

**T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**6. – 7. VE 8. SINIF ÖĞRETİM PROGRAMLARININ YANSITICI
DÜŞÜNME BECERİLERİNİ KAZANDIRMA DÜZEYİNE İLİŞKİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İbrahim KALKAY

Balıkesir, 2013

**T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**6. – 7. VE 8. SINIF ÖĞRETİM PROGRAMLARININ YANSITICI
DÜŞÜNME BECERİLERİNİ KAZANDIRMA DÜZEYİNE İLİŞKİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İbrahim KALKAY

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN**

Balıkesir, 2013

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda 200912509009 numaralı İbrahim Kalkay'ın hazırladığı "6. - 7. ve 8. Sınıf Öğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Kazandırmaya İlişkin Öğretmen Görüşleri" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 20.09.2013 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/OY ÇOKLUĞU ile karar verilmiştir.

Doc. Dr.
Başkan *İbrahim Kalkay* imza *İbrahim Kalkay*
Unvanı, Adı-Soyadı

Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin
Üye *Hasan Hüseyin* imza *Hasan Hüseyin*
Unvanı, Adı-Soyadı (Danışman)

Yrd. Doç. Dr.
Üye *Nilüfer Uyanık* imza *Nilüfer Uyanık*
Unvanı, Adı-Soyadı

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylarım.

20.09.2013
Enstitü Müdürü ✓

İbrahim Kalkay
Yrd. Doç. Dr. İbrahim Kalkay

ÖNSÖZ

Bu çalışma sürecinde maddi ve manevi olarak beni destekleyen ve yol göstericiliğini esirgemeyen tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN'a;

Verdiğim kararlarda sürekli yanımda olan ve beni destekleyen annem Serpil KALKAY'a, babam Muammer KALKAY'a, ağabeylerim Mehmet ve İsmail KALKAY'a;

Araştırma sürecinde ne zaman ihtiyacım olsa benden yardımlarını esirgemeyen değerli bölüm hocalarım Prof. Dr. Nevin SAYLAN'a, Doç. Dr. Erdoğan Tezci'ye, Yrd. Doç. Dr. Nihat Uyangör'e, Yrd. Doç. Dr. Kemal Oğuz ER'e, Yrd. Doç. Dr. İsmail Zencirci'ye ve Araş. Gör. Selcen KÜLTEKİN'e;

Lisans ve yüksek lisans öğrenimde benim yanımda olan ve beni sürekli destekleyen arkadaşım Ercenk HAMARAT'a;

Eğitimci olarak kendime örnek aldığım ve bu çalışmaya fikri olarak destek veren Rabiye KAHRAMAN ve Zeliha KAHRAMAN'a;

Son olarak ismini burada zikredemediğim az da olsa çalışmada katkısı bulunan herkese sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İbrahim KALKAY, 2013

ÖZET

6. – 7. VE 8. SINIF ÖĞRETİM PROGRAMLARININ YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİNİ KAZANDIRMA DÜZEYİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

KALKAY, İbrahim

Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN

2013, 86 sayfa

Bu araştırmanın temel amacı öğretmen görüşlerine göre 6. – 7. ve 8. sınıf öğretim programlarının yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırma düzeyini belirlemektir. Araştırma tarama modelindedir. Araştırma Balıkesir İlinde görev yapmakta olan 559 branş öğretmeni ile yapılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçeğin geçerliliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin ise, madde toplam korelasyonu ve Cronbach Alfa değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa kat sayısı değeri .95 bulunmuştur. Veri analizinde Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 17.0 programı kullanılmıştır. Elde edilen veriler yüzde ve frekans analizi, ilişkisiz örneklemeler için t testi, bağımsız örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi, parametrik olmayan analiz tekniklerinden mann whitney u testi ve kruskal wallis h ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlere göre 6. – 7. ve 8. sınıf öğretim programları yansıtıcı düşünme becerilerini kısmen kazandırdığı saptanmıştır. Öğretmen görüşleri okul grubuna, cinsiyete ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterirken branş açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Anahtar Kelimeler: Yansıtıcı Düşünme, Üst Düzey Düşünme Becerileri, Öğretim Programı, Problem Çözme, Kendini Tanıma, Bilgiyi İlişkilendirme, Öğrenmeye İsteklilik.

ABSTRACT
TEACHER VIEWS ON THE LEVEL OF GAINING REFLECTİVE THINKING
SKILLS THROUGH 6. – 7. AND 8. CLASS CURRICULUM

KALKAY, İbrahim

**Balikesir University, Institute of Social Sciences, Department of
Educational Sciences**

Thesis advisor: Assistant Prof.Dr Hasan Hüseyin Şahan

2013, 86 pages

The main purpose of this research is to designate the level of gaining reflective thinking skills through 6. – 7. and 8. class curriculum. This research is survey model. The research was carried out with 559 subject teachers who serves in Balikesir. Datas were collected with “Determination The Level Of Reflective Thinking Scale” generated by the researcher. Factor analysis was made to determinate the validity of the_scale. Item total correlation and cronbach’ s alpha range were calculated for the realiability of the scale. Cronbach’s alpha coefficient value was .95. The program Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 17.0 was used for the data analysis. Datas ara obtained by using frequency ratio analysis, T test for unconnected samples, one way ANOVA for detached samples, Mann Withney U test (nonparametric test) and Kruskal Wallis h test.

According to the results of the research, considering teacher views, 6. – 7. and 8. class curriculum carries out reflective thinking skills on the level of partially agree. Teacher’s opinions differ according to school group, gender and professional seniority whereas they don’t show significant difference in terms of branches.

Key Words: Reflective thinking, High-order thinking skills, curriculum, problem solving, self knowledge, associating information, willingness to learning.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iii
ÖZET, ANAHTAR KELİMELEER	iv
ABSTRACT, KEY WORDS	v
İÇİNDEKİLER	vi
ÇİZELGELER LİSTESİ	viii
KISALTMALAR LİSTESİ	ix
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Problem Cümlesi, Alt Problemler ve Amaç	4
1.3. Önem	4
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	7
2. İLGİLİ ALANYAZIN	8
2.1. Kuramsal Çerçeve	8
2.1.1. Yansıtıcı Düşünme	8
2.1.2. Yansıtıcı Düşünmenin Diğer Üst Düzey Düşünme Becerileri İle İlişkisi	10
2.1.3. Yansıtıcı Düşünmeyi Öğrenme ve Geliştirme	12
2.1.4. İlköğretim İkinci Kademe Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen ve Teknoloji, İngilizce, Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programlarında Yansıtıcı Düşünme	15
2.1.4.1. Türkçe Dersi Öğretim Programı	15
2.1.4.2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	17
2.1.4.3. Matematik Dersi Öğretim Programı	24
2.1.4.4. Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı	26
2.1.4.5. İngiliz Dersi Öğretim Programı	30
2.1.4.6. Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı	31
2.1.5. Çoklu Zeka Kuramındaki Özedönük (İçsel) Zeka ve Yansıtıcı Düşünme	33
2.2. İlgili Araştırmalar	35
3. YÖNTEM	48
3.1. Araştırmanın Modeli	48
3.2. Evren ve Örneklem	49
3.3. Veri Toplama Araçları	49
3.3.1. Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği Geliştirme Süreci	50
3.3.1.1. Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği Pilot Uygulama Grubu	50
3.3.1.2. Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	51
3.4. Veri Toplama Süreci	55
3.5. Verilerin Analizi	55

4.	BULGU VE YORUMLAR	58
4.1.	Demografik Özellikler	58
4.2.	6. – 7. ve 8. Sınıf Öğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Kazandırma Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri	60
4.3.	6. – 7. ve 8. Sınıf Öğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Kazandırma Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İlgili Değişkenlere Göre Karşılaştırılması	62
5.	SONUÇ VE ÖNERİLER	73
5.1.	Sonuçlar	73
5.2.	Öneriler	75
	KAYNAKÇA	77
	EKLER	83
	EK 1. Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği	83
	EK 2. Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği Uygulama İzni	86

ÇİZELGELER LİSTESİ

		Sayfa Nu.
Çizelge 3.1.	Evren ve Örneklem Tablosu	49
Çizelge 3.2	Ölçek Maddelerinin Madde Toplam Korelasyon Değerleri	53
Çizelge 3.3	Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği Korelasyon Tablosu	54
Çizelge 3.4	Yöntem Bölümünün Özet Bilgileri	57
Çizelge 4.1	Demografik Özelliklerin Yüzde Frekansları	58
Çizelge 4.2	Her Bir Alt Boyutun ve Genelin Öğretmen Görüşlerine Göre Betimsel İstatistikleri	60
Çizelge 4.3	Okul Grubu Açısından Karşılaştırması	62
Çizelge 4.4	Cinsiyet Açısından Değerlendirme	63
Çizelge 4.5	İlgili Gruplara İlişkin Bazı İstatistikler	64
Çizelge 4.6	Bağımsız Örneklemeler İçin Tek-Faktörlü Varyans Analizi	66
Çizelge 4.7	Çoklu Karşılaştırma (Tukey Testi) Sonuçları	67
Çizelge 4.8	Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	68
Çizelge 4.9	Mann Whitney-U Testi Sonuçları	69
Çizelge 4.10	İlgili Gruplara İlişkin Bazı İstatistikler	70
Çizelge 4.11	Bağımsız Örneklemeler İçin Tek-Faktörlü Varyans Analizi	72

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TTKB	: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
YANDE	: Öğretmen ve Öğretmen Adayları için Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği
YDDBÖ	: Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği
N	: Veri Sayısı
\bar{X}	: Aritmetik Ortalama
s.s.	: Standart Sapma
p	: Anlamlılık Derecesi
s.d.	: Serbestlik Derecesi
F	: Anova için F Değeri
f	: Frekans
KMO	: Kaiser-Mayer-Olkin

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ait; probleme, problem cümlesi ve alt problemlere, öneme, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem

Değişen dünya şartları ve bilgi toplumunun gerekleri doğrultusunda artık bireylerin geleneksel anlamda bilgiyi paket halinde alıp ezberlemeleri yeterli görülmemektedir. Bireylerden üst düzeyde düşünen ve bilgiyi keşfeden, üreten kişiler olmaları beklenmektedir.

Dewey'in yıllar önce söylediği gibi "Eğitim yaşama hazırlık değil, yaşamın tam kendisidir." söylemi günümüzde de önemini ve popülerliğini hala korumaktadır ve çağdaş eğitim anlayışının da temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle birey okulda öğrendiklerini mutlaka günlük yaşamında kullanabilmelidir.

Düşünme, zihnin bir konuyla ilgili bilgileri karşılaştırarak, aralarındaki bağlantıları inceleyerek bir yargıya ya da karara varma etkinliği olarak tanımlanmaktadır (Eğitim Terimleri Sözlüğü, 1974). Çağdaş eğitim anlayışıyla birlikte zihni kullanma, düşünme ve düşünme becerilerini geliştirebilme önem kazanmıştır.

"Yansıtma" kavramı sistematik olarak ilk defa eğitimin çeşitli konularını açıklamak ve bunlara yön vermek amacıyla Dewey tarafından açıklanmıştır. Yansıtıcı düşünme, uygulamacıların pratik sorunlarıyla ilgilenen, bunlara uygun ve gerçekçi çözümler üretmeye çalışan etkin, amaçlı ve istikrarlı düşünme süreci anlamına gelmektedir (Dewey, 1910; akt. Ekiz, 2006: 47).

Yansıtıcı düşünmenin problem çözme, araştırma yapma, bilgi üretme, özdüzenleme, değerlendirme yapma, öğrendiklerini yaşama aktarma, bağımsız davranma, bilinçli olma ve öğrenme – öğretme süreci üzerine düşünme gibi alt boyutları vardır. Problem çözme alt boyutu bireyin karşılaştığı güçlüklerin üstesinden gelebilme becerisini ifade etmektedir. Araştırma yapma, bireyin bilgiye ulaşmak için ve karşılaştığı problemleri çözmek için aktif olarak rol alması anlamına gelmektedir. Bilgi üretme alt boyutunda bireyin kendinde var olan bilgilerden hareket ederek yeni bilgiler üretmesi vardır. Özdüzenleme boyutu bireyin davranışlarını kontrol edebilmesini kapsar. Değerlendirme yapma boyutunda bireyin kendi davranışlarını değerlendirerek bunlardan çıkarımlarda bulunması yer alır. Bilinçli olma alt boyutunda bireyin ortaya koyduğu davranışlarda ve gerçekleştirdiği öğrenmelerde farkındalığının yüksek olmasını ifade eder. Son olarak öğrenme – öğretme sürecin üzerine düşünme alt boyutunda ise bireylerin öğrenme – öğretmen sürecinde gerçekleştirilen tüm etkinlikler ve öğrenmeler üzerine düşünerek değerlendirmeler yapması anlatılmaktadır. Bütün bu alt boyutlar dikkate alındığında yansıtıcı düşünme becerisinin tek bir öğretim programı kapsamında kazandırılması pek mümkün görünmemektedir. Yansıtıcı düşünmenin yukarıda belirtilen alt boyutları dikkate alındığında geniş bir eğitim perspektifi ile geliştirilebilecek bir düşünme becerisi olduğu daha iyi anlaşılacaktır.

Yukarıda söz edildiği gibi değişen dünya şartlarıyla birlikte eğitim anlayışının da değişmesi gerekmiştir. Bu doğrultuda yenilenen programlar 2005 – 2006 öğretim yılında Türkiye genelinde uygulanmaya başlanmıştır. Yenilenen programlarla birlikte birey merkezli eğitim anlayışı kabul edilmiştir. Bilgiyi olduğu gibi ezberleyen bireyler yerine; bilgiyi keşfeden, üreten ve farklı durumlarda kullanabilen, problem çözen ve üst düzey bilişsel becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmek eğitim programlarının temel amacını haline gelmiştir. Yenilenen programlarda benimsenen yaklaşım ise yapılandırmacılıktır.

Pozitivist paradigmaya dayanan nesnelci bakış açısı, pozitivist ötesi öznelci bakış açısı karşısında önemini ve değerini yitirmektedir (Yurdakul, 2010). Esasici eğitim felsefesi ve onun tezahürü olarak karşımıza çıkan

geleneksel yaklaşım değişen dünya şartları doğrultusunda artık ihtiyaçları karşılayamaz hale gelmiştir. Bunun sonucu olarak ilerlemeci eğitim felsefesinin desteklediği, ağdaş yaklaşımlar olarak adlandırılan ğrenci merkezli yeni öğrenme – ğretme yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri de yapılandırıcılıktır. Yapılandırıcılık, öğretimle ilgili bir kavram olmaktan öte; bilgi ve öğrenmeyle ilgili bir yaklaşımdır ve bu yaklaşım, bilgiyi temelden inşa etmeye dayanır (Demirel, 2009). Yapılandırıcılıkta bilginin yeniden yapılandırılması ve transferi yani öğrenilmiş bilgiyi yeni bir duruma çevirebilme ve uygulama yapabilmek önemlidir. Bu nedenle yapılandırıcılık günümüzde oldukça rağbet gören bir yaklaşım haline gelmiştir (Demirel ve diğerleri, 2000). Yapılandırıcılık yaklaşımında bahsedilen bilgiyi kullanma, bilgiyi transfer etme, bilgiyi kendine mal etme gibi özelliklerin st düzey düşünme becerilerinden biri olan yansıtıcı düşünmeyle doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir.

Toplumun hızla değişmesi, toplumu oluşturan bireylerin yaşam boyu yeni bilgi ve beceriler kazanmalarını gerekli kılmaktadır (Demirel, 2009). Bu durumda yaşam boyu öğrenme kavramını ortaya çıkarmıştır. Bilginin hızlı bir şekilde gelişmesi ve değişmesi sonucu bireyleri bugün öğrendikleri bilgiler gelecekteki ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle bireylerin bilinçli bir şekilde yaşam boyu öğrenme faaliyetlerini devam ettirmeleri gerekmektedir. Yaşam boyu öğrenme, dünyayı ve kendini anlama, yeni bilgi, beceri ve g kazanma ve kendine yatırım yapma olarak tanımlanabilir (Erdamar, 2010) Bireylerin bilinçli bir şekilde yaşam boyu öğrenmelerini devam ettirebilmeleri için yansıtıcı düşünme becerilerini kazanmış olmaları gerekmektedir. Çünkü yaşam boyu öğrenme ile yansıtıcı düşünme bireyin kendisini tanıması, kendini sürekli yenilemesi ve geliştirmesi, davranışlarını bilinçli olarak gerçekleştirmesi gibi nitelikleri bakımından örtüşmektedir.

Yukarıda da bahsedildiği gibi bireylerin değişen dünya şartlarına ayak uydurabilmeleri için kazanması gereken özelliklerden birisi de yansıtıcı düşünme olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu özelliğin bireylere kazandırılmasında okullara ve dolayısıyla ğretim programlarına büyük görev

düşmektedir. Bu nedenle de ders programlarının yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırması açısından araştırılması önemli görülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi, Alt Problemler ve Amaç

Araştırma, temelde “6. – 7. ve 8. Öğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Kazandırma Düzeyi Nedir?” problemine cevap aramaktadır. Bu problem çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. 6. – 7. ve 8. sınıf öğretim programlarının yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri nedir?
2. 6. – 7. ve 8. sınıf öğretim programlarının yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri;
 - a) Okul grubuna,
 - b) Cinsiyete,
 - c) Mesleki kıdeme,
 - d) Branşagöre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın genel amacı, öğretmen görüşlerine göre 6. – 7. ve 8. sınıf öğretim programlarının yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırma düzeyini belirlemektir.

1.3. Önem

Üst düzey düşünme becerilerinden olan yansıtıcı düşünme, pragmatizm felsefesinin, ilerlemecilik eğitim akımı (eğitim felsefesi akımı) ve yapılandırmacılık yaklaşımının bir uzantısı olarak karşımıza çıkmaktadır. Yansıtıcı düşünme, eğitimdeki yapılandırmacılık, çoklu zekâ, yaşam boyu

öğrenme, probleme dayalı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme gibi hemen hemen her yeni öğrenme yaklaşımıyla, araştırma inceleme yoluyla öğrenme, mikro öğretim, altı şapkalı düşünme, çalıştay, drama, istasyon gibi yeni öğretim stratejisi, yöntemi ve teknikleri ile ilişkilendirilebilir.

Herhangi bir konuyu öğrenmek, bireyin etrafında olanları zihnin anlamlandırmasına ve ona farklı bir bakış açısı kazanmasına katkı sağladığı ölçüde değerlidir. Bu şekliyle, tarihsel bilgi tarihsel düşünme biçiminin, matematik de matematiksel düşünme biçiminin bir tezahüründen ibarettir. Yani bütün konular belli bir düşünme biçiminin yansımasından başka bir şey değildir (Özden, 2005).

Yansıtıcı düşünmeyle birlikte bireyde problem çözme, araştırma yapma, bilgi üretme, öğrendiklerini yaşama aktarma, özdüzenleme, bağımsız davranma, değerlendirme yapma, bilinçli olma ve öğrenme – öğretme süreci üzerine düşünme gibi beceri ve özellikler gelişmektedir. Yansıtıcı düşünmeyle gelişen beceri ve özelliklerin 2005 yılında yenilenen programlarla birlikte bireylere kazandırılmasının hedeflendiği görülmektedir. Bu nedenle programların yansıtıcı düşünme becerilerini ne seviyede geliştirdiğinin belirlenmesi önemli görülmektedir.

Yansıtıcı düşünme olgulara ve olaylara ilişkin olumlu duygu ve inançlar geliştirmeyi amaçlar (Dewey, 1910). Öğrencilerin de okula, derslere ve öğretim sürecine ilişkin olumlu duygu ve inanç geliştirebilmesi için yansıtıcı düşünme becerisine sahip olmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda da programların öğrencilerin sahip olması gereken yansıtıcı düşünme becerilerini ne düzeyde geliştirdiğinin belirlenmesi araştırmayı önemli kılmaktadır.

