

**KKTC
YAKINDO ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
ANABİLİM DALI**

**8. SINIF TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİ VE
ÖĞRENCİLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNME
EĞİLLİMLERİNİN BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nevriye YILMAZ

**Lefkoşa
Aralık, 2017**

**KKTC
YAKINDO ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
ANABİLİM DALI**

**8. SINIF TÜRKÇE ÖĞRETMENLER VE
ÖĞRENCİLERİN YANSITICI DÜŞÜNME
EĞİLLİMLERİNİN BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nevriye YILMAZ

Danışman: Doç. Dr. Çiğdem HÜRSEN

**Lefkoşa
Aralık, 2017**

JÜR ÜYELERİNİN MZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne;

Nevriye Yılmaz tarafından hazırlanan 8. Sınıf Türkçe Öğretmenleri ve Öğrencilerinin Yansıtıcı Değerlendirme Etkinliklerinin Belirlenmesi adlı bu çalışmamız jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZ olarak kabul edilmiştir.

Başkan :

Üye :

Üye :

Onay : Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

01 / 12 / 2017

Prof. Dr. Fahriye ALTINAY AKSAL
Enstitü Müdürü

B İLİMSEL ETİK BEYANI

Bu tezin içinde sundu ğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde etti ğimi; tüm bilgi, belge, de ğerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sundu ğumu; çalı ğımda bana ait olmayan tüm veri, dü ğünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gere ği olarak eksiksiz ekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirtti ğimi beyan ederim.

01/12/ 2017

Nevriye YILMAZ

ÖZET

8. SINIF TÜRKÇE Ö RETMENLER VE Ö RENCİLERİN YANSITICI DÜ ÜNME E LİMLERİN BEL RLENMESİ

YILMAZ, Nevriye

Yüksek Lisans Eğitim Programları ve Ö retim Ana Bilim Dalı

Tez Danı manı: Doç. Dr. Çi dem HÜRSEN

Aralık 2017, 112 Sayfa

Bu ara tırmada 8. Sınıf Türkçe ö retmenleri ve ö rencilerinin yansıtıcı dü ünme e ilimlerinin incelenerek, ö retim programlarının ö rencilere yansıtıcı dü ünme yetene ini kazandırma düzeyine yönelik ö retmen görü lerinin belirlenmesi amaçlanmı tır. Tabakalı ö rneklemeye niteli indeki bu çalı manın evrenini KKTC devlet okullarında görev yapan 34 8. Sınıf Türkçe ö retmeni ve bu ö retmenlerin 862 8. Sınıf ö rencisi olu turmaktadır.

Ara tırmadan elde edilen veriler “Yansıtıcı Dü ünme Ölçe i”, “Yansıtıcı Dü ünme Düzeyini Belirleme Ölçe i” ve “Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Dü ünme Becerisi Ölçe i” ile toplanmı tır.

Yansıtıcı dü ünme ölçe i 27 madde, yansıtıcı dü ünme düzeyini belirleme ölçe i 35 madde ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı dü ünme becerisi ölçe i 14 maddeden olu maktadır. Ayrıca verilerin sonuçlandırılmasında frekans (f), yüzdelerik (%), aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (s), ö rencilerin Türkçe dersini sevme durumları ve kitap okuma sıklıklarına göre yansıtıcı dü ünme e ilimleri arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadı ı, t- testi, OneWay, ANOVA, analiz teknikleri ile test edilirken, Türkçe dersini sevme durumlarında farkın hangi gruplar arasında oldu unu belirlemek için LSD testinden faydalanılmı tır.

Ara tırmadan elde edilen bulgular Türkçe ö retmenleri ile ö rencilerinin yansıtıcı dü ünme e ilimlerinin yüksek oldu unu ortaya koymu tur. Ayrıca ö retmenlerin, ö retim programının yansıtıcı dü ünme becerilerini geli tirdi ine yönelik olumlu bir görü i içerisinde oldukları da saptanmı tır. Bunun yanında, ö rencilerin kitap okuma durumlarının da yansıtıcı dü ünme e ilimlerinde anlamlı bir fark yarattı ı belirlenmi tir.

Kitap okuyan ö rencilerin yansıtıcı dü ünme e ilimlerinin, okumayan ö rencilere göre daha yüksek oldu u ortaya çıkmı tır. Ayrıca ö rencilerin okuma durumlarında kızların ve her gün kitap okuyanların lehine de anlamlı bir fark oldu u sonucuna ula ılmı tır. Ara tırma sonuçları, kitap okuyan ö rencilerin yansıtıcı dü ünme düzeylerinin di er ö rencilerden daha yüksek oldu unu ortaya koymu tur.

Anahtar Kelimeler:Ö renci, Ö retmen, Problem çözme,Program geli tirme,Üst düzey dü ünme becerileri, Yansıtıcı dü ünme.

ABSTRACT**DETERMINATION OF 8th GRADE TURKISH TEACHERS AND STUDENTS'
REFLECTIVE THINKING TENDENCIES****YILMAZ, Nevriye****Department of Curriculum and Instruction****Master Degree Program****Thesis Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Cigdem HURSEN****December 2017, 112 Pages**

Aim of this research was to examine reflective thinking tendencies of 8th grade Turkish teachers and students and determine teachers' views on the level of curriculum for teaching reflective thinking skills to students. Stratified sampling method was used in this study and population of the study consisted of 34 8th grade Turkish teachers working at TRNC government schools and 862 8th grade students.

Data obtained from the study were collected with "Reflective Thinking Scale", "Reflective Thinking Determination Scale" and "Reflective Thinking Skills towards Problem Solving Scale".

Reflective Thinking Scale includes 27 items, Reflective Thinking Determination Scale includes 35 items and there are 14 items in Reflective Thinking Skills towards Problem Solving Scale. In addition, frequency (f), percentage (%), mean (\bar{X}), standard deviation (sd), t-test and One Way ANOVA statistical methods were used in data analysis to determine whether reflective thinking tendencies of students differ based on students' liking situations towards Turkish lecture and frequency of reading books. Besides, LSD test was applied to figure out the differences among groups in terms of students' liking situations towards Turkish lecture. Qualitative data obtained from students' views were analyzed with descriptive analysis and themes and sub-themes were determined.

Results of the study showed that reflective thinking tendencies of Turkish teachers and their students are high. Furthermore, it was revealed that teachers have positive views on curriculum and believe that curriculum improves reflective thinking skills of students. A significant difference was observed between students' frequency on

reading books and their reflective thinking tendencies. In other words, it was figured out that students who read books more frequently have higher reflective thinking tendencies. According to the results obtained from the qualitative data of the study, students liking situations towards Turkish lecture depend on teacher and they found Turkish lecture funny. In addition, a significant difference was obtained between students who like the lecture and who do not like the lecture. It was revealed that students who like the lecture have higher reflective thinking tendencies. There were significant differences based on female students' frequency of reading books and students who read book every day. Results of the study showed that reflective thinking levels of students who read book are higher.

Keywords: Student, Teacher, Problem solving, Program development, High-level thinking skills, Reflective thinking.

ÖNSÖZ

Ara tırma sürecinde fikirleriyle beni aydınlatan, kıymetli zamanını her ihtiyaç duyduğumda benimle paylaşan, tez çalışmam sürecinde bana inanan ve beni daima yüreklendiren değerli tez danışmanım, Doç. Dr. Çiğdem Hürsen'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca hayatım süresince ellerini sürekli omuzlarımda hissettiğim, beni köksüz seven annem Melahat Aslan, babam Ünal Yılmaz ve abim Zeynep Aslan'a yürekten teşekkürlerimi sunarım.

Bu ara tırmanın gerçekleşmesinde zamanını ve desteğini benden esirgemeyen arkadaşım Derya Gökdemir, Mehmet Onur Gökdemir ve Başak Başlama'ya içten teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, yüksek lisans eğitimim süresince beni sabırla dinleyen ve her zaman yanımda olan sevgili eşim E. Hüseyin Coşkun'a sonsuz teşekkür ederim.

Saygılarımla

Nevriye Yılmaz

Ç NDEK LER

JÜR ÜYELERİNİN İZAH SAYFASI.....	i
BİLİMSEL ETİK BEYANI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
TABLOLAR DİZİNİ	vi

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	7
1.3. Alt Amaçlar.....	7
1.4. Araştırmanın Önemi.....	7
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar.....	9
1.7. Kısaltmalar.....	9

BÖLÜM II

KAVRAMSAL TEMELLER VE BENZER ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1. Kavramsal Temeller.....	10
2.1.1. Program Geliştirme.....	10
2.1.2. Program Geliştirmede Yansıtıcı Değerlendirme.....	34
2.1.3. Yansıtıcı Değerlendirme.....	36
2.1.4. Yansıtıcı Değerlendirmenin Diğer Üst Düzey Değerlendirme Becerileri ile İlgili.....	40
2.1.5. Yansıtıcı Değerlendirmeyi Ölçme ve Geliştirme.....	42
2.1.6. Türkçe Dersi Öğretim Programı.....	43
2.1.6.1. Türkçe Dersinin Hedefleri.....	44
2.1.6.2. Ortaöğretim Türkçe Derslerinin İçeriği.....	46
2.1.6.3. Türkçe Derslerinde Öğretim-Öğrenme Süreci.....	47
2.1.6.4. Türkçe Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme.....	48
2.1.6.5. Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	50
2.1.7. Türkçe Dersi ve Öğretmenin Rolü.....	53
2.2. İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	54
2.2.1. Yurt İçi İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	54

2.2.2. Yurt Dışı İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	55
--	----

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	62
3.1. Araştırmanın Modeli.....	62
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklem.....	62
3.3. Veri Toplama Araçları.....	65
3.4. Verilerin Toplanması.....	69
3.5. Verilerin Statistikselle Değerlendirilmesi.....	69

BÖLÜM IV

BULGULAR.....	72
4.1. Türkçe Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri.....	73
4.2. Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....	74
4.3. Öğrencilerin Yansıtıcı Dönme Etkilerine İlişkin Bulgular.....	74
4.3.1. Öğrencilerin Genel Olarak Yansıtıcı Dönme Etkilerine İlişkin Bulgular.....	74
4.3.2. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Yansıtıcı Dönme Etkilerine İlişkin Bulgular.....	75
4.4. Öğrencilerin Kitap Okuma Durumlarına Göre Yansıtıcı Dönme Etkilerinin Karşılaştırılması.....	75
4.5. Öğrencilerin Kitap Okuma Durumlarına İlişkin Bulgular.....	76
4.5.1. Öğrencilerin Kitap Okuma Sıklıklarının Yansıtıcı Dönme Etkilerine İlişkin Bulguları.....	76
4.5.2. Öğrencilerin Kitap Okumayı Sevme Durumlarına İlişkin Bulgular.....	76
4.6. Öğrencilerin Türkçe Dersini Sevme Durumlarının Karşılaştırılması.....	77
4.7. Türkçe Öğretmenlerinin Yansıtıcı Dönme Etkilerine Yönelik Bulgular.....	78
4.8. Öğretmen Görüşlerine Göre Öğretim Programlarının Yansıtıcı Dönme Becerilerini Kazandırma Durumuna İlişkin Bulgular.....	79

BÖLÜM V

TARTIŞMA.....	80
---------------	----

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	84
------------------------	----

6.1. Sonuçlar.....	84
6.2. neriler.....	84
KAYNAKÇA.....	86
EKLER.....	102
EK 1. K.K.T.C. Milli E itim ve Kültür Bakanlı ı Anket Uygulama ını.....	102
EK 2. Anket Formu.....	103
EK 3. retmenlerin Yansıtıcı Dönme le i.....	104
EK 4. Yansıtıcı Dönme Düzeyini Belirleme le i.....	106
EK 5. Ki sel Bilgi Formu.....	108
EK 6. Problem özmeye Yönelik Yansıtıcı Dönme Becerisi le i.....	109
EK 7. Anket Kullanım ını.....	110
EK 8. Yüksek Lisans Tezi Orijinallik Raporu.....	112

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1.	Yansıtıcı Dönme �l�e i / Yansıtıcı Dönme Düzeyini Belirleme �l�e i.....	70
Tablo 2.	Problem �z�meye Yönelik Yansıtıcı Dönme �l�e i.....	70
Tablo 3.	�retmenlerin Cinsiyet �zelliklerine li kin Frekans Da ılımları.....	71
Tablo 4.	�retmenlerin Ya larına Göre Da ılımları.....	71
Tablo 5.	�retmenlerin Mesleki Deneyimlerine li kin Frekans Da ılımları...	72
Tablo 6.	�retmenlerin Uyruklarına Göre Da ılımı.....	72
Tablo 7.	�retmenlerin Hizmet �i E itim Durumlarına Göre Da ılımı.....	72
Tablo 8.	�rencilerin Cinsiyet �zelliklerine li kin Frekans Da ılımları.....	73
Tablo 9.	�rencilerin Okuma Durumlarına li kin Frekans Da ılımları.....	73
Tablo 10.	�rencilerin Kitap Okuma Sıklı ına Göre Da ılımları.....	73
Tablo 11.	�rencilerin Genel Olarak Yansıtıcı Dönme E ilimleri Puan Da ılımları.....	74
Tablo 12.	�rencilerin Cinsiyete Göre Yansıtıcı Dönme E ilimi Puan Da ılımları.....	75
Tablo 13.	�rencilerin Kitap Okuma Durumlarına Göre Yansıtıcı Dönme E ilimleri Puan Da ılımları.....	75
Tablo 14.	�rencilerin Kitap Okuma Sıklıklarının Yansıtıcı Dönme E ilimlerinin Betimsel statistik Sonuçları.....	76
Tablo 15.	�rencilerin Kitap Okumayı Sevme Durumlarına Göre Da ılımları	77
Tablo 16.	�rencilerin Türkçe Dersini Sevme Durumlarının Kar ıla tırılmasına li kin Sonuçlar.....	77
Tablo 17.	Gruplar Arasındaki Anlamlı Farkın Belirlenmesine li kin Sonuçlar	78
Tablo 18.	�retmenlerin Genel Olarak Yansıtıcı Dönme E ilimleri Puan Ortalaması.....	78
Tablo 19.	�retmen G�r�lerine Göre �retim Programlarının Yansıtıcı Dönme Becerilerini Kazandırma Durumu.....	79

EKLER DİZİNİ

ekil 1. Taba Modeli.....	14
ekil 2. Tyler Modeli.....	16
ekil 3. Taba- Tyler Modeli.....	17
ekil 4. Saylor- Alexander ve Levis Modeli.....	18
ekil 5. Oliva Modeli.....	20
ekil 6. Miller ve Seller Modeli.....	21
ekil 7. Sistem Yaklaşımı Modeli.....	22
ekil 8. Duyusal Program Modeli.....	23
ekil 9. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Modeli.....	24
ekil 10. KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Modeli.....	25
ekil 11. GOÖD'ne Bağlı Okullarda Görev Yapan Öğretmenler.....	63
ekil 12. GOÖD'ne Bağlı Okullarda Öğrenim Gören Öğrenciler.....	64

BÖLÜM I

G R

Giri bölümünde; çalı maya ait problem, amaçlar, önem, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar bulunmaktadır.

