20				

Tablodan da anlaşılacağı üzere kontrol grubu sontest başarılarının aile ekonomik durumu faktörüne göre anlamlı bir farklılık vardır ($\chi^2=8.381$; $p<0.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında kontrol grubu öğrencilerin akademik başarılarına ailelerinin ekonomik durumlarının etkisi boyutunda en fazla değeri yüksek durumda olanların aldığı, sonra orta durumda olanların izlediği ve daha sonra düşük durumda olanların aldığı görülmektedir. Bu bulgu geleneksel öğretimle işlenen ilköğretim 5. Sınıf Türkçe dersindeki akademik başarıları üzerinde öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumunun etkili olduğunu göstermektedir.

Kontrol Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Doğum Yeri Faktörüyle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Kontrol grubunun sontest başarı puan ortalamalarının doğum yeri durumuna göre anlamlı fark vardır” denencesinin test edilmesinde Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Geleneksel eğitim programı uygulandıktan sonra kontrol grubuna başarı testi sontest olarak uygulanmış ve elde edilen başarının doğum yeri durumuna göre anlamlılığı Kruskal Wallis testi testiyle değerlendirilerek sonuçlar Tablo 35’ de özetlenmiştir.

Tablo 35. Kontrol Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Doğum Yeri Faktörüyle Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy	3	20.17				
Kasaba	1	15.50	2	1.273	.529	Yok
Şehir	25	14.36				

Tablodan da anlaşılacağı üzere kontrol grubu sontest başarılarının doğum yeri durumu faktörüne göre anlamlı bir farklılık yoktur ($x^2=1.273$; $p>0.05$). Grupların sıra ortalamalarına dikkatle bakıldığında kontrol grubu öğrencilerin akademik başarısına doğum yerlerinin etkisi boyutunda en yüksek değeri köyde doğanların sonra kasaba doğanların daha sonra şehirde doğanların aldığı görülmektedir. Bu bulgu geleneksel öğretimle işlenen ilköğretim 5. Sınıf Türkçe dersindeki akademik başarıları üzerinde öğrencilerin doğum yerlerinin etkili olmadığını göstermektedir

Kontrol Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Faktörüyle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Kontrol grubunun sontest başarı puan ortalamalarının okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı fark vardır” denencesinin test edilmesinde Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Geleneksel eğitim programı uygulandıktan sonra kontrol grubuna başarı testi sontest olarak uygulanmış ve elde edilen başarının okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlılığı Mann Whitney U testi testiyle değerlendirilerek sonuçlar Tablo 36’ de özetlenmiştir.

Tablo 36. Kontrol Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Faktörüyle Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

GRUP	N	SIRA ORTALAMASI	SIRA TOPLAMI	U	P
Evet	7	18.14	127.00		
Hayır	22	14.00	308.00	55.00	.258

Tablodan da anlaşılabacağı üzere kontrol grubu sontest başarılarının doğum yeri durumu faktörüne göre anlamlı bir farklılık yoktur ($U=55.00$; $p>0.05$). Grupların sıra ortalamalarına bakıldığında kontrol grubu öğrencilerin akademik başarı üzerine okul öncesi eğitim alıp almama durumunun etkisi boyutunda okul öncesi eğitim alanların almayanlara oranla daha yüksek değerde olduğu görülmektedir. Bu bulgu geleneksel öğretimle işlenen ilköğretim 5. Sınıf Türkçe dersindeki akademik başarıları üzerinde öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarının etkili olmadığını göstermektedir.

Kontrol Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Okudukları Kitap Sayıları Faktörüyle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Kontrol grubunun sontest başarı puan ortalamalarının okuduğu kitap sayısı durumuna göre anlamlı fark vardır” denencesinin test edilmesinde Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Geleneksel eğitim programı uygulandıktan sonra kontrol grubuna başarı testi sontest olarak uygulanmış ve elde edilen okuduğu kitap sayısı durumuna göre anlamlılığı Kruskal Wallis testi testiyle değerlendirilerek sonuçlar Tablo 38’ da özetlenmiştir.

Tablo 37. Kontrol Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Okudukları Kitap Sayıları Faktörüyle Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra ort.	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Okumadım	1	13.50				
1-5 Arası	23	14.74				
6-10 Arası	4	14.88	3	0.954	.812	Yok
11-15 Arası	1	23.00				
16 ve Üstü	0	0				

Tablodan da anlaşılabacağı üzere kontrol grubu sontest başarılarının doğum yeri durumu faktörüne göre anlamlı bir farklılık yoktur ($x^2=0.954$; $p>0.05$). Grupların sıra ortalamalarına bakıldığında kontrol grubu öğrencilerin akademik başarılarına öğrencilerin okuduğu kitap sayılarının etkisi boyutunda en yüksek değeri 11 – 15 sayıda kitap okuyanların sonra 6-10 adet arası kitap okuyanların sonra 1-5 adet arası kitap okuyanların daha sonra hiç kitap okumayanların aldığı görülmektedir. Gruplarda 16 ve

üstü sayıda kitap okuyanlar yoktur. Bu bulgu geleneksel öğretimle işlenen ilköğretim 5. Sınıf Türkçe dersindeki akademik başarıları üzerinde öğrencilerin kitap okuma sayılarının etkili olmadığını göstermektedir

Nitel Verilerin İncelenmesi

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test ve son test olarak uygulanan akademik başarı testinin 12. ve 20. soruları klasik tarzda sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplar incelendiğinde yazı güzelliği, kullanılan kelime sayısı ve anlatım yönlerinden ciddi farklar olduğu görülmüştür.

Akademik başarı testinin 12. sorusunda “Fidan, Gelecek, Tatil, Yuva” kelimelerinin anlamları sorulmuştur.

Deney grubu öğrencileri ön test sonuçlarında “*fıdan*” kelimesine aşağıdaki gibi anlamlar yazmışlardır:

Fidan : *Ağacın dikilmemiş hali*

Ağacın küçüğü

Toprağa dikilen şey

Ağaç olacak madde

Deney grubu öğrencilerinin yine aynı kelimeye son test sonuçlarına göre yazdığı anlamlar ise şöyledir:

Fidan : *Doğayı temizleyen ağacın küçüğü*

Topraktan yeni çıkanlar

Genç ağaççık

Bu kelimenin Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre yanıtı ise şudur:

Fidan: 1. Yeni yetişen ağaç veya ağaççık. 2. Ağacın kökünden çıkan. 3. İnce uzun, narin, zarif.

Bu bulgulara göre öğrenciler deneysel işlem sonunda kelimelerin anlamlarını daha iyi öğrenmişlerdir denilebilir.

Deney grubu öğrencileri ön test sonuçlarında ” *gelecek*” kelimesine aşağıdaki gibi anlamlar yazmışlardır:

Gelecek: *Önümüzdeki yıl*

Yeni nesil

Sonra

Daha önceki hayat

İleri yıllar

Deney grubu öğrencileri deneysel işlem sonunda yapılan son test sonuçlarına göre şu anlamları yazmışlardır:

Gelecek: *Yaşanmamış şeyler*

Daha gelmemiş vakit

Bir sonraki zaman

Büyüdüğümüzde belirlediğimiz hedef, amaç

Gelecek kelimesinin Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre anlamı ise :

gelecek, -ği

a. 1. *Daha gelmemiş, yaşanacak zaman, istikbal, ati: “Karakteri ve zekâsı gelecek için insana umut ışığı veriyordu.” -H. E. Adıvar. 2. sf. Zaman bakımından ileride olması, gerçekleşmesi beklenen, müstakbel: “Gelecek asırları tarihe bırakalım /Biz şimdi haritadan geçmişlere bakalım” -F. N. Çamlıbel.*

Bu veriler ışığında öğrenciler deneysel işlem sonrasında sözcük dağarcığı daha da gelişmiştir denilebilir. İlk bir veya iki kelime ile açıklanan kelimeler daha sonrasında birkaç kelime ile açıklanmıştır. Yani anlatım becerileri de olumlu yönde gelişmiştir.

Deney grubu öğrencileri ön test sonuçlarında tatil kelimesine aşağıdaki gibi yanıtlar vermişlerdir:

Tatil : Gezinti*Boş zaman**Sessiz sahil bir şey**Boş günler**Geziye gitmek**Seyahat etmek*

Deney grubu öğrencileri son test sonuçlarında tatil kelimesine aşağıdaki gibi anlamlar yazmışlardır:

Tatil: *Eğlenmek, dinlenmek**Köyüne gitmek**Okulun bitmesi**İşlerden uzaklaşma**Huzurla dinlendiğimiz güzel vakit geçirilen zaman dilimi örneğin yaz tatili**Dinlenmek ve kafa dinlemek için başka bir yere gitmek örneğin kum ve plaj*

Tatil kelimesinin Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre anlamı ise :

Tatil *Ar. taṭīl*

a. (ta:til) 1. Kanun gereğince çalışmaya ara verileceği belirtilen süre, dinlenme:

“Gel gelelim berberlere karşı haksızlığımız şu hafta tatili işinde bile kendini gösteriyor.” -N. Hikmet. 2. Okul, meclis, adliye vb. kuruluşların çalışmasını durdurduğu veya kapalı bulunduğu dönem: “Yakında dönmesi lazım. Sömestir tatili sona eriyor.” -A. Ümit. 3. Eğlenmek, dinlenmek amacıyla çalışmadan geçirilen süre:

“Beni tatili geçirmek üzere evlerine davet ettiler.” -S. F. Abasıyanık.

Öğrencilerin yazdığı anlamlar incelendiğinde kullanılan kelime sayısının arttığı ve açıklama yaparken örnekler verdikleri görülmüştür. Bu durum yansıtıcı düşünme etkinliklerinde uygulanan öğrendiklerini tam anlamıyla açıklamaya uygun bir durumdur.

Deney grubu öğrencileri ön test sonuçlarında yuva kelimesine aşağıdaki gibi anlamlar yazmışlardır:

Yuva: *Ev*

Temel ihtiyaç

Oturulan yer

İnsanın yaşadığı yer

Birkaç kişiden oluşan topluluk

Deney grubu öğrencileri son test sonuçlarında yuva kelimesine aşağıdaki gibi anlamlar yazmışlardır:

Yuva: *Hayvanların yaşadığı yer*

İçinde insanların bulunduğu yer

Aileye denir. Anne baba ve çocuklardan oluşan yuva denir

Canlıların yaşamlarını sürdürmek için kullandıkları barınma yeri

Tatil kelimesinin Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre anlamı ise :

Yuva

a. 1. Kuşların ve başka hayvanların barınmak, yumurtlamak, kuluçkaya yatmak, yavrularını büyütmek veya yavrulamak için türlü şeylerden yaptıkları ve türlü biçimlerde hazırladıkları barınak: “Kuşlar yuva, dünyaevi yatak, dünya kapılarında yavrular kundak bekliyordu.” -A. N. Asya. 2. Genellikle ailenin oturduğu ev: “İnsanın kendi yuvasından daha sıcak ... ve samimi; hiçbir yer olmazdı.” -S. F. Abasıyanık. 3. İki buçukla dört yaş arası çocukların bakıldığı, okul öncesi eğitim kurumu. 4. Kimsesizlere veya yoksullara yardım etmek ve onları barındırmak amacıyla açılan yer. 5. Bir şeyin içinde yerleşmiş olduğu veya yerleştirildiği oyuk: Diş yuvası. Kilit yuvası. 6. mec. Bazı kötü nitelikli kimselerin çok bulunduğu, toplandığı yer: Hırsız yuvası. 7. mec. Bir şeyin öğretildiği yer: İrfan yuvası. 8. mec. Bir şeyin çok bulunduğu yer: Bu oda böcek yuvası.

Bu veriler ışığında yine kullanılan kelime sayısının arttığı, sorulan kelimenin farklı anlamlarının ele alındığı görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin bu soruya verdiği cevaplar ön test ve son test akademik başarı testinde incelendiğinde görünür bir değişiklik kaydedilmemiştir. Bu soruya ya aynı cevaplar verilmiş ya da boş bırakılmıştır.

Akademik başarı testinde iki tane nitel soru sorulmuştur. Bu nitel sorulardan biri olan 20. soru aşağıdadır:

20. Aşağıdaki cümlede uygun noktalama işaretleri koyunuz.

Çocuk merak içinde sordu ()

() Ne zaman gidiyoruz ()

Babası gülümseyerek cevap verdi ()

() Hemen gidelim mi ()

Çocuk neşeyle haykırdı ()

() Yaşasın ()

Yukarıdaki soru, 5. Sınıf Türkçe dersinin hedeflerine uygun olarak öğrencilerin kullanması gereken konuşma çizgisi, iki nokta, soru işareti ve ünlem işaretlerinin kullanımına yönelik hazırlanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin bu soruya ön test ve son test sonuçlarına göre verdikleri cevapların yüzdeleri Tablo 38’ de gösterilmiştir.

Tablo 38. Deney Grubunun Ön Test ve Son test Başarı Testinde 20. Soruya verdikleri cevapların Yüzdeleri

Deney Grubu	Ön test de verilen cevapların yüzdesi	Son test de verilen cevapların yüzdesi
Konuşma çizgisi kullanımı	%62	%87
İki nokta kullanımı	%17	%73
Soru işareti kullanımı	%86	%91
Ünlem işareti kullanımı	%53	%89

Tablo 37’ye baktığında ön test verilerine göre deney grubu öğrencilerinin %62’si konuşma çizgisini, %17’si iki noktayı, %86’sı soru işaretini ve %53’ü ünlem işaretini doğru kullanmaktadır. Son test verilerine bakıldığında deney grubu öğrencilerinin %87’si konuşma çizgisini, %73’ü iki noktayı, %91’i soru işaretini ve %89’u ünlem işaretini doğru kullanmaktadır. Bu sonuca göre yansıtıcı düşünme becerisini geliştiren etkinlikler öğrencilerin noktalama işaretlerini doğru kullanmasını sağlamıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin bu soruya ön test ve son test sonuçlarına göre verdikleri cevapların yüzdeleri Tablo 39’ de gösterilmiştir.

Tablo 39. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son test Başarı Testinde 20. Soruya Verdikleri Cevapların Yüzdelik Sonuçları

Kontrol Grubu	Ön test de verilen cevapların yüzdesi	Son test de verilen cevapların yüzdesi
Konuşma çizgisi kullanımı	%57	%72
İki nokta kullanımı	%23	%41
Soru işareti kullanımı	%81	%86
Ünlem işareti kullanımı	%82	%87

Tablo 38’ye baktığında ön test verilerine göre kontrol grubu öğrencilerinin %57’si konuşma çizgisini, %23’ü iki noktayı, %81’i soru işaretini ve %82’si ünlem işaretini doğru kullanmaktadır. Son test verilerine bakıldığında kontrol grubu öğrencilerinin %72’si konuşma çizgisini, %41’i iki noktayı, %86’sı soru işaretini ve %87’si ünlem işaretini doğru kullanmaktadır. Bu sonuca göre geleneksel yöntemle işlenen Türkçe derslerinde de başarı kazanılmıştır ancak deney grubuna uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerle işlenen derslerde elde edilen başarı daha yüksektir.

Ünlü düşünür Aristo (M.Ö: 384-322), eğitimde müziğin önemine şu sözlerle yer vermektedir:”Müziği daha çok kişilik üzerinde etki yapabilen ve böylelikle, doğru bir eleştirici değerlendirme alışkanlığına sahip ve yetenekli insanlar yetiştirmemiz için uyarıcı olarak görmemiz gerekir... Duyguları içtenlikle ifade etme konusunda hiçbir şey ritim ve şarkı söyleme kadar kuvvetli değildir. Mademki bu kadar güçlü bir kuvvettir, o halde müzik mutlaka çocukların eğitiminde kullanılmalıdır (Akt: Sevinç,2003, 282). Yukarıdaki bilgiye bağlı olarak, çocukların duygularını açıklayabilmesinde, yeteneklerinin farkına varabilmesi ve var olan yeteneklerinin geliştirebilmesinde, kendini anlama ve anlatmasında, kendisini ve çevresinde gelişen olayları, durumları akıl yürüterek değerlendirebilmesinde müziğin çok önemli bir rolü vardır. Bu nedenle deneysel işlem süresince deney grubu öğrencilerine günlük yazımı esnasında klasik müzik dinletilmiştir. Müzik dinleyen öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade ettikleri ve günlüklerinde daha samimi ifadeler olduğu görülmüştür.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Düşünme, insanın doğuşu ile başlayan, sonraki süreçte doğrudan veya dolaylı olarak geliştirilebilen insana özgü niteliklerdir. İşte bu düşünme ayrıcalığından dolayı diğer canlılardan farklı olarak kendisi üzerine düşünmeye başlaması ile insan var oluşunun anlamını ve nedenini fark edebilmiş ve bu yolda edindiği bilgiler ona kendi geleceğini belirleyebilme, hak ve imkânını tanımıştır. İnsanın, çoğu zaman yeterince önem vermeden, alışkanlık üzere yerine getirdiği düşünme faaliyeti, çeşitli şekillerde ortaya çıkar. Günümüzde en çok kabul gören tanımı ile düşünme; bir sonuca varmak amacıyla bilgileri, kavramları incelemek, karşılaştırmak ve aralarında ilişkiler kurarak başka düşünceler üretmek işlemidir. Bu işlemlerin neticesinde ortaya çıkan zihinsel ürüne de “düşünce” denir (MEB, 2007).