Okulda öğrenilen teorik bilginin günlük yaşamda kullanılabilmesi yansıtıcı düşünmeyle doğrudan ilişkilidir. Bireyin okulda edindiği bilgileri günlük yaşamda kullanılabilmesi için yansıtıcı düşünme becerisine sahip olması gerekmektedir. Aynı zamanda bireyin okulda elde ettiği bilgileri günlük yaşamında kullanabilmesi de yansıtıcı düşünme becerisinin gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Bu araştırma sonucunda programları yansıtıcı düşünme becerisini ne düzeyde gerçekleştirdiği belirlenerek programların etkililiği üzerine bir çıkarım ya da yorum yapılabilir. Eğer eksik olan durumlar var ise gerekli tespitler ve düzenlemeler için yol gösterici olabilir.

Bu araştırmada ulaşılan sonuçları program geliştirme sürecinde dikkate alınarak uygulanacak programların yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırmasına daha üst düzeyde katkı getirebilir.

Ayrıca ulusal alan yazın incelendiğinde yansıtıcı düşünme becerisinin diğer üst düzey düşünme becerileri olan eleştirel ve yaratıcı düşünmeye göre daha az çalışıldığı ve yapılan çalışmaların genellikle öğretmen yeterlilikleri, spesifik uygulamalar ya da öğretmen adayları üzerinde yapılmış olduğu görülmektedir. Bu durumda araştırmayı önemli kılan noktalardan biridir.

1.4. Varsayımlar:

Araştırma grubundaki öğretmenler veri toplama aracındaki maddelere samimi ve yansız bir şekilde cevap vermişlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma; araştırmanın örneklem grubuyla sınırlıdır.

Bu araştırmanın veri toplama aracı olarak “Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği (YDDBÖ)” ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar:

Düşünme: Zihnın bir konuyla ilgili bilgileri karşılaştırarak, aralarındaki bağlantıları inceleyerek bir yargıya ya da karara varma etkinliğidir (Eğitim Terimleri Sözlüğü, 1974).

Yansıtıcı Düşünme: Bir bilgi ya da düşünceyi ve bu bilgi ya da düşüncenin amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen başka bir bilgi yapısını ciddi, tutarlı ve ardışık bir şekilde düşünmektir (Dewey, 1910).

2. İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Kuramsal Çerçeve

Araştırma konusunun dayandığı kuramsallar temeller bu bölümde sunulmuştur.

2.1.1. Yansıtıcı Düşünme

Yansıtıcı düşünme becerisi incelendiğinde ilk olarak John Dewey'in bu kavramı kullandığı görülmektedir. Dewey'e (1910) göre yansıtıcı düşünme, bir bilgi ya da düşünceyi ve bu bilgi ya da düşüncenin amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen başka bir bilgi yapısını ciddi, tutarlı ve ardışık bir şekilde düşünmektir. Dewey'in yaptığı bu tanımdan yola çıkarak birçok eğitimci yansıtıcı düşünmeyi ele almışlardır ve farklı boyutlarını ön plana çıkararak farklı tanımlar yapmışlardır.

Gelter (2003), yansıtıcı düşünmeyi, bireyin elde ettiği yaşantıları sonucundaki deneyimleri, zihninde oluşturduğu problemler ya da sorularla gözden geçirmesidir.

Taggart ve Wilson (1998) ise yansıtıcı düşünmeyi eğitim sorunları üzerinde mantıklı kararlar alma ve sonra bu kararların sonuçlarını değerlendirme süreci olarak tanımlamıştır.

Ünver'e (2003) göre yansıtıcı düşünme, bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir.

Van Manen (1992) yansıtmayı teknik yansıtma (*technical rationality*), bilinçli yansıtma (*deliberative rationality*) ve eleştirel yansıtma (*critical rationality*) olarak 3 boyutta hiyerarşik olarak sınıflamıştır. En alt düzeydeki teknik yansıtma birey günlük rutin işlerini ve düşüncelerini, aniden gelişen olayların yansımalarını ve onların nasıl geliştirileceğini içermektedir. İkinci düzeydeki bilinçli yansıtma öğretmenler öğretim programı ve eğitimsel hedefler üzerinde değerlendirmeler yapar. Bu düzeyde yansıtıcı düşünen öğretmen sadece öğrenme öğretme sürecinde izlenen yollara odaklanmamakta aynı zamanda kullandığı yöntemleri de düşünerek bu yöntemlerin güncel sonuçlarını geliştirmek için tartışma becerilerini de kullanmaktadır. Üçüncü düzeydeki yansıtma eleştirel yansıtmadır. Bu düzeyde öğretmenler eğitimde etik, ahlak ve adalet gibi eğitimsel değerler ile demokratik toplumlarda okulun rolü gibi konularda tartışmalar yapmaktadırlar.

Schön (1987) düşüncenin uygulamada gizli olduğunu ve uygulamaya koyulduğunda anlam bulduğunu öne sürmektedir. Schön'de yansıtmayı 3 boyutta ele almıştır ve yansıtma eyleminin zamanına göre bir sınıflama yapmıştır. Eylemde yansıtma (*reflection-in-action*), bireyin eylem devam ederken, o anda sezgisel olarak cevap verebilmesi ve çözüm üretebilmesidir. Eylem üzerine yansıtma (*reflection-on-action*), bireyin eylem sona erdikten sonra tekrar eylem üzerine düşünmesi ve geriye dönüp değerlendirme yapmasıdır. Eylem için yansıtma (*reflection-for-action*) ise birey önceki iki yansıtma eylemindeki deneyimlerinin sonraki eylemlerine rehberlik etmesidir.

Lee (2005) de yansıtıcı düşünmeyi farklı bir açıdan ele alarak 3 boyutta tanımlamıştır. Yansıtıcı düşünmeyi ele aldığı boyutlar geri çağırma (*recall*), mantıklı hale getirme (*rationalization*) ve (*reflectivity*)'tır. Geri çağırma düzeyinde birey deneyimlerini hatırlamakta ve tanımlamaktadır. Mantıklı hale getirme düzeyin birey eylemleri arasında ilişkiler kurmakta ve durumların nedenlerini araştırarak genellemelere ulaşmaya çalışmaktadır. Yansıtıcılık

seviyesinde ise birey deneyimlerini analiz ederek değiştirmeye ve geliştirmeye çalışmaktadır.

2.1.2. Yansıtıcı Düşünmenin Diğer Üst Düzey Düşünme Becerileri İle İlişkisi

Günümüzde bireylerin elde ettikleri yaşantıları ve bilgileri analiz etmeleri aynı zamanda değerlendirmeleri, elde ettiği bilgilerden hareketle yeni bilgiler üretmeleri ya da başka bir deyişle yaratmaları önem kazanmıştır. Bireylerin bu becerileri yerine getirebilmeleri için basit bir şekilde düşünmeleri yetmemektedir. Bunun yerine üst düzeyde düşünen bireyler olmaları gerekmektedir. Eğitim literatürüne ve eğitim programlarına da baktığımızda düşünme terimi daha çok üst düzey düşünme becerileri şeklinde kullanılmaktadır. Üst düzey düşünme becerileri de eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, analitik düşünme ve üst bilişsel düşünmeyi kapsayan bir ifadedir (Koray, 2006). Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme ve üst bilişsel düşünmenin tanımlanması konusunda pek çok yazar Bloom'un çalışmalarından yararlanmıştır. Bloom'un bilişsel alan taksonomisinde, üst düzey düşünme becerilerinin ilgili olduğu yetenekler bilgi, kavrama ve uygulama yeteneklerine odaklanan alt düzey düşünme kategorilerinin aksine genellikle analiz, sentez ve değerlendirme gibi yeteneklerle ilgili üst düşünme kategorileri ile eř olduğu ifade edilmektedir (Dam, Volman, 2004; akt, Koray, 2006). Bu nedenle eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme ve üst bilişsel düşünme üst düzey düşünme becerileri başlığı altında toplanmaktadır. Üst düzey düşünme becerileri olarak adlandırılan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme ve üst bilişsel düşünme birbirlerine çok yakın olan ve belli birkaç özellikleriyle birbirinden ayrılan düşünme becerileridir. Semerci (2007), yansıtıcı düşünmeyi bir şemsiye gibi eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünmeyi kapsayan bir terim olarak ifade etmiştir. Yansıtıcı düşünme ile diğer üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi görmek için tanımları incelemek gerekmektedir.

Eleştirel düşünme, bireylerin bilinçli ve amaçlı olarak ve kendi kontrolleri altında yaptıkları, kalıp düşüncelerin tekrarının engellendiği, önyargıların, varsayımların ve sunulan her türlü bilginin sınındığı, değerlendirildiği, yargılandığı ve farklı yönlerinin, açımlarının, anlamlarının ve sonuçlarının tartışıldığı, fikirlerin çözümlenip değerlendirildiği, akıl yürütme, mantık ve karşılaştırmanın kullanıldığı ve sonucunda belli fikirlere, kuramlara veya davranışlara ulaşılan düşünme biçimidir (Gürkaynak ve diğer., 2008). Eleştirel düşünmedeki sorgulama, değerlendirme, mantık yürütme ve varsayım geliştirme yansıtıcı düşünmede de bulunmaktadır (Wilson ve Jan, 1993).

Yaratıcı düşünme, bilgideki problemleri ve eksiklikleri fark etme; fikir ve hipotezler geliştirme; özgün fikir üretme; fikirler arasındaki ilişkileri görme; düşünce bileşenlerini geliştirerek yeni bileşenler oluşturma; yani sonuç olarak bir tasarım ve öngörü oluşturma becerisidir (Aktamış ve Ergin, 2006). Problem çözüme ve fikirler arasındaki ilişkileri görme gibi özellikler yaratıcı ve yansıtıcı düşünmenin ortak noktalarıdır.

Üst bilişsel düşünme, öğrencilerin bağımsız düşünebilmeleri için, kendi düşünme süreçlerini bilinçli olarak kontrol etmeleri ve yönlendirmeleri olarak tanımlanmaktadır (Welton ve Mallan, 1999; akt. Kozan, 2007). Yansıtıcı düşünmenin en çok ilişkili olduğu düşünme becerisi ise üst bilişsel (metabilişsel – biliş ötesi) düşünmedir. Hatta yansıtıcı düşünmenin üst bilişsel düşünmeyi kapsadığı da söylenebilir. Her iki düşünme becerisinde de öğrenme öğretme süreci üzerine mantıklı değerlendirmeler ve yönlendirmeler yapılmaktadır.

Wilson ve Jan, (1993) bu ilişkilendirmeyi gösterirken yansıtıcı düşünme ve üst bilişsel düşünmenin, eleştirel ve yaratıcı düşünme ve kendini değerlendirme faaliyetlerini içerdiğini belirtmiştir.

2.1.3. Yansıtıcı Düşünmeyi Öğrenme ve Geliştirme

Yansıtıcı düşünme aynı zamanda eğitici bir deney metodu olduğu için yansıtıcı düşünmenin okulda kazanılması önemli görülmektedir. Bu nedenle öğrenme öğretme sürecinde sorulan ilk soru: “Yansıtıcı düşünme nasıl öğretilmelidir?” olmalıdır. Bu soru ise öğrenme – öğretme sürecinde öğrencinin düşünmesi, çalışmasını planlaması, yanlışlarını anlaması ve düzeltmesi için yeteneklerine uygun çevre ve etkinlikler sağlanmasıyla cevaplanabilir (Saylan, 1991). Bir başka deyişle yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için öğrenme – öğretme sürecinin öğrenci merkezli düzenlenmesi gerekir..

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için yararlanılabilecek etkinlikler vardır. Bunlar: öğrenme günlükleri, kavram haritaları, soru sorma, kendine soru sorma, anlaşmalı öğrenme ve kendini değerlendirmedir (Wilson ve Jan, 1993).

Öğrenme günlükleri, öğrencilerin kişisel tepkilerini, sorularını, duygularını, değişen görüş ve düşünceleri ile öğrenme süreçleri ve içeriğe ilişkin bilgilerini kaydettikleri günlüklerdir. Öğrenme günlükleriyle öğrencileri öğrenme öğretme sürecinin değerlendirmesini yaparlar. Öğrenme günlükleri yansıtıcı öğrenme becerisini kazandırmada önemli bir materyaldir. Öğrenciler yansıtıcı öğrenme günlüklerini hazırlarken öğrenme – öğretme süreci üzerine düşünerek aynı zamanda nasıl öğrendiklerini öğrenirler (Wilson ve Jan, 1993). Yani yansıtıcı öğrenme günlükleri öğrencilerinin öğrenmeyi öğrenme kabiliyetlerini de geliştirir.

Kavram haritaları, kavram yanılgılarını ortaya çıkarmak ve gidermek için kullanılan, kavramlar arasındaki anlamlı ilişkileri önermeler şeklinde göstermeye yarayan şematik çizimler olarak tanımlanmaktadır (Novak ve Gowin, 1984). Öğrenciler kavram haritalarını hazırlarken çalıştığı kavrama ilişkin yeterli bilgiye sahip olup olmadığını görür, kavramlar arasındaki ilişkiler üzerine düşünür, kavramı nasıl öğrendiği üzerine düşünür ve kavramı öğrenmeye yönelik planlar geliştirirler (Ünver, 2003). Kavram haritalarının

özellikle kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya koyması öğrencilerin yeni bilgiler ile eski bilgileri ilişkilendirmelerine de önemli ölçüde yardım etmektedir. Bu nedenle öğrenciler kavram haritaları ile çalışmalarını gerçekleştirirlerse yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirebilirler.

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için öğretmenin öğrencilere, öğrencilerin öğretmene ve birbirlerine üst düzeyde düşünmeye yönelik sorular sormaları önemlidir. Öğrencilere sorular yönetilirken dikkat edilmesi gereken notlar ise şunlardır (Wilson ve Jan, 1993):

- Her sorunun belli bir amacı olmalıdır.
- Önemli sorular dersten önce belirlenmelidir.
- Yalnızca anımsamayı gerektiren sorular yerine tanımlama ve çözümlene yapmaya yönelen sorular sorulmalıdır.
- Öğrencilerin yanıtları dikkatle dinlenmeli ve sonraki sorulara geçmeden önce soruya verilen yanıtlar üzerinde yansıtılarda bulunulmalıdır.
- Öğrencilerden dinlemeleri, düşünceleri ve sonra yanıt vermeleri istenmelidir.
- Öğrencilerin değişik düşünme biçimlerini kullanmalarını sağlayacak sorular sorulmalıdır.
- Öğrencilerden de üst düzeyde düşünmeye yönelik sorular sormaları istenmelidir.

Kendine soru sorma noktasında öğrenciler öğrenme sürecinde kendilerine sordukları sorulara neyi, ne zaman, neden ve nasıl öğrenebileceklerine; ne kadar ve nasıl öğrendiklerine; hangi konuları ise eksik öğrendiklerine ilişkin bilgi sahibi olmalarını sağlar. Bu şekilde aynı zamanda sordukları yansıtıcı sorularla kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmiş olurlar. Öğrenciler bu amaca yönelik olarak şu soruları sorabilirler (Wilson ve Jan, 1993: 77):

- Bu konuda ne biliyorum?
- Neleri öğrenmeye ihtiyacım var?
- Bunu öğrenmem ne kadar süre alacak?

- Hangi kaynakları kullanacağım?
- Bundan sonra ne yapmalıyım?
- Gereksinim duyduğum bütün bilgiyi edindim mi?
- Ne yaptığımı anlıyor muyum?
- Hedeflerime ulaşabildim mi?
- Hangi yöntemleri kullandım?
- Ne öğrendim?

Anlaşmalı öğrenme, öğrencilerin öğrenme – öğretme sürecindeki öğrenmelerine ilişkin kararlara katılımını ifade etmektedir (Wilson ve Jan, 1993). Öğrenme – öğretme sürecine ilişkin kararlarda söz sahibi olan öğrencilerin bu sürece karşı daha duyarlı davranmalarına da katkı sağlamaktadır. Anlaşmalar öğretmen ile bütün sınıf, öğretmen ile bir öğrenci, sınıfta oluşturulan küçük grupların içinde ya da öğretmen ile öğretmen arkadaşları arasında yapılabilir (Wilson ve Jan, 1993).

Çağdaş eğitim anlayışında değerlendirme yaklaşımında ve yöntemlerinde de değişiklikler olmuştur. Günümüzde her bireyin kendi potansiyeli içerisinde değerlendirilmesi anlayışı yavaş yavaş gelişmektedir. Ön plana çıkan değerlendirme yöntemleri ise tümel değerlendirme, gelişim dosyalarına dayalı değerlendirme, akran değerlendirme vb. olarak karşımıza çıkmaktadır. Gelişim dosyaları öğrenciler tarafından hazırlanır. Öğrenciler gelişim dosyalarında kendi çalışmalarını seçme ve inceleme, tamamladığı etkinlikleri kaydederek bunlar üzerine yansıtma yapar; şu anki ve gelecekteki eğitim gereksinimlerini planlarlar ve kendi güçlü ve zayıf yönlerinin gelişimlerini takip ederler (Ünver, 2010). Özellikle gelişim dosyalarıyla bireyler kendilerini değerlendirirler. Kendini değerlendirme ise yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki en önemli noktalardan biridir. Bireyler kendilerini değerlendirirken aynı zamanda kendilerini tanıma fırsatını da bulmaktadırlar. Bireyler, kendilerini değerlendirirken şu ilkelere uymalıdır (Hancock ve Settle, 1990; akt. Ünver, 2003):

- 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 yapma.

2.1.4. İlköğretim İkinci Kademe Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen ve Teknoloji, İngilizce ve Teknoloji Tasarım Dersi Öğretim Programlarında Yansıtıcı Düşünme

İlköğretim ikinci kademe programları incelendiğinde yansıtıcı düşünmeye birçok boyutuyla vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu çerçevede Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen ve Teknoloji, İngilizce ve Teknoloji Tasarım Dersi Öğretim Programlarında geliştirilmek istenen beceriler ile yansıtıcı düşünme becerilerinin ilişkileri aşağıda açıklanmıştır.

2.1.4.1. Türkçe Dersi Öğretim Programı

Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır (TTKB, 2005a).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın bireylerin kendi birikimlerinden hareket ederek araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorum yapma becerilerini geliştirmeyi amaçlaması aynı zamanda yansıtıcı düşünme becerilerini de geliştirmeyi amaçladığını göstermektedir.

Öğrenmeyle ilgili yapılan araştırma ve gözlemlerde, uygulamayla edinilen bilgi ve becerilerin daha kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum dil öğretiminde daha somut olarak

gözlenebilir. Bütün öğrenme etkinliklerinde olduğu gibi Türkçe dersinde de öğrenciyi etkin hâle getirmek, öğretim sürecinde öğretmeni rehber kılmak çağdaş eğitimin geldiği önemli bir noktadır. Öğretmen, bu süreç içinde öğrencileri deneyerek öğrenmeye, muhakeme gücünü geliştirmeye ve iş birliğine özendirmeli; öğrencinin birikim, düzey ve ilgilerini dikkate alan, öğrenme etkinliklerine isteyerek katıldığı bir ortam sağlamalıdır (TTKB, 2005a).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla dil öğretiminde öğrenciler aktif hale getirilerek deneme yapmalarına, işbirlikli çalışmalarına ve öğrencilerin ilgilerinden yola çıkarak öğrenciler öğrenmeye istekli hale getirilmeye çalışılmaktadır. Özellikle bireylerin aktif hale getirilmesi, işbirlikli çalışma ortamları, bireylerin ilgilerinin dikkate alınması ve öğrenmeye istekli hale getirilmesi yansıtıcı düşünmeyle yakından ilişkilidir ve aynı zamanda yansıtıcı düşünmenin gelişmesine önemli katkılar sağlayabilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

1. Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri,
2. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,
3. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,
4. Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,
5. Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,
6. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,

7. Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,
8. Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları,
9. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları,
10. Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,
11. Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır (TTKB, 2005a).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Türk Milli Eğitimi'nin temel amaç ve ilkelerine göre kazandırmak ve geliştirmek istediği duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade etme, anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz ve sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme yapma, yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenme ve bunları bir alışkanlık hâline getirme gibi beceriler doğrudan doğruya yansıtıcı düşünmeyle ilişkili olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.1.4.2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

Sosyal Bilgiler dersi, demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak öğrencilerin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamalarını ve öğrencilere bu bilgi birikimini yaşama geçirilebilecek donanımlar kazandırmayı amaçlamaktadır (TTKB, 2005b).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın bireylere demokratik birey özelliklerini ve buldukları topluma uyum sağlayacak bilgileri kazandırarak

bu birikimleri yaşama aktarmalarını amaçlaması yansıtıcı düşünmedeki elde edilen bilgilerin başka yerlere yansıtılmasıyla ilişkili olduğu görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Programı,

1. Her öğrencinin birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder.
2. Öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına ışık tutarak, bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesine duyarlılık gösterir.
3. Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesini sağlayarak, öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar.
4. Öğrencileri düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirir.
5. Öğrencilerin fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişmesini amaçlar.
6. Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına olanak sağlar (TTKB, 2005b).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'yla öğrenciye sunulan düşünme, soru sorma, görüş alışverişinde bulunma, kendi deneyimlerini kullanma ve çevresiyle etkileşim kurma olanakları bireylerin yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir.