1.1.Problem

Modern dünyada, bilgi toplumunun gereksinimleri yönünde bireylerin teorik bilgi düzeyinin yanı sıra pratik öğrenme düzeylerinin de de i ip, gelişmesi önem ta ımaktadır. Günümüz ilim ve bilgi ça ı olarak adlandırılıp, böylece bilgiyi üretmeye ve bilgiyi bilinçli kullanmayı hedefleyen bireyleri yeti tirmektedir (Demirel, 1999). Bireylerin üst düzeyde ula ma fırsatlarını, sahip oldukları kültürel ve sosyal de erlerini geli tirme imkânı sunan en önemli faktör, topluma sunulan e itim ö retim faaliyetlerinin niteli didir. E itim kurumları bir plan dâhilinde e itim faaliyetlerini sürdüren birimler olup, e itim kurumlarının temel ö elerini ise ö retmen, ö renci ve e itim programları olu turmaktadır (Çeri-Karabıyık, Çavuo lu ve Gürol, 2015). Bilginin hızla elde edilebilir olması ya am boyu öğrenmeyi kaçınılmaz hale getirmekte bu nedenle bireyler hem toplum için yeni bilgiye açık hem de yeni fikirler üretmede gayret göstereceklerdir. Bu ekilde e itimin amacı, yeteneklerinin farkında olan bireylerin kendilerini geli tirmeleri ve toplumun düzeyini artıran önemli bir unsur olmalarının farkındalı ını sa lamaktır(Erdamar, 2010).

Bireylerin yenili e açık verim gösteren meslek alanlarını izleyebilmesi için bireylere gerekli becerilerin kazandırılması önemli görülmekte ve bu kazanım ancak e itim programlarının toplumun ihtiyaçlarına yönelik hazırlanmasıyla elde edilebilmektedir(Uzunboylu ve Hürsen, 2012). Böylece ça ımızda teknoloji ve bilim alanındaki gelişmeler e itim sistemi içerisinde; sürece, toplumsal ihtiyaçlara, e itim programlarına ve bu süreçleri olu turan di er alanlara uyum sa lamak için çe itli de i imlere neden olmaktadır. Geli en bir toplumun belirledi i gereksinimlere göre “hayat boyu öğrenme” kavramı ile e itimden beklenen; toplumun her bireyini de erli kılan, bilgiye ula mak için çe itli ö retim yöntemlerini aktaran, ö reten ve bu süreçte rehberlik eden, yenili e açık olan, e itim sisteminin içinde yer alması gereken teknolojinin getirmi oldu u de i imleri benimseyen, toplumun ihtiyaçları çerçevesinde e itim sistemine yönelik üretime önem veren, hak ve e itli i savunan bir toplumu elde

etmektir (Erdamar Koç, 2010). E itim kültürel değerler ve inançların nesiller boyu bilimsel olgunlaşma, bireysel gelişim, mesleki kazanım, bireyleri çağın şartlarına göre hazırlama gibi ileriuygulayım bilim yetenekleriyle geli tirme faaliyetlerini kapsamaktadır (Bozdemir, 2012). Bu bağlamda eğitim sürecinde bireylere çeşitli bilgi, beceri, tutum, değer ve inançlar kazandırılmaktadır.

Demirel (1999) eğitimi, bireyin bulunduğu toplumda değerli olan yetenek, tutum ve davranış biçimlerini geli tirdi i süreçlerin tümü şeklinde ifade etmektedir. Literatür incelendiğinde eğitim tanımı çeşitli şekillerde ifade edildi i görülmektedir. Ertürk (1994) ise Eğitim kelimesinin birbirinden farklı en az altı anlamı kar ıladı nı ifade etmiştir. Bunlar:

1. Prensi p
2. Toplumsal hizmetler
3. Kazanım
4. Öğ renme
5. Toplumsal merkez
6. De ğer eğitimi sürecidir.

Hizmet veren eğitim kurumlarında bu tanımlardan genellikle kelimenin ilk anlamı olan “prensi p” kullanılmaktadır. Bu anlamlardan yola çıkarak Tyler’in ifade etti i gibi, eğitim, bireyin davranışını kendi deneyimleriyle kasıtlı, ve kendi kendini yöneten bir ve davranışa de ğer eğitimi getirme sürecidir (Ertürk, 1994). Temelde öğ retim sürecinde geleneksel öğ retimin yeterli olmadığı öğ retim programlarında; dü şünebilen, farklı fikirler ortaya koyan bireyler yeti tirilmesi beklenmektedir. Böylece yansıtıcı dü şünme, dü şünce ve fikirler bütünüdür (Çam Akta , 2016). Her bir dü şünce bir sonraki dü şüncenin temelini oluşturmaktadır. Dewey’in ifade etti i gibi “Eğitim ya da hazırlık değil, yaşamın kendisidir” söylemi u anda da önemini yansıtmakta aydın bir eğitim anlayışını desteklemektedir. Dolayısıyla öğrenci okulda öğ rendiklerini mutlaka günlük yaşamına aktarmalıdır (Kalkay, 2013).

Yansıtıcı dü şünce kavramı, John Dewey tarafından 1900’lü yılların başında öğ retmenler için tasarlandı ı, "how wethink" adlı eserinde tartışıldı (Demirel, 2010). Yansıtıcı dü şünme ile ilgili gerçeğe yetirilen ara tırmalar ço aldıkça, yansıma ile ilgili

terimler dizgesi de artmakta; "ele tırel dü ünme", "problem çözmeye" ve "daha üst düzey dü ünme" gibi anlamlı kavramları kar ılamaktadır (Kulavuz-Önal, 2008).

Choy, Yim ve Tan (2017), yansıtıcı dü ünmeyi; bir bireyin mesleki eylemlerinin dikkatle dü ünülmesi olarak tanımlamaktadır. Bu bağ lamda, yansıtıcı dü ünme; yansıma, yansıtıcı süreç ve yansıtıcı uygulamalarla benzer nitelikte ifade edilmektedir. Yansıtıcı dü ünme; bireyin, herhangi bir dü ünme ya da bilgiyi ve onun hedefledi i sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını etkin, tutarlı ve dikkatli bir biçimde dü ünmesidir. Ünver ve Demirel (2011, s. 138), yansıtıcı dü ünme sürecini dört boyutta açıklamaktadır:

1. *Yansıtıcı dü ünme basitçe listelenmez; Görü ler arasında anlamlı bağlantılar temelinde bir sıralama vardır. Bir görünüm önceki görünüme dayanır ve bir sonraki görünümün uygunlu una karar verir.*
2. *Duyularını ve dü ünmelerini olayları ve olayları yansıtıcı dü ünmeden yansıtır. Yansıtıcı dü ünme, duyguları olumlu hale getirmek ve onları geli tirmektir.*
3. *Yansıtıcı dü ünme ve inançlar bazı temellere dayanmaktadır. Algılanan veya dü ünülmü durumlar mantıksal olarak uygun olup olmadıklarına ba lı olarak kabul veya reddedilir.*
4. *Yansıtıcı dü ünme, bir inancın do asını, ko ullarını ve temellerini bilinçli bir şekilde ara tırmayı gerektirir.*

Bir bağ lamda, dü ünme, kendi kendini yorumlama ve sonuçta bu süreçte ilkin yeni bir bakı açısına dayalı genel bir ölçüm olarak ele alınmasıdır (Ba ol, 2013).

Kalkay(2013) ise farklı bir bakı açısı ile yansıtıcı dü ünmenin; kazanıma yönelik çe itli alt boyutlardan meydana geldi ini belirtmektedir. Problem çözmeye alt boyutu, zihinsel yeteneklerle beraber duyu sal ve davranı sal özellikleri de kapsayan oldukça karma ık bir süreç olarak ifade edilirken (Korkut, 2002), ara tırma yapma alt boyutu; ki inin gerekli bilgiye ulaşabilme sürecinde do ru verilerden yararlanma hususunda üst düzey becerilerini kullanabilmesine i aret etmektedir. Bilgi üretme alt boyutunda, ki inin eldeki bilgilerden yola çıkarak do ru ve yeni bilgiler elde etmesi söz konusuyken, öz düzenleme boyutunda ise ki inin kendi eylemlerini de erlendirmesi açıklanmaktadır (Kalkay, 2013). Bilinçli olma alt boyutunda bireyin ortaya koydu u davranı larında kendi çıkarımlarını, kavramlarını ve fikirlerini kendi bakı açısıyla ortaya koymasını ifade etmektedir. Son olarak, öğrenme – öğretme süreci alt boyutunda

bireylerin öğrenme – öğretme sürecinde tüm öğrenmelerin üst bilişsel değerlendirilmeleri yapılması gerekliliği vurgulanmaktadır (Kalkay, 2013).

Akta (2016), yansıtıcı düşünce, belirsizliğe sahip bir durumu tutarlılıkla dönüştürmek, deneyimleri yeni durumlara aktarmak, sorunları çözmek, olayları ve durumları ele tirmek ve bir olayı ve durumları ele tirmeyi mümkün kılan, bir sorun ya da durum hakkında kasıtlı olarak sorgulama yapma ya da kasıtlı bir sorgulamaolana nı yönlendirmesine izin veren düşünme eklidir. Benzer şekilde Duban ve Yanpar'da(2010),yansıtıcı düşünme; öğretimde yapılandırmacılığı vurgulayan bir araçtır. Yaklaşımı ve becerilerinin duygularına önem vermeyi temel alan ve yaratıcı problem çözme faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır. Literatürde, öğretmenler için yansıtıcı düşünme becerileri ve yansıtma yeteneğinin farkında olan öğretici özellikleri de ele alınmaktadır (Hasırcı, 2011; Gencel, 2015; Yılmaz ve Bal, 2015; Burrows, 2012).

Yansıtıcı düşünemeyenin dikkat çeken noktaların dan bir diğeri ise, öğretmen adaylarının yaşadığı problemlerin farkında olmasını sağlayan yansıtıcı günlüklerdir (South, 2008). Bunlar, becerilerinin kendi düşünceleri ve anlayışları için yaptıkları uygulamaları ara tırmak için öğretmen adayları tarafından değerlendirilmektedir (Solomon veTresman, 1999). Buna benzer öğretim metodları bireylerin sorunları düzenli ve pratik bir şekilde tanımlarını sağlar (Ekiz, 2006).

Yansıtıcı düşünme zihinsel becerilerin gelişiminde sorunları ifade etme amaçlarının öğretim süreci ile yakından ilişkili olup sorun çözme becerisi bireylerde kazanılması gereken en önemli beceriler arasında yer alan belirli bir problemle karşılaşılarda devreye giren bir düşünme eyleminin gerçekleşmesi olup bu yönüyle problem çözme amaçlarında yansıtıcı düşünme diğer durumlara göre daha iyi gözlemlenmektedir (Kızılkaya ve Akar, 2009).