Bilgi, insan düşüncesinin yerini alamaz. Oysa düşünme bilginin yerini alır, onun bıraktığı boşluğu doldurur. Bilginin ne sonu vardır ne de her zaman mükemmeldir. Öyleyse düşünmeye bilgi edinmede kullanmada ve onun bıraktığı boşluğu doldurmada gerek vardır. (MEB, 2007).

Üstünlüğümüzü kanıtlayan düşünme özelliği insanca bir özelliktir. Ne de olsa düşünme yeteneğimiz sayesinde fiziksel yetersizliğimizi aşabildik ve diğer canlılara karşı bir üstünlük kazandık. Eğer bu yeteneğimizi makinelere kaptırırsak onlara boyun eğmek zorunda kalırız (Penrose, 1998)

Beckham (David *Beckham*) 16 yaşında gidiş yönü hesaplamalarını bilmediği için chingford lisesinden atılmıştır. Bu ayrıntılı gidiş yönü hesaplamaları onun bilinçsiz zihninde vardır ama o farkında değildir. Oynadığı tüm maçlarında ustaca gidiş yönü hesaplamalarını kullanmaktadır. Bilinçaltı tarayıcılarımızı mutlaka kullanmalıyız (Philippa, 2007: 42).

Yansıtıcı düşünme, herhangi bir deneyimin hatırlandığı, üzerinde düşünüldüğü ve genellikle belli bir amaç göz önüne alınarak değerlendirildiği süreçtir (Atay, 2003: 54). Öğrenciler, deneyimlerini temel alarak yeni öğrendikleri bilgileri yapılandırmasında ve bilgi üretmesinde en önemli desteği yansıtıcı düşünmede bulacaklardır. Öğrenciler, zaman içerisinde yansıtıcı düşünme yolu ile en iyi nasıl öğrendiğinin farkında olacak ve öğretim süreçleri üzerine karar alma yeteneğine

erişecektir. Öğrencilerin öğretimleri üzerine karar alma yeteneklerine erişmesi okula bağlılıklarının artmasına neden olacaktır.

Bu çerçevede ders programlarının içerik ve amaçlarının öğrenciye bilgi yüklenmesi değil, onların bilgiyi kullanmasının hedef alınması beklenmektedir diğer bir deyişle ders içeriği anlatım yoluyla bilgi yüklemeyi değil, bilgi üretmeyi yani düşünmeyi öğretmelidir.

Düşünme yeteneği gelişmeyen öğrencinin en büyük etkinliği depoladığı bilgiyi geri çağırmak olacağından, dağarcığındaki bilgiyi nasıl kullanacağını dahi bilememektedir. Gerek yüksek öğretimin amaçlarında gerekse milli eğitimin amaçlarında bireylerin düşünce eğitimine yönelik amaçları bulunmakla birlikte, düşünme eğitiminin programlarda yeni yeni yer aldığı görülmektedir (MEB, 2007).

Öğrencilerimiz, çizgi filmler, elektronik oyuncaklar, bilgisayar oyunları ve televizyon ile görsel dünyanın çekiciliği tarafından kuşatılmıştır. Bu kuşatmaya sınır koymak, yasaklamak sorunu çözmez ilgiyi daha da artırabilir. Öğrencilere yaşadıkları dünyayı sorgulayan ve sağlıklı değerlendirmeler yapabilecek bir zihinsel alışkanlık kazandırmalıyız. Çeşitli etkileri kendi başlarına değerlendirecek biçimde öğrencileri donatmak zorundayız. Bunun yolu düşünme eğitiminden geçmektedir.

Bu eğitimle öğrencilerden beklentimiz:

- Düşünme eylemi üzerine düşünmeleri
- Kendi düşünme yollarının farkına varmaları
- Düşünmenin geliştirilebilen bir beceri olduğunun farkına varmaları
- Farklı düşüncelere saygı duymaları
- Düşünürken millî, manevî ve evrensel değerleri gözetmeleri
- Kuşku, güven, ısrar, merak, dikkat ve sabrı düşünme sürecinde bir değer olarak kabullenmeleri
- Ne bildiğinin ve ne bilmek istediğinin farkında olmaları
- Düşüncelerini aktarırken dili doğru ve özenli bir biçimde kullanmaları
- Kendini, dünyayı ve bilgiyi sorgulayarak sağlıklı değerlendirmeler yapmaları
- Tartışma kültürlerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde (akademik) başarıya etkisi üzerine yapılmış olan bu araştırmada, öncelikle ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme durumları göz önüne alınarak farklı yöntem ve tekniklerin yer aldığı bir program oluşturulmuştur. Bu program, oluşturulurken ilgili alan yazın ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin geliştirilmesindeki amaç; bireyleri düşünmeye, kendilerini ve çevrelerini daha iyi anlamalarına, kendi bireyselliklerinin farkında olmaya ve sorumluluklarının bilincinde olmaya olanak tanımasıdır.

Bireylerin bağımsız öğrenen, öğrenmeyi öğrenen, donanımlarının ve eksiklerinin farkına varıp kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenebilen bireyler yetiştirilmesi geliştirilen programla daha kolaydır. Yansıtıcı düşünme, bağımsız öğrenmeyi bir başka deyişle kişinin kendi ihtiyaçları ve istekleri doğrultusunda yolunu yine kendisinin bulmasını ve gerektiğinde başta öğretmenler olmak üzere çevresindeki diğer bireylerden destek alarak öğrenmeyi hayatlarının her safhasına yaymalarını sağlar.

Öte yandan geleneksel yaklaşımda öğrencilerin kendilerini ifade etmenin yanı sıra düşünmeye önem vermeyip ezberlemeye odaklandığı için öğrenciler, kendilerini anlayamamaktadırlar.

Deney ve kontrol grubuna, program uygulanmaya başlamadan kişisel bilgi formu ve akademik başarı testi ön test olarak uygulanmış ve bulgular karşılaştırıldığında iki grubun ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu durumda deneysel uygulamaya başlamadan önce grupların oluşturulması sırasında kullanılan ölçütlere göre yapılan değerlendirme sonrasında kullanılmış olan ölçütleri de destekler nitelikte olduğudur.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlar yazılmış, elde edilen sonuçlarla alan yazında bulunan kaynaklarla desteklenerek tartışılmış ve sonuçlar doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir.

Yapılan araştırmada deney grubu ile kontrol grubunun ön test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu durum çalışmanın geleceği ve sonuçların yansız olması açısından beklenen olumlu bir durumdur.

Deney grubu ön test ve son test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinlikler Türkçe dersinde olumlu yönde gelişme sağlamıştır.

Kontrol grubu ön test ve son test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Geleneksel yöntemlerle işlenen Türkçe dersinde de öğrenciler başarılı olmuştur.

Deney grubu ile kontrol grubunun son test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ancak deney grubunun başarı ortalaması 14.50 iken kontrol grubunun başarı ortalaması 13.72'dir. Bu değerlere göre deney grubu kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur. Ersözlü (2008)'nin "Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi" adlı çalışmasında deneysel işlem sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları gelişmiştir. Ancak deney grubunun başarı ortalaması daha yüksektir. Bu sonuç bu denenceyi desteklemektedir.

Deney grubunun son test başarı puan ortalamaları ile cinsiyete faktörü arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Ancak yine de kız öğrencilerin ortalaması daha yüksektir.

Kaya (2009)'nın yaptığı "İlköğretim 6,7,8. Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Stilleri ile Matematik Akademik Başarılarının Okul Türüne, Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi" adlı ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin düşünme stillerinin matematik akademik başarısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan betimsel araştırma kapsamında yer alan tarama modeli kullanılmış ve sonucunda öğrencilerin düşünme stilleri envanterinden aldıkları puanlar cinsiyete göre değişkenlik göstermemiştir. Bu sonuç, bu denenceyi desteklemektedir.

Deney grubunun son test başarı puan ortalamaları ile babanın eğitimi faktörü arasında anlamlı fark yoktur.

Yılmaz (2007)'nin "Anne-Baba Tutumları ile İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Özerkliklerinin Gelişimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı ergenliğin başarıları olarak bilinen erinlik dönemindeki ilköğretim ikinci kademeye (6, 7 ve 8. sınıf) devam eden öğrencilerin algıladıkları anne-baba tutumlarının, özerkliklerinin gelişimine ve okul başarılarına olan etkilerini incelemek amacıyla olan çalışmanın sonucunda anne ve babanın eğitim durumuna göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Ancak bu çalışmada tam tersi çıkmıştır. Aile ile yapılan görüşmede deneysel gruba yapılan eğitim programına paralel olarak anne ve babanın

görevlerini tam olarak bilmedikleri ve babaların geçim sıkıntısından ötürü sürekli ev dışında olduklarından çocuklarına yeterince yardımcı olamadıklarını beyan etmişlerdir.

Deney grubunun son test başarı puan ortalamaları ile babanın mesleği faktörü arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Deney grubunun son test başarı puan ortalamaları ile annenin eğitimi faktörü arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Uygulanan eğitim programı noktasında rolünü bilemeyen anneler çocukları ile ilgilenememiştir.

Deney grubunun son test başarı puan ortalamaları ile annenin mesleği faktörü arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Berber (1990)'in yaptığı ve ana-baba tutumlarının okul başarısına etkisi konulu araştırmada öğrencinin başarısında annenin çalışıp çalışmaması önemli bulunmamıştır (Akt: Şerefli,2003). Bu sonuç, bu denenceyi desteklemektedir.

Deney grubunun son test başarı puan ortalamaları ile ailenin ekonomik durumu faktörü arasında anlamlı fark yoktur. Kılınçarslan (2008)'nin "Ebeveynin Sosyo Ekonomik ve Kültürel Düzeyinin İlköğretim Öğrencilerinin Okul Başarılarına Etkileri ve Bir Uygulama" adlı öğrencilerin okul derslerinde gösterdikleri performansta, ailelerinin sosyo ekonomik ve kültürel düzeylerinin ne denli etkili olduğunu irdelemek, gözlemlemek ve sonuç olarak etkisini belirlemek amaçlı çalışmasında ailelerin gelir durumlarının (Aşık Veysel ilköğretim okulu verilerine göre) öğrencilerin okul başarıları üzerine etki etmediği sonucuna varılmıştır. Bu sonuç bu denenceyi desteklemektedir.

Deney grubunun son test başarı puan ortalamaları ile doğum yerleri durumu arasında anlamlı fark yoktur

Deney grubunun son test başarı puan ortalamaları ile okul öncesi eğitim alma durumu arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Deney grubunun son test başarı puan ortalamaları ile öğrencilerin okudukları kitap sayısı durumu arasında anlamlı fark yoktur. Şeferli'nin (2003) yaptığı araştırmaya göre kıdemleri 1-5 yılları arasındaki öğretmenlerin %3'ü , kıdemleri 5-10 yıl arasında değişen öğretmenlerin %3, kıdemleri 11-15 yıl arasındaki öğretmenlerin %1, kıdemleri 16-20 yıl arasındaki öğretmenler %0'ı ve kıdemleri 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin %5'i öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının akademik başarılarını etkilediğini söylemektedir. Yüzdeliklerdeki sayısal değerlerinin düşük olması dikkat çekicidir. Hatta Kıdemleri 16-20 yıl arasındaki öğretmenler kitap okuma alışkanlığının

akademik başarıyı etkilemediği görüşündedir. Bu nedenle, bu veri çalışmamızdaki bulguyu desteklediği söylenebilir.

Kontrol grubunun sontest başarı puan ortalamaları ile cinsiyet durumu arasında anlamlı fark yoktur. Uğur (2007)'un “Öğrencilerin Karma Öğrenme Yöntemine ve Yöntemin Uygulanmasına Yönelik Görüşlerinin Başarı, Cinsiyet ve Öğrenme Stilleri Açısından İncelenmesi” adlı öğrencilerin karma öğrenme yöntemine ve yöntemin uygulanmasına yönelik görüşlerini ortaya koymak ve bu görüşleri cinsiyet, öğrenme stilleri ve başarı değişkenleri açısından inceleme amacıyla olan çalışması sonucunda cinsiyete göre başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuç denencemizi desteklemektedir.

Kontrol grubunun sontest başarı puan ortalamaları ile baba eğitim durumu arasında anlamlı fark yoktur. Yapılan çalışmalar babaların annelere oranla daha fazla çocuğun bağımsız davranmasını, çevreyi keşfetmesini cesaretlendiren bir tutum içinde olduklarını göstermektedir. Bu da çocukların zekâsını olumlu etkilemektedir. Ayrıca babalar annelere oranla daha fazla oyun oynama eğilimindedirler ki, bu durum çocuğun zihinsel gelişimi için önemli bir kriterdir (Ed: Sevinç; Şahin, Fatma Tezel, Çocuğun Gelişimi ve eğitiminde Babanın Rolü, 2003, 459-463, ... 462). Bu bilgiye bağlı olarak yaşanan ekonomik şartların olumsuzluğu baba ve çocuk arasındaki ilişkiyi olumsuz etkilemiştir. Bu sonuç bu durumdan kaynaklandığı söylenebilir.

Kontrol grubunun sontest başarı puan ortalamaları ile baba meslek durumu arasında anlamlı fark yoktur.

Kontrol grubunun sontest başarı puan ortalamaları ile anne eğitim durumu arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yılmaz (2007) 'nin “Anne-Baba Tutumları İle İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Özerkliklerinin Gelişimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı ergenliğin başarıları olarak bilinen erinlik dönemindeki ilköğretim ikinci kademe (6, 7 ve 8. sınıf) devam eden öğrencilerin algıladıkları anne-baba tutumlarının, özerkliklerinin gelişimine ve okul başarılarına olan etkilerini incelemek amacıyla olan çalışmanın sonucunda annenin eğitim durumu ile öğrencinin okul başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Geleneksel yöntemle büyümüş olan aileler bu programdaki rollerini bildikleri için çocuklarına gerekli desteği vermişlerdir. Bu sonuç bu deneceyi desteklemektedir.

Kontrol grubunun sontest başarı puan ortalamaları ile anne meslek durumu arasında anlamlı fark yoktur.

Kontrol grubunun sontest başarı puan ortalamaları ile ailenin ekonomik durumu arasında anlamlı fark vardır. Kılınçarslan (2008)'nin “Ebeveynin sosyo ekonomik ve kültürel düzeyinin ilköğretim öğrencilerinin okul başarılarına etkileri ve bir uygulama” adlı öğrencilerin okul derslerinde gösterdikleri performansta, ailelerinin sosyo ekonomik ve kültürel düzeylerinin ne denli etkili olduğunu irdelemek, gözlemlemek ve sonuç olarak etkisini belirlemek amaçlı çalışmasında ailelerin gelir durumlarının (Muhittin Üstündağ ilköğretim okulu verilerine göre) öğrencilerin okul başarıları üzerine olumlu etki ettiği sonucuna varılmıştır. Yani ekonomik durumun iyi olması ile evde bilgisayar ve internet bağlantısının olabilir, çocuğa haftalık belli bir miktar harçlık verilebilir veya çocuk özel ders/kurs ya da dersane imkânlarından yararlanabilir. Şüphesiz bu imkânlar akademik başarıya olumlu etki sağlar.

Kontrol grubunun sontest başarı puan ortalamaları ile doğum yeri durumu arasında anlamlı fark yoktur.

Kontrol grubunun sontest başarı puan ortalamaları ile okul öncesi eğitim alma durumu arasında anlamlı fark yoktur.