Sosyal Bilgiler Programı, Barr, Barth ve Shermis'in (1977) ortaya koyduğu üç geleneği de önemsemektedir. Bilindiği gibi bunlar:

1. Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler,
2. Sosyal Bilimler olarak sosyal bilgiler,
3. Yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgilerdir (TTKB, 2005b).

Burada görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler Programı yansıtıcı düşünmeyi doğrudan dikkate alarak geliştirilmiştir.

Beceri öğrencilerde, öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetlerdir.

Sosyal Bilgiler Programı, ilköğretim 4 -7. sınıf düzeyinde diğer derslerle birlikte ilk 9 beceriyi kazandırmanın yanında, kendine özgü 5 beceriyi kazandırmayı da amaçlamaktadır. Bu beceriler aşamaları ile birlikte aşağıda gösterilmiştir. Bu becerilerin bazılarını ya da aşamalarına, üniteler göz önünde bulundurularak doğrudan verilecek beceri şeklinde programda yer verilmektedir(TTKB, 2005b).

Bu becerileri şöyle sıralayabiliriz:

1. Eleştirel Düşünme Becerisi
2. Yaratıcı Düşünme Becerisi
3. İletişim Becerisi
4. Araştırma Becerisi
5. Problem Çözme Becerisi
6. Karar Verme Becerisi
7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi
8. Girişimcilik Becerisi
9. Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisi
10. Gözlem Becerisi
11. Mekânı Algılama Becerisi
12. Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi
13. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi
14. Sosyal Katılım Becerisi
15. Empati Becerisi

Bu dersin programıyla doğrudan kazandırılmak istenen eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, araştırma becerisi, problem çözme becerisi, karar verme becerisi ve sosyal katılım becerisi yansıtıcı düşünme becerileri ile paralellik göstermektedir.

Öğretimde araştırma sürecinin kullanılması, öğrencilere eleştirel düşünme ile ilgili becerileri öğrenme ve uygulama fırsatı verir. Öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesini sağlar. Üst düzey düşünme becerileri gelişmiş bir öğrenci;

- Açıklanabilir gerçek ile değer yargılarını ayırt eder.
- Bir kaynağın ya da savın güvenilirliğini belirler.
- Kaynağın yetkinliğini belirler.

- Garantili olan ve olmayan savları ayırt eder.
- İlgili ve ilgisiz bilgiler, savlar ya da nedenler arasında ayırım yapar.
- Ön yargıların neler olduğunu görür.
- İfade edilen ve edilmeyen görüşleri belirler.
- Çelişkili savları belirler.
- Mantıktaki uyumsuzlukların farkına varır.
- Bir görüşün güçlü ve zayıf yönlerini belirler. (Bayer, 1987; akt. TTKB, 2005b).

Programın bu bölümünde doğrudan üst düzey düşünme becerilerine vurgu yapılmaktadır. Tezin daha önceki bölümünde “Yansıtıcı Düşünmenin Diğer Üst Düzey Düşünme Becerileri İle İlişkisi” başlığı altında bu ilişkiden bahsedilmektedir.

Sosyal katılım becerisinin temel amacı; öğrencilerin öğrenimleri boyunca bilimsel, sosyal, kültürel alanlar ile sanat ve spor alanlarında okul içi ve dışı etkinliklerde bulunmalarını sağlamak, öğrencide kendine güven ve sorumluluk duygusu geliştirmektir.

Bu amaçla öğrencilere;

- İnsan haklarına ve demokrasi ilkelerine saygı duyabilme,
- Kendini tanıyabilme, bireysel hedeflerini belirleyebilme, yeteneklerini geliştirebilme, bunları kendisinin ve toplumun yararına kullanabilme,
- Kendine ve çevresindekilere güven duyabilme,
- Planlı çalışma alışkanlığı edinebilme, serbest zamanlarını etkin ve verimli değerlendirebilme,
- Girişimci olabilme ve bunu başarı ile sürdürebilme, yeni durum ve ortamlara uyabilme,
- Bireysel farklılıklara saygılı olabilme; farklı görüş, düşünce, inanç, anlayış ve kültürel değerleri hoşgörü ile karşılayabilme,
- Aldığı görevi istekle yapabilme, sorumluluk alabilme,

➤ Bireysel olarak veya başkalarıyla iş birliği içinde çevresindeki toplumsal sorunlarla ilgilenebilme ve bunların çözümüne katkı sağlayacak nitelikte projeler geliştirebilme ve uygulayabilme,

➤ Grupça yapılan görevleri tamamlamak için istekle çalışabilme ve gruba karşı sorumluluk duyabilme gibi tutum, davranış ve becerilerin kazandırılmasına çalışılır(TTKB, 2005b).

Sosyal Bilgiler Programı, sosyal katılım becerisi başlığı altında kendini tanıma, kendine hedef belirleme, sorumluluk alma, iş birliği içinde çalışma gibi alt becerileri kazandırmaya çalıştığı görülmektedir. Bu beceriler aynı zamanda yansıtıcı düşünmenin de alt becerileri olarak karşımıza çıkmaktadır.

“Giderilmek istenen her güçlük problemdir”. Bu güçlükleri gidermede izlenen yol ya da yollar ise “problem çözme” olarak tanımlanabilir. Genellikle, problem denildiğinde pek çoğumuzun aklına yalnız matematik alanındaki problemler gelmektedir. Günlük hayat çözülmesi gereken bir dizi problem ile doludur. Problem, bireyin varmak istediği bir amaca ulaşmasına ket vuran engeller olduğu zaman ortaya çıkar. Problem çözme ise, bir amaca erişmekte karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir, bu da bilgiyi kullanarak ve buna orijinallik, yaratıcılık ya da hayal gücünü ekleyerek çözüme ulaşma süreci olarak açıklanabilir. Problem çözme becerisine sahip olan kişilerin özellikleri şöyle sıralanmaktadır: Yenilikçidir; tercih ve kararlarını açıkça belirtir; esnek düşündür; cesaretlidir ve maceracıdır, farklı fikirler ortaya koyar, kendine güvenir, ilgi alanlarını genişletir, mantıklıdır ve nesnel davranır, rahat ve duygusaldır; etkin ve enerji doludur, yaratıcı ve üreticidir, eleştirel bir yapıya sahiptir(TTKB, 2005b).

Problem çözme becerisi alanyazında yansıtıcı düşünmenin bir alt boyutu olarak ele alınmıştır. Sosyal Bilgiler Programı da bu açıdan bakıldığında yansıtıcı düşünmeyle ilişkili olduğu görülmektedir.

Sosyal bilgiler ünitelerinde; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimler ve insan hakları ve vatandaşlık bilgisi konuları

toplulaştırılmış olarak ele alınmaktadır. Öğretmen de konuları tarih ünitesi, coğrafya ünitesi, insan hakları ve vatandaşlık ünitesi diye ayrı ayrı değil, çok yönlü olarak işlemelidir. Örneğin, Türkiye'nin coğrafi bölgeleri ele alınırken, Millî Mücadele yıllarında bu bölgedeki faaliyetlere yer verilerek, coğrafya, tarih, insan hakları ve vatandaşlık konuları ilişkilendirilerek, milli bilinç, insan hakları ve tarih duyarlılığı oluşturulmaya çalışılmalıdır. Benzer şekilde edebî ürünler ve yazılı materyallerden (efsaneler, destanlar, masallar, atasözleri, halk hikayeleri, türküler ve şiirler vb.) yararlanılarak, sosyal bilgiler, Türkçe dersleriyle kaynaştırılmalı, öğrencilere vatan sevgisi kazandırılmalıdır(TTKB, 2005b).

Sosyal Bilgiler Programı'yla tarih, coğrafya, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi, hukuk gibi farklı alanlardaki bilgiler bütünleştirilerek bir arada verilmiştir. Alanyazında yansıtıcı düşünmenin bir alt boyutu olarak belirtilen bilgiyi ilişkilendirme becerisi bu farklı alanlardaki bilgileri bir arada öğrenilebilmesi ve kullanılabilmesi açısından önemli görülmektedir.

Öğretmen, “sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler” ve “yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler” anlayışlarına önem vermelidir. Öğrencilere, sosyal bilimcilerin (coğrafyacının, tarihçinin, vb.) bilimsel yöntemleri sezdirilmelidir. Öğretmen, okulun içindeki ve dışındaki olaylardan yararlanarak, öğrencileri sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırmalı ve karşılaştıkları sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşüncelerini sağlamalıdır. Tarih konuları da öğrencilere bir problem olarak sunulmalıdır. Örneğin “TBMM'nin Açılışı” konusunda, “Atatürk, 1920'de kurulan yeni devletin malî kaynakları problemini nasıl çözdü?” problemi ortaya atılabilir. Burada önce, bir devletin gelir kaynakları ile ilgili öğrencilerin görüşleri alınmalı, sonra veri ve kaynak toplamalarına yardım edilmeli, görüşleri test edilmeli ve tartışmaya teşvik edilmeli, daha sonra da öğrencilerin bir rapor yazmaları sağlanmalıdır(TTKB, 2005b).

Sosyal Bilgiler Programı'nın bu bölümünde de yansıtıcı düşünmeye doğrudan vurgu yapıldığı görülmektedir. Özellikle bireylerin karşılaştıkları

sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşünceler gerçekleştirebilmelerinin önemi ifade edilmiştir.

Üniteler işlenirken doğrudan verilecek beceriler üzerine alıştırmalar yapılmalıdır. Dokuz temel becerinin yanı sıra, öğrencilerin zaman ve kronolojiyi algılama, mekânı algılama, değişim ve sürekliliği algılama ve sosyal katılım gibi sosyal bilgiler becerilerini kazanmaları üzerinde özellikle durulmalıdır. Bu beceriler alt aşamaları ile birlikte öğretmen kılavuzunda verilmiştir. Kaynak kullanımı ve kanıt değerlendirmeye dayalı sosyal bilgiler eğitiminde öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisi kurmaları ve kanıta dayalı akıl yürütmeleri sağlanmalı, kanıtların sınırlılıkları ve tarihin farklı yorumlarının olabileceği fark ettirilmelidir(TTKB, 2005b).

Öğretmen, öğrencilerin disiplinlere ait yapısal kavramları öğrenmelerine dikkat etmelidir. Öğrencilerin, çizdikleri kavram ve zihin haritalarından yararlanarak, kavram yanılgıları varsa, düzeltmelerine yardımcı olmalıdır(TTKB, 2005b).

Kavram haritaları ve zihin haritaları yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesinde kullanılan etkinliklerdendir. Sosyal Bilgiler Programı'nın bu etkinliklerden yararlanarak yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeye katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Öğretmen, programda üç türlü ilişkilendirme ile karşılaşmaktadır. Bunlar, üniteler arası ilişkilendirme, dersler arası ilişkilendirme ve aradisiplinlerle ilişkilendirmedir. Programda üniteler arası ve dersler arası ilişkilendirme açıklamalar bölümünde yer alırken, aradisiplinlerle ilişkilendirme tabloları programın devamında yer almaktadır. Sosyal Bilgiler öğretmeni, 6. ve 7. sınıflarda sosyal bilgiler dersinde sık sık bu ilişkileri öğrencilerin kurmasına yardımcı olmalıdır. Diğer branş öğretmenleriyle toplantı yaparak planlarını oluşturmalıdır(TTKB, 2005b).

Programdaki üniteler arası, dersler arası ve aradisiplinlerle yapılan üç tür ilişkilendirmenin yansıtıcı düşünmenin alt boyutu olan bilgiyi ilişkilendirmeye doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir.

2.1.4.3. Matematik Dersi Öğretim Programı

“Matematik; bilgiyi işlemeyi (düzenleme, analiz etme, yorumlama ve paylaşma), üretmeyi, tahminlerde bulunmayı ve bu dili kullanarak problem çözmeyi içerir (TTKB, 2005c).”

Matematik eğitimi, bireylere, fiziksel dünyayı ve sosyal etkileşimleri anlamaya yardımcı olacak geniş bir bilgi ve beceri donanımı sağlar. Matematik eğitimi bireylere, çeşitli deneyimlerini analiz edebilecekleri, açıklayabilecekleri, tahminde bulunacakları ve problem çözebilecekleri bir dil ve sistematik kazandırır. Ayrıca yaratıcı düşünmeyi kolaylaştırır ve estetik gelişimi sağlar. Bunun yanı sıra, çeşitli matematiksel durumların incelendiği ortamlar oluşturarak bireylerin akıl yürütme becerilerinin gelişmesini hızlandırır (TTKB, 2005c).

Matematik Dersi Öğretim Programı'nda analiz yapmaya, problem çözmeye, akıl yürütmeye ve bu paralelde yaratıcı düşünmeye önem verilmektedir. Bu açılardan Matematik Dersi Öğretim Programı'nın yansıtıcı düşünmeyle ilgili olduğu görülmektedir.

“Programın önemli hedeflerinden bazıları öğrencilerin bağımsız düşünebilme ve karar verebilme, öz düzenleme gibi bireysel yetenek ve becerilerinin geliştirilmesidir (TTKB, 2005c).”

Matematik Programı'yla geliştirilmesi hedeflenen bağımsız düşünebilme, karar verebilme ve öz düzenleme yansıtıcı düşünmenin kapsamında yer almaktadır.

Matematiği öğrenmek; temel kavram ve becerilerin kazanılmasının yanı sıra matematikle ilgili düşünmeyi, genel problem çözme stratejilerini kavramayı ve matematiğin gerçek yaşamda önemli bir araç olduğunu takdir etmeyi de içermektedir (TTKB, 2005c).

Programda yaşamında matematiği kullanabilen, problem çözebilen, çözümlerini ve düşüncelerini paylaşabilen, ekip çalışması

yapabilen, matematikte öz güven duyabilen ve matematiğe yönelik olumlu tutum geliştiren bireylerin yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır (TTKB, 2005c).

Bireyin matematiği öğrenerek problem çözmeyi kavraması ve gerçek yaşamında bir araç olarak kullanması, öğrendiklerini yaşamına aktarması bakımından yansıtıcı düşünmeyle ilişkilidir. Programla bireylerin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmesi yansıtıcı düşünmenin öğrenmeye isteklilik alt boyutuyla örtüşmektedir.

Matematik Eğitiminin Genel Amaçları:

- Matematiksel kavramları ve sistemleri anlayabilecek, bunlar arasında ilişkiler kurabilecek, bu kavram ve sistemleri günlük hayatta ve diğer öğrenme alanlarında kullanabileceklerdir.
- Matematiksel problemleri çözüme süreci içinde kendi matematiksel düşünce ve akıl yürütmelerini ifade edebileceklerdir.
- Matematiksel düşüncelerini mantıklı bir şekilde açıklamak ve paylaşmak için matematiksel terminoloji ve dili doğru kullanabileceklerdir.
- Tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerilerini etkin kullanabileceklerdir.
- Problem çözme stratejileri geliştirebilecek ve bunları günlük hayattaki problemlerin çözümünde kullanabileceklerdir.
- Model kurabilecek, modelleri sözel ve matematiksel ifadelerle ilişkilendirebileceklerdir.
- Matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirebilecek, öz güven duyabileceklerdir.
- Sistemli, dikkatli, sabırlı ve sorumlu olma özelliklerini geliştirebileceklerdir.
- Araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma gücünü geliştirebileceklerdir (TTKB, 2005c).

Matematik Programı'nın genel amaçlarına bakıldığında matematiği günlük hayatta kullanma, problem çözme becerisi kazandırma, matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme, bireyin araştırma yapma ve bilgi üretme

gücünü geliştirme becerileri yansıtıcı düşünmenin içerisinde yer alan becerilerdir.

2.1.4.4. Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı

Fen, sadece dünya hakkındaki gerçeklerin bir toplamı değil, aynı zamanda deneysel ölçütleri, mantıksal düşünmeyi ve sürekli sorgulamayı temel alan bir araştırma ve düşünme yoludur. Bilimsel metotlar; gözlem yapma, hipotez kurma, test etme, bilgi toplama, verileri yorumlama ve bulguları sunma süreçlerini içerir. Hayal gücü, yaratıcılık, yeni düşüncelere açık olma, zihinsel tarafsızlık ve sorgulama, bilimsel çalışmalarda oldukça önemlidir. Bu yüzden, fen ve teknoloji öğretiminde, hedef bireylerin doğrudan keşif yoluyla doğru bilgiye ulaşmayı öğrenmesi, öğrendikçe dünyaya bakışını revize edip yeniden yapılandırması ve giderek öğrenme hevesini geliştirmesi çok önemlidir. Öğrenme – öğretme, değerlendirme etkinlikleri seçilirken bu husus göz önünde tutulmuştur (TTKB, 2005d).

Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın bu bölümünde fen biliminin içerdiği gözlem yapma, hipotez kurma, test etme, bilgi toplama, sorgulama yapma ve verileri yorumlama süreçleri ifade edilmiştir. Fen biliminin içerdiği bu süreçler yansıtıcı düşünme ile de ilişkilidir.

Fen ve Teknoloji Programında, edinilmiş fen bilgilerinin teknolojiye yansıdığı durumlara sık sık örnekler verilerek ve daha önemlisi, bu bilgilerin gündelik hayatta kullanımına ilişkin problemler üzerinde düşünme alıştırmaları sunularak öğrencilere fen ve teknoloji okuryazarlığı için gerekli bilgi, anlayış, beceri, tutum ve değerleri kazandırma ve onların gelecekte etkin bir şekilde iş gören, bilinçli ve sorumlu vatandaşlar olmalarına katkı sağlama yoluna gidilmiştir (TTKB, 2005d).

Fen ve Teknoloji Programı, fen bilgilerinin gündelik hayatta kullanımına ilişkin problem durumlarına yer vererek bireylerin yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın Amaçları:

Çeşitli ülkelerdeki program reform hareketleri incelendiğinde, toplumdaki tüm bireylerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetiştirilmesinin vurgulandığı görülmektedir.

Tüm vatandaşların fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişmesini amaçlayan Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın genel amaçları aşağıda sunulmuştur:

Öğrencilerin;

- Doğal dünyayı öğrenmeleri ve anlamaları, bunun düşünsel zenginliği ile heyecanını yaşamalarını sağlamak,
- Her sınıf düzeyinde bilimsel ve teknolojik gelişme ile olaylara merak duygusu geliştirmelerini teşvik etmek,
- Fen ve teknolojinin doğasını; fen, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşimleri anlamalarını sağlamak,
- Araştırma, okuma ve tartışma aracılığıyla yeni bilgileri yapılandırma becerileri kazanmalarını sağlamak,
- Eğitim ile meslek secimi gibi konularda, fen ve teknolojiye dayalı meslekler hakkında bilgi, deneyim, ilgi geliştirmelerini sağlayabilecek alt yapıyı oluşturmak,
- Öğrenmeyi öğrenmelerini ve bu sayede mesleklerin değişen mahiyetine ayak uydurabilecek kapasiteyi geliştirmelerini sağlamak,
- Karşılaşılabileceği alışılmadık durumlarda, yeni bilgi elde etme ile problem çözmede fen ve teknolojiyi kullanmalarını sağlamak,
- Kişisel kararlar verirken uygun bilimsel süreç ve ilkeleri kullanmalarını sağlamak,
- Fen ve teknolojiyle ilgili sosyal, ekonomik ve etik değerleri, kişisel sağlık ve çevre sorunlarını fark etmelerini, bunlarla ilgili sorumluluk taşımalarını ve bilinçli kararlar vermelerini sağlamak,
- Bilmeye ve anlamaya istekli olma, sorgulama, mantığa değer verme, eylemlerin sonuçlarını düşünme gibi bilimsel değerlere

sahip olmalarını, toplum ve çevre ilişkilerinde bu değerlere uygun şekilde hareket etmelerini sağlamak,

- Meslek yaşamlarında bilgi, anlayış ve becerilerini kullanarak ekonomik verimliliklerini artırmalarını sağlamaktır (TTKB, 2005d).