Semerci (2007) yansıtıcı düşünen bir öğretmenin sürekli olarak kendisini geliştirdiğini açıklayarak, öğretmenlerin bu inanç doğrultusunda yaşam boyu öğrenmeyi kendilerine görev edindiğini belirtmektedir. Yine, Semerci'ye (2007) göre yansıtıcı düşünebilen bir öğretmen, değerlendirme sürecinde kendi gözlemlerine ve öğrenciden gelen dönütleri dikkate almakta; eleştirilere açık ve hoşgörülü olmaktadır. Baş ve Kıvılcım'da (2013) gerçekleştirdikleri araştırmalarında Semerci'yi (2007) destekler

nitelikte açıklamalarda bulunmaktadır. Ba ve Kıvılcım'a (2013) göre, ö renenler ders esnasında ö reneceklerini sorgulayarak, ö renme sürecinde bilinçli ve aktif olmalıdırlar. Ö retmen, dersin ardından, yaptıklarını dikkatle izlemelidir. Yansıtıcı e itim sisteminde ö renciler kendi ö renme hedeflerini belirleyebilir, kendi ö renmelerinden sorumluluk alabilir, kendi hatalarını düzeltebilir, olumlu davranı larına ula abilir, kendilerini motive edebilir ve görü lerini özgürce ifade edebilir. Bu ba lamda, Allahverdi(2009) yansıtıcı dü ünmenin daima önceki ya antılarla ili kilendirildi ini açıklamakta, ancak bu durumun sadece dü ünmenin bir açısı oldu unu ortaya koymaktadır. Allahverdi'ye (2009) göre, bireyler yansıtıcı bir biçimde dü ündükleri zaman; deneyimleri arasında ili kilendirme yapmakta, soru sorma ve kendine soru sorma yetenekleri geli mektedir.

Ayrıca, öz-de erlendirme yetene ine eri en bireyler, aktif ve bilinçli birer birey olma özelli i göstermektedir. Yansıtıcı dü ünlen ö renciler, bireysel bilgi, beceri ve yeteneklerini farkına vararak, olaylara farklı bakı açılıyla yakla maktadırlar. Dolayısıyla, yansıtıcı dü ünme ö rencilere çok yönlü dü ünebilme fırsatı sunmaktadır (ahin, 2011). Yansıtıcı dü ünme sürecinde ö retmenin de rolü de i mekte, ö retmenler; ders içinde aktif ö reticiler yerine, kendi dü üncelerini de geli tiren bireyler olmaktadır. Ayrıca, yansıtıcı dü ünme hem ö rencilerin ö renme davranı larının de i iminde, hem de ö retmenler arasındaki i birli inde önemli bir faktör olarak yorumlanmaktadır (Fatemipour, 2013).

Bu çalı mada belirtildi i gibi, hızla de i en bilgi ça nda e itim anlayı ı da artlara göre de i kenlik göstermi tir. Güncellenen programla birlikte yapılandırmacı yakla m yani ö renci merkezli e itim anlayı ı ön plana çıkmı tır (Demirel, 2010). Kalkay'ın(2013) vurguladı ı gibi, bilgiyi oldu u gibi ezberleyen bireyler yerine; bilgiyi ke feden, üreten ve farklı durumlarda kullanabilen, problem çözen ve üst düzey dü ünme becerileri geli mi bireyler yeti tirmek e itim programlarının temel amacını haline gelmi tir. Yapılandırmacı yakla m, e itime yönelik bir olgu olmaktan ziyade; malumat ve ö renmeyle ili kili bir yakla m olarak açıklanmakta ve bu yakla m, bilgiyi temelden yapılandırmaya dayanmaktadır (Demirel, 1999).

Yapılandırmacılıkta bilginin yeniden üretebilmek ve bilgi edinimi esnasında onu etkin kullanabilmek önemli olup, yeni bilgiye açık ve bilgi ça ının gereksinimlerini kar ılayabilecek olması sebebiyle yapılandırmacı yakla m ilgiyle beslenip desteklenen

bir yaklaşıma boyutuna erişimi ve yaşamın hızlı değişimi, hayatı oluşturan insanlar için yeni bilgi ve becerilerin kazanımında bireyleri zorunlu tutmaktadır (Demirel, 1999). Hayat süresince öğrenme, aktif bilgi, yetenek ya da güçleri elde etme ve bireysel benliğin katkıda bulunma gibi dünyayı ve kendini anlamlandırma olarak açıklanmaktadır (Erdamar, 2010).

21.yüzyıl ortalarında, üst düzey davranışlara sahip, yaşamı toplumu anlayabilen, bilgi birikimleri doğrultusunda üretken bireylere ihtiyaç duyulmakta ve bu durum yansıtıcı öğrenme ile mümkün olmaktadır (Kalkay, 2013). Bu bağlamda yansıtıcı öğrenme, problem çözme amaçları ve yöntemleriyle ilişkili olarak öğrencilere kazandırılmak istenen bir beceri niteliğindeki eğitim programının hedefleri arasında yer alan üst öğrenme becerisi olarak kısaca ifade edilebilir (Ersözlü ve Kuzu, 2008).

Öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı öğrenme becerilerine katkısı sağlayan faktörler iki düzeyde ele alınabilir. Bunlardan ilki öğrencilere ait özellikleri içeren öğrenci düzeyi dediği ise dolaylı olarak öğrencilerin yansıtıcı öğrenme becerilerine etki eden özellikleri içeren öğretmen düzeyidir (Tat, 2015). Bu bağlamda, yaşamla ilgilenen, ölçen, dil ve bilişsel yeteneklerine katkıda bulunan ve başarılarını farklı alanlarda kullanabilen öğrencileri yetiştirmek son derece önemlidir (Güneş, 2012). Yansıtıcı öğretmenler, üretken toplumların çözümleme, bireyim ve ölçme gibi yüksek seviye öğrenme yetenekleri, yansıtıcı öğrenme becerileri kazanmaya çalışarak desteklemek istediklerini vatandaşların eğitimine katkıda bulunmuştur (Duban ve Yelken, 2010). Son olarak yansıtıcı öğrenme becerilerine sahip öğretmen ve öğrencilerin en önemli özelliği; yaşamaya yönelik problemleri çözebilme, empati kurabilme, yaşamı ve kendini anlamlandırma olarak açıklamak mümkündür (Aydın ve Çelik, 2013).

Yapılan literatür taramasında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC) görev yapan Türkçe öğretmenleri ve öğrencilere yönelik yansıtıcı öğrenme becerileri konusunda az sayıda çalışmaya rastlanmıştır ve buna bağlı olarak Türkçe öğretmenleri ve öğrencileriyle bu konu üzerinde hiç çalışılmamıştır. Bu da KKTC'de Türkçe öğretmenleri ve öğrencilerinin yansıtıcı öğrenme becerilerinin belirlenmesine gereksinim duyulduğunu göstermektedir. Bu nedenle KKTC'deki genel orta öğrenim dairesine (GOÖD) bağlı, ortaokullarda görev yapan 8. Sınıf Türkçe öğretmenleri ve bu

ö retmenlerin ö rencilerinin yansıtıcı dü ünme e ilimlerinin belirlenmesine ihtiyaç duyulmu tur.

1.2. Amaç

Bu ara tırmanın genel amacı KKTC’de Milli E itim ve Kültür Bakanlı ına ba lı devlet okullarında görev yapan 8. sınıf Türkçe ö retmenleri ile ö rencilerinin yansıtıcı dü ünme e ilimlerinin incelenerek, ö retim programlarının ö rencilere yansıtıcı dü ünme becerilerini kazandırma düzeylerine yönelik ö retmen görü lerini belirlemektir. Bu genel amaca ula abilmek için a a ıdaki sorulara cevap aranmı tır.

1.3. Alt Amaçlar

1. Ö rencilerin yansıtıcı dü ünme e ilimleri genel olarak nasıldır?
2. Ö rencilerin cinsiyetleri yansıtıcı dü ünme e ilimlerinde anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?
3. Ö rencilerin kitap okuma durumları yansıtıcı dü ünme e ilimlerinde anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?
4. Ö rencilerin kitap okuma sıklıkları yansıtıcı dü ünme e ilimlerinde anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?
5. Ö rencilerin kitap okumayı sevme durumları genel olarak nasıldır?
6. Ö rencilerin Türkçe dersini sevme durumları yansıtıcı dü ünme e ilimlerinde anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?
7. Türkçe ö retmenlerinin genel olarak yansıtıcı dü ünme e ilimleri nasıldır?
8. 8. Sınıf Türkçe ö retim programının ö rencilere yansıtıcı dü ünme becerilerini kazandırma durumuna yönelik ö retmen görü leri genel olarak nasıldır?

1.4. Ara tırmanın Önemi

Ça ımızda bilim ve teknolojiye ba lı olarak, e itime yönelik yenilikler ve de iimler ortaya çıkmakta ve e itimi do rudan etkilemektedir. E itim de bilim ve teknoloji gibi çok yönlü ve daima geli ime hazırdır. Bu ba lamda e itim, ya amın her alanında kar ımıza çıkmaktadır. Bu süreçte e itimcilerin, bireylerin geli en toplum düzeyine ve üst düzey dü ünme becerilerini kazandırmaya yönelik çalı maları önem kazanmaktadır. Üst düzey dü ünme becerilerinin bir kolu olan yansıtıcı dü ünme, bireyin deneyimlerini ya amına aktarmasında ve hayatını kolayla tıracak etkinliklere

yönelmesinde benzer olarak hayata dair kararlaılan sorunları çözebilme, üretme ve karar verme gibi durumlarda kendini geliştirmesini sağlamaktadır. Bu amaçla araştırmadan elde edilen veriler aşağıda;

-) 8.Sınıf Türkçe eğitim programlarının yansıtıcı düşünme becerilerini hangi seviyede gerçekleştirdiği incelenerek programların geçerliliğine yönelik bir sonuca varılabilir.
-) Ulaşılan sonuçlar program geliştirme sürecinde dikkate alınarak uygulanacak programların yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırmasına daha üst düzeyde katkı getirebilir.
-) Eğitim programı içerisinde yansıtıcı düşünme becerilerini derslere uygulamayı öğrenmeli ve düşünme becerilerini bireysel özelliklerine dahil etmelidirler.
-) Son olarak literatür incelendiğinde söz konusu yansıtıcı düşünme becerileri ile ilgili KKTC’de yeterli düzeyde çalışılmamış, Türkiye’de ise öğretmenlerin değerlendirme konusunda sınırlı kalındığı tespit edilmiştir. Bu çalışmanın, Türkçe öğretmenlerine, Milli Eğitim Bakanlığı’na, araştırmacılara ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
-) Bu çalışma öğretmen programlarında üst düzey yansıtıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

-) Süre açısından, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı ile,
-) Kapsam olarak, 8. sınıf Türkçe öğretmenleri ile öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin belirlenerek, eğitim programlarının öğrencilere yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri ile,
-) Yöntem olarak, tabakalı örnekleme yöntemi ile,
-) KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Ortaöğretim dairesine bağlı devlet okullarında görev yapan 8. Sınıf Türkçe öğretmenleri ve öğrencileriyle,
-) 8.Sınıflarda Türkçe dersine giren öğretmenlerin ve öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin ve eğitim programlarının öğrencilere yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik ölçekler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Dü ünme:kazanım, anlayı ve ö renmenin gerçekle ti i, zihinsel ve bili sel surecin en önemli bile enleridir (Güne , 2012).

Yansıtıcı Dü ünme:Bilginin, ba ka bilgi ya da dü ünçeyle edinilmesi veya bir dü ünürün sonucunu destekleyen ve anlamlandıran di er tüm bilgilerin sistematik eilde faaliyet göstermesidir (Dewey, 1910).

Problem Çözme: Mevcut sorunu çözmek için deneyimlerden yararlanılarak ileriye dönük farklı çözümler bulmadır (Korkut, 2002).

1.7. Kısaltmalar

KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

MEB: Milli E itim Bakanlı ı

TC: Türkiye Cumhuriyeti

YDDBÖ: Yansıtıcı Dü ünme Düzeyini Belirleme Ölçe i

YDÖ: Yansıtıcı Dü ünme Ölçe i

BÖLÜM II

KAVRAMSAL TEMELLER VE BENZER ARA TIRMALAR

Çalışmanın ikinci bölümünde, ara tırmanın kavramsal temelleri ve benzer ara tırmalar bulunmaktadır.

2.1. Kavramsal Temeller

Ara tırmanın kavramsal boyutu “Program Geli tirme”, “Program Geli tirmede Yansıtıcı Dü ünme”, “Yansıtıcı Dü ünme”, “Yansıtıcı Dü ünmenin Di er Üst Düzey Dü ünme Becerileri le li kisi”, “Türkçe Dersi Ö retim Programı”, “Türkçe Dersinin Hedefleri” ba lıkları altında ele alınarak açıklanmı tır.

2.1.1. Program Geli tirme

E itim programı dinamik bir süreçtir ve programdaki de i en ko ullar ve yetersizlikler nedeniyle sürekli geli tirilmesi / organize edilmesi önemlidir (Demirel, 2010; Özçelik, 2010). Geli mi ükelere göre sadece ça da bir toplumun temelini e itim sistemi olu turmakta ve süreçteki program geli iminden günümüze kadar çıkan en önemli sorun ö retmen merkezli e itim programları olarak görülmektedir ve bu ba lamda e itim programı toplumun gelece inde yeti ecek olan bireylerin geli iminde en önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir (Rençber, 2008). Dolayısıyla sorunlar kar ısında yapılan ara tırmalar sonucunda ö retmeni merkeze alan e itim ça da e itim anlayı ıyla örtü medi i ve ihtiyaçlara cevap vermedi i gerekçesiyle yeniden yapılandırma yoluna gidilmi tir (Semerci, 2007).