Kontrol grubunun sontest başarı puan ortalamaları ile öğrencilerin okuduğu kitap sayısı durumu arasında anlamlı fark yoktur.

5.2. Öneriler

Yansıtıcı düşünme becerilerine dayalı etkinliklerin İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe Dersine yönelik akademik başarılarına etkisinin incelendiği bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Düşünme etkinlikleri okul öncesi eğitim yaş grubuna bile kullanıldığı günümüzde ilköğretimin tüm kademelerindeki öğrencilerin gelişim düzeylerine göre düşünme becerilerini geliştirecek etkinlikler kullanılmalıdır.
2. Eğitimin her kademesinde öğrenilecek konulara yönelik öğrencilerin araştırma yapmalarına ve kendi istekleri doğrultusunda öğrenme hedeflerini belirlemelerine izin verilmelidir.

3. Mümkmn olduğu kadar derslerde öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine yani işbirlikli öğrenmeye önem verilmelidir.
4. 4 Öğrencilerin herhangi bir konuyu öğrenirken hangi yollarla ve düzeyde ilerlediklerinin farkına varmaları desteklenmeli, bu şekilde kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmeleri sağlanmalıdır.
5. Öğrencilerin derse başlarken daha önceki öğrenmelerini hatırlatarak ve bu bilgileri yeni bilgilerle bağdaştırmaları sağlanmalıdır. Bu konuda yardım ihtiyacı duyan çocuklara ders içi veya dışı ek etkinlikler düzenlenmelidir.
6. Öğrencilerin ders etkinlikleri ile ilgili etkili öğrenmesini sağlanmak için kendilerine ve çevrelerine doğru soru sormaları sağlanmalıdır. Bu konuda öğrenciye rehberlik edilmelidir. Böylece öğrencilerin daha üst düzey düşünme becerileri uyarılabilir.
7. Sınıf ortamında öğrencilerin öğrendiklerine yönelik görüş ve düşüncelerini açıkça belirtmelerine olanak tanınmalıdır. Böyle yararlı bir etkinliğe ders dışında panolar ayarlanabilir veya ders için belli bir zaman ayrılabilir.
8. Öğrenciler yaptıkları ve yapacakları konusunda cesaretlendirilmelidir.
9. Öğrenciler gerek sınavlarda gerek ders içi performanslarını sırasında sadece test tekniğine dayalı değil, düşünme becerilerini daha da geliştirecek açık uçlu sorular sorulmalıdır.
10. Okulda daha etkili öğrenme ve öğretme ortamı geliştirmek için okulun tüm personelleri arasındaki iletişimi arttıracak farklı öğretme ve öğrenme stratejileri kullanılmalıdır.
11. Yansıtıcı öğrenme günlükleri diğer derslerde de daha uzun süreli kullanımı teşvik edilmelidir.
12. Yansıtıcı düşünme beceri öğrencilerin bireysel öğrenmelerini sağlar. Bu amaçla bu eğitici etkinliklerin tüm dersler yönelik geliştirilmelidir.
13. İlköğretim öğrencilerinin kullandığı ders kitaplarında ve yardımcı kitaplarında yansıtıcı düşünme becerilerini içeren etkinliklere yer verilmelidir.

5.2.2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Yansıtıcı düşünme becerilerinin akademik başarıyı geliştirmesi yanında kişisel gelişim, okuduğunu anlama, anladığını anlatma ve birlikte başarmaya etkisi gibi konularda da araştırmalar yapılabilir.
2. Yansıtıcı düşünme becerilerini geliştiren farklı yöntemler de kullanılmalı ve bu yöntemlerin etkililik düzeyleri arasındaki farklar incelenebilir.
3. Yansıtıcı öğrenme günlüklerini kullanılarak araştırmalarda, öğrencilerin verdikleri cevaplara göre günlükler analiz edilebilir.
4. Öğrencilerde yansıtıcı düşünmeyi destekleyen sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarla gelişimi incelenebilir.
5. Yansıtıcı düşünme becerilerinin öğrencilerin kişisel ve sosyal özelliklerine göre etkili olup olmadığı araştırılabilir.

5.2.3. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Etkinliklerdeki tartışma sürecinde konunun dağılmasına izin vermemeli,
- Önemsiz ve göreceli konular üzerinde çok uzun tartışmalar yaptırmaktan kaçınmalı,
- Öğrencileri, başka düşünceleri de değerlendirerek kendi düşüncelerini oluşturmaya teşvik etmeli,
- Öğrencilerin ifadelerindeki örtük anlamları fark etmelerini sağlamalı,
- Öğrencilerin kendi varsayımlarını fark etmelerini sağlamalı,
- Öğrencileri kendi düşünceleri ile bulduğu sonuçları karşılaştırmaya teşvik etmeli,
- Bütün yorumların doğrudan kendisine yönlendirilmesine izin vermemeli,
- Öğrencilerin arkadaşlarıyla konuşma cesaretini kırmamalı,
- Öğrencilerin dediklerini dinlemeyerek onların da birbirlerinin ne dediğin dinlememelerine fırsat vermemeli,
- Öğrencilerin söylediklerinin ne düşündürdüğünü açıklamalı,
- Her zaman doğrudan sınıf tartışması yapmak gerektiğini düşünmemeli,
- Sonuca ulaşana kadar öğrencilerin tartışmalarında ısrarcı olmamalı,

- Kendi görüşlerinde ısrar etmemeli,
- Bir kişi ya da grubun tartışmayı tekeline almasına izin vermemeli,
- Sınıfta diyalog oluşturma adına etkinlikleri ev ödevi olarak vermemeli,
- Öğrencilerin etkinlikte gördükleri ve anlamını araştırmayı istedikleri konularla ilgili olarak onlarla birlikte sabırsız davranmamalı,
- Tartışmayı kendi fikirlerinin en fazla kabul edilebilir fikirler olduğunu göstermek için kullanmaktan kaçınmalı,
- Öğrencileri göreceli konularda oylama ile karar verebileceklerini düşüncelerine teşvik etmemeli,
- Tartışma amaçlı sorulan sorulara “evet” veya “hayır” gibi kısa cevaplar verilmemesini sağlamalı,
- Soruların bir kişi ya da gruba yönelmemesine dikkat etmeli,
- Öğrencilerin cevaplarını “doğru” veya “yanlış” olarak yargılamaktan kaçınmalıdır.

Yapılacak Bilimle ilgili etkinliklere öğrencileri yönlendirebiliriz. Bilim şenliklerinde yer alan jüri üyeleri sunulan materyali ya da projeyi incelerken aşağıdaki kategorileri kullanabileceği öğrencilere açıklanmalıdır. Bunlar:

1. Yaratıcılık (%20)
2. Araştırma (%20)
3. Konuyu anlama (%20)
4. Gösterim kalitesi (%20)
5. Sözel sunum kalitesi (%20)

parantez içinde her bir kategori için verilen ağırlık yazılmıştır. Ancak ağırlık jürinin verdiği öneme göre değişebilir (Bekiroğlu, 2004:139–140).

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak işlenen derslerde zaman kullanımının çok önemli olduğu görülmüştür. Bu yaklaşıma dayalı program çerçevesinde ders işleyen öğretmenlerin zamanı etkili kullanabilmeleri için hazırladıkları günlük ders planlarında zamanın akışını detaylı olarak ayarlamaları gerekmektedir (Susam, 2006:55).

5.2.4. Velilere Yönelik Öneriler

Bilgisayar ortamında çocukların daha iyi öğrendiği tezi yanlıştır. Bilgisayar ve televizyonun gösterdiği resimler, gerçek çevreye göre yeterince hareketli değil çıkardığı sesler çocuğa bir şey öğretmez. Gerçek dünyayı kavramasına yardımcı olamaz. Bilgisayar çocuğun çevresini daraltıyor ve fakirleştiriyor. Ses ve sinyaller gerçek çevreyi kavramaya yardım etmiyor. Bilgisayarın çocuk odasında işi yok (Kavaklı ve Saygılı, 2006: 197).

Gelişim döneminde bilgisayar sahibi olması zararlıdır (prf. manfred spritzer). Bu nedenle çocuk odalarına bilgisayar koymayalım çalışma odalarında gözümüzün önünde kullanmalarına izin verelim.

Ülkemizde okumuş kadınların oranı, gelişmekte olan ülkedeki okumuş kadın oranı rakamından uzaktır. Çocuğun gelişimi ve ruhsal oluşumunda annesinin ne denli önemli olduğu düşünülürse kadının eğitime ivedilikle ve özenle eğilmek zorundayız (Yavuzer, 1989: 111). Dolayısıyla annelerimiz ve babalarımız özellikle annelerimiz eğitime önem vermelidir.

Aile içinde hoşgörölü ama tutarlı olmalıdırlar. Aşırı koruyucu ya da tamamen başıboş bırakma gibi roller yerine yeri geldiğinde kızan ama her zaman seven kişiler olmalıdır. Yapılacak olan baskı düşünmeyi olumsuz etkiler (İpşioğlu, 2006: 190).

Piaget, öğrenmenin en iyi yolu olarak keşfetme faktörü ve bu faktörün nasıl kullanılacağı üzerinde durmuştur. Düşünerek öğrenme sırasında çocuklara dünya hakkında hiçbir şey anlatmamaktadır. Çocukların en iyi kendi kendilerine keşfettikleri şeyi anladıklarını öne sürmektedir (Rouse, 2007: 98). Çocuklarımıza basmakalıp bilgiler vermek yerine onlara gerçek yaşantı ortamları sunarak sorunlar üzerinde düşünmelerine fırsatlar tanımalı ve destek olmalıyız.

Arnold Lazarus hayatta “Peki ya?” düşüncesinin “Ne olmuş?” a dönüştürmeyi önerir. Bunun nedeni söz konusu şanssızlığın tamamen önemsiz olması değildir, ancak “ne olmuş?” sorusunun bizlerde anlam çeşitliliği çıkartacağı ve sorgulamayı gerekli kıldığı düşünülmelidir (Ellis, 2007: 104). Çünkü “Sorgulanmayan bir yaşam, yaşamaya değmez” diyor, Sokrates (Ramsland, 1998: 111).

5.2.5. Öğrencilere Yönelik Öneriler

Okumak davranış ve düşünme gücümüzü besler, geliştirir. Bir yazıyı okurken belirli bir iletişim konumuna gireriz. Bu iletişim türü okuduğumuz metne göre değişiklik gösterir. Bir öyküyle bir makaleyi, bir denemeye bir şiiri, aynı iletişim konumuna göre okumalıyız. Bununla birlikte okuduğumuz her yazıyı anlamaya çalışmalıyız. Yazıda söylenenlerin öne sürülen sav ya da düşüncelerin geçerliliğini geçmezliğini düşünürüz (Özdemir, 2002: 19–20).

Okumanın gerekliliği bu kadar açık iken her türlü kitapları okumalıyız. Bunun dışında şu davranışları önerebiliriz:

- Olumsuzluklara odaklanmamalıyız.
- Sorunlardan çıkmalıyız.
- Monotonluktan kurtulmalıyız.
- Gereksiz meşguliyetlerle zaman kaybetmemeliyiz.
- Aceleci ve sabırsız olmamalıyız. Unutmamalıyız ki Rowling sözleşme yapmadan önce Harry Potter 9 kez reddedilmiştir (Philippa, 2007: 32).
- Bir idealimiz olmalı ve umutsuzluğa mahkum olmamalıyız.
- İmkanlara göre “acaba şu olmaz mı?” diye bol bol soru sormalıyız ve hedeflerimizi yükseltmeliyiz.
- Çevrenin desteğini alarak başarı yolunu birlikte oluşturmalıyız.
- Planlı olmalıyız.
- Kendimizi küçük görmemeliyiz.
- Sorunları fırsata dönüştürmeliyiz.
- Müzik aleti çalabiliriz.

KAYNAKLAR

- Afyon A., Sünbül A. M., Yağız D., “Fen ve Teknoloji Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme ve Eleştirel Düşünme”, <http://tef.selcuk.edu.tr/salan/sunbul/g/g18.doc> (12.06.2009 tarihinde indirildi).
- Akar, C. (2007). **İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri**, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim A.B.D. Sınıf Öğretmenliği B.D., Ankara.
- Aksoy, G. (2005). **Fen Eğitiminde Yaratıcı Düşünme Temelli Bilimsel Yöntem Sürecinin Öğrenme Ürünlerine Etkisi**, Yüksek Lisans Tezi, Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları Ve Öğretim A.B.D. ,Zonguldak
- Alpars, G. (2007). **Düşünme Eğitimi Programının Çocukların Denetim Odağı Algılarına Etkisinin İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Bilim Dalı, Konya.
- Ataman, A. (1995). “**Eğitim Sürecinde Yaratıcılık, Yaratıcılık ve Eğitim**”, Türk Eğitim Derneği Yayınları, (17), 107-112.
- Atay, D. Y. (2003). **Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Atik, A. (2006). **Yeni İlköğretim I. Kademe Sosyal Bilimler Programında Yaratıcılık**, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim A.B. D. Sınıf Öğretmenliği B. D., Konya.
- Aybek, B. (2007). “**Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Öğretmenin Rolü**”, Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, 7(2), 1-12ss
- Aybek, B., Tümkaya, S. (2007). “**Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Sosyo-Demografik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**”, Ç.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17 (2)
- Aytaç, S. (2002). “**Yaratıcı Kişilik ve Yönetici**” www.yenibir.com, (27. 05.2009 tarihinde indirilmiştir.)
- Bağcıoğlu, G. (2000). **Öğretmen Adaylarında Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinlikler**. VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (1–3 Eylül 1999), Cilt 1., Trabzon.

- Balibar F. (2004). **Einstein Düşünmenin Keyfi**, Yapı Kredi Yay., İstanbul.
- Bekiroğlu, F. O. (2004). **Ne Kadar Başarılı, (Klasik Ve Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Ve Fizikte Uygulamalar)** Nobel Yay. , Ankara.
- Bela, N. J. (2004). **Reflective Anatsysis of Student Work**, Corwin Pres Asage Publications Company Thousand Oaks, California (Understanding Reflective Praticce).
- Boyd E & Fales A (1983): **Reflective Learning: The Key to Learning From Experience. Journal of Humanistic Psychology** 23 (2), pp99-117
- Bozdağ, M. (2007). **Düşün ve Başar**, Nesil Yay., İstanbul.
- Bölükbaş, F. (2008). **Yansıtıcı Öğretim ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi**. www.tomer.ankara.edu.tr/dildergileri/126/19-28.pdf (internet adresinden 26.10.2008 tarihinde indirilmiştir).
- Brown, D. (1999). **Promoting Reflective Thinking: Preservice Teachers' Literacy Autobiographies As a Common Text**, Journal of Adolescent & Adult Literacy 42:5
(<http://www.jstor.org/pss/40017027> adresinde 14.05.2010 tarihinde indirilmiştir.)
- Büyüköztürk, Ş. (2007). **Deneyisel Desenler Öntest – Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi**, Pegema Yay., Ankara
- Büyüköztürk, Ş.(2002). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, Pegema Yay., Ankara
- Chang, C. (2001). **A Study on the Evaluation and Effectiveness Analysis of Web-Based Learning Portfolio (WBLP)**, British Journal of Educational Technology, 32(4), 435-458.
- Curtis, D. ve Carter M. (2008). **Learning Together with Young Children: A Curriculum Framework for Reflective Teacher**, Redleaf Press, China.
- De là R., P. S. M. (2005). **Toward a More Reflective Teaching Practice: Revisiting Excellence in Teaching**. Asia-Pacific Education Review.
- Demir, M. K. (2006). **İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği B. D, Ankara.
- Demirel, Ö.(2004). **Eğitimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı**, Pegema Yay. Ankara.