Bu yaklaşım ana hatları ile benimsenerek hazırlanan Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının öğrenme ile ilgili kabullenişleri şöyle özetlenebilir :

- Öğretme ve öğrenme arasındaki ilişki her zaman doğrusal ve birebir değildir. Bilgi ve beceriler, öğretim uygulamaları ile öğretmenden öğrenciye olduğu gibi aktarılamaz.

- Öğrencilerin, öğrenme süreci öncesinde edinilmiş kişisel bilgi, görüş, inanç, tutum ve amaçları öğrenmeyi etkiler.

- Sınıfta farklı şekilde öğrenmeye ihtiyacı olan öğrenciler vardır. Bu öğrenciler, farklı öğrenme metotları ile öğrenebilir, bilgilerini arkadaşları ile paylaşarak içselleştirebilirler.

- Öğrenme pasif bir süreç değil, öğrencinin öğrenme sürecine katılımını gerektiren etkin, sürekli ve gelişimsel bir süreçtir. Bu yüzden, öğretim sürecinin çoğunlukla “öğrenci merkezli” olması gerektiği genel kabul görmüş bir gerçektir.

- Bilgi ve anlayışlar her birey tarafından kişisel ve sosyal olarak yapılandırılır. Ancak ortak fiziksel deneyimlerde, dil ve sosyal etkileşimler nedeniyle bireylerin yapılandığı anlam kalıplarında ortak yönler vardır ve bu anlam kalıplarının olabildiğince yakınsatılması, okul ortamında da sağlanabilir.

- Fen öğretimi, mevcut kavramlara eklemeler yapılması veya genişletilmesi olmayıp, bunların köklü bir şekilde yeniden düzenlenmesini gerektirebilir.

- İnsanlar, dünyayı anlamlandırmaya çalışırken yapılandıkları yeni bilgileri değerlendirerek özümlemeler, düzenler veya reddedebilirler (TTKB, 2005d).

Fen ve Teknoloji Programı'nın genel amaçlarından araştırarak yeni bilgileri yapılandırma, problem çözümünde fen ve teknolojiyi kullanma, farklı alanlardaki sorunları fark ederek çözümünde bilinçli karar verme, bilmeye ve anlamaya istekli olma, sorgulama ve eylem sonuçlarını değerlendirme aynı

zamanda öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini kazanmasına da katkı getirebilir.

Fen öğrenmeye iki zıt ve aşırı uçtan bakılabilir: Birincisi, feni tamamen olgunlaşmış ve durağan bir bilgi yığını; öğrencileri de henüz feni bilmeyen, bu nedenle mevcut bilgi birikiminin etkin ve verimli bir şekilde aktarılacağı bir kitle olarak görmektir. Bu durumda öğretim yöntemleri de olabildiğince öğretmen merkezli ve bilenden bilmeyene bilginin aktarılması sekline bürünmektedir (TTKB, 2005d).

İkinci bakış ise; feni, herkesin doğayı anlamak için kullanacağı, bunun için de her şeyi yeniden keşfetmeyi gerektiren, bitmemiş bir gayret gibi algılama eğilimi taşır. Bu bakışa göre fen, bir bilgi birikimi olduğu kadar bunun nasıl elde edildiği ile ilgili tarihsel süreçleri ve yöntemleri de içine alan ve genişletilmesi gereken bir mirastır. Buna göre öğrenmenin niteliği de değişerek “öğretmekten çok öğrenme” ağırlık kazanmaktadır. Dolayısı ile öğretmenin ne yaptığından çok öğrencinin zihinsel ve bedensel olarak ne yaptığı eğitimciler için daha önemli olmaktadır. Öğrencinin pasif olarak öğrenmesinden çok; tıpkı bir bilim adamı gibi gereksinim duyulan bilgiyi ortaya çıkarmaya ve değerlendirmeye yönelik etkinliklerde bulunması, aktif olarak bilgi üretmeye ve edinmeye çabalaması ve bunu uygun şekillerde tartışmaya sunması “anlamalı öğrenme” olarak nitelendirilmektedir (TTKB, 2005d).

“Fen ve Teknoloji Dersi 6, 7 ve 8. Sınıf Öğretim Programı, yukarıda anılan, fenle ilgili iki zıt görüşün arasında ve bunlardan ikinciye daha yakın bir duruş ve yaklaşımla hazırlanmıştır (TTKB, 2005d).”

Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın hazırlanmasında dikkate alınan bakış açısındaki keşfetme, öğretmekten çok öğrenme ve öğrencinin aktif olduğu anlayışın yansıtıcı düşünmenin gelişmesine katkı getirmesi beklenmektedir.

Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımıyla uyumlu öğretim stratejilerinden biri de sorgulayıcı araştırma tekniğidir. Sorgulayıcı araştırma etkinlikleri, fen laboratuvarında yapılan deneylerden okul dışındaki gezilere kadar değişen çeşitli etkinlikleri içerir. Bütün bu etkinlikler; öğrencinin fiziksel, biyolojik ve teknolojik dünya hakkındaki sorulara cevap bulma girişimine aktif katılımı ile gerçekleştirilir (TTKB, 2005d).

Programdaki sorgulayıcı araştırma tekniği ve bunların farklı etkinliklere aktarılması için bireylerin yansıtıcı düşünmeye sahip olması gerekmektedir. Ayrıca; Bu etkinlikler sayesinde bireylerin yansıtıcı düşünme becerilerinin de gelişmesine katkı sağlayabilir.

2.1.4.5. İngilizce Dersi Öğretim Programı

Dil öğretiminde son yaklaşımlarda dikkatlerin “üründen” “süreç”e kaydığını görüyoruz. Son yıllarda öğretmen merkezli yaklaşımlardan öğrenci ve öğrenme merkezli yaklaşımlara geçildiğini göz önüne alarak, program tasarımlarında süreç odaklı yaklaşımların benimsenmesi gerektiği söylenebilir. Süreç odaklı yaklaşımlardaki temel hipotez, her dil davranışının altında, öğrencilerin söylemi anlamak veya üretmek için kullandıkları belirli beceri ve stratejilerin olduğudur. Öğrenme ortamı önemlidir çünkü öğrenciler öğrenme ortamlarında yeteneklerinin ve potansiyellerinin farkına varırlar. Öğrenmenin nasıl meydana geldiğini anlamak da çok önemlidir, çünkü bu, öğrencileri hedef dil görevleri ile kendi başlarına başa çıkmaya özendirir. Böyle bir şey öğrenciye bağımsız çalışmayı öğrettiği için ders dışında da öğrencilerin işine yaramaya devam eder (TTKB, 2005e).

Amaç, öğrencinin dili doğru ve uygun kullanma yeteneğini artırmak olduğu için, program geliştirme yaklaşımlarının güçlü yönleri bir araya getirilerek izlenice türlerinin hepsinden yararlanılabilir. Böylelikle ortaya çıkarılan program yaklaşımına karma yaklaşım denmektedir. Karma tip program geliştirme modeli kullanıldığında, Avrupa Dil Pasaportunu (ELP)' nun programla

kolayca bütünleşebileceği görülmektedir. ELP, öğrencilerin iletişim yeterliklerini geliştirmeyi amaçlayan her yabancı dil programını desteklemektedir. Dolayısıyla programda iletişimsel yön (işlevler ve kavramlar) bulunmalıdır. Ayrıca, ELP'in pedagojik işlevleri – *dil öğrenme sürecini öğrenciler için daha saydam yapmak, düşünme ve kendini değerlendirme kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olmak ve böylece yavaş yavaş onların kendi öğrenimleri için daha çok sorumluluk üstlenmelerini sağlamak* – dil öğretimindeki çağdaş yaklaşım ve yöntemlerde vurgulanan öğrenmeyi öğrenme ve eleştirel düşünceyi geliştirme konularıyla da örtüşmektedir. Bundan dolayı, gerek dil gerekse çalışma becerileri ve görevler programda yer almalıdır (TTKB, 2005e).

İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın amaçlarındaki bağımsız çalışmayı öğrenme, bireyin dil öğrenme sürecindeki düşünceleri ve kendini değerlendirmesi, kendi öğrenmelerinde sorumluluk alması yansıtıcı düşünmeyle paralellik göstermektedir.

2.1.4.6. Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı

Günümüzde herkesin kabul ettiği kaçınılmaz bir gerçek vardır. O da çocuklarımızın yaşayacağı zamanın bizim yaşadığımız zamandan çok farklı olacağıdır. Bu noktadan hareket ettiğimizde çocuklarımızın kazanması gereken bilgi, beceri ve tutumlar da mutlaka farklı olacaktır. Araştırmalar, çocuklarımızın yaşayacağı zamanın en belirgin özelliğinin başkalarının ürettiklerini kopyalamak olmadığı gerçeğini ortaya koymaktadır. Gözlem, sorgulama, araştırma, değerlendirme ve yaratıcılık gibi tasarım ve teknoloji için gereken zihinsel süreçleri yeterince aktif hâle getirmeyen, tekdüze çalışmalarla, sadece el becerisini geliştiren yaklaşımlarla yarının dünyasında yaşayacak insanların beklentilerini karşılamak mümkün değildir. Bu amaçla çocuklar, ihtiyaçlar ortaya çıkmadan tahmin etme ve farklı sorunları yakalama, bunlara yaratıcı çözümler geliştirme, tasarım hâline getirme, tasarımın üretim aşamalarını

belirleme ve üretme becerisi kazanmalıdır. Tüm bunların ışığında Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı'nın gelecek nesillerin yaşayacakları çağın ihtiyaçlarına cevap vermesi amaçlanmıştır (TTKB, 2005f).

Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı'nın Genel Amaçları:

Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı'nı tamamlayan öğrencilerin;

1. Merak eden, soru sormaktan çekinmeyen, gözlem ve araştırma yapmaya hevesli bir kişiliğe sahip olmaları,
2. Çevresindeki olay ve mekânlar arasındaki ilişkiyi kendine has bir bakış açısıyla değerlendirmeleri,
3. Karşılaştıkları güçlükleri yenmek için özgün çözümler üretmeleri,
4. Öz güvenini, hayal gücünü ve estetik duygularını geliştirmeleri,
5. Kendisi ve çevresi ile barışık, rekabete ve yeni yaşantılar edinmeye açık olmaları,
6. Bağımsız olarak düşünebilme alışkanlığı edinmeleri,
7. Özgün tasarımlar ortaya çıkarmaları,
8. Aldığı kararları değerlendirmeleri ve sorumluluklarını taşımaları,
9. Gelecek ile ilgili kurgular yapmaları,
10. Teknolojik gelişmeler karşısında kendilerini yenilemeleri,
11. Duygu ve düşüncelerini farklı yollarla ifade etmeleri amaçlanmaktadır (TTKB, 2005f).

Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı'nın genel amaçları incelendiğinde bireylerin araştırma ve gözlem yapma, olayları kendine has değerlendirme, bağımsız düşünme, aldığı kararları değerlendirme ve bunların sorumluluğunu alma, duygu ve düşüncelerini farklı yollarla ifade etme becerileri görülmektedir. Bu beceriler yansıtıcı düşünme becerileriyle ilişkili olarak yorumlanabilir.

2.1.5. Çoklu Zekâ Kuramındaki Özedönük (İçsel) Zekâ ve Yansıtıcı Düşünme

Çoklu zekâ kuramı Howard Gardner'in, Harvard Üniversitesi'nde "Proje Sıfır" kapsamında gerçekleştirdiği araştırmalar kapsamında ortaya çıkmıştır (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006).

Gardner'a göre zekânın bir ya da daha çok kültürel çevrede kabul edilen değerler ortaya koymak ya da problem çözmekle ilgili yeteneklerden oluşmaktadır. Geleneksel zekâ kavramı dilsel ve matematiksel zekâyı ön plana çıkarmaktadır. Gardner ise problem çözmeye ve yeni bir ürün yaratma için gerekli olan yeteneğin zekâ olarak kabul edilmesi görüşünü savunmaktadır (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006).

Bu görüşüne dayalı olarak Gardner sekiz zeka boyutunu ortaya koymuştur. Bu zeka boyutları ise;

- Sözel – Dilbilimsel Zekâ
- Mantıksal – Matematiksel Zekâ
- Görsel – Uzamsal Zekâ
- Bedensel – Duyudevinimsel Zekâ
- Müzikal – Ritmik Zekâ
- Sosyal – Bireylerarası Zekâ
- Özedönük – Bireysel Zekâ
- Doğacı – Doğa Zekâsı

Çoklu Zeka'nın bu boyutları aşağıda kısaca tanıtılmaktadır (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006).

Gardner dilsel zekâyı insan zekâsının en önemli boyutu olarak belirtmekte ve bellek kapasitesine, dilin bireyin kavradıklarını açıklama kapasitesine, söz dizimindeki ustalığa ve başkalarını inandırma yeteneğine dikkat çeker. Dilsel zekâda dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ön plana çıkar.

Mantıksal – matematiksel zekâ, matematiksel hesap yapma, problem çözme, mantıksal düşünme, benzerlik ve ilişkileri belirleme, neden sonuç ilişkilerini ortaya çıkarma, genelleme ve sınıflama yapma becerilerini içerir.

Görsel – uzamsal zekâ, yüzleri tanıma, yön bulma, üç boyutlu olarak nesnelere zihinde tasarlayabilme ve ayrıntıya dikkat etme becerileri ile ilgilidir.

Bedensel – duyu devinimsel zekâda, zihin-kas koordinasyonundaki başarı en belirgin özelliğdir.

Müzikal – ritmik zekânın genel özelliklerinde farklı sesleri dinleme ve sınıflama, müzikal sözcükleri ve notaları kullanma, özgün besteler ya da enstrümanlar yaratma vardır.

Sosyal – bireylerarası zekâ, kolay iletişim kurma, insan davranışlarını anlama, yönetme ve başkalarıyla etkileşim içinde bulunma becerilerini içerir.

Doğacı zekâda ise doğal varlıklara karşı duyarlı olma, doğadaki varlıkları tanıma ve sınıflandırabilme yetenekleri ön plandadır.

Özedönük zekâ, çoklu zekânın kişinin kendisiyle ilgili bilgisi olması, yaşamı ve öğrenmeleriyle ilgili sorumluluk almasına işaret eden zeka boyutudur. Özedönük zekâsı gelişmiş bireyler, kendi coşkularının sınırlarını bilen, kendi davranışlarını yönetebilen kişilerdir. Böyle kişiler zamanında düşünmeyi, yanıtlamayı ve kendini değerlendirmeyi başarabilirler (Bellanca, 1997; akt. Bümen, 2010).

Düşünce ve duygular ne kadar bilinçli hale getirilirse, günlük yaşam ve iç dünyamız arasındaki bağ o kadar kuvvetlenir. Kendi kendine gözlem, özedönük zekânın geliştirilmesi için başvurulabilecek önemli bir yoldur (Campbell, Campbell ve Dickinson, 1996; akt. Bümen, 2010). Özellikle kendini gözlem yansıtıcı düşünmenin önemli bir boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Özedönük zekânın özündeki kapasiteler ise şu şekilde sıralanmaktadır (Lazear, 2000; akt. Bümen, 2010: 11):

- Konsantrasyon: Sadece tek bir konuya ya da etkinliğe odaklanmak ve çevredeki diğer etkenlere karşı kapanmaktır.
- Düşünsellik: Günlük hayattaki işleri otomatik olarak değil, düşünerek ve farkında olarak yerine getirmektir.
- Üstbiliş (metacognition): Düşünme hakkında düşünme etkinlikleridir. Problemler hakkında kendi kendine konuşma ve verilen kararları analiz ederek değerlendirme etkinlikleri içerir.
- Değişik duyguların farkında olma: Günlük yaşamda dikkat etmeden fark edemeyeceğimiz duygu durumlarını fark etmeyi ifade eder. Bireysel tepkilerin ve duygu değişikliklerinin farkında olma bireyin kendini tanımasına yardımcı olur.
- “Öz’ü” tanıma ve değer verme: Biz diğer insanların ve evrenin bir parçasıyız, aynı şekilde diğer insanlar ve evrende bizim bir parçamızdır görüşüne sahip olmayı ifade eder.
- Üst düzey (yüksek düzeyli) düşünme becerileri ve akıl yürütme: Üst düzey düşünme ve akıl yürütme yoluyla bireyler kendi düşünme süreçlerini analiz ederek, bu bilgileri öğrenme süreçleriyle bütünleştirme suretiyle daha anlamlı bir yaşam elde edebilirler.

Yukarıda bahsedilen özedönük zeka kapasitelerinden özellikle üstbiliş, değişik duyguların farkında olma ve üst düzeyde düşünme ve akıl yürütme doğrudan yansıtıcı düşünme ile ilişkilidir. Buradan yola çıkarak özedönük zekâ ile yansıtıcı düşünme arasında doğru bir orantı olduğu yorumu yapılabilir. Yani yansıtıcı düşünme becerisi gelişmiş bir bireyin bu doğrultuda özedönük zekâsı da gelişmiş olması beklenebilir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Moallem (1998), “Problem Çözmede, Karar Vermede Uzmanlığı Geliştirme Anlamında Yansıtıcı Düşünme ve Kompleks Düşünme Tasarımcıları” adlı araştırmasında, öğretim tasarımcılarındaki uzmanlığı geliştirme anlamında yansıtıcı düşünme ve yansıtma kavramlarını yeniden incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, yansıtıcı öğretim tasarımcısının

gerekleri tartışılarak, yansıtıcı düşünme farklı perspektiflerden incelenmektedir. Bu çalışmada yansıtıcı düşünme modeli, beş aşamada tanımlanmıştır. Bunlar; problemi tanımlama, problemi açıklama, hipotez oluşturma, varsayımları zihinsel detaylandırma ve eylemleri en iyi desteklenen hipotezlerin temeline dayandırmadır. Çalışmada, ayrıca yansıtıcı düşünmenin doğası altı öge ile açıklanmıştır. Bunlar; düşünmeye isteklilik, eylemlerin ve varsayımların şekillendirildiği içeriği tanıma ve anlamaya isteklilik, keşfetmeye ve alternatifleri oluşturmaya isteklilik, epistemolojik varsayımları anlamaya ve kabul etmeye isteklilik, çıkarımları kullanma, diğerleriyle diyalog kurmada çeşitli ve yorumlayıcı düşünceleri açığa çıkarmadır. Moallem, sonuç olarak yansıtıcı düşünme yaklaşımının öğretim tasarımcılarını eğitme ve yetiştirmenin yeni bir yolu olduğunu ileri sürmektedir. Moallem'e göre bu alanda tartışılması ve öğrenilmesi gereken daha birçok şey olmasına rağmen yansıtıcı düşünme yaklaşımı öğretim tasarımı alanı için oldukça önemli anlamlara sahiptir.