E itim programları, ileri bir seviyede kapsamlı bir e itim sisteminin dahil edilmesi ve toplumun refah düzeyine göre kültürel inanç ve de erlere hizmet etmek amacıyla hazırlanmı tır (Özdemir, 2009). Yenilenen ça da e itim anlayı na göre geleneksel e itimin dı nda bilimsel ara tırma anlayı ıyla geli tirilen programlar ön plana çıkmakta ve bireylerin ihtiyaçlarından do an e itimin amacına yönelik ö retim yöntem ve tekniklerin geli tirilmesi, ö retmen ile ö renci arasında i birli ine dayalı çalı ma yapma ve birlikte de erlendirme gibi durumları esasa alan bir program olu turulmasıdır (Varı , 1996).

Eğitim programı modelinin temel unsurları uzmanlara göre dört boyutta ifade edilmektedir: hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirmedir. Araştırmalara göre, bu boyutlar şu şekilde açıklanmaktadır; ilk boyut hedefler (hedefler) olarak tanımlanmakta ve hedeflerin davranışa dönüşürülmesi gerektiğini savunulmuştur (Özdemir, 2010). Hedefler, programların hedef belirleme amaçlarında ihtiyaçları doğrultusunda elde edilen verilere paralel olarak, yetiştirilecek bireylerde gerçekleştirilmesi beklenen özelliklerdir. Bir disiplinin amacı, bir öğrencinin bu dersi almasına veya eski davranışını değiştirmesine yönelik yeni davranışları öğrenmedir (Rençber, 2008). Modelin ikinci boyutu muhteva (içerik) olarak ifade edilmekte ve birim öğrenimden davranış öğrenimine kadar pek çok boyut ele alınmaktadır (Demirel, 2010). Üçüncü boyutta; stratejiler, araçlar, güçlendirme, geribildirim düzeltme ve zamanlama olarak ele alınmaktadır. Bu ifadeye göre, öğrenici, programın bu amaçlarında merkeze alınmıştır. Son boyut değerlendirme ise; girdi, süreç ve çıktıya göre uyarlanmıştır (Demirel, 2005).

Bağla bir deyişle, program geliştirme çabası "öğretim programının genel hedefi, içeriği, eğitim durumları ile ölçme maddeleri arasındaki hareketli ve sıkı bir ilişki" olarak tanımlanmaktadır (Özçelik, 2010). Birbirleriyle yakından ilişkili olan bu dört öğeden hedef en önemli öğedir (Demirel, 2010). Sönmez'e (2005) göre ulaşılmak istenen amaçlar hedefi ifade etmektedir ve öğrenene kazandırılacak istenilen davranışları kapsamaktadır. Hedef öğreniminde; dikey hedefler ve yatay hedefler var; dikey hedefler uzak, genel ve spesifik hedefleri içerirken, yatay hedefler Bloom taksonomisi tarafından belirlenen bilişsel, duygusal ve psikomotor hedefleri içerir. İçerik öğesi ile eğitim programının hedeflerine yönelik seçilmiş konuların tümünü ele almaktadır. Yani hedef-davranışların kazandırılabilmesi ünite ve konuların düzenlenmesi, hazırlanmasıdır (Demirel, 2010). Öğrenme-öğretme sürecinde, hangi öğrenme-öğretme modelleri, stratejileri, metodları ve teknikleri hedeflere ulaşmak için seçileceği belirtilmiştir. Sınama durumları, öğrenenlerin bilgiye ne kadar katıldıklarını ve eğitimin niteliğini ve verimliliğini belirtir. Sistemin bu nesnelere arasındaki ilişki üzerindeki etkisindeki değişim dinamikler ve metinlerin birbirine etkisi bütün sistemi etkilemektedir (Demirel, 2013). Bu süreci oluşturan dört ana öğe ve amaçları aşağıda sırasıyla verilmiştir (Ertürk, 1994)

- J Hedef
- J İçerik
- J Öğrenme - Öğretim Süreci
- J Ölçme ve Değerlendirme

Ertürk'e (1994) göre, ya amaç hazırladığımız öğrencilerde istedik davranışların kazanılması ancak eğitim-öğretim ile mümkün olduğu görülmektedir. Hedefler, kendi içerisinde üç gruba ayrılmaktadır. Bunlar:

- J Uzak Hedef
- J Genel Hedef
- J Özel Hedef

Toplumunun eğitim düzeyini yansıtan, bireylerin ihtiyaçlarına yönelik yetiştirilecek insan modelini, iş ve işçi istihdamına yönelik uzun vadede ulaşılması düşünülen hedeflere uzak hedefler, okula ve öğrenciye yönelik uzak hedeflere bağlı olarak planlanan hedeflere genel hedef ve mevcut durumumda istenilen yönde birey özellikleri göz önünde bulundurularak planlanan hedeflere özel hedefler denir (Büyükalın-Filiz, 2013).

Program geliştirme sürecinin bir diğer adımı olan içerik geliştirme başlığında, öğretilmesi gereken konular, çıkarları, ihtiyaçları, farklılıkları ve gelişim durumları göz önüne alınarak geniş bir grup uzman tarafından belirlenir. Belirtilen içeriğin öğretilmesi, eğitim durumunun belirlenmesini gerekli kılmaktadır (Rençber, 2008). İçerik temaları, programdaki hedeflerle tutarlıdır ve hedeflerine göre içeriği seçerken kilit unsur olarak seçilmelidir (Özçelik, 2010). Programın amacına ulaşmak için hangi konuların uygunluk ve tutarlılık içerisinde dahil edilmesi gerektiğini belirlemek mümkündür (Demirel, 2012). Öğrenin gerçekleştirildiği öğrenme-öğretim sürecinde, hedefleri gerçekleştirmek için derslerde kullanılan yöntemler, stratejiler, araçlar ve malzemeler, ders amaçları için kullanılan yöntem ve teknikler ile sınıf içi ve sınıf dışı tutulan tüm faaliyetleri kapsamaktadır (Çeliker, 2014).

Son amaç olarak ölçme ve değerlendirme kavramları anlam bakımından birbirinden ayrılmakta ve ölçmede nicel verilerden yararlanılırken de değerlendirmede ölçme ile elde edilen sonuçların yanı sıra nitel özelliklere yer verilmektedir (Demirel,

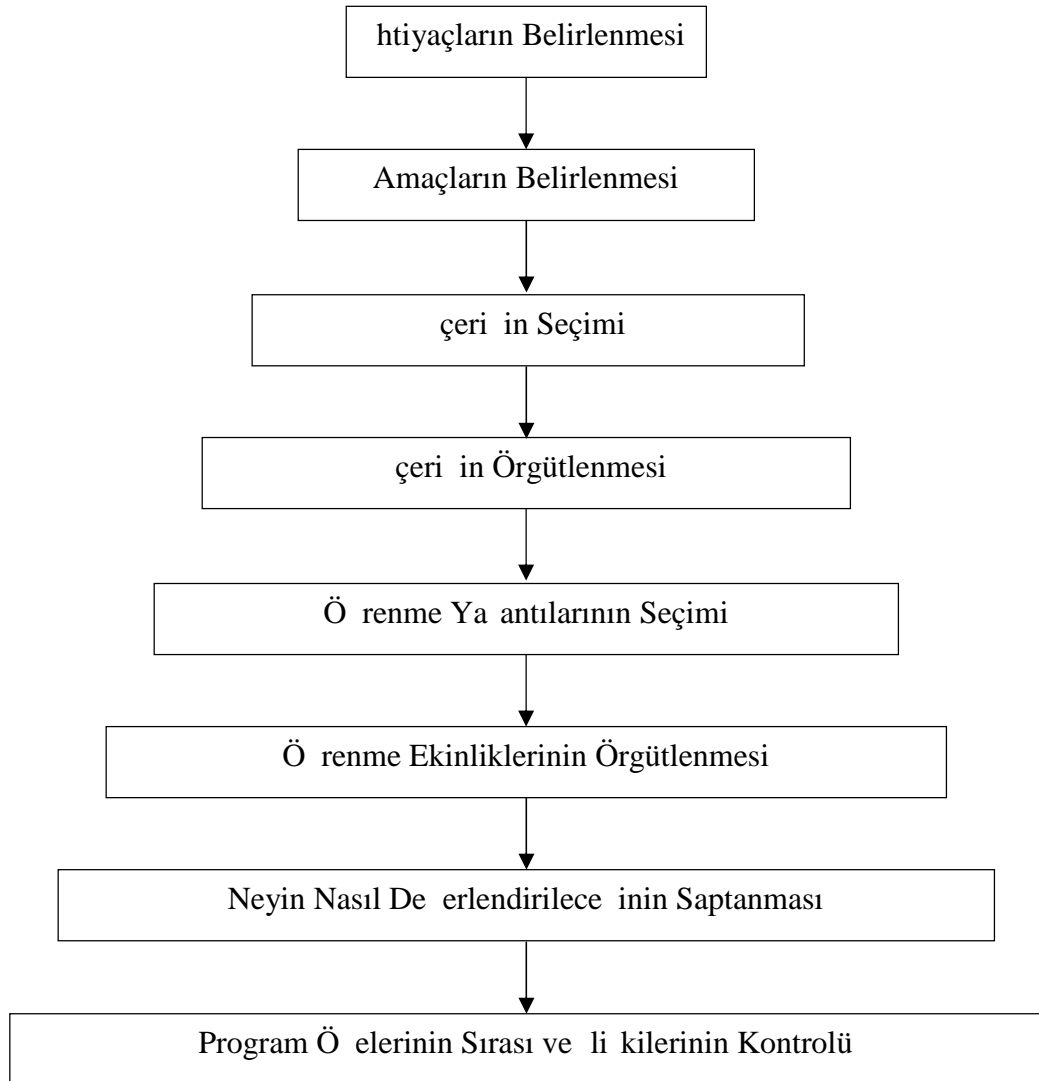
2015). E itim programlarının, örgün ve yaygın e itim merkezlerinin insanlara istenilen davranı ların nasıl kazandırılacağı ve sürecin son a amasında öğrenmenin de erlendirilece i bütün araç- gereç, etkinlik ve malzemeler e itim programları kapsamında mevcuttur (Küçüktepe, 2011). Program geli tirme, temel ve prati e dayalı ara tırma sürecini içine almaktadır (Varı , 1996). Programın geli tirilmesinde e itimle ilgili olarak ortaya atılan modellerin önem ta ıdı ı bilinmektedir (Aykaç ve Aydın, 2006). Böylece program geli tirme yakla ımı ve e itim felsefelerinden do an önerme boyutunda kar ımıza çıkan, program geli tirmenin hazırlanıp, düzenlenmesinde çe itli türlerde model ve biçimler olu turulmu tur (Özdemir, 2009). Program geli tirme de yaygın olarak kullanılan bazı modeller a a ıda açıklanmı tır.

Taba Modeli

Aykaç ve Aydın (2006) Taba modelinde tümevarım yakla ımını içerd i ini ve bu modelin sekiz basamaktan meydana geldi ini ifade etmektedirler. Taba modeline göre programlar öğelerin de eri ve basamakları arasındaki ili kiye göre farklılık göstermekte olup Taba modeli program geli tirmeye yönelik temel yakla ımdır. Bu yakla ıma göre Taba programın ö retmenler tarafından tasarlanması gerekti ini savunmaktadır. Ayrıca, ö retmenlerin, genel bir alanında program hazırlamalarının yanı sıra, öğrenciler için bilime özel ö retim ve öğrenme üniteleri olu turarak e itim sürecine ba lamalarını önermektedir. Bu sebeple Taba, programın geli iminde genel tasarımı ele alarak tümevarım yakla ımını savunmaktadır (Olivia, 2005). Bu süreçte Taba, birçok ö retim programına uygulanabilen ve birçok farklı türde mevcut olan okul seviyeleri için bir müfredat modeli geli tirmi tir. Model be birbiriyle ili kili faaliyeti ve hedefler, içerik, öğrenme deneyimleri, ö retim stratejileri ve de erlendirme önlemleri gibi unsurlar arasındaki kar ılıklı ili kileri temsil etmektedir (Lunenburg, 2011). Taba modeli öğrenen, öğrenme sürecinde kilit ve aktif bir rol oynamaktadır; öğrencinin statik oldu u kadar dinamik ve interaktif olması ve bu nedenle basit bir iletim ve ö retim modeli arasında farklı bir paradigma yaratması ve de erlendirmesi ö ngörülmektedir (Kaplan ve Owings, 2014).