- Demirel, Ö. (2007). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, Pegema Yay. 10. Baskı, Ankara.
- Demirel, Ö. (2007). **Eğitimde Yeni Yönelimler**, Pegema Yay. 2. Baskı, Ankara.
- Dennis, C., **Lams As A Cognitive Tool For Teacher Education Students' Reflective Thinking**, Teaching English with Technology – Special Issue on LAMS and Learning Design volume 2, 9 (3), 27-41. (18.06.2010 tarihinde iatefl.org.pl/call/j_article3_36.pdf adresinden indirildi.)
- Dewey, J. (1933). **How We Think**. New York: Prometheus Books.
- Diriöz, U. (2006). Tarih **Öğretiminde Eleştirel ve Yaratıcı Düşüncenin Geliştirilmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Doğan, N. (2007). **Eğitimde Yeni Yönelimler (Editör: Özcan Demirel)**, Pegema Yay., Ankara.
- Dolapçıoğlu, S. D. (2007). **Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim A.B.D., Hatay.
- Ekiz, D. (2006). **Self-Observation and Peer-Observation: Reflective Diaries of Primary Student-Teachers**, Elementary Education Online, 5(1), 45-57.
- Ellis A. (2007). **Kendinizi Daha İyi Hissedin, Daha İyi Olun, Daha İyi Kalın**, (Çev: Semra Kunt Akbaş), Hyb Yay., Ankara.
- Emir S. (2001). **Sosyal Bilgiler öğretiminde Yaratıcı Düşünmenin Erişmeye ve Kalıcılığa Etkisi**, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- EPSTEIN A. S. (2003). **How Planing And Reflection Develop Young Children's Thinking Skills" Young Children** (Erişim yılı: 10.12.2008).
- Er, K. O. www.nef.balikesir.edu.tr/~nefas/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid adresinde 06.06.2009 tarihinde indirilmiştir.)
- Erbil, O **Öğrenci Merkezli Eğitimde Program** www.uretim.meb.gov.tr/egitekhaber/s85/yazarlar/oguz.htm adresinde 06.06.2009 tarihinde indirildi.)
- Erdem, E. ve Demirel Ö. (2002). **Program Geliştirmede Yapılandırmacı Yaklaşım**, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (23), 81-87

- Erdođdu, M. Y. (2006). “**Yaratıcılık İle Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler**”, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 5(17), 95–106
- Eryaman, M. (2007). **From Reflective Practice to Practical Wisdom: Towards a Post-Foundational Teacher Education**, International Journal of Progressive Education, Volume 3, Number 1, 87-107
- Essa, E. L(2006). **İntroduction to Early Childhood Education**, Thomson Delmar Learning University of Nevada, Reno.
- Freeman, R. ve diğerleri (2001). **Experiences of reflective teaching**, Active Learning İn Higher Education, Vol 2(2): 128–142.
- Gipe, J. P. and Richards J. (1992). **Reflective Thinking and Growth İn Novices’ Teaching Abilities**, Journal of Educational Research, 86(1), 52-57
- Gözütok, D.(2006). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Ekinoks Yay., Ankara.
- Gülşen, Ö. (2007). **Problem Çözme Yönteminin Eleştirel Düşünme ve Erişkiye Etkisi**, Doktora Tezi Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları Ve Öğretimi Bilim Dalı, Bolu.
- Güven, M. ve Kürüm, D. (2006). **Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış**, Sosyal Bilimler Dergisi, (1), 75-89
- Güzel, S. (2005). **Eleştirel Düşünme Becerilerini Temele Alan İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi**, Yüksek Lisans Tezi Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). **Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation**. Teaching & Teacher Education, 11 (1), 33-49.
(20.05.2010 tarihinde alex.edfac.usyd.edu.au/LocalResource/study1/hattonart.html adresinden indirilmiştir.)
- Harris R. (1998). **Introduction to Creative Thinking**, VirtualSalt Home Publish, July 1
- Ho B. ve Richards J. **Reflective Thinking Through Teacher Journal Writing: Myths and Realities**, (sunzi.lib.hku.hk/hkjo/view/10/1000060.pdf (20.04.2010 tarihinde indirilmiştir.)
- İpşişiroğlu Z. (2006). **Gelin Çocuklar Birlikte Düşünelim**, Çınar Yay., İstanbul
- Kadayıfçı, H. (2008). **Yaratıcı Düşünmeye Dayalı Öğretim Modelinin Öğrencilerin Maddelerin Ayrılması İle İlgili Kavramları Anlamalarına ve Bilimsel**

- Yaratıcılıklarına Etkisi**, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Kimya Eğitim B.D., Ankara.
- Kaloç, R. (2005). **Orta Öğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Etmenler**, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Orta Öğretim Fen Ve Matematik Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Kimya Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Kan, A. Ü. (2006). **Yeni İlköğretim Programında Öngörülen Temel Becerileri Kazanmada 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ve Türkçe Derslerinin Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri A.B.D., Elazığ.
- Kavaklı, A. E. ve Saygılı, S. (2006). **Beyin Gücünü Etkili Kullanma Sanatı**, 9. Baskı, Nesil Yay., İstanbul
- Kaya, O. N. (2003). **“Fen Eğitiminde Kavram Haritaları”**, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(13), 70-79
- Kaya, B. (2009). **İlköğretim 6-7-8. Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Stilleri İle Matematik Akademik Başarılarının Okul Türüne, Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Kazancı, O. (1989). **Eğitimde Eleştirici Düşünme ve Öğretimi**, İstanbul
- Kazu, H. <http://egitim.cu.edu.tr/sbekong/%5Cmakaleler%5C373.doc> 25.05.2009 tarihinde indirilmiştir.)
- Kazu, H. ve Ersözlü, Z.N. (2008). **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri**, VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Kefeli, İ. ve KARA, U. (2008). **Çocukta Felsefi ve Eleştirel Düşüncenin Gelişimi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41 (1), 339-357
- 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, Eğitim Bilimleri A.B.D., Elazığ
- Kılınçaslan, S. (2008). **Ebeveynin Sosyo Ekonomik ve Kültürel Düzeyinin İlköğretim Öğrencilerinin Okul Başarılarına Etkileri ve Bir Uygulama**, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, İşletme Yönetimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Koray Ö., Köksal, M. S., Özdemir M., Presley, A. İ. (2007). **Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Temelli Fen Laboratuvarı Uygulamalarının Akademik Başarı ve Bilimsel Süreç Becerileri Üzerine Etkisi**, Elementary Education Online, 6 (3), 377-389.
- Kozan, S. (2007). **Yaratıcı Düşünme Becerisinin Kaynak Tarama ve Rapor Yazma Derslerindeki Etkisi**, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri A.B.D., Eğitim Programları ve Öğretim. B.D., Konya.
- Köknel, Ö.(2007). **Akl İle Düşünce Gücü**, Altın Kitapları Yay.,İstanbul.
- Kurnaz, A. (2007). **İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Beri ve İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri, Eriş ve Tutumlarına Etkisi**, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri A.B.D., Eğitim Programı ve Öğretim Dalı, Konya.
- Kutlu Ö., Doğan D., Karakaya İ. (2009) **Öğrenci Başarısının Belirlenmesi Performansa ve Portfolyaya Dayalı Durum Belirleme**, Pegema Yay., Ankara.
- Kürüm D. (2002). **Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü**, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Lee, H. J. (2005). **Understanding and Assessing Preservice Teachers' Reflective Thinking**. Teaching & Teacher Education, 21 (1), 699-715
- Lim S. ve Diğerleri (2003). **Developing Reflective and Thinking Skills by Means of Semantic Mapping Strategies in Kindergarten Teacher Education**, Early Child Development and Care, 2003, 173(1), 55–72
- Lomas, L. ve Nicholls, G., **Enhancing Teaching Quality Through Peer Review of Teaching, Quality in Higher Education**, Vol. 11, No. 2 (14.05.2009 tarihinde indirildi.)

- Lyons, N. (2006). **Reflective Engagement As Professional Development In The Lives Of University Teachers**, Teachers And Teaching: Theory And Practice, Vol. 12, No., pp. 151–168
- Manning, M. S. and Dice, J. L. (2007) . **Reflective Teaching in the Early Years: A Case for Mentoring Diverse Educators** *Early Childhood Education Journal*, Vol. 34, No. 6, June , DOI: 10.1007/s10643-007-0151-1
- MEB. (2007). **Düşünce Eğitimi Programı Kılavuzu**. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- MEB. (2009). **İlköğretim Türkçe Dersi (5. Sınıf) Öğretim Programı**, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Mialaret, G. (1979). **The Child's Right to Education**, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, Place de Fontenoy, Paris France
- Minott ,M. (2007). **The Extent To Which Seasoned Teachers In The Cayman Islands Use Elements Of Reflective Teaching In Their Lesson Planning, Implementation And Evaluation: Implication For Teacher Education And Training Globally And Locally**, International University of the Caribbean
- Oktaylar, H.C.(2008). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Yargı Yay., Ankara
- Özcan F. ,”**Yaratıcılık**” ,www.sivasram.gov.tr/da_yaratıcılık.htm (25.05.2009 tarihinde indirilmiştir.)
- Özdemir D. (2006). **Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerilerini Kazandırma Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri**, Yüksek Lisans Tezi Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özdemir E. (2002). **Eleştirel Okuma**, Bilgi Yay., 5. Basım, Ankara.
- Özden Y. (2005). **Okulu Yeniden Kurmak**, Nobel Yay. Ankara.
- Öztunç M. (1999). **Yaratıcı Düşünme Üzerine Ailenin Etkisi**, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Pacheco, A. (2005) **Reflective Teaching And Its Impact On Foreign Language Teaching**, Actualidades Investigativas En Educación.
- Palandökenlier, İ. (2005). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Yaratıcı Düşünme Becerisi Açısından Değerlendirilmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri A.B.D., Adana.

- PAUL, R. W., Linda E., T. Bartell (1997). **California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations**, The Foundation for Critical Thinking (http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/03/de.pdf adresinden 14.05.2010 tarihinde indirilmiştir.)
- Peel, D. (2005), **Peer Observation As A Transformatory Tool?**, Teaching in Higher Education. 10(4), 489-504.
- Pensore, R. (1998). **Bilgisayar ve Zeka**, Tübitak Popüler Bilim Kitapları, Nurol Mat, (Çev: Zeki Dereli), Ankara.
- Piaget, J. (2007). **Çocukta Dil ve Düşünce**, (Çev: Sabri Esat Siyavuşgil), Palme Yay., Ankara.
- Philip, C.& Ken, R. (2006). **Kendini Keşfe (Çöz ve Eğlen) (Kişiliğimizi Yaratıcılığımızı, Zekamızı ve Düşünme Yeteneğimizi Değerlendirmenin 1000 Yolu)** (Çev: Senem Onan), Sistem Yay. İstanbul.
- Philippa, D. (2007). **Gündelik Hayatta Yaratıcı Zeka**, (Çev: İbrahim Şener, Yusuf Tan), Pegasus Yay., İstanbul.
- Phillips, J. (2007). **Orijinal Düşünme Sanatı**, (Çev: Şule Gülmen), Prestij Yay., İstanbul.
- Popham, W. J. (2005). **Assessment for Educational Leaders**, Profesör Emer.tus, University of California, Pearson Yay., Los Angeles.
- Ramsland, K. (1998). **Öğrenme Sanatı**, (Çev: İbrahim Şener ,Selma Şenol), Beyaz Yay., İstanbul
- Reflective Thinking Skills**, www.csus.edu/indiv/v/velianitis/101/ReflectiveThinkingSkills.ppt (25.05.2009 tarihinde indirilmiştir.)
- Reza, G. (2008). **Hamzaee, Ph.D. Professor of Economics Department of Economics Applying Multiple Techniques of critical thinking in Teaching of**, e.g., Economics 507, 461, 360,361 College of Liberal Arts & Sciences Missouri Western State University.
- Rogers, S. and Danielson, K. (1996). **Developing a Professional Portfolio**, Florida Literacy and Reading Excellence, Professional Paper.
- Rosue, A. J. (2007). **Yaratıcı Zeka**, (Çev: Şule Çimlen), Prestij Yay., İstanbul
- Saban, A. (2002). **Öğrenme- Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar**, Nobel Yay., Ankara.

- Seferoğlu, S. ve Akbıyık, C. (2006). **Eleştirel Düşünme ve Öğretimi**, H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 193-200
- Senemoğlu, N. (2009). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**, Pegema Yay., Ankara.
- Sevinç, M. (Ed.) (2003). **Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar**, Sempozyum Kit., Morpa Kültür Yay., İstanbul.
- Shermis, S. (1999). **Reflective Thought, Critical Thinking, ERIC Clearinghouse on Reading**, English, and Communication Digest, 143
- Sönmez, V. (1995). **Yaratıcı Okul, Öğretmen, Öğrenci: Yaratıcılık ve Eğitim**, Türk Eğitim Derneği Yayınları, S.17, 148-153.
- Sönmez, V. (2009), **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Anı Yay., Ankara.
- Sünbül, A. M., **Yaratıcılık ve Birey**, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programı ve Öğretim A.B.D. tef.selcuk.edu.tr/salan/sunbul/b/b2.doc (24.05.2009 tarihinde indirilmiştir.)
- Sünbül, A. M. (2006). **Yaratıcılık ve Sınıfta Yaratıcılığın Geliştirilmesi**, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 5 (17), 95-106.
- Sungur, N. (2001). **Yaratıcı Okul Düşünen Sınıflar**, Evrim Yayınevi, İstanbul.
- Susam, E. (2006). **Lise 1. Kimya Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Bir Programın Öğrenci Başarısına Etkisi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya
- 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 22.09.2009 tarihinde indirilmiştir.)
- Şenşekerci E. ve Bilgin, A. (2008). **Eleştirel Düşünce ve Öğretimi**, Uludağ Üniversitesi Fen –Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 9(14), 15-43
- Şerefli, A. K. (2003). **İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler**, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Şimşek, N. (2006). **Öğrenmeyi Öğrenmede Alternatif Yaklaşımlar**, Asil Yay., Ankara.

- Tang, C. (2002). **Reflective Diaries as a Means of Facilitating and Assessing Reflection**, Educational Development Centre, The Hong Kong Polytechnic University.
- Taş, N. (2002). **Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Yaratıcılık**, <http://www.ingilish.com/ned5.htm>. (13.05.2009 tarihinde indirilmiştir.)
- Taşkın, Ç. Ş. ve Alp S. (2008). **Eğitimde Yansıtıcı Düşüncenin Önemi ve Yansıtıcı Düşünceyi Geliştirme**, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:178, 311-320.
- Tezci, E. ve Gürol A. (2003). **Oluşturmacı Öğretim Tasarımı ve Yaratıcılık**, **The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET** January , Volume 2, Issue 1.
- Thorpe, K. (2004). **Reflective Learning Journals: from Concept to Practice**. Reflective Practice, 5 (3), 327-343.
- Tok, Ş. (2008). **Fen Bilgisi Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi**, İlköğretim Online, 7(3), 557-568.
- Uğur, B. (2007), **Öğrencilerin Karma Öğrenme Yöntemine ve Yöntemin Uygulanmasına Yönelik Görüşlerinin Başarı**, Cinsiyet ve Öğrenme Stilleri Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Uysal, A. (1998). **Sosyal Bilgiler Öğretim Yöntemlerinin Eleştirel Düşünme Gücünün Gelişmesindeki Rolü**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı, Malatya.
- Ünalın, Ş. (2001), **Türkçe öğretimi**, Nobel Yay ve Dağıtım, Ankara.
- Ünver, G. (2003). **Yansıtıcı Düşünme**, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Vural, B. (2004). **Muhteva Dersleri İçin Özel Öğretim Uygulamaları**, Hayat Yay., İstanbul.
- Wilson, J. ve Jan, L. W. (1993). **Thinking For Themselves Developing Strategies For Reflective Learning**. Australia: Eleanor Curtain Publishing.
- Yavuz (Yavuzer) H. S. (1989). **Yaratıcılık**, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul
- Yağcı R. (2008). **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme: İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde , Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Uyguladıkları Etkinliklerin Değerlendirilmesi**, Yüksek

- Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri A.B.D., Adana
- Yıldırım, C. (2008). **Bilimsel Düşünme Yöntemi**, İmge Kitabevi, Ankara
- Yıldız, C.(2006). **Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi**, PegemA Yay., Ankara.
- Yıldız, S. S. (2007). **Yansıtıcı Düşünme**, Ppt, A.K.Ü. (28.05.2009 tarihinde indirilmiştir.)
- Yıldız, Ö., **Yansıtıcı Öğretim** <http://egitimcihaber.net/haber/bilgi/inceleme-bilgi/yansitici-ogretim-nedir-egitimcihaber.html> (25.08.2009 tarihinde indirilmiştir.)
- Yılmaz, Z. A. (2007). **Sınıf Öğretmenlerine Türkçe Öğretimi**, Nobel yay. Ankara
- Yılmaz Y. (2007). **Anne-Baba Tutumları İle İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Özerkliklerinin Gelişimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Yorulmaz, M. (2006). **İlköğretim I. Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Örneği)**, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri A.B. D., Elazığ
- Xin Z. (2007). **Reflective Thinking on Communicative Teaching in Writing**, US-China Education Review, Volume 4, No.5 (Serial No.30), USA
- Zerdeci, Z. (2008). **Yaratıcılığı Engelleyen Faktörler**, www.okulonceciyiz.biz/showthread.php?t=15481 (06.06.2009 tarihinde indirilmiştir.)
- www.egitimcihaber.net/egitim/inceleme/yansitici-ogretim-nedir-egitimcihaber.html
- www.tef.selcuk.edu.tr/salan/sunbul/g/g18.pdf
- www.kisi.deu.edu.tr/ugur.altunay/yansitici1.html
- www.3.gazi.edu.tr/web/alperal/bey.pdf
- www.egitmen.gen.tr/modules.php?name=News&file=article&sid=72
- www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/92_docs/ENNIS.HTM (*Critical Thinking: What Is It?*)
- <http://www.journal.naeyc.org/btj/200309/Planning&Reflection.pdf>.