Bağcıoğlu (2000) "Öğretmen Adaylarında Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinlikler" başlıklı çalışmasında, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncelerini geliştirmek amacıyla uygulanan günlük planları değerlendirme, gözlem yapma, günlük yazma, dosya değerlendirme ve seminer dersi yapma gibi etkinliklerin etkililik düzeylerini nitel bir bakış açısıyla ortaya koymuştur. Çalışmanın örneklemini, Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinden öğretmenlik uygulaması yapan 11 (4. sınıf) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adayları yansıtıcı düşünme ve yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinlikler hakkında bilgilendirilmişlerdir. Öğretmen adayları hazırladıkları ders planları hakkında uygulama yapmadan önce öğretim elemanlarından dönüt ve düzeltme almışlardır. Her uygulamadan sonra uygulamayla ilgili günlükler tutmuşlardır. Her hafta tüm öğretmen adaylarının katılımıyla seminer dersleri düzenlenerek o hafta yapılan uygulamaya ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır. Dönem sonunda ise öğretmen adaylarından kendi dosyalarını değerlendirmeleri istenmiştir. Son olarak öğretmen adaylarına yapılan etkinliklerin yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeye olan etkisini belirlemek için hazırlanan bir görüşme formu yardımıyla 25'er dakikalık görüşmeler yapılmıştır. Sonuç olarak uygulanan bu etkinliklerin yansıtıcı

düşünmeyi geliştirmede oldukça etkili olduğu tespit edilmiştir. Mesleki açıdan kendini geliştirebilen ve kendi davranışlarını denetleyebilen öğretmenler yetiştirebilmek için yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Kember ve diğerleri (2000), “Yansıtıcı Düşünmenin Düzeyini Ölçmede Anket Geliştirme” isimli çalışmalarında öğrencilerde yansıtıcı düşünme becerilerinin ne düzeyde kazandırıldığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Ölçme aracının geçerliğini sağlamada yansıtıcı düşünmeyle ilgili alan yazından, özellikle de Mezirow’un görüşlerinden yararlanmışlardır. Çalışmaları neticesinde 4 boyutlu bir ölçek geliştirmişlerdir. Bu ölçeğin boyutları; alışılacelmış eylem, anlama, yansıtma ve eleştirel yansıtmadır. Ölçme aracının orijinal versiyonu, Sağlık Bilimleri Fakültesi’nde öğrenim gören 8 farklı sınıftan 303 öğrenci üzerinde test edilmiştir. Çalışma sonucuna göre geliştirilen ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısına göre aracın kullanılabilir olduğu belirlenmiştir. Sınıfların puan ortalamalarının karşılaştırılması sonucu lisans ve lisansüstü öğrencilerinin dört boyuttan aldıkları puanlar anlamlı farklılık göstermiştir. Bu araç öğretim ortamının yansıtıcı düşünme becerisi üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlamaktadır. Geliştirilen ölçeğin diğer bir kullanım alanı ise öğrencilerin içsel ilişkilerini incelemek ve ders öncesinde her öğrencinin amaçlarını saptamaktır.

Altınok’un (2002) “Yansıtıcı Öğretim: Önemi ve Öğretmen Eğitime Yansımaları” adlı araştırması, yansıtmanın öğretmen eğitimindeki önemini, yansıtıcı öğretim kavramına değişik açılardan yaklaşan araştırmacıların görüşlerini, öğretmen eğitimi programlarında yansıtıcı öğretmen yetiştirme amacıyla yapılabilecek etkinlikleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada yansıtıcı öğretim öğretmenin öğretimsel karar ve eylemlerini sorgulaması, bunların temelindeki bilgilerini, inançlarını, değerlerini ve kuramsal ve toplumsal etmenleri analiz ederek karar ve eylemlerini yeniden yapılandırması olarak tanımlanmıştır. Yansıtıcı öğretim konusunda pek çok bilim insanının ortak varsayımlardan hareket ettiği görülmektedir. Çalışmada yansıtıcı öğretimin dünyada gördüğü ilgiyi ülkemizde göremediği belirtilmiştir. Özellikle öğretmenlerin eğitim bilimlerindeki gelişmeleri izleyebilmeleri, öğrendiklerini hayata geçirebilmeleri, kendi gelişimlerini bilimsel bilgi ve

deneyimleri doğrultusunda geliştirebilmeleri, yansıtıcı öğretim yönteminin önemini kavramaları ve bu beceriye sahip olmalarıyla olanaklı olacağına vurgu yapılmaktadır.

Rodgers (2002), “Yansıtmanın Tanımı: John Dewey ve Yansıtıcı Düşünmeye Başka Bir Açıdan Bakış” başlıklı çalışmasında, yansıtma ve yansıtıcı düşünme kavramlarını, John Dewey’in çalışmasındaki yansıtmanın temellerine dönerek açıklamayı ve yenilemeyi amaçlamıştır. Rodgers’a göre düşünme, özellikle yansıtıcı düşünme hem öğretmenin hem de öğrencilerin öğrenmelerinin temelindedir. Geçmiş 10-15 yılda çok sayıda yerel okullar, komisyon, kurum ve kuruluşlar, tüm öğrenci ve öğretmenlerin uğraşması gerekli bir standart olarak yansıtıcı düşünmeyi tanımlamışlardır. Ancak yine de sistematik düşünme ile yansıtıcı düşünmeyi birbirinden ayırmakta zorluklar ortaya çıkmıştır. Böylesi bir standart oluşturmayı zorlaştıran özellikle dört problem dikkati çekmektedir. İlki, sistematik yansıtmanın diğer düşünme türlerinden hangi yönleriyle farklı olduğu açık değildir. İkincisi, belirsiz bir biçimde tanımlanan bir becerinin değerlendirilmesi zordur. Üçüncüsü, yansıtma açık bir resme sahip olmadığı için, görülebilme yeteneğini kaybetmiş ve bunun bir sonucu olarak da değer kaybetmeye başlamıştır. Dördüncüsü ise, açık bir tanımlama olmaksızın yansıtıcı öğretmen eğitiminin ve öğretmen uygulaması ve öğrencinin öğrenmesi üzerine profesyonel gelişiminin etkilerini araştırmak zorluk oluşturmaktadır. Bu nedenle Rodgers, böyle bir çalışma yaparak yansıtıcı düşünmenin tanımını ortaya koymaya çalışmıştır. Sonuç olarak, yansıtmanın açık bir dille ifade edilmesi, hem öğretmenin hem de öğrencinin öğrenmesi hakkında yansıtıcıları, yansıtmanın öğrenme üzerindeki etkisi üzerine yapılan araştırmalar için temel oluşturabilir. Bu şekilde düşünme ile öğretmenin, öğrenmenin nasıl oluştuğu hakkındaki bilgisinin gelişimi sağlanır.

Bain, Mills, Ballantyne, Packer (2002), “Günlük Yazarak Uygulamada Yansıtmayı Geliştirme: Geri Dönüt Düzeyi ve Merkezindeki Değişimlerin Etkileri” isimli bir çalışmalarının amacı iki farklı üniversiteden öğretmenlik bölümü öğrencilerinin, öğretmenlik uygulaması boyunca yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmede yazdıkları günlüklere verilen geri dönütlerin rolü ve önemini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu iki farklı üniversiteden

35 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmacılar öğrenciler tarafından hazırlanan günlüklere bireysel geri dönütler vermişler, öğrencilere kesinlikle bundan bir not vermemişlerdir. Altı hafta boyunca öğrenciler günlük yazmış, araştırmacılar da geri dönüt vermişlerdir. Öğrencilere hem yazdıkları ifadelerin ulaştığı yansıtma düzeyi hem de kendi ifadelerinin odaklandığı belli durumlar hakkında geri dönütler verilmiştir. Araştırmacılar, öğrencilerin günlük yazmalarını geliştiren ve uygulamada yansıtmayı kolaylaştıran dört farklı geri dönüt tipinin etkililiğini incelemişlerdir. Sonuç olarak, öğrencileri tanımlayıcı yazmadan, yüksek düzeyde yansıtma ve bilişsel aktivitelerle meşgul olan yansıtıcı yazmaya hareket ettirmek için en etkili stratejiler;

1. Yansıtıcı yazma sürecine odaklanma,
2. Günlüklerde yazılan olaylara cesaret verici ve farklı bir perspektiften bakmaya başlamayı sağlayan sorular ve
3. Yorumlarla birlikte oluşan geri dönüt olarak belirlenmiştir.

Bölükbaşı (2004), “Yansıtıcı Öğretimin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum ve Başarıları Üzerindeki Etkililiği” isimli çalışmasında, Türkçe dersinde yansıtıcı öğretimin, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını, akademik başarılarını ve başarı güdülerini etkileyip etkilemediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ilköğretim yedinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu desene göre gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda, çeşitli yansıtma sorularıyla bütünleştirilmiş ders planlarıyla, yansıtıcı öğretim etkinlikleri; kontrol grubunda geleneksel öğretim uygulanmıştır. Araştırma verileri “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”, “Çoktan Seçmeli Türkçe Başarı Testi”, “ Yazılı Yoklama Türkçe Başarı Testi” ve “Başarı Güdüsü Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonunda, çoktan seçmeli başarı testinden deney grubunun anlamlı farkla kontrol grubundan daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu, yazılı başarı testinden aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olmadığı, derse yönelik tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu, başarı güdüsü ölçeğinden alınan puanlara göre ise ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulgularına ulaşılmıştır.

Thorpe (2004) “Yansıtıcı Öğrenme Günlükleri: Kavramdan Uygulamaya” adlı çalışmasında, bir grup yansıtıcı öğrenme günlüğü için iki yansıtma modeli uygulanmasının tartışılmasını ve eğitimciler, araştırmacılar ve öğrenciler için bazı öneriler getirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 52 hemşirelik bölümü öğrencisi oluşturmaktadır. Yansıtıcı Öğrenme Günlükleri hemşirelik öğrencileri arasında aktif öğrenmeyi arttırmada önemli bir araç olarak tanımlanmaktadır. Hemşirelik eğitimcileri, öğrencilerini geçmiş deneyimleri, şimdiki durumlar ve eylemlerinin sonuçları hakkında düşünceleri için teşvik etmeye çalışmışlar böylece klinikle ilgili durumların sebeplerinin neler olduğu öğrenciler tarafından daha rahat açıklanabilmektedir. Öğrencilere sınıfta grup çalışmaları için birçok fırsat verilmiştir. Öğrencilerden, günlüklerini sınıfta tartışılan ya da okunarak elde edilen yönetsel kavramları araştırıp ortaya çıkarmada kullanmaları istenmiştir. Dersin dokümanlarında 26 bölüm halinde ve her bir bölümde çok sayıda yönetsel kavram tanımlanmıştır. Her bir bölümden öğrencilerin kendi yansıtmaları için belirli kavramlar seçmeleri beklenmiştir. Öğrencilerden anlama ve öğrenmelerinin artması için kavramların karmaşık yönlerini ya da onlar için yeni olan yönlerini aramaları istenmiştir. Sonuç olarak, öğrenciler günlüklerine yazdıkları ifadelerle göre yansıtıcılar, yansıtıcı olmayanlar ve eleştirel yansıtıcılar olarak sınıflandırılmışlardır.

Arslan'ın (2005), “ Yansıtıcı Düşünmenin Program Geliştirme ve Fen Bilgisi Öğretim Programındaki Yeri” adlı çalışması, Fen Bilgisi öğretim programının hedef, içerik, öğretme öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarında yansıtıcı düşünme yaklaşımına hizmet etme derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Yansıtıcı düşünme temele alınarak fen bilgisi öğretim programında var olan durum ortaya konmaya çalışılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda fen bilgisi öğretim programında yansıtıcı düşünmeye hizmet eden durumların istenen düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

Song ve diğerleri (2006), “Ortaokul ve Kolej Düzeyinde Problem Çözmeye Dayalı Öğrenme Ortamlarında Yansıtıcı Düşünmeyi Arttırıcı Öğretim Dizaynı Faktörlerinin Örnekleri” isimli çalışmalarında, probleme dayalı öğrenme ortamında, yansıtıcı düşünmeyi arttırmak için tasarlanan

yardımcı faktörlerin, ortaokul ve kolej düzeyindeki öğrenciler tarafından algılama örneklerini karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemi, devlete bağlı ortaokul düzeyinde öğrenim gören 122 öğrenciden oluşmaktadır. Kolejdeki katılımcılar, Amerika Birleşik Devletleri Kuzeydoğu Araştırma Üniversitesinde öğrenim gören, 749 öğrenciden oluşmaktadır. Yansıtıcı düşünme becerileri, öğrenenlerin öğrenmeyle derinden meşgul olmalarına yardımcı olarak probleme dayalı ortamlarda önemlidir. Literatür, öğrenenlerde yansıtmayı arttırabilen birkaç öğretim tasarımı faktörü ileri sürmektedir. Bununla birlikte, bu faktörlerin yaşa ve gelişim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği belirsizdir. Bu çalışmanın sonucunda, ortaokul öğrencileri düşüncelerini arttırmada öğrenme çevresi faktörünü daha önemli olarak algıladıkları, kolej öğrencileri ise yapılandırma araçlarını daha önemli olarak algıladıkları saptanmıştır.

Ekiz'in (2006) "Kendini ve Başkalarını İzleme: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Günlükleri" isimli çalışmasında, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamaları sırasında yansıtıcı günlükler aracılığıyla kendilerini ve başkalarını nasıl gördükleri konusundaki düşüncelerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Programı son sınıflarda öğrenim gören 43 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler on dört haftalık öğretmenlik uygulamaları sonucunda öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları uygulama dosyalarındaki yansıtıcı günlükleri toplanarak elde edilmiştir. Veriler, doküman analizi metoduyla incelenmiş, genel ve ortak konular ortaya çıkarmak için karşıt-özel-durum analizinden yararlanılmıştır. Verilerin sunumunda ise gizliliği sağlamak ve etik kurallar açısından öğretmen adaylarının sadece isimleri kullanılmıştır. Yansıtıcı günlük tutma, öğretmen adaylarının öğretimle ilgili deneyimlerine giriş yapmada önemli pencerelerden biridir. Analizler sonucunda adayların yansıtıcı günlüklerinde birçok güçlükle karşılaştıkları anlaşılmaktadır. Bu zorluklardan en belirgin olanları; sınıf disiplini, zaman yönetimi ve fakültedeki öğretim kültürü ile okullardaki öğretim kültürü arasındaki farklılıklardır.

Cisero (2006) “Yansıtıcı Günlük Yazma Ders Performansını Geliştirir mi?” isimli çalışmasında, yansıtıcı günlük yazma görevinin öğrencilerin ders performanslarını geliştirip geliştirmedeğini incelemeyi hedeflemiştir. Araştırmada 166 üniversite öğrencisine aynı öğretmen tarafından 1998 güz yarıyılından 2002 bahar yarıyılına kadar üç dönem boyunca öğretilen Eğitim Psikolojisi dersi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma deneysel modeldedir. 2001 bahar yarıyılında öğretmen yansıtıcı günlük görevlerini öğrencilere uygulamaya başlamıştır. Böylece 2001 bahar, güz yarıyılında ve 2002 bahar yarıyılındaki öğrenciler deney grubu olarak, 1998 güz yarıyılından 2000 güz yarıyılına kadar öğrenim gören öğrenciler ise kontrol grubu olarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, yüksek başarı düzeyinde ve gerçekten motive olmuş öğrencilerde, yansıtıcı günlük yazmanın anlamlı derecede öğrenmenin oluşumunda gereksiz olduğu görülmüştür. Geri kalan öğrenciler için kendini yansıtma becerisi kazanmada ya da öğrenmeye daha fazla çaba harcamaya teşvik etmede yansıtıcı günlük tutmanın faydası olmuştur. Elde edilen sonuçlara göre, yansıtıcı günlük yazma diğer herhangi bir teknik gibi, eğer öğrenciler öğrenme sürecinde aktif rol almak isterlerse ve anlamı kendi kendilerine yapılandırmak isterlerse başarılı olmaktadır.

Erginel (2006), “Yansıtıcı Düşünen Öğretmen Yetiştirme: Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Algısı ve Geliştirilmesi Üzerine Bir Çalışma” adlı araştırmasında, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmeyi nasıl algıladıkları ve bu süreç boyunca hangi konular üzerinde yansıtıcı düşündükleri belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma, nitel araştırma yönteminin eylem araştırması desenini içeren bir durum çalışmasıdır. Araştırmanın örneklemini Kuzey Kıbrıs'ta bulunan Doğu Akdeniz Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde lisans eğitimi alan ve son sınıfta okuyan 30 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren farklı yöntemlerin, öğretmen adaylarında bu düşünce modelinin geliştirilmesi üzerine olan etkileri incelenmiştir. Bu çalışmanın veri toplama yöntemleri, yönlendirme eşliğinde tutulan haftalık günlükler, banda kaydedilmiş yansıtıcı etkileşimler ve görüşmeler, öğrencilerin kısa derslerinin video kayıtlarının analizi, anketler ve gözlemlerdir. Sonuç olarak, öğretmen adayları genel olarak yansıtıcı düşünme sürecini olumlu olarak değerlendirmiş ve bu süreç

boyunca kendilerine sağlanan yönlendirmeyi gerekli bulmuşlardır. Bu araştırmada günlük tutmanın, yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkili bir yöntem olduğu ortaya konulmuştur.

Yorulmaz (2006) “İlköğretim I. Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında, ilköğretimin birinci kademesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Tarama yöntemi ile gerçekleştirilen bu araştırmada, veri toplamak için anket kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Diyarbakır il merkezinde random yolla belirlenen 42 devlet okulunda görev yapmakta olan 450 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler, düşünmeyi öğrenme, öğretme ve geliştirme ile yansıtıcı düşünme becerilerini yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öte yandan 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. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeye ilişkin uygulamalarında birçok sıkıntı yaşadıkları, 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 araştırmacı tarafından ortaya konmuştur.

Alp ve Taşkın (2007)’ın, “İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünce Üzerine Bakış Açıları” adlı çalışmalarında, ilköğretim I. kademe görev yapan öğretmenlerin yansıtıcı düşünceye yönelik bakış açılarını ve yansıtıcı düşünceyi eğitimde hangi boyutlarıyla kullandıklarını kendi ifadelerinden yola çıkarak ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu ise Çanakkale ilinde görev yapmakta olan 30 adet öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin yansıtıcı düşünme kavramını daha önce duymadıkları ortaya çıkmıştır. Öte yandan

öğretmenlerin yansıtıcı düşünme kavramını bilmemelerine rağmen sınıf içi etkinliklerde kullandıkları tespit edilmiştir.

Dolapçioğlu (2007)'nin, "Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi" adlı çalışmasının genel amacı, yansıtıcı düşünme becerilerini içeren öğretmen davranışlarının sınıf öğretmenleri tarafından kullanılma durumlarını ortaya koymaktır. Betimsel tarama modelindeki araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek ve gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Hatay ilinin Antakya ilçesinde görev yapan 328 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin yansıtıcı günlük tutma dışında ölçekteki maddeleri her zaman yerine getirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde problem çözme ve eleştirilere önem verme boyutlarında eksiklikler olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmanın bulguları doğrultusunda öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim kurslarında bu konuda bilinçli bir eğitim verilmesi ve yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımların sınıf ortamında uygulanması önerilmiştir.

Semerci (2007), "Öğretmen ve Öğretmen Adayları için Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeğinin Geliştirilmesi" isimli çalışmada, öğretmenlerin yansıtıcı düşüncelerini dolaylı da olsa ölçebilmek için öğretmen ve öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeğini geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama modeline göre geliştirilmiştir. Ölçek 456'sı öğretmen adayı ve 146'sı öğretmen olmak üzere 599 kişiye uygulanmıştır. Ölçeğin son hali 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülü ve içten olma, mesleğe bakış olmak üzere yedi temaya ayrılmıştır.

Ersözlü (2008), "Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi" başlıklı araştırmasında Sosyal Bilgiler dersinde yansıtıcı öğrenme etkinlikleri yapmanın, öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkililik düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır.

Çalışma deneysel desende öntest-sontest kontrol gruplu modele göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Tokat ilindeki Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği İlköğretim Okulu beşinci sınıftaki altı şubeden akademik başarı ve kişisel özellikler bakımından birbirine en yakın özellikler gösteren iki şube denkleştirilerek oluşturulmuştur. Araştırmada öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı, sorgulama, kendini sorgulama ve günlük tutma stratejileri kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında, deney grubundaki öğrencilerin hem akademik başarılarının hem de derse yönelik tutumlarının kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacı tarafından sonuçlar ışığında, yansıtıcı düşünme eğitiminin her kademesinde hayata geçirilmesi, yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin programlar ve ders kitapları hazırlanması, bu becerilerin öğretmen adaylarında da geliştirilmesi gibi öneriler getirilmiştir.