Taba modelinde, ihtiyaçları belirleme, hedefleri belirleme, içeri i seçme, içerikleri düzenleme, öğrenme deneyimlerini seçme ve de erlendirme ölçütlerini ve araçları belirlemedir (Aykaç ve Aydın, 2006). Demirel (2005) ise farklı olarak bu modeli yedi basamakta ele almı tır. Taba modelinde ihtiyaçlar ve amaçlar belirlenir ve

içerik oluşturulur. Daha sonra öğrenme ya antıları seçilerek değerlendirme yöntemi belirlenir ve programın öğeleri ve amaçları kontrol edilmektedir. Ayrıca, Taba modeli öğrenme merkezli yaklaşımı ön planda tutmasından dolayı bazı araştırmacılar tarafından eleştirilmektedir (Erişen, 1998).



ekil 1. Taba Modeli (Oliva, 2005, s.134)

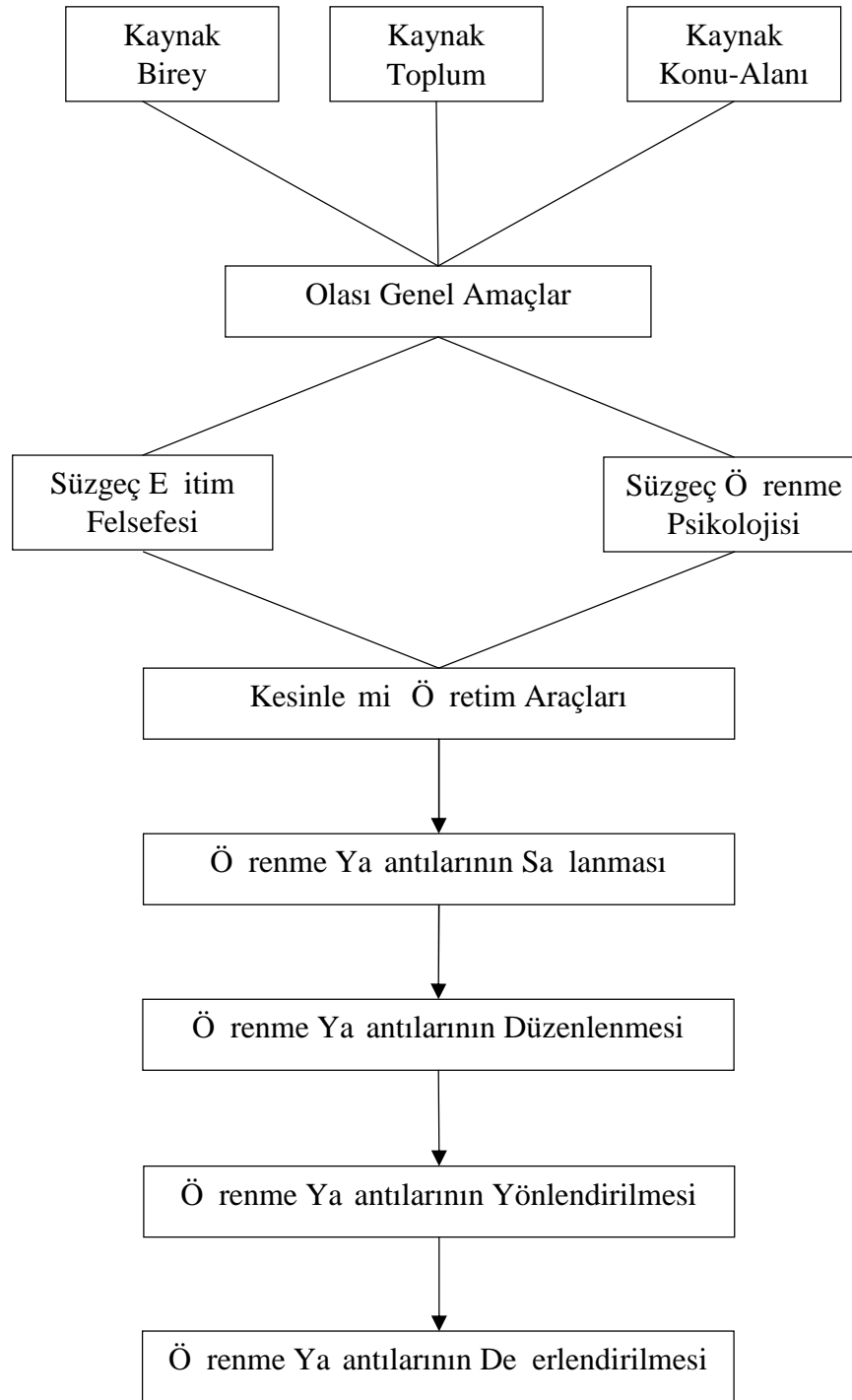
Tyler Modeli

Bu modele göre Tyler, programı hedefler, deneyim ve öğrenimlerin seçimi, içeriğin düzenlenmesi ve sınama olarak belirtmiş. Bu bağlamda okulun genel hedeflerinin etkililiğini yüksek düzeyde gerçekleştirebilmek için deneyimleri programın alt yapısı şeklinde ele almıştır (Kıman ve Eşkiçumalı, 2003).

Oliva'ya (2005) göre belki de planlama a amalarına önem veren program geli tirme için en iyi bilinen modellerden biri,Ralph W. Tyler'ın ders kitabı niteli indeki Program Geli tirme ve Ö retim Temel lkeleri olabilir. Tyler modelinde, önce hedefler belirlenir. Hedefler belirlendi inde, genel hedefler, bireyin, sosyal ve tema alanının ihtiyaçlarına dikkat çekerek tasarlanır. Genel hedefler göz önünde bulundurularak, bundan sonra ö renme deneyimleri seçilir. Daha sonraki a amalarında ö renme deneyimleri organize edilir ve aktarılır. Son olarak, ö renme deneyimlerinin de erlendirilmesi yapılır (Aykaç ve Aydın, 2006).

Tyler, ö rencileri dolaylı olarak dü ünmeye yol gösteren bir müfredat mantı ı geli tirdi ve e itimde bu en önemli tasarım modeli olarak görülmektedir (Kaplan veOwings, 2015). Ba langıçta fikirlerini, ö rencilere müfredat hazırlama ilkeleri hakkında fikir vermek için Müfredat ve Ö retim Temel Prensipleri adlı kitabını yazdı ve Tyler'ın modelinin parlaklı ı ve aynı zamanda ilk modellerden biri olması ve halen dört basamaktan olu an oldukça basit bir modeldir (Tyler, 2013).

Tyler tarafından geli tirilen bu model, etraflı bir çalı ma alanı yelpazesi bulmu ve ülkemizdeki program geli tirme çalı malarına da kılavuz olmu tur. Yeni e itim programının ilkö retime yönelik geli tirildi i görülmektedir. Bu ba lamda, davranı ların ö renme ekinde örgütlendi i, içeriklerin ö renme alanları ve temalar olarak organize edildi i ö renci merkezli etkili yöntemler kullanılması öngörülmektedir. Bununla birlikte, yeni programın de erlendirilmesi süreç temelli oldu u ifade edilmektedir. Bu bakımdan, yeni geli tirilen program Tyler modelinden ayrılma ve Tyler modeli süreç için çok de erli görülmü tür. Program geli tirmeye yeni yakla ımlar eklendi inde süreç ve ürün önem kazanmaktadır (Aykaç ve Aydın, 2006).

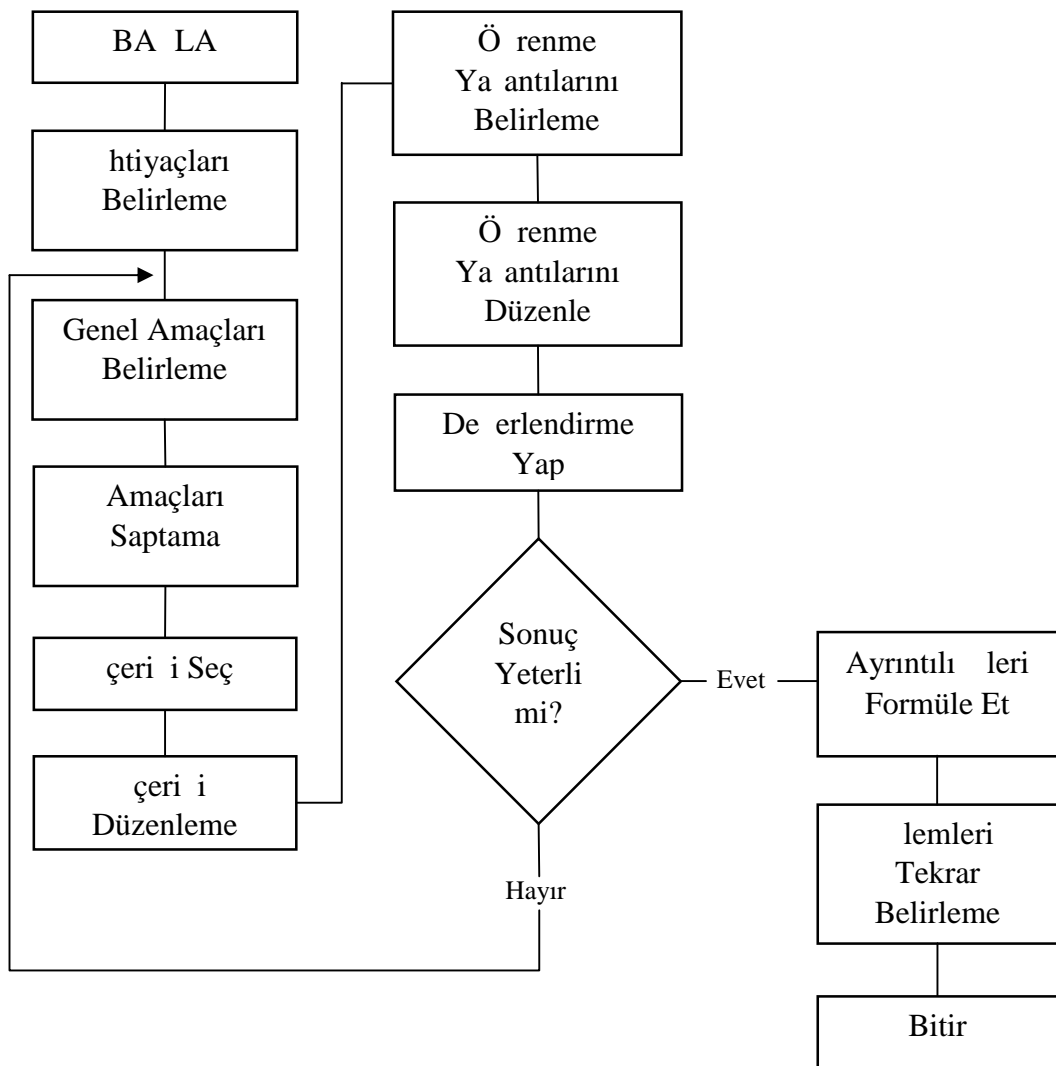


ekil 2. Tyler Modeli (Oliva, 2005, s.133)

Taba- Tyler Modeli

Taba- Tyler modeli, Taba ve Tyler modellerinin benzer taraflarını kapsayan mantıklı düzenleme olarak da anılan modeldir (Demirel, 2005). Bu model, müfredatı kavramsallaştırmaya yönelik bütüncül yaklaşımın dinamik disiplinlerini ve

bölmelerini kapsar (Hunkins, 1994). Bu modelde programın ögesi olan hedeflerden başlayıp değerlendirmeyle biten amaçlı bir süreçtir. Bu süreç sonunda istenilen hedefe ulaşılmı sa i lem sonlandırılır. Eğer yetersiz bir durum varsa tekrar hedeften başlayarak sona do ru de değerlendirme yapılır (Aykaç ve Aydın, 2006). Tabanın öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesi ile başlayan bir ihtiyaç değerlendirme formunun kaynağını oluşturmaktadır. Tyler, hedeflere ulaşma vasıtalarını belirlemek için hedefi, içeriğini ve öğrenme deneyimlerini seçmeyi ön planda tutmaktadır. Sınıfta müfredat uygulaması için kritik bir merkez olan Tabanın Tyler modeli ve öğretmen için kritik bir ara tırma ve deneysel program geli tirmenin önemli bir yoludur (Hewitt, 2006)



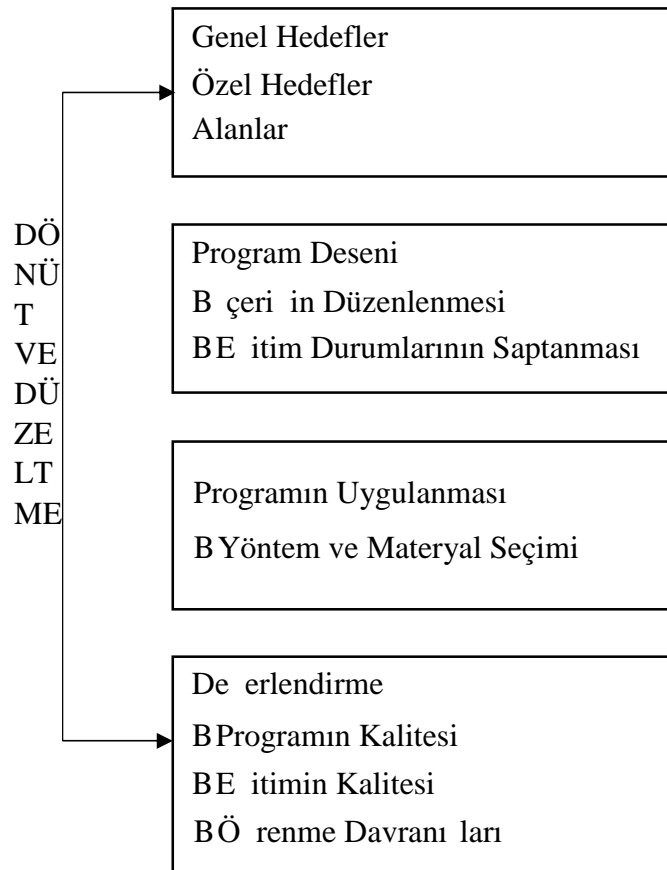
ekil 3. Taban-Tyler Modeli (Demirel, 2005)

Saylor- Alexander ve Lewis Modeli

Bu modelde di erlerine göre de i ik bir yakla ım sunmakta ve dört basamak olarak ele alınmaktadır. Bunlar;

1. Bireysel geli im
2. Toplumsal geli im
3. Ö renim yeteneklerinin devamlılı ı
4. Profesyonellikten olu maktadır (Aykaç ve Aydın, 2006).