EKLER

Ek 1. Ders Planları

I. HAFTA

Ders: Türkçe

Sınıf: 5-A

Tema: Sağlık ve Çevre

Konu: Yeşil Örtü

Tarih:

Süre : 3 ders saati

Kazanımlar: Belirtke tablosundaki amaçlar yazılacaktır.

Materyaller: Afişler, doğa resimleri, çalışma yaprağı, renkli kalem, ders ve çalışma kitapları, Türkçe sözlük

Ana nokta: Öğrencilerce belirlenecek

Yardımcı nokta: Öğrencilerce belirlenecek

Yöntem ve Teknik: Tartışma, Sorgulama, Örnek Olay, Soru Cevap, İşbirlikçi Öğrenme, Günlük tutma

I. Bölüm

Dikkat çekme: Ormanlar olmasa hayatımız nasıl olurdu?

Güdüleme: Bugün “Yeşil Örtü” adlı şiiri işleyeceğiz. Bu şiiri işleyerek yeşil örtü olan ormanlarımızın bizim için ne kadar önemli olduğunu ve yeşil örtüyü korumak için yapmamız gerekenleri öğreneceğiz.

Gözden Geçirme: Ormanların insan yaşamındaki önemi hakkında bildiklerini öğrenciler söylerler. Piknik yapan neşeli insanlar, ormandaki hayvanlar konulu (Mutlu, yaralı) resim getirilir. Dikkatli baktırılır.

Derse Geçiş: Şiir bir kez öğrencilerce okunur. Daha sonra birkaç öğrencinin sesli okuması istenir. Şiirde bilinmeyen kelimeler tahtaya yazılır. Öğrenciler sözlük kullanarak bilinmeyen kelimelerin anlamlarını bulmaları söylenir (Etkinlik 1). Anlamı

bulunan bu kelimeler deftere yazılır ve her öğrencinin bir cümle içinde kullanmaları istenir.

Bu şiiri işleyerek ne kazanacaksınız? Biz bu konu çerçevesinde ne öğrenebiliriz? soruları sorulur, hedefler tahtaya ve deftere yazılır.

5'er kişilik oluşturulan kişilerce şiire ait her kıta ile ilgili resim yapılır. Resimler grup portfolyosuna konulur (Etkinlik 2).

Şiirin başlığı, konusu ve içeriği konusunda konuşulur (Etkinlik 3-4).

Orman ürünlerinin kullanıldıkları yerleri anlatan afişler hazırlatılır. Hazırlatılmış afişler öğrencilerce sınıfa sunulur (Etkinlik 5). Öğrencilerin grup olarak hazırladığı afişlerin etkili –zayıf yönleri sunum sonrasında sınıfça belirtilir.

II. BÖLÜM

Süre : 3 ders saati

Dikkat çekme: Orman ürünlerini hayatımızın hangi alanlarında kullanıyorduk?

Güdüleme: Bugünkü dersimizde yeşil örtülere zarar verenlere karşı nasıl davranmamız gerektiğini işleyeceğiz.

Gözden Geçirme: Yeşil örtü adlı şiirin konusu ve içeriği tekrarlanır.

Derse Geçiş

Etkinlik 6 kapsamında ormana zarar veren bir kişinin yanlışlığını anlatan örnek olay yöntemi kullanılır. Öğrencilerin bu konuda fikirleri alınır. Ve bu kişi yaptığı yanlışlarını düzeltmesi için ikna edici bir yazı şiir, hikâye yazmaları istenir. Grup portfolyosuna konulur.

Çalışma yaprağı dağıtılır. Yardımcı ve ana noktalar belirtilir.

Şu sorular sorulur:

- Bu etkinlik boyunca neler yaptın?
- Yaptığın adımlarda ne hissettin? Gelişmeni fark ettin mi? Nasıl?
- Sence bu adımlardan daha farklı neler yapılabilir?
- Bu çalışmada senin beğendiğin ve beğenmediğin yönler neler?

Öğrencilerin, dağıtılan bireysel günlükleri klasik müzik eşliğinde doldurmaları istenir.

Ödev: Bir sonraki derse çevre kirliliğinin nedenleri ve sonuçları konusunda araştırma yapmaları ve fotoğraflar getirmeleri istenir.

Ad Soyad:

Ağacın faydaları nelerdir?

Ormanların yok olmasının sebebi nedir?

Ormanlar olmasa insanlık hayatı nasıl değişir?

Ormanları korumak için neler yapmayı düşünüyorsun?

Ormanı korumak için kurulan yardımsever kuruluşları tanıyor musun? Neler?

Doğayı korumak için kurulan dernekleri yeterli buluyor musun?

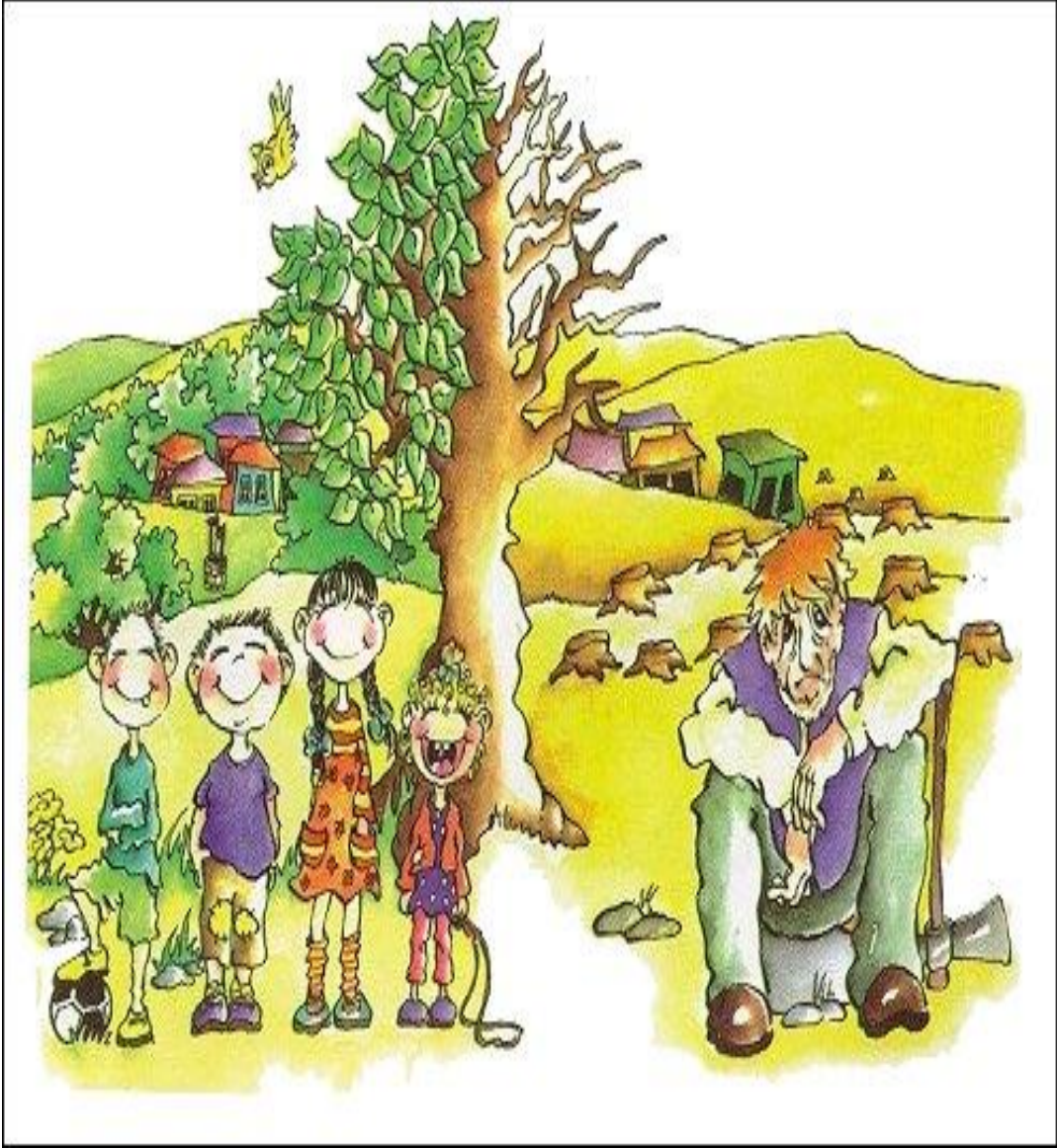
Bu derneklerde görev alsan neler yaparsın?

Ormana zarar veren birini görürsen kendini nasıl hissedersin ve ne yaparsın?

Herkes doğayı korursa bekçilere gerek var mı? Neden?

Orman yangınlarını önlemek için neler yapılabilir?





Yukarıdaki resmi yorumlayınız.

II. HAFTA

Ders: Türkçe

Sınıf: 5-A

Tema: Sağlık ve çevre

Konu: Yeşille Mavinin Ölümü

Tarih:

Süre:3 ders saati

Kazanımlar: Belirtke tablosundaki amaçlar yazılacaktır.

Materyaller: Afişler, doğa resimleri, kavram haritası tablosu, drama metni, çalışma yaprağı, renkli kalem, ders ve çalışma kitapları, Türkçe sözlük

Ana nokta: Öğrencilerce belirlenecek

Yardımcı nokta: Öğrencilerce belirlenecek

Yöntem ve Teknik: Tartışma, Sorgulama, Drama , Kavram Haritası, Soru Cevap, İşbirlikçi Öğrenme, Günlük tutma

I. BÖLÜM

Dikkat Çekme: Tatile gitmek ister misiniz? Nereye ? Niçin?

Güdüleme: Bugün “Yeşille Mavinin Ölümü” metnini işleyerek insanların çevreye ne denli zarar verdiğini anlayacağız. Yeşil ve mavi olan çevremiz ölürken bizim nasıl bir durumda olduğumuzu öğreneceğiz.

Gözden Geçirme: Doğanın önemi tekrarlanır.

Derse Geçiş: Daha önceden çevre kirliliği ile ilgili verdiğiniz ödev kapsamında öğrencilerin yaptığı araştırma sonucunda neler öğrendikleri sorulur. Verilen anahtar kelimelerle(tatil, mavi, arkadaş, yeşil) hayaller kurmaları ve şiir yazmaları söylenir (Etkinlik 1).

Metnin resim ve başlığıyla bu metnin içeriği tahmin ettirilir. Dinleme kuralları hatırlatılır. Örnek bir okuma çalışması yaparak okuma kuralları sezdirilir. Metnin belirlenen yerinde durarak metnin sonu tahmin ettirilir (Etkinlik 2). Bilinmeyen kelimelerin anlamları sözlükte bulunur. Cümlede kullanılır.

Bu metinde ne öğreneceksiniz diyerek dersin hedefleri belirlenir.

Çevre kirliliği ile ilgili kavramlar genelden özele belirlenir. Kavram haritası öğrencilerle birlikte oluşturulur.

Kavram haritasından öğrendikleri ile ilgili bir öykü ya da kompozisyon yazmaları istenir. İki noktanın kullanımı ile ilgili drama yapılır. Örnekler verilir.

Temiz ve kirli çevrenin özellikleri konulu tartışma yapılır. Özellikler tahtaya yazılır.

II. BÖLÜM

Süre : 3 ders saati

Dikkat çekme: Çevre kirliliği denince aklınıza ne geliyor?

Güdüleme: Bugünkü dersimizde çevre kirliliğine karşı almamız gereken önlemleri işleyeceğiz.

Gözden Geçirme: “Yeşil ile Mavinin Ölümü” adlı metnin konusu ve içeriği tekrarlanır.

Derse Geçiş

Oluşturulan 5 er kişilik gruplara “Çevre kirliliği ve önlemleri” konulu fotoğraf albümü hazırlatılır. Sınıfa sunulur. Grup portfolyosuna konulur.

Metin içindeki özneler farklı okunarak sezdirilir.

Siz bu metnin yazarı olsaydınız bu metnin sonunu nasıl bitirirsiniz? Niçin? sorusu sorularak konuşma ortamı açılır.

Çalışma kağıdı dağıtılır.

Ana ve yardımcı noktalar belirtilir.

Şu sorular sorulur:

- Bu etkinlik boyunca neler yaptın?
- Yaptığın adımlarda ne hissettin? Gelişmeni fark ettin mi? Nasıl?
- Sence bu adımlardan daha farklı neler yapılabilir?
- Bu çalışmada senin beğendiğin ve beğenmediğin yönler neler?

Öğrencilerin, dağıtılan bireysel günlükleri klasik müzik eşliğinde doldurmaları istenir.

Ödev: Bir sonraki hafta kalp sağlığı konusunda araştırma yapmaları ve resim getirmeleri istenir.

İKİ NOKTA İLE İLGİLİ DRAMA

Dudak maketi iki nokta şeklinde hazırlanır.

1.öğrenci: Bu iki noktayı kullanmayı bilmiyorum. Ne yapayım? diye düşünür.

Bir yaşlı dede çıkar.

Dede: Bak yavrum sana anlatacağım. Bundan yıllar önceydi. Kötü bir padişah vardı. Herkesin ağzını mühürlemişti. Konuşamıyorlardı. Kimse açıklama yapamıyordu. Halk pek üzgündü. Ben geldim. Herkes benden yardım istedi. Ben de onlara iki nokta verdim.

Ağızlarının önüne aldıklarında konuşmaya başladılar. Bak ta gör nasıl olmuş:

2. öğrenci: İnsanlara açıklama yapmak istiyorum. Ama dudaklarım yok. Onun için anlatamıyorum. Sessizliğe bürünüyorum. Kain dede bana yardım et.

Kain dede iki noktayı öğrencinin ağzının önüne koyar, öğrenci konuşur. Dedeye teşekkür eder.

3. öğrenci: Matematikte kısa yoldan işlem yapmak istiyorum ama iki noktam yok.

Kain dede iki nokta işaretini getirir, öğrenci işlemini yapar. Dedeye teşekkür eder.

Tamam kain dede anladım. İki dudağı, iki nokta gibi düşüneceğim. Açıklamalardan önce, kişi adlarından sonra iki noktayı kullanacağım. Matematikte kısa yoldan bölme işlemi yapmada kullanacağım. Teşekkür ederim Kain dede.

Örnekler verilerek pekiştirilir.

Ad Soyad

..... Kirliliği

Sebepleri
Yapmalıyız?

Sonuçları

Neler

..... Kirliliği

Sebepleri
Yapmalıyız?

Sonuçları

Neler

..... Kirliliği

Sebepleri
Yapmalıyız?

Sonuçları

Neler

..... Kirliliği

Sebepleri
Yapmalıyız?

Sonuçları

Neler

5. Aşağıdaki metinde boşluklara uygun noktalama işaretlerini koyun.

Cemil çantasını yere indirdi() İçinden kalemını() defterini çıkardı() Annesi()
() Niçin eşyalarını dağıtıyor() Çalışma odana gitsen iyi olmaz mı()
Hem birazdan dayınlar () halanlar ve teyzenler gelecek () Cemil annesine biraz kızdı ()
Ama daha sonra annesine hak verdi () Çünkü birazdan misafir gelecekti () Evin dağınık olması güzel bir durum değildi()

6. Noktalama işaretleri olmasa
olurdu.

7. Aşağıdaki metinde iş, oluşu yapan kişileri bildiren kelimelerin altını çiziniz.

Selin o sabah erkenden kalktı. Dedesi ona bir ağaç armağan etti. Selin ağacını suladı. Böcekler ağacına zarar verebilir. Selin bu yüzden ağacını ilaçladı. Babası onu ağaç böceklerine karşı uyardı. Selin böceklerden çok korktu. Dedesi ağacı ilaçlamasında ona yardım etti. Annesi ağacı ilaçlayan kızını tebrik etti. Selin çok mutlu oldu.