Tok (2008), "Fen Bilgisi Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi" isimli çalışmasında, ilköğretim beşinci sınıf Fen Bilgisi dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma deneysel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Çalışma Hatay ilindeki iki devlet okulunda öğrenim gören 62 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda 26, kontrol grubunda ise 36 öğrenci bulunmaktadır. Çalışma, yansıtıcı düşünme etkinliklerine ve çalışma planına uygun olduğu için Ses ve Işık Ünitesinde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak Fen Bilgisi Başarı Testi ve Fen Bilimleri İlgili Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin fen bilgisi dersinde akademik başarılarını artırdığını ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin beşinci sınıf fen bilgisi dersinde akademik başarıyı ve fen bilgisine yönelik tutumları artırmada kullanılabileceği, ancak sınıf ortamlarında bu etkinliklerin kullanılabilmesi için öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde bu alanda yetiştirilmesinin yararlı olabileceği yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Kim ve arkadaşları (2009) "Web 2.0 Ortamlarının Proje Tabanlı Öğrenmede Grup Yansıtma Çeşitlerinin Etkisi" adlı çalışmalarında web 2.0 ortamlarındaki proje tabanlı öğrenmede grup yansıtma çeşidinin - kişisel yansıtma, grup yansıtması, eğitimci tarafından desteklenen yansıtma - takım performansı ve etkinliği, performans, katılım, doyum üzerine etkisine baktıkları çalışmada 3'erli ve 4'erli kişiden oluşan gruplar belirlemiştir. Araştırmada toplam kişi sayısı 38'dir, çalışma 14 hafta sürmüştür. Süreç sonunda uygulanan anket sonuçlarına bakıldığında puanlarda artış olduğu; kişisel yansıtma ve eğitimcinin destek verdiği yansıtmanın yapıldığı gruplarda bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğu, fakat grup yansıtmasının yapıldığı grupta bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Performans puanları en yüksek eğitimcinin destek verdiği yansıtma grubunda olduğu bulunmuştur. Katılım ve doyumda ise farklılık bulunmamıştır.

Şahin (2009)'in, "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Yeteneklerine Göre Günlüklerinin İncelenmesi" adlı çalışması, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme yeteneklerini, öğretmenlik uygulaması için yazdıkları günlüklerindeki ifadelerine göre incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği anabilim dalında dördüncü sınıfa devam eden 20 öğretmen adayı dahil edilmiştir. Çalışmada, 20 fen bilgisi öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması dosyasına altı hafta boyunca yazdıkları toplam 120 günlük, doküman inceleme tekniği ile incelenmiştir. Günlükteki ifadeler betimsel olarak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının yazdıkları günlüklerdeki ifadeler incelendiğinde, öğretmen adaylarının daha çok tanımlayıcı yansıtıcı düşünme yeteneklerinin ön planda olduğu tespit edilmiştir. Eleştirel yansıtıcı düşünme yeteneklerinin ise daha az olması hatta bazı öğretmen adaylarının eleştirel yansıtıcı düşünme yeteneklerini sergileyememeleri dikkat çekici bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır.

Demiralp (2010), "İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşüncelerini Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri" adlı araştırmasında ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmeye etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. 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 hazırlanmış bir anket kullanılmıştır. Anket, Elazığ il merkezindeki 158 ilköğretim okulundan random yöntemiyle seçilen 50 ilköğretim okulunun birinci kademesinde görev yapmakta olan 644 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarında, ilköğretim programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki katkısına yönelik öğretmen görüşlerinin genel olarak olumlu yönde olduğu 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.

Ergüven (2011), “Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adı çalışmasında, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri ile cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü, kıdem yılı ve branş gibi değişkenleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma betimsel tarama modeline dayalı olarak yapılmıştır. Öğretmenlerin seçiminde kolay ulaşılabilir örnekleme yoluna gidilmiştir. Bu nedenle, Hatay ili Kumlu ve Reyhanlı ilçelerindeki 15 okulda görev yapan toplam 189 öğretmene ölçek uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen verilere bakıldığında öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini yüksek oranda kullandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri arasında onların cinsiyet, yaş, branş ve kıdem özelliklerine göre anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Katılımcılardan Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının diğer okullardan mezun olanlara göre daha çok yansıtıcı düşündükleri ortaya çıkmıştır.

3. YÖNTEM

Araştırmanın yöntem bölümünde araştırma sürecinde kullanılan model açıklanmış, araştırmanın evren ve örnekleme belirtilmiş, araştırma için kullanılan veri toplama araçları ayrıntılı olarak tanıtılmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli araştırma amacına uygun ve ekonomik bir süreçle verilerin toplanması ve analizi için gerekli koşulların düzenlenmesidir (Karasar, 2007).

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde herhangi bir değişime uğramadan olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Tarama modellerinde nesnelere veya bireyler doğrudan gözlenebileceği gibi önceden kayıt altına alınmış belge, görüntü ve ses kaydı, istatistikler gibi veriler araştırmacı tarafından kendi gözlemleri ile sistemli bir şekilde bütünleştirilerek incelenebilir (Karasar, 2008; Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

Bu araştırmada var olan durumun betimlenmesi amaçlandığı için tarama modeli benimsenmiş ve 6. – 7. ve 8. sınıf öğretim programlarının yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırma düzeyinin betimlenmesi amaçlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim - öğretim yılında Balıkesir ilinde bulunan özel okullar haricindeki ilköğretim okullarının ikinci kademesinde görev yapan 1968 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen ve anketi internet üzerinden dolduran 559 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların örnekleme temsil edilmelerini garanti altına alındığı bir örneklemedir (Balcı, 2006). Bu çalışmada Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik, İngilizce, Fen ve Teknoloji, Teknoloji ve Tasarım branşları birer tabaka olarak belirlenmiştir.

Evren ve örnekleme ilişkin bilgiler Çizelge 3.1.'de özetlenmiştir.

Çizelge 3.1. Evren ve Örneklem Tablosu

Branş	Evren	Örneklem	Temsil Oranı
Türkçe	435	109	%25
Sosyal Bilgiler	273	90	%32
Matematik	325	98	%30
İngilizce	412	106	%26
Fen ve Teknoloji	314	81	%26
Teknoloji ve Tasarım	209	75	%36
Toplam	1968	559	%28

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları kısmının içeriğinde bu araştırma için araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme araçlarının geliştirilme sürecine, güvenilirlik ve geçerlik analizi sonuçlarına ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

3.3.1 Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği Geliştirme Süreci

Yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeğini geliştirmek için yansıtıcı düşünmeyle ilgili ulusal ve uluslararası alanyazın taranarak kuramsal boyut oluşturulmuştur. Yine konuyla ilgili çalışmalar ve kullanılan ölçekler de incelenmiştir. Elde edilen bilgiler ışığında öncelikle yansıtıcı düşünmeye ilişkin alt boyutlar belirlenmiştir. Ardından 74 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Elde edilen madde havuzu 8 eğitim bilimi uzmanı, 1 Türkçe Eğitimi uzmanı ve 2 öğretmenin görüşü alınarak yeniden düzenlenmiştir.

Madde havuzundan uzman görüşleri doğrultusunda yansıtıcı düşünme dışında özellikleri ölçme, aynı şeyleri tekrar etme, anlatım bozukluğu ve amaca hizmet etmeme gibi nedenlerden dolayı 34 madde elenmiştir. Bu işlemlerin sonucunda 40 maddelik pilot ölçek oluşturulmuştur.

Ölçekteki maddeler, Likert (1932) tarafından geliştirilen 5'li tipte oluşturulmuştur. Kişilerin maddelere katılma dereceleri; 1 “Kesinlikle Katılmıyorum”, 2 “Katılmıyorum”, 3 “Kısmen Katılıyorum”, 4 “Katılıyorum” ve 5 “Tamamen Katılıyorum” biçiminde sınıflandırılmıştır. Öğretmen adaylarının vermiş olduğu cevapların puanlanmasında, olumlu maddeler için 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde, olumsuz maddeler için çevirme yapılarak 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde bir puanlama biçimi göz önüne bulundurulmuştur.

3.3.1.1. Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği Pilot Uygulama Grubu

Ölçek geliştirme sürecinde pilot uygulama için örneklem sayısı yeterliliği konusunda genel olarak, 100 kişinin altına inilmemesi gerektiği, 300 kişiyi iyi, buna karşın 1000 kişiyi mükemmel olarak nitelendirilmektedir (Foster, Barkus ve Yavorsky, 2006). Bu noktadan hareketle Balıkesir ilinde görev yapmakta olan 243 branş öğretmeni, ölçeğin pilot uygulama grubunu oluşturmuştur. Pilot ölçek 243 branş öğretmenine araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

3.3.1.2. Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Ölçeğin geçerliği için faktör analizi yoluyla yapı geçerliği çalışması; güvenirliliği içinse Cronbach Alfa değerleri ve maddelerin toplam korelasyonu incelenmiştir.

Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı ve aynı karakteristiğe sahip ölçme aracının maddelerini aynı faktör altında toplamayı böylece değişken sayısını azaltmayı amaçlayan istatistiksel bir tekniktir (Büyüköztürk, 2008; Foster, Barkus ve Yavorsky, 2006).

Öncelikle, Faktör analizi yapabilmek için belli ipuçları veren Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm Değer Yeterliği ve Barlett Testi Yaklaşık Ki-Kare Değeri'ne bakılmıştır.

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett Testi örneklemin ve ölçek maddeleri arasındaki korelasyonun uygunluğu ile ilgilidir. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değerinin .60'ın üzerinde çıkması kabul edilebilirdir ve bu değer yükseldikçe Barlett Testi sonucu elde edilen değer de yükselecektir (Foster, Barkus ve Yavorsky, 2006). Yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeğinin Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değerinin .970 ve Barlett Testi sonucunun anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu değerler faktör analizi uygulanabilirliği için örneklem büyüklüğünün yeterli ve maddeler arası korelasyonun olduğunu göstermektedir.

Yapılan faktör analizi sonucunda ölçek tek faktörde açıklanmıştır. Daha sonra ölçekteki maddeler uzman görüşleri de alınarak dört alt boyuta ayrılmıştır. Bu dört boyut ise problem çözme, kendini tanıma, bilgiyi ilişkilendirme ve öğrenmeye istekliliktir.

Faktör analizinde değişkenler arasındaki korelasyon hesaplanarak birbiri ile ilişkili olan ve aynı boyutu ölçen değişkenlerin gruplandırılması sonucu faktör elde etme işlemi gerçekleştirilir (Ural ve Kılıç, 2006). Yapılan faktör analizlerinin sonucunda hiçbir boyutla ilişkilendirilemeyen 10, 19, 30, 36 ve 40 numaralı maddeler çıkarılmıştır. Sonuç olarak 35 maddelik nihai ölçek ortaya çıkmıştır.

Ölçeğin güvenilirliği için öncelikle Cronbach Alfa katsayısı yani iç tutarlılık değerleri incelenmiştir. Cronbach Alfa katsayısının .70'in üzerinde olması genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2008). Yapılan analizlerde tüm ölçek için bulunan Cronbach Alfa Güvenirlik kat sayısı $\alpha = .95$ 'tir. Elde edilen değerlere göre ölçeğin iç tutarlılığının yüksek, diğer bir deyişle yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

Ölçekte yer alan maddelerin, 6. – 7. ve 8. sınıf öğretim programlarının yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri ne derece ayırt ettiğini değerlendirmek amacıyla hesaplanan madde toplam korelasyon değerleri Çizelge 3.1'de verilmiştir.

Yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeğine ilişkin korelasyon tablosu Çizelge 3.3'de verilmiştir.

Çizelge 3.2. Ölçek Maddelerinin Madde Toplam Korelasyon Değerleri

Madde Numarası	Madde Toplam Korelasyonu
13	,750
7	,732
24	,725
35	,724
6	,711
11	,709
25	,708
21	,707
31	,704
17	,698
33	,696
34	,693
14	,685
9	,684
26	,681
22	,679
29	,677
16	,676
8	,674
4	,671
37	,663
2	,656
28	,654
5	,652
1	,650
32	,644
27	,636
20	,635
15	,629
18	,629
23	,628
3	,627
39	,611
38	,599
12	,535

*N:243

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma sürecinde verilerin toplanmasında kullanılan veri toplama aracı 2011-2012 eğitim - öğretim yılında Balıkesir ilinde bulunan özel okullar haricindeki ilköğretim okullarının ikinci kademesinde görev yapan branş öğretmenlerine internet üzerinden uygulanmıştır. Öğretmenler tarafından 602 adet ölçek doldurulmuş ancak bu ölçeklerden 43 tanesi eksik veya hatalı işaretlemelerden dolayı değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuç olarak 559 öğretmenden elde edilen veriler analiz edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada uygulanan ölçek verilerinin analizinde, SPSS 17.0 “Statistical Package for the Social Sciences” paket programı kullanılmıştır. Bu program ile elde edilen veriler alt problemlere uygun analiz teknikleriyle test edilmiştir. Kullanılan ölçek 5 dereceli ve 4 aralıklı olduğundan (4:5=0.8) sınır aralıkları 1’den başlayarak 5’e kadar 0.8 aralığında derecelendirilmiştir (1-1.8 “Hiç Katılmıyorum”, 1.8-2.6 “Katılmıyorum”, 2.6-3.4 “Kısmen Katılıyorum” 3.4-4.2 “Katılıyorum” ve 4.2-5.0 “Tamamen Katılıyorum”). Görüşlerin yorumlanmasında sınır değerlerinde elde edilen görüşler bir üst grupta yorumlanmıştır. Elde edilen veriler analiz edilirken frekans, yüzde, aritmetik ortalama gibi betimsel tekniklerden yararlanılmıştır. Bunun yanı sıra parametrik analiz tekniklerinden t-testi tekniği ve varyans analizi tekniği ve parametrik olmayan analiz tekniklerinden mann whitney u testi ve kruskal wallis h testi kullanılmıştır.

6. – 7. ve 8. sınıf öğretim programlarının yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet ve okul grubu açısından farklılıkların test edilmesinde ilişkisiz örneklem için t testi kullanılmıştır. Bu test iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını belirlemek için kullanılır (Büyüköztürk, 2008).

6. – 7. ve 8. sınıf öğretim programlarının yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem ve branşa

göre farklarının test edilmesinde tek faktörlü varyans analizi kullanılmıştır. Tek faktörlü varyans analizi, ilişkisiz iki ya da daha fazla örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde olup olmadığını test etmek üzere kullanılır (Büyüköztürk, 2008). Ayrıca mesleki kıdem değişkeni normal dağılım göstermediği için gruplar arası farklılıkları belirlemek için parametrik olmayan tekniklerden mann whitney u testi ve kruskal wallis h testi uygulanmıştır. Kruskal wallis tekniği, iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmektedir. Mann whitney u testi ise iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmekte kullanılır (Büyüköztürk, 2008).

Araştırmada elde edilen bulgular, ilgili alt problem cümleleriyle birlikte ele alınmış, tablolarla görselleştirilmiş ve yorumlanmıştır.

Çizelge 3.4. Yöntem Bölümünün Özet Bilgileri

İLİŞKİLİ ALT PROBLEM	Veri Toplama Aracı	Veri Analiz Tekniği
6. – 7. ve 8. sınıf öğretim programlarının yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?	YDDBÖ	<ul style="list-style-type: none"> • Aritmetik Ortalama
6. – 7. ve 8. sınıf öğretim programlarının yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri okul grubuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	YDDBÖ	<ul style="list-style-type: none"> • t testi
6. – 7. ve 8. sınıf öğretim programlarının yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	YDDBÖ	<ul style="list-style-type: none"> • t testi
6. – 7. ve 8. sınıf öğretim programlarının yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	YDDBÖ	<ul style="list-style-type: none"> • Tek-Faktörlü Varyans Analizi • Tukey • Kruska Wallis-H • Mann Whitney-U
6. – 7. ve 8. sınıf öğretim programlarının yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri branşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	YDDBÖ	<ul style="list-style-type: none"> • Tek-Faktörlü Varyans Analizi

4. BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın problem cümlesine ait alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla, yöntem kısmında açıklanan istatistiksel analizlerle verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

4.1. Demografik Özellikler

Ölçeğin ilk bölümünde 4 maddeden oluşan demografik özellikler bölümünde ankete katılan öğretmenlerin cinsiyetleri, okul grupları, branşları ve mesleki kıdemleri incelenmiştir (Çizelge 4.1).

Çizelge 4.1. Demografik Özelliklerin Yüzde Frekansları

		f	%
Cinsiyet	Erkek	255	45.6
	Kadın	304	54.4
	Toplam	559	100
Okul Grubu	Merkez	360	64.4
	Taşra	199	35.6
	Toplam	559	100
Branş	Türkçe	109	19.5
	Matematik	98	17.5
	Sosyal Bilgiler	90	16.1
	Fen ve Teknoloji	81	14.5
	İngilizce	106	19.0
	Teknoloji Tasarım	75	13.4
	Toplam	559	100
Mesleki Kıdem	0 – 5 yıl	151	27.0
	6 – 10 yıl	158	28.3
	11 – 15 yıl	96	17.2
	16 – 20 yıl	47	8.4
	21 – 25 yıl	29	5.2
	26 ve üzeri	78	14.0
	Toplam	559	100

Çizelge 4.1 ele alındığında ankete katılan öğretmenlerin % 46.6' sının kadın ve % 54.4'ünün erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların

cinsiyetlerine göre oranları göz önünde bulundurulduğunda erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmektedir.

Okul grubu açısından bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin % 64.4'ünün merkezde görev yaptığı, %35.6'sının taşrada görev yaptığı tespit edilmiştir. Burada da merkezde görev yapan öğretmenlerin araştırmaya katılımının daha fazla olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.1 branş açısından incelendiğinde ankete katılan öğretmenlerin % 19.5'inin Türkçe, % 17.5 Matematik, %16.1 Sosyal Bilgiler, % 14.5 Fen ve Teknoloji, %19 İngilizce ve %13.4 Teknoloji Tasarım branşında görev yaptıkları görülmektedir. Araştırmaya katılımın en yüksek Türkçe branşında, en düşük ise Teknoloji Tasarım branşında olduğu görülmektedir.

Son olarak demografik özellikler mesleki kıdeme göre incelendiğinde katılımın 0 – 5 yıl arası %27, 6 – 10 yıl arası %28.3, 11 – 15 yıl arası % 17.2, 16 – 20 yıl arası %8.4, 21 – 25 yıl arası %5.2, 26 ve üzeri %14.0 olduğu görülmektedir. Mesleki kıdeme göre araştırmaya katılımında en yüksek oran 6 – 10 yıl arasında, en düşük katılımın ise 21 – 25 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

4.2. 6. – 7. ve 8. Sınıf Öğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Kazandırma Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

6. – 7. ve 8. sınıf öğretim programlarının yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Çizelge 4.2. Her Bir Alt Boyutun ve Genelin Öğretmen Görüşlerine Göre Betimsel İstatistikleri

Alt Boyut	N	Min.	Max.	ss.	\bar{X}
Problem çözme	559	1.00	5.00	.68720	3.4074
Kendini tanıma	559	1.25	5.00	.63177	3.3184
Bilgiyi ilişkilendirme	559	1.17	5.00	.66929	3.3244
Öğrenmeye isteklilik	559	1.25	5.00	.63177	3.3184
Genel ortalama	559	1.17	5.00	.61044	3.3528

1 – 1.8 Kesinlikle Katılmıyorum,

1.8 – 2.6 Katılmıyorum,

2.6 – 3.4 Kısmen Katılıyorum,

3.4 – 4.2 Katılıyorum,

4.2 – 5.0 Tamamen Katılıyorum

Problem çözme alt boyutu incelendiğinde 3.4074 aritmetik ortalama değerine sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen görüşlerine göre problem çözme alt boyutu *katılıyorum* düzeyinde gerçekleşmektedir.

Kendini tanıma alt boyutunun aritmetik ortalama değeri 3.3184'tür. Bu değerle kendini tanıma alt boyutu öğretmen görüşlerine göre *kısmen katılıyorum* düzeyindedir.

Bilgiyi ilişkilendirme alt boyutu ise 3.3244 aritmetik ortalama değerine sahiptir. Bilgiyi ilişkilendirme alt boyutu da öğretmen görüşlerine göre *kısmen katılıyorum* düzeyinde gerçekleşmektedir.

Öğrenmeye isteklilik alt boyutu da kendini tanıma alt boyutu ile aynı değerlere sahiptir. Bu boyuttaki öğretmen görüşleri *kısmen katılıyorum* düzeyindedir.