Bu model, dört adımlı planlama modeline göre amaç ve hedefler, müfredat tasarımı (veya spesifikasyonlar), müfredatın uygulanması (veya talimatı) ve müfredat de erlendirmesi olarak incelemektedir (Ornistein veHunkins, 2004). Oliva' ya (2005) göre, Saylor Alexander ve Lewis ekillerde gösterilen modelde programda planlama sürecini kavramsalla tırmı tır. Bu modeli anlamak için öncelikle program ve programın planını incelemek gerekmektedir.

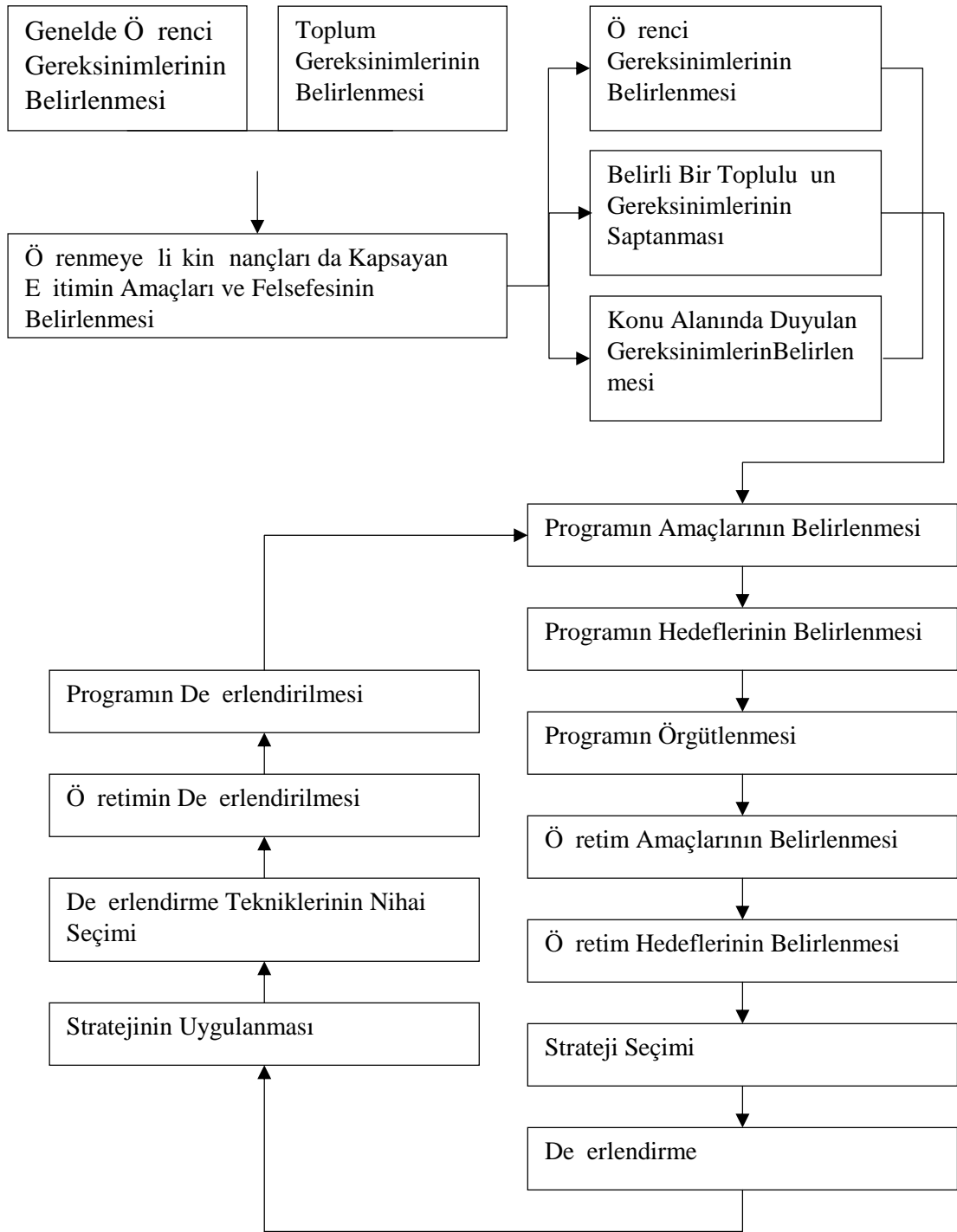


ekil 4. Saylor-Alexander ve Lewis Modeli (Oliva, 2005, s.136).

Oliva Modeli

Bu model, hem program geli tirme hem de ö retim tasarımı ortaya koyan, öğrenci ve toplumun ihtiyaçlarına yönelik eğitim programı ve programının hedeflerinin gerçekleştirilmesi için tasarlanan öğrenme-öğrenme süreçlerinin incelenmesi ve ölçülmesine ilişkin çalışmalardır (Aykaç ve Aydın, 2006).

Oliva (2005) On iki bileşenden oluşan bu modeli şöyle açıklamaktadır; Sürecin I bileşeni ile başlar ve program geliştiricileri eğitimin amaçlarını, felsefi ve psikolojik temellerini belirtmektedir. Bu hedefler toplumumuzun ihtiyaçlarından ve toplumumuzda yaşayan bireylerin ihtiyaçlarından türetilen inançlardır. II bileşen, okulun bulunduğu topluluğun ihtiyaçlarını, toplulukta görev yapan öğrencilerin ihtiyaçlarını ve verilen okulda öğretilen konuların gerekliliklerini analiz etmeyi gerektirir. Programın kaynakları bileşen I ve II'yi birbirinden ayrı açıklar, ancak bileşen I öğrencilerin ve toplumun gereksinimlerini daha genel anlamda ele alır, bileşen II belirli bölgelerdeki öğrencilerin ihtiyaçları konseptini ortaya çıkarır. Çünkü her zaman toplumumuzdaki öğrencilerin genel ihtiyaçları aynı değildir (Oliva, 2005). Oliva Modeli'nin "öğrenci ve toplumun ihtiyaçlarına" dayandığını vurgulamaktadır (Daud, Ahmad ve Johari, 2012). Bileşen III ve IV, I. ve II. bileşenlerinde belirtilen amaçlar, inançlar ve ihtiyaçlara dayalı program geliştirilmesi amaç ve hedeflerini belirler. Bileşen VI ve VII'de öğrenim hedefleri ve genel hedefler her seviye ve konu için belirtilmiştir. Öğretim hedeflerini belirledikten sonra, program çalışması bileşen VIII'e geçer ve bu da, sınıf içindeki öğrenciler için kullanılan öğrenim stratejilerinin seçildiği kısımdır. Aynı zamanda, programcı bileşen IX'un amaçlarındaki değerlendirme tekniklerinin ön seçimini başlatır. Bu amaçta program planlayıcısı, öğrencilerin başarısını değerlendirecek yolları tespit eder (Oliva, 2005). Oliva, müfredat liderlerinin mevcut modelleri not almaları, test edebilmesi ve karar verebilmeleri gerektiğini açıkça belirtmektedir (Carl, 2009). Öğretim stratejilerini bileşen X'un uygulanması takip eder. Bileşen XI değerlendirilmenin uygulandığı amaçtır. Bileşen XII, döngüyü yukarıdan aşağıya doğru takip eder ve bu amaçla öğretmen veya öğrenciyi değerlendirme programı ele alır (Oliva, 2005).

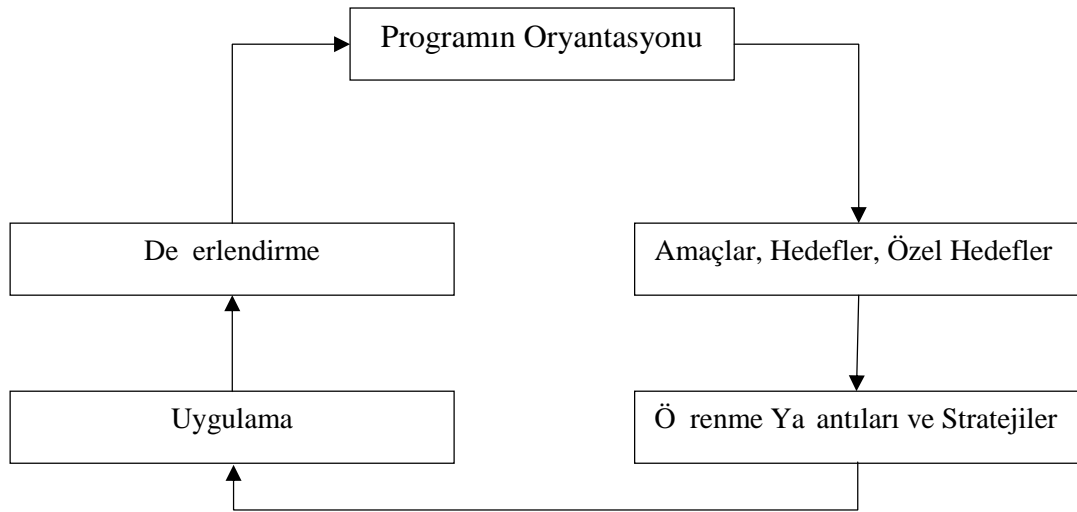


ekil 5. Oliva Modeli (Oliva, 2005:139)

Bu model bile enlerde I- IV, XI- IX, V-VII bile enleri operasyonel a amalardır. Bile en V hem bir planlama hem de i letim a amasıdır (Oliva, 2005).

Miller ve Seller Modeli

Farklı yaklaşımların incelendiği bu modelde ilk olarak ilgi dikkat çekmektedir. Programa göre öğrencilere bilgi yetenek ve inançların kazandırılması savunulmaktadır. Sonraki yaklaşım ise bireylerin programlar etkileşim içerisinde olarak zihinsel ve kişisel yönden gelişimlerini etkilemektedir. Son yaklaşım ise bireyin bireysel ve toplumsal gelişimine yönelik dikkat çekilmektedir (Aykaç ve Aydın, 2006). Bu model, geleneksel eğitim akademik modlara dayanmakta olup, öğrencilere sahip oldukları inançların bilgi, tutum ve becerilerini, bireylere aktarmaktadır. Eğitimcinin veya program geliştiricilerin istenen beceri, bilgi veya tutumlara sahip olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler eksik ve gerekli beceri, bilgi veya tutumlara ihtiyaç duymaktadırlar. Program genellikle ardışık birimler ya da konular halinde düzenlenir; öğrenciler, bir sonraki eğitime devam etmek için birini ezberlemek zorunda kalacaklardır. Bu bağlamda program, öğrencilerin belirtilen bilgi, tutum veya becerilere ne ölçüde yatkın oldukları açısından değerlendirilmektedir (Thomas ve Foodrakoon, 1998). Miller ve Seller modeliematik olarak aşağıdaki şekilde verilmiştir.



Şekil 6. Miller ve Seller Modeli (Ornstein ve Hunkins, 1998, s.198)

Sistem Yaklaşımı Modeli

Eğitim hizmeti çok yönlü olarak ele alınmakta olup, eğitim hizmetinin ve kalitesini ve sistemin işlevini etkileyen pek çok faktör vardır (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003). Bu bağlamda Wulf ve Schave tarafından 1984 senesinde tasarlanan model üç bölüme ayrılmıştır. Modelin ilk aşamasında sorunun tanımı

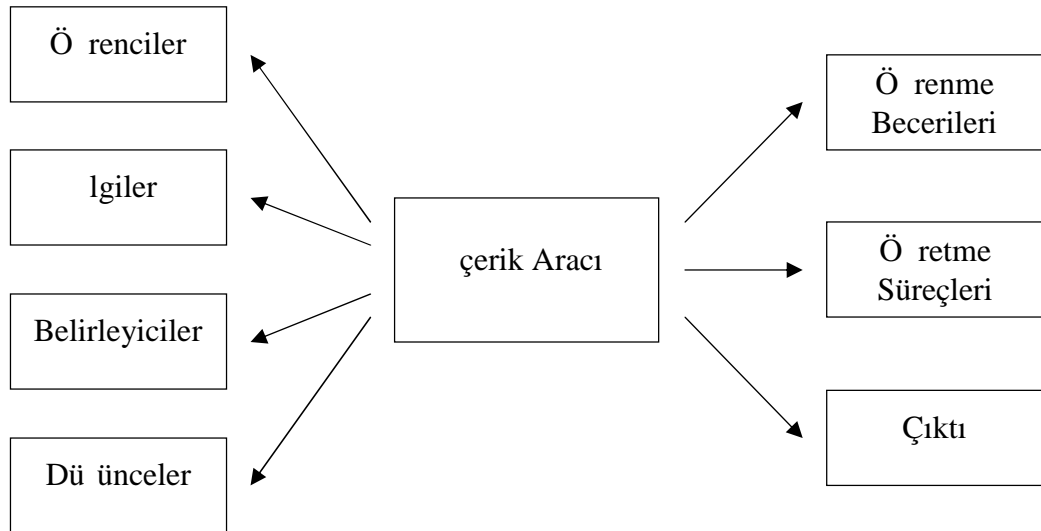
yapılmakta olup, ihtiyaçlara göre amaç belirlenmektedir. Modelin sonraki a aması geli me kısmıdır ve burada programın geli tirilmesine yönelik farklı boyutları incelemektedir. İlk olarak, programın içeri i, bireyin ve ö retmenin sorularına verilen cevap aranarak belirlenir (Demirel, 2005). Modelde son olarak ölçme ve geri bildirim sistemi belirlenmiştir. De erlendirme, ö renme durumlarına göre çe itli ekillerde uygulanır ve program geli tiriminin her a amasında geri besleme sistemi uygulanır. Fakat sonuçların de erlendirilmesinin önemi ayrıca vurgulanmaktadır (Demirel, 2005). Son olarak, sistem yakla ımına göre program geli tirme modeli ö reticilerin de programı geli tirebileceklerini veya birli i ve programdaki geli imin, sistemi olumlu olarak etkileyece ini savunmaktadır (Wulf ve Schave, 1984).