8. İş, oluşu yapan kelimeler olmasa.....

olur.

III. HAFTA

Ders: Türkçe

Sınıf: 5-A

Tema: Sağlık ve çevre

Konu: Kalbimizin sesi

Tarih:

Süre :3 ders saati

Kazanımlar: Belirtke tablosundaki amaçlar yazılacaktır.

Materyaller: Afişler, anatomik figürler, küt küt kalbim şarkısı, kalp sağlığı ile ilgili cd, çalışma yaprağı, renkli kalemler, ders ve çalışma kitapları, Türkçe sözlük

Ana nokta: Öğrencilerce belirlenecek

Yardımcı nokta: Öğrencilerce belirlenecek

Yöntem ve teknik: Tartışma, Sorgulama, Drama , Konuşma Halkası, Sunu gösterimi, Konuk Çağırma, Soru Cevap, İşbirlikçi Öğrenme, Günlük tutma

I. BÖLÜM

Dikkat Çekme: “Küt küt kalbim “ şarkısı öğrencilere dinletilir. Kalbimizin hangi duygular içinde nasıl atar? Sorusu sorulur.

Güdüleme: Getirilen resimler ve insan anatomisi figürleri gösterilerek “Bu derste kalbimizi daha yakından tanıyacağız.” denir.

Gözden Geçirme: Sağlığımızın önemi , kalbin gerekliliği hatırlatılır.

Derse Geçiş: Kalbimizin sesi adlı metin okutulur. Dinleme ve okuma kuralları uygulanır. Bilinmeyen kelimeler tahmin ettirilir. Sözlükte bulunur ve kontrol edilir. Cümle içinde kullanılır. Kelimelerin çağrıştırdığı kelimeler bulunur (Etkinlik 1-2).

Okunulan metinde ne öğrenecekleri sorulur. Hedefler tahtaya ve deftere yazılır. Kalbin sağlığı ve önemi ile ilgili vcd izletilir ve konuk çağrılır.

II. BÖLÜM

Süre : 3 ders saati

Dikkat çekme: Kalbinizi ne kadar yakından tanıyorsunuz?

Güdüleme: Bu günkü dersimizde kalbimizin sağlığını etkileyen (olumlu- olumsuz) etmenleri işleyeceğiz.

Gözden Geçirme: “Kalbimizin Sesi” metninin, konusu ve içeriği tekrarlanır.

Derse Geçiş

Metinde cevabı olan sorular hazırlatılır. Sorular sorulur ve sınıfça cevaplanır.

Kalp sağlığını olumsuz yönde etkileyen sebepler konusunda konuşma halkası tekniği kullanılır. Etkili olanlar tahtaya yazılır. Çözüm önerleri bulunur.

Metinde yer alan ve fazladan verilen deyimler öğretmen tarafından canlandırılır ve anlamı sezdirilmeye çalışılır.

Oluşturulan beşer kişilik gruplara, kalbimiz ile insanların görev değiştirdiğini hayal etmeleri ve diyalog yazmaları istenir. İsteyen resim çizebilir. Eserler grup portfolyosuna konulur.

İsmin yerini alan kelimeler (kişi zamirleri) drama yoluyla anlatılır. Örnek parçalarda kişi zamirleri bulunur.

Kalp sağlığını neler bozar? Neler yapmalıyız? Sorusu sorulur.

Çalışma kağıdı dağıtılır

Ana ve yardımcı noktalar belirtilir.

Şu sorular sorulur:

- Bu etkinlik boyunca neler yaptın?
- Yaptığın adımlarda ne hissettin? Gelişmeni fark ettin mi? Nasıl?
- Sence bu adımlardan daha farklı neler yapılabilir?
- Bu çalışmada senin beğendiğin ve beğenmediğin yönleri neler?

Öğrencilerin, dağıtılan bireysel günlükleri klasik müzik eşliğinde doldurmaları istenir.

Ödev: Bir sonraki hafta “Gelecekteki çevremiz ve doğa” konusunda araştırma yapmaları (gazete haberleri olabilir) istenir.

KİŞİ ZAMİRLERİ İLE İLGİLİ DRAMA

Öğrenci 1: Hırsız var! Tutun tutun kaçıyor!

Öğrenci 2: Kim? Kim? Dur bir sakinleş?

Öğrenci 1: Kardeşim yeni bir hırsız çıkmış.

Öğrenci 2: Dur dur! Neyini çaldı arkadaşım?

Öğrenci 1: Adımı çaldı. Hangi cümleye girse o ismin yerini alıyor. Adına Zamir diyorlar, Adıl diyen de varmış.

Öğrenci 2: Çok tehlikeli mi?

Öğrenci 1: Yok çok tehlikeli değil ama cümleye girdiğinde ismin yerini alıyor sonra cümleden çıkınca geri bırakıyormuş. Bak hırsız yine geliyor.

Öğrenci 2: Dur bakalım Zamir kardeş anlat bize derdini.

Hırsız: Benim adım Zamir. 6 çeşidim var: Ben, Sen, O, Biz, Siz, Onlar. Girdiğim cümlede öznenin yerini alırım. Çünkü başrol hep benimdir.

Öğrenci 1: Bak san demedim mi? Hırsız bu hırsız!

Öğrenci 2: Tamam bir denemesini yap.

Hırsız: Peki. Önce sen bir özne söyle.

Öğrenci 2: “Fatma camı kırdı.” der. Hırsız araya girer “O camı kırdı.” der.

“Ayşe, Osman, Selman ve Hacer okula geç kaldı.” der. Hırsız araya girer “Onlar okula geç kaldı.” der.

“Annem, kardeşim, Ali, Aslı ve ben (kendini gösterir) çarşıya gittik.” der.

Hırsız araya girer “Biz çarşıya gittik.” der.

Öğrenci 2: Aslında bu durum bizim işimizi kolaylaştırıyor. Birkaç tane isim söyleyeceğimize sadece bir kelime kullanıyoruz. Sence de öğle değil mi arkadaşım?

Öğrenci 1: Haklısın galiba barışayım o zaman.

Öğrenci 2: Hadi barışın bakalım.

Ad Soyad:

Kalbimizi bir organ olarak tanıtınız?

Kalbimiz çevremizdeki gördüğümüz hangi nesnelere benzetebilirsiniz? Açıklayınız.

Vücudumuzda kalbimizin önemini anlatın.

Kalbimiz olmasaydı neler olurdu?

Kalbimizin sağlığını bozan davranışlar yaparsak kalbimiz bize neler söyler?
Neden ?

Aşağıdaki paragrafta adların yerini alan kelimeleri uygun şekilde doldurunuz.

onlar, hiç kimse, bize, herkes, hepimize, ben

.....sabah erkenden pikniğe gidecekler..... de haber verdiler. Ancak bizim arabamıza sığmayız diye onlar da kendi arabalarıyla gidecekler. Annembörek yaptı. Babam bize top aldı.”Bütün çocuklar oynarsınız” dedi. Çok mutluyum. Çünküilk kez pikniğe gideceğim. Piknikteüzülmesin.çok eğlensin.Lütfen çabuk sabah olsun.

Kalbimize neler söylemek isterdin ? Neden?

Onu koruyacağıma
Söz veremiyorum.

Onu koruyacağıma
Söz veriyorum.

IV. HAFTA

Ders: Türkçe

Sınıf: 5-

Tema: Sağlık ve Çevre

Konu: Bizden Sonraki Çocuklar İçin

Tarih:

Süre : 3 ders saati

Kazanımlar: Belirtke tablosundaki amaçlar yazılacaktır.

Materyaller: Afişler, doğa ile ilgili gazete haberleri, gelecekteki doğa ile ilgili sunu, çalışma yaprağı, renkli kalemler, başlık bulma çalışmasına uygun metin örnekleri, ders ve çalışma kitapları, Türkçe sözlük

Ana nokta: Öğrencilerce belirlenecek

Yardımcı nokta: Öğrencilerce belirlenecek

Yöntem ve teknik: Tartışma, Sorgulama, Drama , Gezi-gözlem , Sunu gösterimi, Beyin Fırtınası, Soru Cevap, İşbirlikçi Öğrenme, Günlük tutma

I. BÖLÜM

Dikkat Çekme: Daha mutlu bir gelecek istiyorsak neler yapmalıyız? Gelecekte doğa nasıl olur? Neden?

Güdüleme: Gelecekteki çocuklar için doğaya karşı yapmamız gereken davranışları işleyeceğiz.

Gözden geçirme: Ağaç dikmenin önemi, çevremizin güzelliği ve gerekliliği tekrarlanır.

Derse geçiş: Derse getirilen gazete haberleri okutulur. Sorunlar sezdirilir. Verilen kelimelerle bir gazete haberi yazmaları istenir (Etkinlik 1).

Şiirin başlığı okunarak içerik tahmin ettirilir. Şiir okunur ve resimler incelenir. “Bizden Sonraki Çocuklar İçin” adlı şiir işlenerek neler öğrenebilecekleri sorulur. Tahtaya ve deftere hedefler yazılır.

Derse projeksiyonla ppt dosyası hazırlanıp izletilir (Gelecekteki çevremizin hem olumlu hem de olumsuz yönlerine yönelik slâyt sunulur.). Sadece gelecekteki doğayı

düşünmeleri istenir. Şiir bir kez daha okunur. Şiirdeki sorunlar tespit edilir. Çözüm önerileri konusunda beyin fırtınası tekniği kullanılır.

Şiirin konusu ve ana duygusu bulunur. Şiirde öğrenciyi etkileyen ifadeler bulunur. Etkileyici ifadeleri yazmaları, resim yapmaları ya da canlandırmaları istenir.

II. BÖLÜM

Süre : 3 ders saati

Dikkat çekme: Sizce çevremizde yeteri kadar ağaç var mı?

Güdüleme: Bu günkü dersimizde çevremize ağaç dikmenin önemini anlayacağız. Ve okulumuzun bahçesine ağaç dikeceğiz.

Gözden Geçirme: “Bizden Sonraki Çocuklar İçin” adlı şiirin konusu ve içeriği tekrarlanır.

Derse Geçiş

Okulumuzun bahçesi incelenir. Bahçede yeterli ağaç olup olmadığı konuşulur. Gruplarca ağaç dikme çalışmasına yönelik örnek bir duyuru hazırlatılır. Grup portfolyosuna konulur.

Gruplara Toprak – ağaç arasında hayali olan bir diyalog hazırlatılır. Grup portfolyosuna konulur. Konuşma çizgisi anlatılır.

Örnek metinlerde uygun başlık bulma çalışması yapılır.

Çalışma kâğıdı dağıtılır

Ana ve yardımcı noktalar belirtilir.

Şu sorular sorulur:

- Bu etkinlik boyunca neler yaptın?
- Yaptığın adımlarda ne hissettin? Gelişmeni fark ettin mi? Nasıl?
- Sence bu adımlardan daha farklı neler yapılabilir?
- Bu çalışmada senin beğendiğin ve beğenmediğin yönler neler?

Öğrencilerin, dağıtılan bireysel günlükleri klasik müzik eşliğinde doldurmaları istenir.

Ödev : Bir sonraki hafta sağlıklı yaşam konulu araştırma yapmaları istenir.

Ad Soyad:

Çevremize olan sevgimizi nasıl gösteririz?

Nasıl bir çevre hayal ediyorsunuz?

Hayal ettiğin çevreye ulaşmak için şu an neler yapmalısın? Nasıl?

Bir şansın olsaydı nasıl bir ağacın olmasını dilerdin?

Geleceğe bozulmamış bir çevre bırakmak için ne yapmalıyız?

Hiç ağaç diktin mi? Dikerken neler hissettin? Bir canlıyı büyötmek nasıl bir duygu?

Orman yangınlarını televizyonda izlediğinde neler hissediyorsun?

İnsanlar orman yangınlarına karşı
.....yapmalıdır.

Aşağıdaki paragrafta noktalama işaretlerini uygun şekilde doldurun.

Ayşe :

() Dün kütüphaneye niçin gelmedin()

Semra :

()Özür dilerim. Ama hastalanmışım. Onun için gelemedim.

Ayşe:

() Geçmiş olsun. Şimdi nasılsın()

Semra :

() Şimdi iyiyim. Ama ödevimi yapamadım.

Ayşe:

() Merak etme. Öğretmenimiz seni anlar ve kızmaz.

Semra:

() Haklısın.

Konuşma

çizgisi

olmasa

.....

..... olur.

Geleceğimize daha umutla bakmak için doğanın gereğini vurgulayan aşağıdaki akrostiş tekniğini yapınız.

T

E

M

İ

Z

Ç

E

V

R

E

M

U

T

L

U

İ

N

S

A

N

V. HAFTA

Ders: Türkçe

Sınıf: 5-A

Tema: Sağlık ve Çevre

Konu: Sağlıklı Yaşam

Tarih:

Süre : 3 ders saati

Kazanımlar: Belirtke tablosundaki amaçlar yazılacaktır.

Materyaller: Afişler, yeterli beslenme ile ilgili drama metni, balık kılçığı taslağı, çalışma yaprağı, aşı ve hastalık formu, renkli kalemler, Türkçe sözlük

Ana nokta: Öğrencilerce belirlenecek

Yardımcı nokta: Öğrencilerce belirlenecek

Yöntem ve teknik: Tartışma, Sorgulama, Drama , Balık kılçığı , Soru Cevap, İşbirlikçi Öğrenme, istasyon yöntemi, Günlük tutma

I. BÖLÜM

Dikkat Çekme: Sınıfa temizlik maddeleri (sıvı sabun, diş macunu ve fırçası, ıslak ve kuru mendil vb.) getirilir ve ne işe yaradıkları sorulur. Sağlık ile ilgili okul şarkıları dinletilir.

Güdüleme: Bu derste sağlıklı yaşamın nasıl olacağını işleyeceğiz.

Gözden Geçirme: Sağlık kavramı tekrarlanır.

Derse Geçiş: Başlık okunur. İçinde neler olabileceği tahmin ettirilir. Metin öğretmen tarafından okunur. Ne anladıkları sorulur ve öğrencilere anlattırılır. Bu metni işlemekle ne kazanacağız? Sorusu sorulur. Hedefler tahtaya ve deftere yazılır.

Sağlıklı yaşam konulu balık kılçığı etkinliği yapılır.

Yeterli ve dengeli beslenme ile ilgili vcd izlenir. İzlenen görüntüler sonrasında kendilerini değerlendirmeleri istenir. Kendilerine bir not vermeleri ve verdikleri notların nedenleri ile açıklamaları istenir.

Olduğu aşılar ve geçirdiği hastalıklar formu öğrenciler tarafından doldurulur.

II. BÖLÜM

Süre : 3 ders saati

Dikkat çekme: Sağlıklı bir yaşam sürdüğünü düşünüyor musun?

Güdüleme: Bu günkü dersimizde sağlık ve temizlik arasındaki ilişkiyi öğreneceğiz.

Gözden Geçirme: Sağlıklı yaşam metninin konusu ve içeriği tekrarlanır.

Derse Geçiş

Sağlık ve temizlik arasındaki ilişki konusunda tartışma yapılır.

Niçin aşı? Niçin temizlik? Başlıkları tahtaya yazılır ve nedenleri yazılır.

Metnin ana fikri bulunur. Sağlıklı olmanın şartları önem sırasına konulur. Graplardan bu konu ile ilgili bir şiir veya resim yapmaları istenir. Grup portfolyosuna konur.

“Sağlıklı Yaşam istiyorum! “ konusunda istasyon yöntemi uygulanır (Resim, şiir, öykü, slogan, afiş, tekerleme istasyonları)

Her zaman sağlıklı olmak elimizde midir? Sorusu sorularak konu toparlanır.

Çalışma kâğıdı dağıtılır

Ana ve yardımcı noktalar belirtilir.

Şu sorular sorulur:

- Bu etkinlik boyunca neler yaptın?
- Yaptığın adımlarda ne hissettin? Gelişmeni fark ettin mi? Nasıl?
- Sence bu adımlardan daha farklı neler yapılabilir?
- Bu çalışmada senin beğendiğin ve beğenmediğin yönler neler?