Genel ortalama puanları incelendiğinde ise aritmetik ortalama puanı olarak 3.3528'lik değer görülmektedir. Genel ortalama puanları ele alındığında 6. – 7. ve 8. sınıf öğretim programları yansıtıcı düşünme becerilerini öğretmen görüşlerine göre *kısmen katılıyorum* düzeyinde gerçekleştirmektedir. Öğretmenlerin bu görüşlerinden hareketle 6. – 7. ve 8. sınıf öğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede vasat düzeyde kaldığı yorumu yapılabilir.

4.3. 6. – 7. ve 8. Sınıf Öğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Kazandırma Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İlgili Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

6. – 7. ve 8. sınıf öğretim programlarının yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri okul grubuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Çizelge 4.3. Okul Grubu Açısından Karşılaştırması

Alt Boyut	Okul Grubu	N	\bar{X}	s.s.	s.d.	t	p
Problem çözme	Merkez	360	3.4476	.68203	557	1.863	.063
	Taşra	199	3.3347	.69225			
Kendini tanıma	Merkez	360	3.3632	.65212	557	1.863	.024*
	Taşra	199	3.2374	.58613			
Bilgiyi ilişkilendirme	Merkez	360	3.3648	.67915	557	1.863	.055
	Taşra	199	3.2513	.64634			
Öğrenmeye isteklilik	Merkez	360	3.3632	.65212	557	1.863	.024*
	Taşra	199	3.2374	.58613			
Genel ortalama	Merkez	360	3.3952	.62511	557	1.863	.027*
	Taşra	199	3.2760	.57661			

*p< .05

6. – 7. ve 8. sınıf öğretim programlarının yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri, kendini tanıma ve öğrenmeye isteklilik alt boyutlarında okul grubu açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Problem çözme ve bilgiyi ilişkilendirme alt boyutları açısından ise anlamlı bir fark gözlemlenmemektedir.

Genel ortalama puanlarının p değeri ise .027 olarak hesaplanmıştır. Genel olarak okul grubu açısından öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu durum öğretmen görüşlerinin okul grubu değişkeninden etkilendiğini göstermektedir. Anlamlı farklılığın merkez okulları ile taşra okulları arasındaki donanım farkından kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. Donanım farkına dayalı olarak gerçekleşen etkinlik ve yaşantı zenginlikleri bu farkın başka bir nedeni olarak yorumlanabilir.

6. – 7. ve 8. sınıf öğretim programlarının yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Çizelge 4.4. Cinsiyet Açısından Değerlendirme

Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	s.s.	s.d.	t	p
Problem çözme	Erkek	255	3.4613	.68692	557	1.701	.090
	Kadın	304	3.3622	.68529			
Kendini tanıma	Erkek	255	3.3824	.63876	557	2.199	.028*
	Kadın	304	3.2648	.62185			
Bilgiyi ilişkilendirme	Erkek	255	3.3869	.64309	557	2.029	.043*
	Kadın	304	3.2719	.68717			
Öğrenmeye isteklilik	Erkek	255	3.3824	.63876	557	2.199	.028*
	Kadın	304	3.2648	.62185			
Genel ortalama	Erkek	255	3.4142	.61373	557	2.184	.029*
	Kadın	304	3.3013	.60388			

*p< .05

6. – 7. ve 8. sınıf öğretim programlarının yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet faktörüne göre karşılaştırıldığında kendini tanıma, bilgiyi ilişkilendirme ve öğrenmeye isteklilik alt boyutları açısından anlamlı bir fark görülmektedir.

Problem çözme alt boyutu açısından ise anlamlı bir fark saptanamamıştır.

Genel ortalama puanları incelendiğinde ise cinsiyet açısından t testi sonucu .029 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç öğretmenlerin 6. – 7. ve 8. sınıf öğretim programlarının yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin görüşlerinin cinsiyet faktöründen etkilendiğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

6. – 7. ve 8. sınıf öğretim programlarının yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Çizelge 4.5. İlgili Gruplara İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	Mesleki Kıdem	N	s.s.	\bar{X}
Problem çözme	0 – 5 yıl	151	.64190	3.3278
	6 – 10 yıl	158	.71392	3.3393
	11 – 15 yıl	96	.65229	3.5339
	16 – 20 yıl	47	.78524	3.3989
	21 – 25 yıl	29	.76647	3.4741
	26 ve üzeri	78	.64499	3.5240
	Toplam	559	.68720	3.4074
Kendini tanıma	0 – 5 yıl	151	.55468	3.1734
	6 – 10 yıl	158	.66260	3.2524
	11 – 15 yıl	96	.63511	3.4049
	16 – 20 yıl	47	.68780	3.3285
	21 – 25 yıl	29	.53866	3.5582
	26 ve üzeri	78	.62050	3.5313
	Toplam	559	.63177	3.3184
Bilgiyi ilişkilendirme	0 – 5 yıl	151	.64280	3.2715
	6 – 10 yıl	158	.67992	3.2890
	11 – 15 yıl	96	.69666	3.3403
	16 – 20 yıl	47	.72073	3.2801
	21 – 25 yıl	29	.59658	3.5345
	26 ve üzeri	78	.65056	3.4274
	Toplam	559	.66929	3.3244
Öğrenmeye isteklilik	0 – 5 yıl	151	.55468	3.1734
	6 – 10 yıl	158	.66260	3.2524
	11 – 15 yıl	96	.63511	3.4049
	16 – 20 yıl	47	.68780	3.3285
	21 – 25 yıl	29	.53866	3.5582
	26 ve üzeri	78	.62050	3.5313
	Toplam	559	.63177	3.3184
Genel ortalama	0 – 5 yıl	151	.54167	3.2520
	6 – 10 yıl	158	.63393	3.2988
	11 – 15 yıl	96	.61720	3.4242
	16 – 20 yıl	47	.69798	3.3452
	21 – 25 yıl	29	.56759	3.5460
	26 ve üzeri	78	.60197	3.5021
	Toplam	559	.61044	3.3528

Çizelge 4.5. incelendiğinde mesleki kıdeme göre öğretmen görüşlerinin puanları karşılaştırıldığında problem çözme alt boyutunda en yüksek puan 3.5339 ile 11 – 15 yıl arası mesleki kıdeme sahip

öğretmenlerindir. 0 – 5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler de 3.3278 puanla en düşük puana sahiplerdir. 6 – 10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanları 3.3393. 16 – 20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanı 3.3989. 21 – 25 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanı 3.4741 ve 26 ve üzeri yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanı ise 3.5240'tir.

Kendini tanıma alt boyutuna ilişkin puanlar karşılaştırıldığında en yüksek puan 3.5582 ile 21 – 25 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerindir. 0 – 5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler de 3.1734 puanla en düşük puana sahiplerdir. 6 – 10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanları 3.2524. 11 – 15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanı 3.4049. 16 – 20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanı 3.3285 ve 26 ve üzeri yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanı ise 3.3184'tir.

Bilgiyi ilişkilendirme alt boyutuna ilişkin puanlar karşılaştırıldığında en yüksek puandan en düşüğe doğru sırasıyla 21 – 25 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 26 ve üzeri yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 11 – 15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 6 – 10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 16 – 20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ve 0 – 5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir. Puanları ise sırasıyla 3.5345, 3.4274, 3.2890, 3.2801 ve 3.2715'dir.

Öğrenmeye isteklilik alt boyutuna ilişkin puanlar karşılaştırıldığında en yüksek puan 3.5582 ile 21 – 25 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerindir. 0 – 5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler de 3.1734 puanla en düşük puana sahiplerdir. 6 – 10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanları 3.2524. 11 – 15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanı 3.4049. 16 – 20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanı 3.3285 ve 26 ve üzeri yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanı ise 3.5313'tir.

Genel ortalamaya göre en yüksek puan 3.5460 ile 21 – 25 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerindir. En düşük puan ise 3.2520 ile 0 – 5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerindir. 6 – 10 yıl arası mesleki

kıdeme sahip öğretmenlerin puanları 3.2988. 11 – 15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanları 3.4242. 16 – 20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanı 3.3452 ve 26 ve üzeri yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanı ise 3.5021'tir.

Elde edilen sonuçlardan hareketle mesleki kıdem arttıkça uygulanan programların yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin olumlu yönde arttığı söylenebilir.

Çizelge 4.6. Bağımsız Örneklemeler İçin Tek-Faktörlü Varyans Analizi

Alt Boyut	Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Problem çözme	Gruplararası	5	4.418	.884	1.886	.095
	Grupiçi	553	259.092	.469		
	Toplam	558	263.510			
Kendini tanıma	Gruplararası	5	9.788	1.958	5.084	.000*
	Grupiçi	553	212.931	.385		
	Toplam	558	222.719			
Bilgiyi ilişkilendirme	Gruplararası	5	2.843	.569	1.272	.274
	Grupiçi	553	247.113	.447		
	Toplam	558	249.955			
Öğrenmeye isteklilik	Gruplararası	5	9.788	1.958	5.084	.000*
	Grupiçi	553	212.931	.385		
	Toplam	558	222.719			
Genel ortalama	Gruplararası	5	5.309	1.062	2.898	.014*
	Grupiçi	553	202.626	.366		
	Toplam	558	207.934			

*p < .05

Çizelge 4.6'ya göre 6. – 7. ve 8. sınıf öğretim programlarının yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdeme göre kendini tanıma ($p=.000<.05$) ve öğrenmeye isteklilik ($p=.000<.05$) alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Problem çözme ($p=.095>.05$) ve bilgiyi ilişkilendirme ($p=.274>.05$) alt boyutlarında herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine genel olarak bakıldığında kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir ($p=.014<.05$). Bu sonuçlara göre öğretmenlerin sahip oldukları mesleki kıdemin bu konudaki öğretmen görüşlerini etkilediği yorumu yapılabilir.

Çizelge 4.7. Çoklu Karşılaştırma (Tukey Testi) Sonuçları

Alt Boyut	Mesleki Kıdem	0 – 5 yıl	6 – 10 yıl	11 – 15 yıl	16 – 20 yıl	21 – 25 yıl	26 ve üzeri
Kendini tanıma	0 – 5 yıl	-	.874	.050	.667	.028*	.001*
	6 – 10 yıl	.874	-	.403	.977	.145	.016*
	11 – 15 yıl	.050	.403	-	.983	.853	.765
	16 – 20 yıl	.667	.977	.983	-	.620	.486
	21 – 25 yıl	.028*	.145	.853	.620	-	1.000
	26 ve üzeri	.001*	.016*	.765	.486	1.000	-
Öğrenmeye isteklilik	0 – 5 yıl	-	.874	.050	.667	.028*	.001*
	6 – 10 yıl	.874	-	.403	.977	.145	.016*
	11 – 15 yıl	.050	.403	-	.983	.853	.765
	16 – 20 yıl	.667	.977	.983	-	.620	.486
	21 – 25 yıl	.028*	.145	.853	.620	-	1.000
	26 ve üzeri	.001*	.016*	.765	.486	1.000	-
Genel ortalama	0 – 5 yıl	-	.984	.249	.941	.160	.037*
	6 – 10 yıl	.984	-	.598	.997	.331	.148
	11 – 15 yıl	.249	.598	-	.978	.933	.959
	16 – 20 yıl	.941	.997	.978	-	.724	.724
	21 – 25 yıl	.160	.331	.933	.724	-	.999
	26 ve üzeri	.037*	.148	.959	.724	.999	-

*p< .05

Çizelge 4.7 incelendiğinde kendini tanıma alt boyutuna göre 0 – 5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 – 25 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık gözlemlenmektedir. Yine 0 – 5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 26 ve üzeri yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca 6 – 10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 26 ve üzeri yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılığın olduğu gözlemlenmiştir.

Öğrenmeye isteklilik alt boyutu incelendiğindeyse 0 – 5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 21 – 25 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bununla birlikte 0 – 5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler 26 ve üzeri yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile de anlamlı farklılık göstermektedir. 6 – 10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ise sadece 26 ve üzeri yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle anlamlı farklılık göstermektedir.

Genel olarak incelendiğinde ise 0 – 5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 26 ve üzeri yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Genel ortalama puanlar açısından diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemektedir.

Çizelge 4.8. Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
0 – 5 Yıl	151	246.92	5	17.235	.004	0 – 5 / 6 – 10
6 – 10 Yıl	158	265.37				0 – 5 / 21 – 25
11 – 15 yıl	96	302.09				0 – 5 / 26 ve üzeri
16 – 20 yıl	47	292.95				6 – 10 / 26 ve üzeri
21 – 25 yıl	29	321.93				
26 ve üzeri	78	323.08				

Çizelge 4.8, Çizelge 4.9 ile bir arada yorumlanmıştır.

Çizelge 4.9. Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
0 – 5 yıl	151	113.61	17154.50	5678,500	.004
6 – 10 yıl	96	140.35	13473.50		
0 – 5 yıl	151	86.37	13042.50	1566,500	.015
21 - 25 yıl	29	111.98	3247.50		
0 – 5 yıl	151	104.55	15787.50	4311,500	.001
26 ve üzeri	78	135.22	10547.50		
6 – 10 yıl	158	110.67	17486.50	4925,500	.012
26 ve üzeri	78	134.35	10479.50		

6. – 7. ve 8. sınıf öğretim programlarının yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin mesleki kıdeme göre öğretmen görüşleri homojen dağılım göstermediği için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır (Çizelge 4.8). Yapılan analiz sonucunda mesleki kıdem açısından öğretmen görüşlerinde anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farklılıkların da hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U testi yapılmıştır (Çizelge 4.9). Mann Whitney-U testine göre 0 – 5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 6 – 10, 21 – 25 yıl arası, 26 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ve arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Yine 6 – 10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 26 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında da anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Tablo genel olarak incelendiğinde anlamlı farklılıkların 0 – 5 yıl ile daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında görülmesi öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin sahip oldukları mesleki kıdemden etkilendikleri şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin sahip oldukları tecrübenin bu konudaki görüşlerini etkilediği söylenebilir. Yine öğretmenlerin özellikle mesleklerinin ilk yıllarında daha idealist bir düşünce yapısına sahip olmaları bu görüş farklılığının başka bir nedeni olarak yorumlanabilir.

6. – 7. ve 8. sınıf öğretim programlarının yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri branşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Çizelge 4.10. İlgili Gruplara İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	Branş	N	s.s.	\bar{X}
Problem çözme	Türkçe	109	.63405	3.4564
	Matematik	98	.68411	3.3954
	Sosyal Bilgiler	90	.71920	3.4306
	Fen ve Teknoloji	81	.63285	3.4707
	İngilizce	106	.69902	3.2829
	Teknoloji Tasarım	75	.76209	3.4317
	Toplam	559	.68720	3.4074
Kendini tanıma	Türkçe	109	.60379	3.3704
	Matematik	98	.61084	3.3374
	Sosyal Bilgiler	90	.65496	3.3222
	Fen ve Teknoloji	81	.61671	3.3511
	İngilizce	106	.67553	3.1580
	Teknoloji Tasarım	75	.60320	3.4050
	Toplam	559	.63177	3.3184
Bilgiyi ilişkilendirme	Türkçe	109	.65523	3.4205
	Matematik	98	.66322	3.2857
	Sosyal Bilgiler	90	.72904	3.3389
	Fen ve Teknoloji	81	.63104	3.3663
	İngilizce	106	.68572	3.1792
	Teknoloji Tasarım	75	.62200	3.3778
	Toplam	559	.66929	3.3244
Öğrenmeye isteklilik	Türkçe	109	.60379	3.3704
	Matematik	98	.61084	3.3374
	Sosyal Bilgiler	90	.65496	3.3222
	Fen ve Teknoloji	81	.61671	3.3511
	İngilizce	106	.67553	3.1580
	Teknoloji Tasarım	75	.60320	3.4050
	Toplam	559	.63177	3.3184
Genel ortalama	Türkçe	109	.56387	3.4139
	Matematik	98	.59414	3.3523
	Sosyal Bilgiler	90	.65122	3.3623
	Fen ve Teknoloji	81	.57086	3.3930
	İngilizce	106	.65008	3.2043
	Teknoloji Tasarım	75	.61454	3.4196
	Toplam	559	.61044	3.3528

Çizelge incelendiğinde branş değişkenine göre öğretmen görüşlerinin puanları karşılaştırıldığında problem çözme alt boyutunda en yüksek puan 3.4707 ile fen ve teknoloji öğretmenlerindedir. İngilizce öğretmenleri de 3.2829 puanla en düşük puana sahiplerdir. Türkçe öğretmenlerinin puanları

3.4564, matematik öğretmenlerinin puanları 3.3954, sosyal bilgiler öğretmenlerinin puanları 3.4306 ve teknoloji tasarım öğretmenlerinin puanları ise 3.4317'dir.

Kendini tanıma alt boyutuna ilişkin puanlar karşılaştırıldığında ise en yüksek puandan düşüğe doğru teknoloji tasarım, Türkçe, fen ve teknoloji, matematik, sosyal bilgiler ve İngilizce öğretmenleridir. Puanları ise sırasıyla 3.3040, 3.3704, 3.3511, 3.3374, 3.3222 ve 3.1580'dir.

Bilgiyi ilişkilendirme alt boyutuna ilişkin puanlar karşılaştırıldığında en yüksek puan 3.4205 ile Türkçe öğretmenleridir. İngilizce öğretmenleri de 3.1792 puanla en düşük puana sahiplerdir. Matematik öğretmenlerinin puanları 3.2857. sosyal bilgiler öğretmenlerinin puanları 3.3389. fen ve teknoloji öğretmenlerinin puanları 3.3663. teknoloji tasarım öğretmenlerinin puanları ise 3.3778'dir.

Öğrenmeye isteklilik alt boyutuna ilişkin puanlar karşılaştırıldığında en yüksek puan 3.4050 ile teknoloji tasarım öğretmenleridir. Daha sonra sırasıyla Türkçe 3.3704, fen ve teknoloji 3.3511, matematik 3.3374, sosyal bilgiler 3.3222 ve İngilizce öğretmenleri de 3.1580 puana sahiplerdir.

Genel ortalamaya göre ise en yüksek puana 3.4196 puanla teknoloji tasarım öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir. İngilizce öğretmenleri ise 3.2043 puan ile en düşük puana sahiptirler. Türkçe öğretmenleri 3.4139 puana, matematik öğretmenleri 3.3523 puana, sosyal bilgiler öğretmenleri 3.3623 puana, fen ve teknoloji öğretmenleri ise 3.3930'luk puana sahiptirler.

Çizelge 4.11. Bağımsız Örneklemeler İçin Tek-Faktörlü Varyans Analizi

Alt Boyut	Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Problem çözme	Gruplarasası	5	2.337	.467	.990	.423
	Grupiçi	553	261.173	.472		
	Toplam	558	263.510			
Kendini tanıma	Gruplarasası	5	3.707	.741	1.872	.097
	Grupiçi	553	219.012	.396		
	Toplam	558	222.719			
Bilgiyi ilişkilendirme	Gruplarasası	5	3.761	.752	1.690	.135
	Grupiçi	553	246.194	.445		
	Toplam	558	249.955			
Öğrenmeye isteklilik	Gruplarasası	5	3.707	.741	1.872	.097
	Grupiçi	553	219.012	.396		
	Toplam	558	222.719			
Genel ortalama	Gruplarasası	5	3.220	.644	1.739	.124
	Grupiçi	553	204.715	.370		
	Toplam	558	207.934			

*p< .05

Çizelge 4.11'deki verilere göre 6. – 7. ve 8. sınıf öğretim programlarının yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri arasında branş değişkenine göre alt boyutları puanları dikkate alındığında herhangi bir anlamlı farklılık gözlemlenmemektedir. Bunun sonucu olarak genel ortalama puanları açısından da anlamlı bir fark görülmemektedir ($p=.124>.05$). Elde edilen verilerden hareketle branşın 6. – 7. ve 8. sınıf öğretim programlarının yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerini etkilemediği söylenebilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç ve öneriler bölümünde, bulgular kısmındaki verilerin istatistiksel analiziyle ortaya çıkan sonuçlara ve sonuçlar paralelinde bazı önerilere yer verilmiştir.