A ama	lem
Problemin tanımı	Amacın belirlenmesi Komisyon üyelerinin seçimi
Geli me	Amaçların davranı a Dönü türülmesi Uygun ders planının yazılması Ö retim materyallerinin geli tirilmesi Ö renme ortamının desenlenmesi
De erlendirme	Sonuçların de erlendirilmesi Sürekli dönüt sa lanması

ekil 7. Sistem Yakla ımı Modeli (Wulf veSchave 1984, s.4)

Duyu sal Program Modeli

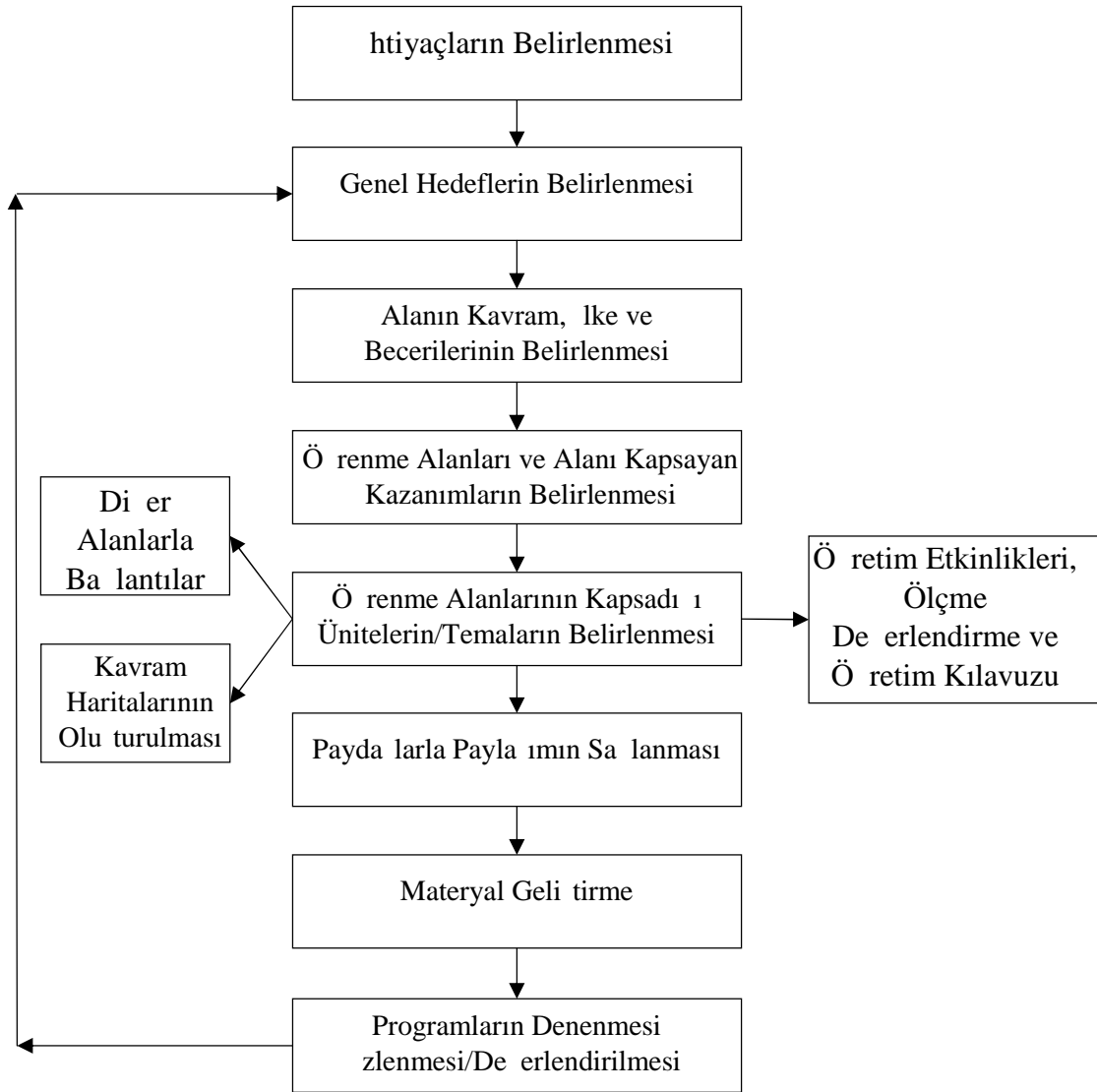
Yapısalcılı ı ön planda tutan bu modele göre içerik, ö renenlerin merak ve arzularına yönelik okulda veya sosyal ya antısında bilgi ve beceri kazandırmak amacıyla seçilmektedir (Demirel, 2005). Duyu sal alan boyutunda ö renciler, kademeli bir ekillerde ki ilik, mizaç veya tutum, ilgi gibi ki inin bireysel karakteristik özellikleri olarak sıralanır (Sönmez, 1997). Bu ba lamda model genel olarak bireylerin psikolojik inançlarına ve yeterliklerine ili kin hedefleri temel almaktadır (Tan, Kayaba ı ve Erdo an, 2003). ematik olarak gösterimi u ekildedir.



ekil 8. Duyu sal Program Modeli (Ornstein veHunkins, 1988, s.203)

T.C. Milli E itim Bakanlı ı Modeli

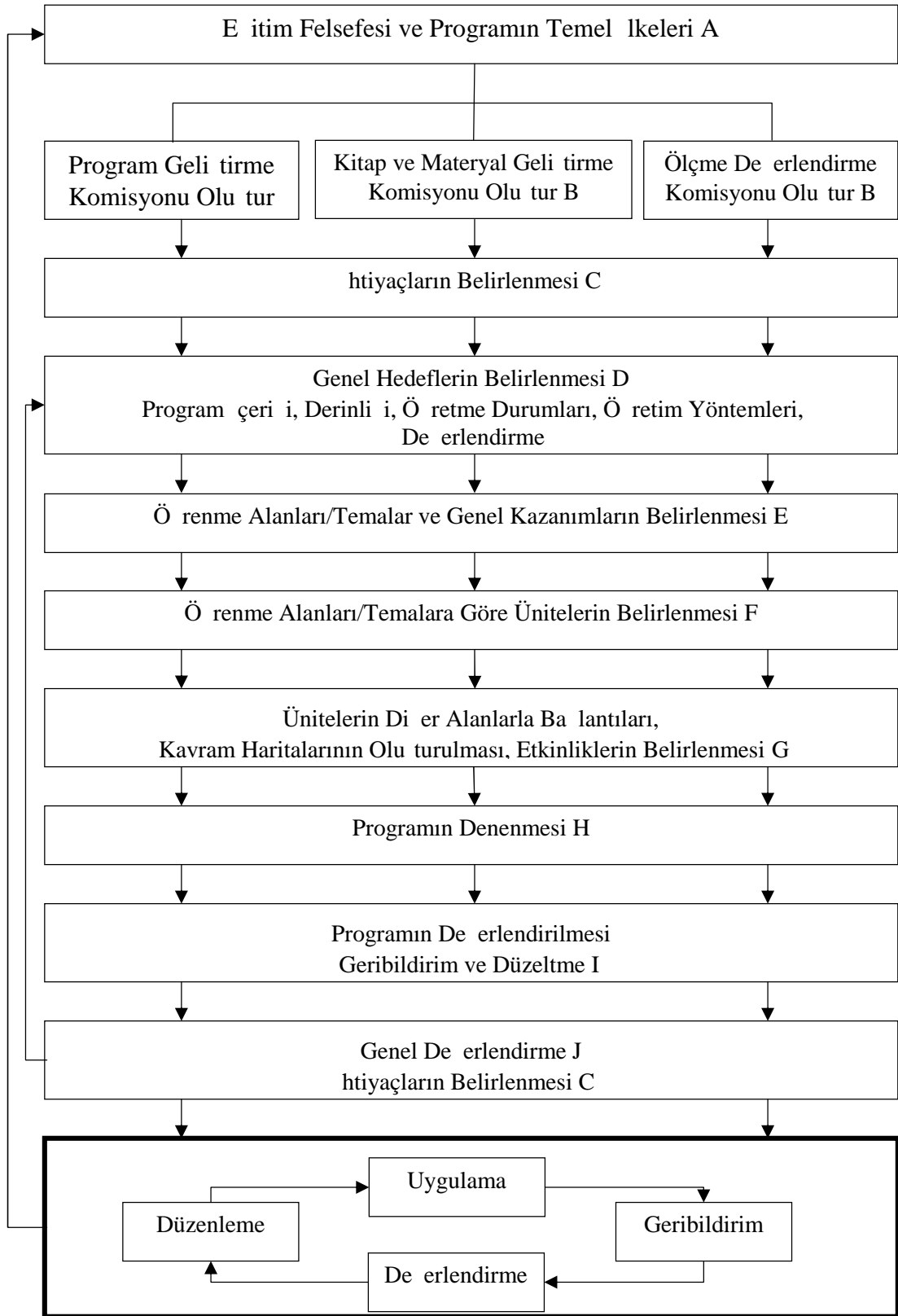
Türkiye’de program geli tirme modeli Taba ve Tyler modeli temel alınarak, 2004 yılında hazırlanan MEB program geli tirme modeline göre, ihtiyaçların belirlenmesi ile ba layan program geli tirme çabaları, hedeflerin belirlenmesi, kavramların belirlenmesi, ilke ve beceriler alana ili kin ö renme alanlarının belirlenmesi ve alanla ilgili kazançlar, temaların belirlenmesi, materyallerin geli tirilmesi, bunlara programın sunulması, programın uygulanması ve de erlendirilmesini kapsamaktadır. De erlendirme a masında noksan bir durum var ise en ba a dönüp sürece tekrar ba a dönülmektedir. Bu nedenle program geli tirme durmaksızın devam eden aktif bir çalı ma olarak nitelendirilmektedir (Demirel, 1992). 2004 yılında deneme olarak uygulanan ve 2005 yılında uygulanmaya ba lanan MEB’in yeni program geli tirme modelinde hedef ve davranı kavramı yerine edinme ve beceri, içerik ve konu alanı yerine ö renme alanı ve teması kullanılmaktadır. Ö retim süreci etkinlik bazlı ö renmeye dayanmaktadır (Aykaç ve Aydın, 2006).



ekil 9.T.C Milli Eğitim Bakanlığı Modeli (MEB, 2004)

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) Modeli

Bu modele ilişkin ilk olarak her şeyden önce, ihtiyaçlarını belirlemek için program geliştirme komisyonu, kitap ve malzeme geliştirme komisyonu ve ölçme ve değerlendirme komisyonu oluşturulmaktadır. Sonraki aşamada genel hedefler belirlenerek, ihtiyaçlara göre kazanım, ünite ve etkinlikler oluşturularak değerlendirme yapılmaktadır. Son olarak programın dört boyutu olan uygulama, düzenleme, geribildirim ve değerlendirme yer almaktadır.



Şekil 10. KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nın Modeli (TTKB, 2007).

KKTC geliştirdiği modelde, program öncelikle uygulanıp değerlendirilir ve eksik durumlar saptanır. Buna yönelik ilk olarak program hazırlık aşamasıyla başlamakta ve çeşitli komisyonların bir araya gelerek toplumsal ve bireysel ihtiyaçları

saptayıp daha sonra ihtiyaçlara yönelik genel hedefleri oluşturmaktadır. Bu durumlar KKTC' e eğitim programını önemli kılmaktadır (Uzunboylu ve Hürsen, 2008).

Geliştirilen tüm modellere bakıldığında görüldüğü gibi, modellerin genel olarak Tyler'ın program geliştirmede gerekli gördüğü temellere yönelik geliştirildiği, fakat bazı modellerin özelliklerinin de benimsenmesi belirlemiştir (Eriksen, 1998). Böylece program geliştirme modellerinin koşulları farklılık gösterse de amaç programın önemli olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirilmeyi planlamak ve değerlendirmek, eğitim etkinliklerini geliştirerek çağdaş bir toplum oluşturulmasıdır (Uzunboylu ve Hürsen, 2008).