Öğrencilerin, dağıtılan bireysel günlükleri klasik müzik eşliğinde doldurmaları istenir.

Ad Soyad:

Sağlık nedir?

Sağlıklı yaşam nasıl olur?

Sağlık ve temizlik arasındaki ilişkiyi belirtin.

Ülkemizdeki sağlık kuruluşlarına örnek verin.

Aşı olmasaydı ne olurdu?

Aşıdan korkan birini nasıl ikna edersiniz?

Su ve sabunu kullanmayan biri olmasaydınız sağlığınız nasıl olurdu? Niçin?

Sağlık bakanı olsaydınız neler yapardınız?

Sağlığınız için yaptığınız temizlikleri yazınız

Sağlıklı yaşamın önemini anlatan bir slogan yazınız.

Sağlıklı bir günlük menü hazırlayınız.

Sabah

öğle

akşam

Yukarıdaki besinleri niçin seçtiniz?

Siz yeterli ve dengeli besleniyor musunuz? Nasıl?

Beslenirken çevrenizden yardım alır mısınız? Nasıl?

Ek 2. Öğrenciye Uygulanan Günlük

Günlük

Ad/ Soyad: Rumuz:(Türkçe terimlerden bir tane seçin)

Tarih:

Bugünkü dersin konusu:

Sevgili çocuklar, günlüklerinizi ders öncesi ve ders sırasındaki yaptığınız tüm etkinlikler boyunca nasıl çalıştığınızı, neler düşündüğünüzü ve kendi öğrenme sürecinizi dikkatli ve derin düşündükten sonra doldurunuz.

1.Bugünkü dersten öğrenmek istediklerim.....

.....
.....

Çünkü.....

.....
.....
.....
.....

2.Bugünkü dersten öğrendiklerim:.....

.....
.....
.....
.....

3. Öğrenmemi kolaylaştıran şeyler:

.....
.....
.....
.....

4. Öğrenmemi engelleyen şeyler:

.....
.....
.....
.....
.....

Engelleri kaldırmak için yapacaklarım:

.....

.....

5. Bugünkü derste bana zevk veren şeyler:

.....

6. Bugünkü derste beni sıkan şeyler:

.....

7. Bugünkü derste öğrendiklerin seni tatmin etti mi? Daha derinlemesine araştırmak ister misin?

Evet.

Çünkü.....

.....

Hayır. Çünkü

.....

8. Çalışma kâğıdını doldururken neler hissettin?

İyi. Çünkü

.....

Kötü. Çünkü

.....

9. Bugünkü derse gelmeden önce yaptığın hazırlıkları sıra ile anlatır mısın?

.....

.....

.....

10. Sence bugünkü dersi daha iyi öğrenmek için neler yapılabilir? Öğrenmek için sen daha farklı neler yapıyorsun?

.....

.....

.....

11. Öğrenmek için kimlerden (arkadaş, öğretmen, aile) yarar aldın? Yardım almak işini kolaylaştırdı mı? Nasıl?

.....

.....

.....

 12. Öğretmenin yerinde olsan bugünkü dersi nasıl işlerdin?

.....

 13. Bu dersin sonunda kendimi değerlendirdiğimde başarılı yönlerim:.....

.....

 14. Bu dersin sonunda kendimi değerlendirdiğimde başarısız yönlerim:.....

.....

 Başarılı olmak için neler yapabilirsin?.....

.....

 15. Eğer şimdi bu dersin başına dönseydim

.....

 16. Bu derste öğrendiklerin gelecekte ne işine yarar?.....

.....

 17. Eğer bu konuyu öğrenmeseydim:.....

.....

 18. Bu dersin sonunda isteklerin ve ulaştıklarınla ilgili neler düşünüyorsun?

EK 3. Öğrencilerle Anlaşma Belgesi

Hacı İbrahim Işık İlköğretim Okulu 5/A Sınıfı 2009-2010 Eğitim Öğretim Yılı Anlaşma Belgesi

5/A Sınıfı öğrencisi olarak aşağıdaki belirtilen davranışlara uygun davranacağıma söz veriyorum.

Davranışlar:

1. Ders içi ve ders dışında öğretmenimin ve arkadaşlarımın söylediklerini dikkatlice dinleyeceğim.
2. Dinlediklerimde anlamını bilmediğim kelimelilerin anlamlarını öğreneceğim.
3. Bilgi edinmek için araştırma yapacağım.
4. İşlenen konularla ilgili konu dışında çıkmadan konuşma yapacağım.
5. Okuduğum bilgilerde sebep sonuç ilişkisi kuracağım.
6. Duygu düşüncelerimi ve hayallerimi anlatan yazılar yazacağım.
7. Görsel şekil ve sembolleri yorumlayacağım.
8. Konu ile ilgili arkadaşlarımla tartışma yapacağım.
9. Derslerimle ilgili gelişmelerimi günlüğüme yazacağım
10. Derslerde kendime güveneceğim.
11. Sürekli kendimi değerlendireceğim.
12. Herhangi bir konuda (orman yangınlarına çözüm bulma, teknolojik araçlar icat etme) bir problem çözmeye meraklı ve istekli olacağım.
13. Hedeflerimi belirleyeceğim.
14. Hedeflerime ulaşmak için faaliyet planı yapacağım.
15. Aldığım sorumlulukları yerine getireceğim.
16. Arkadaşlarımın çalışmalarına yardım edeceğim.
17. Arkadaşlarımın görüşlerine saygı göstereceğim.
18. Metin ile ilgili etkinliklere katılacağım.
19. Teknolojik araçları (sadece dersim için) kullanacağım.
20. Gerektiğinde öğretmenimden yardım isteyeceğim.
21. Beni sonuca götürecek her şeyi (bilgi, beceri) çok dikkatli ve derin olarak düşüneceğim.
22. Sınıf kurallarına uyacağım.
23.(Olmasını istediğiniz kural varsa yazın.)

.../.../2010

Ad soyad
İmza

Ek 4. Haftalık Gelişim Raporu

Ad soyad:

...../...../2009

HAFTALIK GELİŞİM RAPORU

.....adlı metni işlemeden önce

biliyordum ve ,.....

düşünüyordum
 .
 Ama..... adlı metni işledikten sonra

öğrendim ve ..

düşünüyorum.

İmza

Öğretmen görüşü:

Öğrencide bu metni işledikten sonra

değişimleri gözlemledim.

Ek 5. Belirtke Tablosu

Hedefler	Yeşil Örtü	Yeşille Mavinin Ötümü	Kalbimizin Sesi	Bizden Sonraki Çocuklar İçin	Sağlıklı Yaşam
Dinleme kurallarını uygular	x	x	x	x	x
Dinlediğini anlar	x	x	x	x	x
Konuşma kurallarını uygular	x	x	x	x	x
Kendini sözlü olarak ifade eder	x	x	x	x	x
Okuma kurallarını uygular	x	x	x	x	x
Okuduğunu anlar	x	x	x	x	x
Söz varlığını geliştirir	x	x	x	x	x
Yazma kurallarını uygular	x	x	x	x	x
Kendini yazılı olarak ifade eder	x	x	x	x	x
Görsel okuma yapar	x	x	x	x	x
Görsel sunu hazırlar	x	x	x	x	x
Noktalama işareti (iki nokta) doğru kullanır.		x			
Cümlede özneyi tanır.		x			
Karşılaştığı deyimlerin anlamı bilir.			x		
İsimlerin yerini alan kelimeleri (kişi zamiri) tanır.			x		
Konuşma çizgisini doğru kullanır.				x	

Ek 6. Grup Değerlendirme Formu

Grubumuzu Değerlendirelim

Açıklama: Çalışmalar sırasında, grup arkadaşlarınızın aşağıdaki davranışlara uyup uymadığına yönelik karar verip, işaretleyiniz.

Grubumuzun Adı:

Grubumuzun Üyeleri:

Bugünkü Dersin Konusu:

ÖLÇÜTLER	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
1. Çalışmamızı zamanında bitirdik.			
2. Çalışmamızı konunun dışına çıkmadan bitirdik.			
3. Çalışmamızı yaparken birbirimizin görüşlerine saygı duyduk.			
4. Grup arkadaşları olarak yaptığımız çalışmalarda birbirimizin işlerini kolaylaştırdık.			
5. Yaptığımız çalışmalara yeterince emek verdik.			
6. Yaptığımız çalışmada yazımızın güzel ve okunaklı olmasına özen gösterdik.			
7. Çalışmalarımızı düzenli ve temiz olarak yaptık.			
8. Çalışmalarda birbirimizin eksikliklerini tamamladık.			
9. Düşüncelerimizi rahatça ifade ettik.			
10. Çalışmanın yapımına bütün grup arkadaşları katıldı.			

Aşağıdaki soruları grubunuza göre cevaplayınız.

1. Çalışmalar sırasında karşılaştığınız en büyük sorun:.....
.....
.....
2. Grubumuzun en başarılı yönü.....
.....
.....
3. Grup olarak daha iyi olabiliriz ama
.....

Ek 7. Kişisel Bilgi Formu**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Sevgili öğrenciler, bu bilgi formu Fırat Üniversitesinde yapılan bilimsel bir çalışma için hazırlanmıştır. Verilen cevaplar ve isimler tamamen gizli kalacaktır. Aşağıdaki soruları lütfen içtenlikle cevaplandırınız. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

AD:

SOYAD:

SINIF – ŞUBE :

NO:

1.CİNSİYETİNİZ: KIZ () ERKEK()

2.BABANIZIN EĞİTİM DURUMU:

OKUMA YAZMASI YOK() İLKÖĞRETİM () LİSE()
ÜNİVERSİTE()

3.ANNENİZİN EĞİTİM DURUMU

OKUMA YAZMASI YOK() İLKÖĞRETİM () LİSE()
ÜNİVERSİTE()

4.AİLENİZİN SOSYO EKONOMİK DURUMU:

DÜŞÜK() ORTA() YÜKSEK()

5.DOĞUM YERİNİZ:

KÖY() KASABA() ŞEHİR()

6.OKULÖNCESİ EĞİTİM ALDINIZ MI? EVET() HAYIR()

7.OKUDUĞUNUZ KİTAP SAYISI

OKUMADIM () 1-5() 6-10() 11-15() 16 VE ÜSTÜ()

Ek 8. Öğrenciye Uygulanan Akademik Başarı Testi

AKADEMİK BAŞARI TESTİ

AD- SOYAD:

SINIF- ŞUBE:

1.Yaşamımızda , çevreyle ilgili en büyük sağlık sorunları açık ve kapalı alanlarda hava kirliliği, düşük su kalitesi, yetersiz sıhhi temizlik ve tehlikeli kimyasallara bağlıdır. Bunların yol açtığı sağlık sonuçları arasında solunum yolu ve kalp damar hastalıkları, kanser, astım ve alerjilerin yanı sıra üremeyle ilgili sinir bozuklukları bulunmaktadır. Yukarıdaki paragraftan hangi sonuç **çıkarılamaz?**

- A)Çevre kirliliği sonunda astım gibi hastalıklar oluşur.
- B)Üreme ile ilgili hastalıklar çevre kirliliği ile açığa çıkabilen sağlık sorunudur.
- C)Hava kirliliği, düşük su kalitesi, yetersiz sıhhi temizlik ve tehlikeli kimyasallar insanı etkiler.
- D)Çevre kirliliği sinir bozukluklarına neden olur.

2. Mavi sincapların kalıntıları yerin kat kat aşağısında bulundu. Bu canlılar kırk bin yıl sonra **hemen hemen** kusursuz bir halde gün ışığına çıkıyor ve yok olan bir türe ait ipuçları veriyor.

Bu cümleye altı çizili sözün kattığı anlam, aşağıdakilerin hangisinde vardır?

- A) Arkadaşım az kalsın yere düşüyordu.
- B) Okula neredeyse geç kalacaktım.
- C) Az daha ödevimi bitiremeyecektim.
- D) Teyzemin söylediklerinin tıpkısını annem de söyledi.

3. Yürü yol boyunca streten uzak,
Her yanı bir cennet hangisini yazsak.
Tek tek değil, hep birlikte korusak,
Canım benim, öz vatanım Türkiye'm
Hakkı Çebi

Yukarıdaki dördlüğün ana fikri nedir?

- A)Cennet vatanımızı hep beraber korumalıyız.
- B) Öz vatanımız Türkiye'miz cennet gibidir.
- C) Vatanımızın her yanı güzeldir.
- D)Birlikte olmak yeterli değildir.

4. Doğa insanlara birçok nimetler sunar. Bu nimetlerin hepsi insan içindir. Ancak insanlar doğa zenginliklerimizi her geçen gün azalmaktadır. Sanayileşme ve kentlerdeki nüfus yoğunlukları çevre sorunlarının artmasına sebep olmuştur. Bütün ülkelerin ortak sorunu haline gelen çevre kirlenmesi, günümüzde insan sağlığını tehdit eder boyutlara ulaşmıştır. Küresel ısınma ile iklim farklılıkları insanların çevreyi kirlletmesinin bir sonucudur.

Yukarıdaki paragrafın başlığı ne olabilir?

- A) Küresel Isınma
- B) Çevrenin önemi
- C) İnsanlar ve çevre
- D) Çevremizin geleceği

5.



Yandaki resim ne anlatmaktadır?

- A) Çevremizde çok katlı binalar vardır.
- B) Çok sayıda lüks binalar çevremizi değiştirir.
- C) Binalar çoğaldıkça çevremizdeki ağaçlar azalır.
- D) Ağaçları binalar arasına değil ormanlık alanlara dikmeliyiz.

6. Sağlıklı bir yaşam için alınması gereken önlemlerin pek çoğu günlük yaşamımızda uygulamamız gereken küçük ve kolay çabalardan oluşur. Nerede olursa olsun günlük yaşamı düzenleyen bazı temel kuralların bilinerek uygulanması, sağlığın korunmasını ve diğer bireylerle paylaştığımız yaşamı kolaylaştırır. Bu kurallardan en önemli bazıları temizlik, sağlıklı beslenme, bedensel ve zihinsel çalışma ve düzenli yaşama dikkat etmeli; sigara, alkol, uyarıcı ve uyuşturucu maddelerden uzak durma, kazalardan korunma, sorunlarla başa çıkmada doğru ve uygun yöntemler kullanmadır.

Paragrafa göre aşağıdaki fikirlerden hangisine **ulaşılabilir?**

- A) Uyarıcı ve uyuşturucu maddeleri kullanmamalıyız
- B) Dikkatli olarak kazalardan korunmalıyız.
- C) Beynimiz ve vücudumuz ile çalışma yapmalıyız.
- D) Sağlıklı olmak için sorunlardan uzak durmalıyız.

7. Öğretmenimiz :

- Çocuklar çevremize karşı görevlerimiz var. En başta, doğal zenginliklerimizin bilinçsizce kullanılıp, geri dönüşümsüz bir şekilde yok olmasına izin vermeyerek korumak, geliştirmek ve Türkiye'nin geleceğini güvence altına almaktır, dedi.

Öğretmenin ifadesindeki “Türkiye'nin geleceğini güvenceye almak” sözü neyi anlatmaktadır?

- A) Çevrenin güzelliklerinin farkına varmalıyız.
- B) Doğal ortamları korumalıyız.
- C) Başarılı olmalıyız.
- D) Gençliğimizi eğitmeliyiz.

8. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde belirtilen işler farklı kişiler tarafından yapılmıştır?

- A) Adamlar bahçede hiç durmaksızın çalışıyorlardı.
- B) Bir adam hayattan konuşuyor diğeri memnû anlatıyordu.

- C) Adamlar ormanda piknik yapıyorlardı
 D) Çıplak ağaç üzerindeki kuşlar, soğuktan birbirlerine yapışmış gibiydiler.
 9.



Yandaki resimde ne anlatılmaktadır?

- A) Kelebekler ve kuşlar gibi küçük hayvanlar doğaya daha yararlıdır.
 B) Küçük fidanlar dikmek doğayı yeniler.
 C) Küçük çocuklar doğayı yenilerler.
 D) Yenilenmiş bir doğa için el ele vermeliyiz.

10. Aşağıdaki cümlelerin hangisinin öznesi belli **değildir?**

- A) Metin, okumayı çok iyi öğrenmiş.
 B) Hasta bakıcıya uzun uzun baktı.
 C) Derslerine akşamdan çalışmış.
 D) Oyuncular oyunlarını bitirdiler.