5. 1. Sonuçlar

Elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

1. 6. – 7. ve 8. sınıf öğretim programları yansıtıcı düşünme becerilerini öğretmen görüşlerine göre kısmen gerçekleştirmektedir. İlköğretim ikinci kademe programlarının yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırmasına ilişkin öğretmen görüşleri genel olarak orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşıldığı söylenebilir. Demiralp (2010), ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki katkısına ilişkin çalışmasında öğretmen görüşlerini, genel olarak olumlu yönde tespit etmiştir. Demiralp'in ulaştığı sonuç bu araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir.
2. 6. – 7. ve 8. sınıf öğretim programlarının yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri okul grubu açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Merkezde görev yapan öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması, taşrada görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalamasından yüksektir. Bu duruma göre 6. – 7. ve 8. sınıf öğretim programlarının yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırmasına ilişkin merkezdeki öğretmenlerin görüşlerinin taşradaki öğretmenlere göre merkezde daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılabılır. Yıldız (2011), ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki eleştirel düşünme

düzeylerinin belirlenmesine ilişkin çalışmada analiz ve değerlendirme alt boyutları açısından ilçe merkezindeki okullar ile kasaba okulları arasında ilçe merkezindeki okulları lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Yıldız'ın (2011) ulaştığı bu sonuç bu çalışmanın merkez ve taşra açısından yaptığı değerlendirmenin sonucuyla paralellik göstermektedir.

3. 6. – 7. ve 8. sınıf öğretim programlarının yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Cinsiyet değişkeni ele alındığında 6. – 7. ve 8. sınıf öğretim programlarının yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırmasına ilişkin öğretmen görüşleri erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenlerin, 6. – 7. ve 8. sınıf öğretim programları yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırmasına ilişkin görüşleri kadın öğretmenlerin görüşlerinden daha olumludur.
4. 6. – 7. ve 8. sınıf öğretim programlarının yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri mesleki kıdem açısından da anlamlı bir fark göstermektedir. Bu farklılıklar 0 – 5 yıl / 6 – 10 yıl, 0 – 5 yıl / 21 – 25 yıl, 0 – 5 yıl / 26 yıl ve üzeri, 6 – 10 yıl / 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. Özellikle mesleki kıdem arttıkça öğretmen görüşlerinin de daha olumluya gittiği sonucu çıkarılabilir. Demiralp'in (2010), ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki katkısına ilişkin çalışmada mesleki kıdem açısından yaptığı değerlendirmede mesleki kıdem arttıkça öğretmen görüşlerinin de olumlu yönde değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Demiralp'in mesleki kıdem açısından ulaştığı sonuç bu araştırmanın ulaştığı bu sonuç ile örtüşmektedir.
5. 6. – 7. ve 8. sınıf öğretim programlarının yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri branş değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buradan hareketle tüm branşların yansıtıcı düşünme becerilerini yükseğe yakın bir düzeyde kazandırdığı sonucuna ulaşılabilir.

Sonuç olarak 6. – 7. ve 8. sınıf öğretim programları yansıtıcı düşünme becerilerini öğretmen görüşlerine göre kısmen katılıyorum seviyesinde gerçekleştirmektedir. Bu açıdan baktığımızda 6. – 7. ve 8. sınıf öğretim programları yansıtıcı düşünme becerilerini öğrencilere kazandırmada yeterince etkili olamadığı söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular çerçevesinde öğretmen görüşlerine göre 6. – 7. ve 8. sınıf öğretim programları yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişmesine kısmen katılıyorum düzeyinde katkı sağlasa da bu katkıyı daha üst düzeyde gerçekleştirmesine hizmet etmek birkaç öneri ortaya koymak uygun görülmüştür. Bu öneriler aşağıda maddelendirilmiştir.

1. Yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmek için öğrencilerin yansıtıcı düşünmenin ne olduğunu bilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencileri yansıtıcı düşünme hakkında bilgilendirmeleri öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerine katkı sağlayacağı söylenebilir.
2. Öğrenme – öğretme sürecinde bireylerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirebilmeleri için aktif olarak rol almaları gerekmektedir. Özellikle öğrencileri araştırma yapmaya yönlendiren ve problem çözme becerilerini geliştiren etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.
3. Öğrencilerin, öğretmenlerinin yardımıyla neyi, ne zaman, nasıl öğreneceklerine ve öğrenmenin neden gerekli olduğuna dair kararlar alabileceği öğrenme ortamlarının hazırlanması öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini kazanmalarına yardımcı olacaktır. Öğrenme – öğretme sürecinde öğrencinin söz sahibi olması öğrencilerin öğrenmeye olan isteğini de artırabilir.
4. Öğrencilerin kişisel tepkilerini, sorunlarını, duygularını, değişen görüşlerini, düşüncelerini ve öğrenme süreçleri ve içeriğine ilişkin bilgilerini kaydettikleri öğrenme günlüklerinin işe koşulması da öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini kazanmalarına önemli katkılar sağlayabilir.

5. Yansıtıcı düşünme becerilerine sahip olma düzeyi açısından taşra okullarının, merkez okullarına göre daha alt düzeyde olduğu görülmektedir. Bu farkı ortadan kaldırmak adına taşra okullarının donanımları zenginleştirilebilir ve burada görev yapan öğretmenlerde farkındalık yaratılarak ve öğretmenlere gerekli rehberlik hizmeti sağlanabilir.
6. Bu araştırmada ele alınmayan öğretmenlerin mezun oldukları okul değişkeni başka bir araştırmada alt problem olarak ele alınabilir.
7. Yansıtıcı düşünmeyle ilgili olarak yapılan araştırmaların daha çok öğretmen eğitimi üzerinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Öğretim programları ve yansıtıcı düşünme ilişkisi üzerine yapılan çalışmaların ise sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretim programları ve yansıtıcı düşünme ilişkisi üzerine daha fazla araştırma yapılabilir. Ayrıca yansıtıcı düşünme ve onunla ilişkili diğer üst düzey düşünme becerilerinin bir arada ele alındığı daha kapsamlı bir araştırma gerçekleştirilebilir. Bu sayede üst düzey düşünme becerilerinin birbirlerinin gelişimine etkisi üzerine bir takım sonuçlara da ulaşılabilir.

KAYNAKÇA

- Aktamış, H., Ergin, Ö. (2006). Fen Eğitimi ve Yaratıcılık. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. S. 20,s.77-83.
- Alp S.; Taşkın, Ç. Ş. (27–29 Nisan 2007). İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünce Üzerine Bakış Açıları. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda Sunuldu, Eskişehir.
- Altınok, H. (2002). Yansıtıcı Öğretim: Önemi ve Öğretmen Eğitimine Yansımaları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 8 (2), 66-73.
- Arslan, B. (2005). *Yansıtıcı Düşünmenin Program Geliştirme ve Fen Bilgisi Öğretim Programındaki Yeri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara.
- Bağcıoğlu, G. (1-3Eylül 2000). Öğretmen Adaylarında Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinlikler. VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları Sempozyumunda Sunuldu. Trabzon
- Bain, J.D.; Mills, C.; Ballantyne, R.; Packer, J. (2002). Developing Reflection On Practice Through Journal Writing: Impacts Of Variations In The Focus And Level Of Feedback. *Teachers and Teaching: Theory And Practice*. 8 (2), 171-196.
- Bölükbaşı, F. (2004). *Yansıtıcı Öğretimin (Reflective Teaching) İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum ve Başarıları Üzerindeki Etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.
- Bümen, N. (2010). Çoklu Zeka. Demirel, Ö. (Ed.) *Eğitimde Yeni Yönelimler* (s. 1 – 38). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Akademi.

- Cisero, C. A. (2006). Does Reflective Journal Writing Improve Course Performance?. *College Teaching*, 54 (2), 231-236.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. USA: Routledge.
- Demiralp, D. (2010). İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşüncelerini Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Demirel, Ö. (2009). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme (12. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö ve diğerleri (9 – 11 Eylül 2000). Yapılandırılmış Yaklaşımın Öğrenme Ürünlerine Etkisi. VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunuldu. Erzurum.
- Demirel, Ö., Başbay, A., ve Erdem, E. (2006). Eğitimde Çoklu Zeka Kuram Ve Uygulama. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. New York: Prometheus Books.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim*. (Çeviren: M. Salih Otaran). İstanbul: Başarı Yayıncılık.
- Dolapçioğlu, S. D. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Ekiz, D. (2006). Kendini ve Başkalarını İzleme: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Günlükleri. *İlköğretim Online*. 5 (1), 45 – 57. Web: <http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/v5s1m5.PDF> adresinden 15 Temmuz 2013'te alınmıştır.
- Erdamar, G. K. (2010). Yaşam Boyu Öğrenme. Demirel, Ö. (Ed.) *Eğitimde Yeni Yönelimler* (s. 137-148). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Erginel, S. Ş. (2006). Yansıtıcı Düşünen Öğretmen Yetiştirme: Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Algısı Ve Geliştirilmesi Üzerine Bir Çalışma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Ergüven, S. (2011). Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans

- Tezi, Niğde üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Niğde.
- Ersözlü, Z. N. (2008). Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Foster, J. J., Barkus, E. and Yavorsky, C. (2006). *Understanding and Using Advanced Statistics*. London: Sage Publications.
- Gelter, H(2003) "Why is Reflective Thinking Uncommon?" *Reflective Practice*, 4(3), 337-344.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F., Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel Düşünme (3. baskı)* . İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Karasar, N. (2007). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kember, D., Leung, D.Y.P., Jones, A., Joke, A.Y., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F.K.Y., Wong, M., Yeung, E. (2000). Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25 (4), 382-395.
- Kim, P., Hong, J., Bonk, C., Lim, G. (2009). Effects of Group Reflect Variations İnproject-Based Learning in a Web 2.0 Learning Space. *Interactive Learning Environments*, 17(4)333 – 349.
- Koray, Ö. (2006). Fen ve Teknoloji Eğitiminde Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme. Taşkın, Ö. ve Koray, Ö. (Ed.). *Fen ve Teknoloji Öğretimi*. (s. 179-214). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Kozan, S. (2007). Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Kaynak Tarama Ve Rapor Yazma Derslerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, Konya.
- Lee, H. J. (2005). Understanding and Assessing Preservice Teachers Reflective Thinking. *Teaching and Teacher Education* 21, 699-715.

- Likert, R. (1932). *A Technique for the Measurement of Attitudes*. New York: John Wiley and Sons Inc.
- Moallem, M. (1998). Reflection As A Means Of Developing Expertise In Problem Solving, Decision Making, And Complex Thinking Of Designers. The Educational Resources Information Center (Eric). 423 (850), 281-289
- Novak, J. D. ve Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge University Press.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme (7.baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey And Reflective Thinking. *Teacher College Record*. 104 (4), 842-886.
- Saylan, N. (1991). Yansıtıcı Düşünmenin Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakülteleri Dergisi*. 6(2),133-137.
- Schön, D.(1987) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. *Basic Books*. A Division of Harper Collins Publishers.
- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve Öğretmen Adayları için Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7 (3).
- Song, H. D., Grabowski, B. L., Koszalka, T. A. & Harkness, W. L. (2006). Patterns of Instructional-Design Factors Prompting Reflective Thinking in Middle School and College Level Problem-Based Learning Environments. *Instructional Science*, 34, (1) 63-87.
- Şahin, Ç. (2009). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Yeteneklerine Göre Günlüklerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 225-236.
- Taggard, L. and Wilson, A. (1997) *Promoting Reflective Thinking in Teachers 44 Action Strategies*. California: Corwin Press Inc.
- Thorpe, K. (2004). Reflective Learning Journals: from Concept to Practice. *Reflective Practice*, 5 (3), 327-343.
- Tok, S. (2008). Fen Bilgisi Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. *İlköğretim Online*, 7 (3), 557-568. Web:

- <http://ilkogretim-online.org.tr/vol7say3/v7s3m2.pdf> adresinden 15 Temmuz 2013'te alınmıştır.
- TTKB (2005a). *Sosyal Bilgiler Dersi 6 ve 7. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Web: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden 15 Temmuz 2013'te alınmıştır.
- TTKB (2005b). *Matematik Dersi 6 - 8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Web: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden 15 Temmuz 2013'te alınmıştır.
- TTKB (2005c). *Türkçe Dersi 6 - 8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Web: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden 15 Temmuz 2013'te alınmıştır.
- TTKB (2005d). *Fen ve Teknoloji Dersi 6 - 8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Web: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden 15 Temmuz 2013'te alınmıştır.
- TTKB (2005e). *İngilizce Dersi 6 - 8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Web: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden 15 Temmuz 2013'te alınmıştır.
- TTKB (2005f). *Teknoloji ve Tasarım 6 - 8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Web: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden 15 Temmuz 2013'te alınmıştır.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme (1. baskı)*. Ankara PegemA Yayıncılık.
- Ünver, G. (2010). Yansıtıcı Düşünme. Demirel, Ö. (Ed.) *Eğitimde Yeni Yönelimler* (s. 137-148). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Van Manen, M.(1992) *The Tact of Teaching: Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Canada: Althouse Press.
- Wilson J.L. and Wing J. (1993). *Thinking for Themselves Developing Strategies for Reflective Learning*, Australia: Eleanor Curtain Publishing.
- Yıldız, N. (2011). İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Dersinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Bilim Dalı, Konya.

- Yorulmaz, M. (2006). İlköğretim I. Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ.
- Yurdakul, B. (2010). Yapılandırmacılık. Demirel, Ö. (Ed.) *Eğitimde Yeni Yönelimler* (s. 39 – 65). Ankara: PegemA Yayıncılık.

EKLER

EK 1: Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği

Değerli Öğretmenim,

“İlköğretim İkinci Kademe Öğretim Programlarının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Geliştirmesi Açısından Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmamda sizlerin görüşlerine ihtiyaç duymaktayım.

Bu amaçla hazırlanan ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere, ikinci bölümde ise 6. – 7. ve 8. sınıf öğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki etkisine yönelik ifadeler yer verilmiştir. Ölçeğin ikinci bölümünde yer alan ifadelerle ilişkin görüşlerinizi belirtmeniz için “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” olmak üzere beş seçenek verilmiştir. Ölçekte yer alan maddeleri (dikkatle) inceleyerek görüşlerinizi (X) işaretiyle belirtmenizi rica ederim.

Elde edilen veriler bilimsel amaçlar ve gizlilik çerçevesinde topluca değerlendirilecektir. Araştırma sonuçlarının geçerli olması görüşlerinizi belirtirken içten davranmanıza bağlıdır. Araştırmaya yapmış olduğunuz katkıdan dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans Öğrencisi

İbrahim KALKAY

BÖLÜM 1

Kişisel Bilgiler

1. Branşınız:

Türkçe () Matematik () Sosyal
Bilgiler () Fen ve Teknoloji () İngilizce ()
Teknoloji ve Tasarım () Diğer ()

2. Cinsiyet

Erkek () Kadın ()

3. Mesleki Kıdeminiz

0-5 yıl () 6-10 yıl () 11- 15 yıl () 16-20 yıl () 21-25 yıl () 26
ve üzeri ()

4. Okul Adı:

(.....)

BÖLÜM 2

İlköğretim İkinci Kademe Programları Sayesinde Öğrenciler;	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Öğrendiklerini günlük yaşama aktarabiliyorlar.					
2. Öğrenme – öğretme sürecinde etkin rol alabiliyorlar.					
3. Öğrenme – öğretme sürecinde sorumluluk alabiliyorlar.					
4. Kendi öğrenmelerini değerlendirebiliyorlar.					
5. Arkadaşlarıyla birlikte öğrenme – öğretme sürecinin niteliğini değerlendirebiliyorlar.					
6. Kendilerine öğrenme hedefleri belirleyebiliyorlar.					
7. Neyi, ne zaman ve nasıl öğrenecekleri hakkında fikirlerini belirterek öğrenmelerini planlayabiliyorlar.					
8. Bağımsız çalışma becerilerini geliştirebiliyor.					
9. Herhangi bir konuyu öğrenmek için nasıl çalışacaklarına karar verebiliyorlar.					
10. Dersin hedeflerini kendi öğrenme hedefleri olarak benimseyebiliyorlar.					
11. Kendilerine anlatılanları kolaylıkla ezberleyebiliyorlar.					
12. Belirlediği hedefler doğrultusunda kendilerini öğrenmeye güdüleyebiliyorlar.					
13. Derslere daha istekli bir şekilde katılabiliyorlar.					
14. Bir derste öğrendikleri ile başka derslerde öğrendiklerini ilişkilendirebiliyorlar.					
15. Yeni öğrendikleri ile önceki öğrendiklerini ilişkilendirebiliyorlar.					
16. Kendi öğrenme sürecine ilişkin yaptığı değerlendirmelerinden elde ettiği çıkarımları sonraki öğrenme süreçlerinde uygulayabiliyorlar.					
17. Arkadaşlarıyla birlikte gerçekleştirdiği öğrenme – öğretme süreçleri sayesinde birbirleri ile etkileşerek öğrenmelerini destekleyebiliyorlar.					
18. Verilen bilgilerin doğruluğunu sorgulayabiliyorlar.					

19. Karşılaştıkları yeni olayları veya problem durumlarını farklı bakış açılarıyla analiz edebiliyorlar.					
20. Gerçek hayattaki problemleri fark ederek tanımlayabiliyorlar.					
21. Kendilerini geliştirmeye karşı daha dirençli davranabiliyorlar.					
22. Problemlerin çözümündeki farklı yolların avantaj ve dezavantajlarını karşılaştırarak en etkili çözüm yoluna karar verebiliyorlar.					
23. Sorunlara özgün ve yaratıcı çözümler geliştirebiliyorlar.					
24. Kendilerini güçlü ve zayıf yönleri açısından daha iyi tanıyabiliyorlar.					
25. Kendilerini diğer öğrencilerden ayıran özelliklerini fark edebiliyorlar.					
26. Kendilerini doğru olarak ifade edebiliyorlar.					
27. Bireysel ilgi ve yeteneklerini geliştirebiliyorlar.					
28. Kendi gelişimlerini izleyebiliyorlar.					
29. Sözlü ve yazılı olarak kendilerini ifade edebiliyorlar.					
30. Düşünmeye ve yorum yapmaya yönelik sorular sorabiliyorlar.					
31. Öğrenme süreçlerinde kavram haritalarını etkin olarak kullanabiliyorlar.					
32. Bilinçli olarak olayları veya durumları gözlemleyebiliyorlar.					
33. Öğrenme – öğretme sürecinde öğrenme günlüklerini kullanabiliyorlar.					
34. Öğrendiklerini kendine özgü bir biçimde ifade edebiliyorlar.					
35. Kendilerini objektif olarak eleştirebiliyorlar.					

EK 2. Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği Uygulama İzni

T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.0.10.20.03-605.01
Konu :Araştırma İzni

006217

VALİLİK MAKAMINA
BALIKESİR

İlgi : Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 24/02/2012 tarih ve 2058 sayılı yazısı.

Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi İbrahim KALKAY'ın, "İlköğretim İkinci Kademe Programlarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Kazandırması Açısından Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" konulu Yüksek Lisans tez çalışması kapsamında, Balıkesir Merkez İlköğretim okullarının ikinci kademe öğretmenlerine, uygulama yapabilme isteği ile ilgili yazı ve ekleri ilişikte sunulmuş olup; Uygulamanın yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca uygun görüldüğü takdirde, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi İbrahim KALKAY'ın, "İlköğretim İkinci Kademe Programlarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Kazandırması Açısından Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" konulu Yüksek Lisans tez çalışması kapsamında, Balıkesir Merkez İlköğretim okullarının ikinci kademe öğretmenlerine, uygulama yapabilmesi hususunu;

Olur'larınıza arz ederim.

İbrahim AYDIN
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR
6.../03/2012

Günay ÖZDEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK : 1 Yazı ve Ekleri (13 Sayfa)
2 Değerlendirme Formu (2 Adet)
3 Anket Formu (1 adet 2 sayfa)
4 Çalışma Planı (1 Adet)

05/03/2012 VHKİ : T.GÜRGAN

05/03/2012 Şef : M.ÇUR

05/03/2012 Şb.Müd. : M.SABANCI

	<p>Kasaplar Mah. Sındırgı Cad. BALIKESİR Tel:266 244 58 44 Fax:266 239 62 74 E-posta balikesirmem@meb.gov.tr İnt.Ad:http://balikesir.meb.gov.tr</p>			
---	---	---	--	---