11 I. Çevreyi korumak sadece gençlerin görevi değildir.

II. Çölleşen dünyada ağaç dikmeliyiz.

III. Yaşamak için çevremize sahip çıkmalıyız.

IV. Çevre kirliliğini önlemek için beraber olmalıyız.

Yukarıdaki ifadelerden hangileri aynı düşünceyi anlatmaktadır?

- A) I II B) II III C) I IV D) III IV

12. Aşağıdaki kelimelerinin anlamlarını yazınız.

Fidan:

Gelecek:

Tatil:

Yuva:

13. Bir öğretmen okul bahçesini ağaçlandırmak istiyor. Ancak bu konuda çevresindekilerden yardım alamıyor. Tek başına ağaçlandırması ve ağaçları koruması mümkün görünmüyor. Bu durumda çevre koruma vakfına başvuruyor. Bu kuruluştan aldığı yanıtı okul müdürü ve çevresindekilere bildiriyor. Onların da yardımıyla okul bahçesi ağaçlandırılıyor. Bütün öğrencileri ağaçların bakımı konusunda görevlendiriyor. Bu öğretmenin ağaçlandırma konusunda yaptığı işler aşağıdakilerden hangisine örnek olabilir?

- A) Ağaçlandırma işi tek başına yapılamaz.
 B) Çevre koruma vakfına öğretmenler başvurabilir.
 C) Ağaç dikmek için mutlaka bir kuruma başvurmak gerekiyor.

D) Çevre koruma kurumu okullara maddi destek verir.

14. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde noktalama ve yazım yanlışı **yoktur?**

- A) Bir çok eşyaların sadece Güney Amerika'da yapıldığı doğru mudur?
- B) Birçok eşyaların sadece Güney Amerikada yapıldığı doğru mudur?
- C) Birçok eşyaların sadece Güney Amerika'da yapıldığı doğru mudur?
- D) Birçok eşyaların sadece Güney Amerika'da yapıldığı doğrumudur?

15."Ah güzelim Uzungöl. Ne güzel memleket. Sabahları serin bir havası vardır. Her taraf yemyeşildir. Mis kokan çiçekleri sizi hayal dünyasına götürür. En meşhur yemekleri hamsi buğulamadır. Tattığınızda eminim bir daha yemek istersiniz. "

Yukarıdaki paragrafta hangi duyu organı ile ilgili ayrıntıya yer verilmemiştir?

- A)Görme B)Dokunma C)Koklama D) Duyma

16. Hangi cümlede deyim vardır?

- A)Kedi yumağa dişini geçirdi
- B)Dişlerimizi yan yana inci gibi olmalıdır.
- C)Ağz ağza vermiş beni çekiştiriyorlar
- D)Hastalandığımda ağzımdan kan geldi

17.Aşağıdakilerden hangisinde çevre kirliliğinin bir sonucudur?

- A) İçme sularının kirli olması
- B) Hızlı nüfus artışı
- C) Plansız kentleşme
- D) Doğal kaynakların hoyratça kullanılması

18. Hangi tümcede isim yerine kullanılan kelime yoktur?

- A) Bu şiiri sen yazdın.
- B) Tiyatroya sensiz gitmeyiz.
- C) Banu bana söz verdi.
- D)O arkadaşımı, hiç unutamam

19.

"Bizden önce dikilen
Ağaçları meyvelerini
Biz yedik.
Dikmezsek bu günden
Yarının ağaçlarını,
Bilin ki şimdiden
Geleceğe yenildik."

M. R. Şirin

Şiire bağlı olarak aşağıdakilerden hangisi **cıkarılamaz?**

- A) Bizden önceki insanlar ağaç dikmiştir.
- B) Ağaçların meyvelerini şu an yaşayan insanlar yerler.
- C) Şimdiden insanlar geleceğe yenildiler.
- D) Eğer ağaç dikmezsek gelecekte sorunlar yaşayacağız.

20. Aşağıdaki cümlede uygun noktalama işaretleri koyunuz.

- Çocuk merak içinde sordu ()
 () Ne zaman gidiyoruz ()
 Babası gülümseyerek cevap verdi ()
 () Hemen gidelim mi ()
 Çocuk neşeyle haykırdı ()
 () Yaşasın ()

21. 'keçisini-kadın-yavrusunu-yaşlı-otlatmaya-doğmadan-gün-götürdü''

Yukarıdaki sözcüklerden anlamlı ve kurallı bir cümle oluşturduğumuzda hangi sözcük dışarıda kalır?

- A) yavrusunu B) keçisini C)yaşlı D)doğmadan

22. Aşağıdaki karşılıklı konuşmaların hangisine verilen cevap soruyla **çelişmektedir**?

A)Kitabını okuduysan bana verebilir misin?

- Hayır. Çünkü ben bitirmedim.

B) Yemeğinizi nasıl istersiniz?

- Buranın yemekleri çok güzelmiş.

C)Pikniğe bizimle gelmek ister misin?

- Evet ama bugün dayımlar bize gelecek.

D)Elbisem nasıl görünüyor?

-Rengi çok güzel ama sana dar olmuş.

23. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde sebep-sonuç ilişkisi **yoktur**?

A)Parasını geri almayınca çok kızdı.

B)Müzeye gitmek üzere otobüse bindi.

C)Araba bozulunca okula vaktinde gelemedi.

D) Sınavdan iyi not alınca çok mutlu oldu.

24.“Böcekleri, kuşları, ağaçları sevin.

Güneşi, yıldızları sevin.

Her varlık sevimlidir.

Varlıkları sevin ki mutlu olasınız.”

Yukarıdaki paragrafın ana fikri nedir?

A) Böceklerin yararlı taraflarını düşünün.
sevimlidir.

C) Canlılarla dost olmak gerekir.
olursunuz.

B)Uzay cisimleri ve hayvanlar

D) Varlıkları sevdiğinizde huzurlu

25. Aşağıdaki koyu yazılmış cümleyi aynı anlamda başka nasıl söyleyebilirsiniz?

“En varlıklı insan sağlıklı olandır.”

A) En iyi insan sağlıklı olandır

- B) En akıllı insan sağlıklı olandır
- C) En güçlü insan sağlıklı olandır
- D) En zengin insan sağlıklı olandır

26. Çevremiz çöp yığınlarıyla dolu ama sorumluların kılı bile kıpırdamıyor.” tümcesinde altı çizili sözün tümceye kattığı anlam aşağıdakilerden hangisinde vardır?

- A. Öğrencilerden bazıları boşa gureşiyor.
- B. Bu olanların, önemli olmadığını söyledi.
- C. Kimse bu çocuklarla başa çıkamıyor.
- D. Son günlerde olaylara ilgisiz kaldım.

27. Hangi tümcede karşılaştırma **yapılmamıştır?**

- A) Lale de gül gibi çok gösterişli bir çiçektir.
- B) Zehra bugün daha çok çöp topladı.
- C) Çocukların hepsi zayıf ve uzundu.
- D) Kadınlar çiçekler gibi narindir.

28. Yaz gelir de heveslenir bitersin,
Güz gelince başın alır gidersin.
Yavru niçin boynu eğri gezersin?
Senin derdin benden beter menevşe.

Karacaoğlan

Güz: Sonbahar,

Menevşe: Menekşe

Bu dörtlükte kendisine “insan” özelliği verilen menevşenin hangi özelliğinden **bahsedilmemiştir?**

- A) Derdinin herkesten beter olduğundan
- B) Yavru bir çiçek olduğundan
- C) Boynu bükük olduğundan
- D) Mevsimlik bir çiçek olduğundan

29. Sabah artık gözünü erken açar,
Ta uzakta meleşirler kuzular,
Her kuşun, her kuzunun neşesi var;
Ey çocuklar! Sevinin geldi bahar.

A. Gövsa

Bu dörtlükten çocuklar baharın gelişiyile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi **çıkarılamaz?**

- A) Çocukların baharın gelişinden mutlu olacakları
- B) Güneşin erken saatlerde doğduğu
- C) Kuşların kuzulara göre daha neşeli olduğu
- D) Kuzuların uzakta olduğu

30. Aşağıdaki tümcelerin hangisinde amaç-sonuç ilişkisi vardır?

- A) Erken kalkmayınca treni de kaçırdı. C)Söylediği hiçbir şeye inanmıyorum.

B) Aramadığı için ona söylemedim.

31. Sanırsınız bir çiçek

Havalanmış uçuyor

Ya da minik bir palet

Doğaya renk taşıyor.

D) Dün balık tutmaya baraja gittik

Öyle güzel ve duyarlı

Öyle ince kanatları

Sanki “Dokunmayın bana

Erir , yok olurum.” diyor.

Aşağıdakilerden hangisi yukarıdaki şiire uygun bir başlıktır?

A) Kelebek

B) Arı

C) Çiçek

D) Kuş

32. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde sebep-sonuç ilişkisi vardır?

A) Sen başıma kaktığından yanlış yaptım.

B) Hasan okula gelmeyeceğini bana söyledi

C) Seni görmek için Bozcaada'ya gitti.

D) Korkmadan yaşlıya yardım ettim.

Sorular	A	B	C	D
1	A	B	C	D
2	A	B	C	D
3	A	B	C	D
4	A	B	C	D
5	A	B	C	D
6	A	B	C	D
7	A	B	C	D
8	A	B	C	D
9	A	B	C	D
10	A	B	C	D
11	A	B	C	D
12	Cevabı soru üstüne yap.			
13	A	B	C	D
14	A	B	C	D
15	A	B	C	D
16	A	B	C	D
17	A	B	C	D
18	A	B	C	D
19	A	B	C	D
20	Cevabı soru üstüne yap.			
21	A	B	C	D
22	A	B	C	D
23	A	B	C	D
24	A	B	C	D
25	A	B	C	D
26	A	B	C	D
27	A	B	C	D
28	A	B	C	D
29	A	B	C	D
30	A	B	C	D
31	A	B	C	D
32	A	B	C	D

Ek 9. Pano Resimleri

CAM PANO RESİMLERİ

DÜŞÜNÜYORUM



ARAŞTIRIYORUM

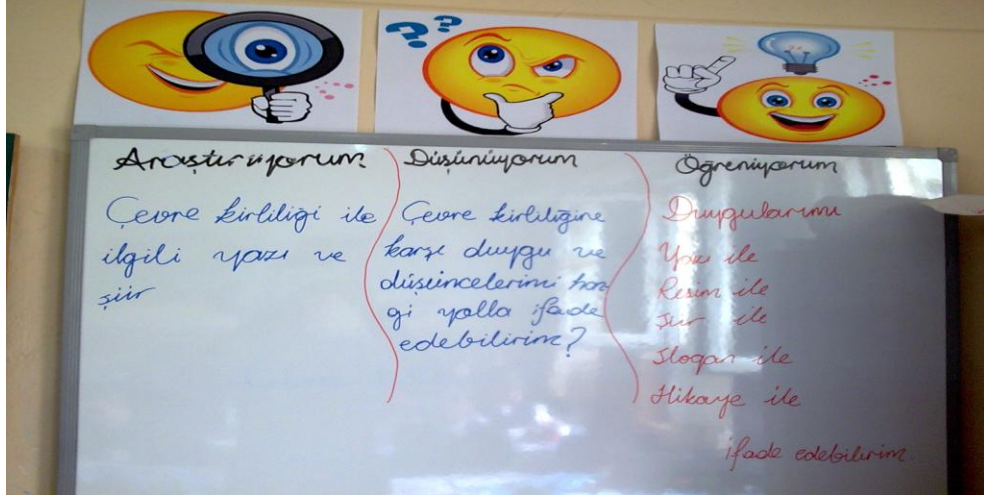


ÖĞRENİYORUM



Ek 10. Deney İşlem Sürecinde Öğrenci Resimleri





Sınıfa Gelen Doktorla Söyleşi

Ek 11. İzin Yazısı

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.44.00.07.328/ 467
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı

06.01.2010

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) T.C.Fırat Üniversitesinin 22/12/2009 tarih ve 1137/13536 sayılı yazısı.
b) Müdürlüğümüzün 22/12/2009 tarih ve 47303 sayılı Valilik Onay yazısı
c) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve
Araştırma Desteğine Yönelik izin ve Uygulama Yönergesi

T.C. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı tezli Yüksek Lisans öğrencisi Dilek KIRNIK bilimsel çalışmalarında kullanmak üzere, Müdürlüğümüze bağlı Hacı İbrahim Işık ilköğretim okulunda Anket Uygulaması için, ilgi (a) yazı ve ekindeki dosya, ilgi (b) Valilik onayı ile oluşturulmuş olan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından, ilgi (c) Yönerge doğrultusunda incelenerek ekte bulunan Araştırma Değerlendirme Formu (Ek-2) ile Uygulama Çalışmasının yapılabilmesi için izin verilmesinin uygun olacağı görüşü bildirilmiştir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde ilgi (a) yazıda adı geçen araştırma sahibi Dilek KIRNIK ilgi (b) yönergesinin 13. maddesinde belirtilen hususlara bağlı kalmak ve yönerge ekinde yer alan iki ayrı taahhünameyi önceden imzalamak kaydıyla, ilimizdeki Hacı İbrahim Işık İlköğretim okulunda Anket Uygulaması yapılmasına izin verilmesi hususunu; tensiplerinize arz ederim.

M. Yücel ABİK
Milli Eğitim Müdür Yrd.

EKİ:Değerlendirme Formu (1 Adet-1Sayfa)

OLUR
06.01.2010
Mehmet BULUT
İl Milli Eğitim Müdürü

Dilek Hanım,
Öncelikle sunu belirtmeliyim; sınıfta uygulanan uygulamalar, bu programda, eğitime ve eğitimeye büyük katkı sağladığını, basma kalıp eğitim-öğretim sistemimize yeni anlayış ve metodlar getirerek, eğitimin kalitesinin arttıracacağını düşünüyorum. Bu salıma ile ilgili teklifinizi yaptığınızda, zaman kaybı olacağını, programın aksayacağını düşünmüştüm. Çünkü sizden önce böyle tekliflerle gelip; eğitim-öğretim adına hiç bir katkı sağlamadan, sadece döküman ekle etmek için gayret sarfedip, benim ve öğrencilerimin zamanını harcamışlardı. Fakat bu programı uyguladığınızda gördüm ki, siz diğerlerinde farklısınız. Uygulama süresi içinde gösterdiğiniz o üstün gayret ve performansınız hayran kaldım. Öğrencilerle olan diyalogunuz aşıkcası beni kışandırdı. Öğrencilerim sizi daha çok sevmeye başladılarını gördüm. Eğitime aşık olması bu Türk evlatlarının sizin gibi eğitimciler; uygulayacağını eğitimde yöntem ve tekniklere ihtiyaçları var.

Uyguladığınız yanıtıcı düşünme becerileri yöntemiyle öğrencilerinde olumlu davranışlar gözlemledim. Hiç ders katılmayan öğrencilerim, diğer derslerde de, ders katılımlarını, kendilerini daha rahat ifade ettilerini, hiç ders sakımayan öğrencilerin ders katılımlarını gördüm.

Grup sakımalarıyla, öğrencilerin bitişler ürettiklerini, onları grup içinde aktif halde görmem beni sevindirdi. Kendilerine olan güvenlerinin arttığını görmem beni ayrıca sevindirdi. Amaş belirtiyerek, o amaş etrafında yoğunlaştık.

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Dilek KIRNIK

Doğum Yeri: Malatya

Doğum Tarihi: 03.04.1984

Yabancı Dili: İngilizce

Eğitim Durumu

İlköğretim: Şeker İlköğretim Okulu(1990-1993)

Sadiye Ünsalan İlköğretim Okulu (1993-1998)

Lise Öğrenim: Sümer Lisesi (1998-2001)

Lisans Öğrenimi: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği (2001-2005)

Yüksek Lisans Öğrenimi: Fırat Üniversitesi, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı (2008-)

Bilimsel Faaliyetleri:

Kırnık, D. ve Fadiloğlu, P. (2009). Toplum Hizmetleri Dersi Uygulamalarında İyilik, I. Ulusal İyilik Sempozyumu, Elazığ

Fadiloğlu, P. ve Kırnık, D. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin İyilik Algıları, I. Ulusal İyilik Sempozyumu, Elazığ

Ulucan, M. Yaprak, K. Ü. Kırnık D. (2010) Öğrencilerin Kulüp Çalışmalarına İlişkin Tutumları, 9.Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Elazığ

Aldığı Ödül

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölüm 2.'liği.