Program Geliştirmede Yeni Yönelimler

Eğitim ve öğretim sistemi, toplumun ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alınarak eğitim programını geliştirmektedir. Buna göre programlar çağdaş eğitim anlayışı ve değerler doğrultusunda yenilenecek bireyleri programa hazırlanmaktadır (Gömlüksiz ve Kan, 2007). Ülkemizde 2005-2006 öğretim yılından bugüne kadar uygulanan eğitim programında çeşitli yaklaşımlar benimsenmiştir (Sönmez, 2008). Geleneksel eğitimin çerçevesinden çıkarak öğretmen merkezli bir eğitim yaklaşımdan öğrenci merkezli alan yeni yönelimler bireyde üst düzey düşünmeyi geliştirme ve bilgilerini paylaşmalarını amaçlanmıştır (Demirel, 2005). Eğitim bilimleri alanında en yaygın olarak kullanılan bu yönelimler aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

Yapılandırmacılık

Yapılandırmacılık, eğitime yönelik birçok araştırmayı kapsayan bir teori teoridir. Yapılandırmacılıkta, birey yeni bilgi üretir, bilgi, tutum ve inançları ile elinde yeni fikirler ortaya koyar. Milli Eğitim Bakanlığı 2005-2006 eğitim öğretim yılından bu yana ülkedeki tüm ilköğretim okullarına yapılandırmacı bir yaklaşım uygulanmış ve yeni yapılandırma programları hazırlanarak öğrencilere sunulmuştur (Çınar, Teyfur, ve Teyfur, 2006). Yapılandırmacılık, bilgiyi yeniden yapılandırma ve bilgiyi üretme kavramı olarak ileri sürülmüştür (Demirel, 2005). Demirel'e (2005) göre yapılandırmacılığın yönlendirici temel ilkeleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

-)] Öğrencileri konuya merak duygusunu hissettiren problemlere yönlendirmek.
-)] Öğrenmeyi temel hedefe yönelik hazırlamak.
-)] Öğrencilerin görüşlerini ön plana çıkarmak ve takdir etmek.

- J) Ö retim programlarını ö rencilerin tahminlerine göre düzenlemek.
- J) Ö renci ö renmelerini ö retme süreci içerisinde de erlendirmek.

Bu açıklamalar do rultusunda, yapısalcı yakla ım ö rencinin edindi i bilgiyi tekraranlamlandırmasıdır. Ki inin daha önceki bilgi deneyimini mantıklı kılacak ekilde yeniden yapılandırmak ö renmenin temeline yapıcı bir bakı anlayı ını getirmi tir. Bu ba lamda dikkat çeken nokta, ö rencinin bilgiye e siz bir anlam vermesine izin vermektir (Ocak, 2013).

Çoklu Zekâ Kuramı

Geleneksel zekâ görü ü, bireyin beyninin sınırlılıklarını kısıtlayan, ki inin sahip oldu u yetenekleri inkâr etti i söylenebilmektedir. Çoklu zekâ görü ü, geleneksel zekâ görü ünden farklı olmakla birlikte zekânın ve kültürel yapının farklı özelliklerini kapsayan bir kavram olarak görülmektedir (Gürel ve Tat, 2010). Kültürlere göre farklılık gösteren becerilere yönelik anlam kazanan zekâ, birden fazla çoklu bir anlayı a ve geleneksel zekânın ölçülebilen zekâ testleriyle ölçülemeyecek özelli e sahiptir. Gardner'in zekâya farklı bir görü kazandıran "Çoklu Zekâ Kuramı" zekânın sözel ve matematiksel becerilerin daha ilerisinde bir anlama geldi ini açıklamaktadır (Gardner, 1983).

E itim alanında yeni yakla ımların ortaya atılmasıyla varolan yeteneklerin geli tirilmesi ve bireylerin ne yapabildi i de il neler yapabilece i dü ünülmekte ve test edilmektedir. Çoklu zekâ kuramı bu amaca yönelik, yeni e itim yöntemleri ve çabalarının geli tirilmesine olanak sa lamaktadır. Teoriyi tasarlayan Gardner, bireysel psikolojik süreçlerin matematiksel, uzamsal, dilsel ve di er simge sistemlerini kullanarak gerçekte tirildi ini ifade etmektedir (Talu, 1999). Gardner'e (1983) göre zekâ, problem çözme ve yeni yetenekler geli tirme olarak açıklanmakta ve kuramın uzantısı ba lamında bireylerin birden çok zekâ alanlarına sahip olması gerekti i görü ünü savunmaktadır. Bu zekâ alanları, çe itli olarak 8 alandan olu maktadır (Saban, 2009). Çoklu zekâ kuramının alanları sırasıyla a a ıdaki gibi açıklanmaktadır:

Sözel-Dil Zekâsı

nsanın anadilinin özelliklerini yazılı ya da sözlü olarak sanatsal nitelikte kullanabilmesi (Saban, 2009) ileti im aracı olan dili etkili kullanma becerisi (Demirel, 2005; Talu, 1999), Kelimelerle dü ünme ve karma ık anlamları dil kullanarak ifade

etme yetisi (Korkmaz , 2001) dilin özelliklerini açıkça ifade edebilme becerisi (Sönmez, 2008) bireyin anadilini gazeteci, yazar, editör veya air gibi akıcı ve etkili kullanabilmesi (Arslan, 2007) olarak tanımlanmaktadır. Sözel-dil zekâsını iyi kullanabilen bireyler, iir makale, masal, günlük, efsane vb. yazma kelimelerin manalarını ö renme, sözlük kullanma, etkili ve akıcı konu ma, bulmaca hazırlama gibi etkinlikleri ba arılı bir ekilde gerçekte tirebilmektedirler (Sönmez, 2008).

Akılcı- Sayısal Zekâ

nsanın akılcı dü ünmesi, sorunlara çözüm bulma ve kavramlara yönelik bile imi fark edebilme (Demirel, 2005), mantı ı etkili bir ekilde kullanabilme, fikir üretme, sorun çözmeye, dü ünme, mantıksal ve matematiksel durumları tespit etme (Sönmez, 2008), karma ık matematik i lemleri çözmeyi, hesap yapmayı sayısal de erler vermeyi (Korkmaz, 2001), ki inin mantık uzmanı gibi olayların i leyi inde neden-sonuç ili kisi kurabilme becerisi (Arslan, 2007) olarak tanımlanmaktadır. Akıl yürütme ve fikir üretme, matris, çizelge hazırlama, kar ıla tırma yapma, ema ve plan hazırlama, mantıksal bulmacalar hazırlama, ifre olu turma gibi faaliyetler mantıksal-matematiksel zekânın özelliklerinden birkaçıdır.

Görsel- Uzamsal Zekâ

Renkler, ekiller, desenlerden olu an çizimler, sanatsal resimler (Sönmez, 2008) bireyin izci, avcı, rehber gibi görsel olarak olayları anlamlandırabilmesi ya da mimar, ressam gibi izlenimlerinin üzerine sanatsal de erler uygulayabilmesi (Arslan, 2007; Demirel, 2005), bir objenin eklini hayal etme, zihinde olu turma ve detaylarını fark edebilme (Korkmaz, 2001), ki inin etrafındaki durumları izlemesi, anlamlandırması ve görsel-uzaysal dü ünceleri ematik olarak olu turabilmesi (Saban, 2009) ekinde tanımlanmaktadır.

Ritmik Zekâ

Duyguların aktarımında müzi i bir araç olarak kullanabilme becerisi (Demirel, 2005; Korkmaz, 2001), beste yapma, müzik aleti çalma, arkı söyleme becerisi (Sönmez, 2008), bireyin besteci, müzisyen ya da bir arkıcı gibi müzi in fontlarını, özelliklerini bilme ve fark etme becerisi (Saban, 2009; Arslan, 2007), ekinde tanımlanmaktadır. Müziksel-ritmik zekâyı etkili bir ekilde kullanan bireylerde

duygularını müzikle açıklama, ritim tutuma, arkı söyleme, tekerleme söyleme gibi faaliyetleri yetenekli bir ekilde gerçekle tirebilirler (Sönmez, 2008).

Bedensel-Kinestetik Zekâ

Bireyin bir aktör, dansçı veya atlet gibi duygu ve dü üncelerini aktarmak için vücudunu çe itli ekillerde kullanabilmesi ya da bir cerrah, heykeltıra gibi ellerini kontrollü kullanarak üretme becerisi (Arslan, 2007), bireyin, hareketlerini ve vücudunu kullanım biçimi (Sönmez, 2008), fiziksel yeteneklerin tümü (Korkmaz, 2001), olarak tanımlanmaktadır. Mankenler, sanatçılar, sporcular bu zekayı aktif olarak kullanmaktadırlar. Kesip yapı tırma, pantomim yapma, dans etme, maç yapma, podyumda yürüme gibi faaliyetler bu bedensel- kinestetikzekanın içerd i özellikler arasındadır (Sönmez, 2008).

Sosyal Zekâ

Sosyal zekâ bireyin, ki ilerle ileti im kurabilme, kar ısındakini anlayabilme ve davranı larını anlamlandırabilme yetene i (Demirel, 2005), bireyin e itimci, sosyolog veya bir psikolog gibi etrafındaki bireylerinhislerini, dü ünçe veya arzularınıalgılamafark etme ve giderme yetisi (Saban, 2009), di er bireylerle tutarlı ili kiler kurabilme becerisi (Sönmez, 2008) ekinde açıklanmaktadır. Bu zekâ yo un olarak liderlerde, ba arılı ö retmenlerde, politikacılarda, oyuncularında, turizmcilerde, psikologlarda görölmektedir (Korkmaz, 2001).

çsel Zekâ

Bireyin kendini tanıması ve yükümlülüklerinin farkında olması yetene i (Sönmez, 2008), bireyin kendisi ile ilgili olarak bilgi ve anlayı ile etrafında tutarlı davranı lar göstermesi (Arslan, 2007), kendini hissetme ve anlamlandırmasıyla ilgili zihinsel becerileriyle hayatını planlama ve yönlendirme kabiliyeti (Korkmaz, 2001), ki inin gerçekçi olarak kendini de erlendirmesi ve çevresiyle uyumlu davranı lar sergilemesi (Saban, 2009) olarak açıklanmaktadır.

Do acı Zekâ

Gardner 1980'lerin ba ında zekâ türünü yedi maddeden sıralarken 1996 yılında do a zekâsını sekizinci zekâ türü olarak eklemi tir (Demirel, 2005). Bireyin bir biyolog

gibi hayvan ve bitki vb. ya ayan canlıları tanıma ve sınıflandırma becerisi ya da jeolog gibi gökyüzü ve yeryüzü olaylarını özelliklerine göre ilgilenmesi (Arslan, 2007; Saban, 2009), kayaları, da ları, ta ları, denizleri, bitkileri, mineralleri, hayvanları, mevsimleri ve denizleri tanıma ve sınıflandırma kabiliyeti (Demirel, 2005) ekinde ifade edilmektedir. Do acı zekâsı geli mi olan ki iler, izcilik-da cılık yapmaktan, yer ve gök biliminden, parkları ve hayvanat bahçelerini gezmekten büyük zevk duymaktadırlar (Demirel, 2005).

birlikliÖ renme

Bu ö renme ekli bireylerinaynı duygular içerisinde küçük topluluklar halinde birbirinin e itilmesine yardımcı olarak çalı maları (Kaya, 2013), ders içinde ö renme için ayrılan zamanı daha etkili kullanabilmek için ö reten ve ö renen etkile imin yanında ö renen bireyler arasında etkile iminin de yo un olarak aktif kullanıldı ı etkinlikler (Arslan, 2007), ortak amaca hizmet eden ö renme metodunda bireylerin ortakpayda da bulu abilece i bir durum (Genç ve ahin, 2015), ö renen bireylerin kendilerinin ya da arkada larının kazanımlarını yüksek seviyeye çıkarmak üzere çabaladıkları etkinliklerikendi belirledikleri topluluklar içerisinde ö retime yönelik kullanımı (Johnson ve Johnson, 1994) ekinde tanımlanmaktadır.

birlikli ö renme grup üyelerinde çalı ma iste ini ço altmakta, ö renenleringenel ya amihtiyaçlarını gidermekte, dostluk ili kilerini artırmakta, bireylerin ihtiyacına yönelik ihtiyacını hissetti igücü ve yardımı ihtiyacı oldu u zaman olu turulan topluluk içinden almasıdır (Altınok ve Açıkgöz, 2006). birlikli ö renme yönteminin uygulandı ı sınıflarda ö rencilerin akademik ba arısını artırdı ı bu yöntemin aktif ö renme sa laması, ö rencileri motive etmesi gibi güçlü yanlarının etkili oldu unu söylemek mümkündür (Av ar ve Alkı , 2007). birlikli ö renme ö rencinin zihinsel ve duygusal ö renimdepozitif etkile ime sahiptir. Ö renen bireyin ders kar ısındaki tutumu, özellikle ö rencinin akademik ba arısını arttırmak zor oldu unda, kendisine olanmotivasyonunu ve güveni artırmaktadır (Genç ve ahin, 2015).

Ö retim sürecinde,sınıftaki i birlikçi ö retim yöntemlerinden sıkça kar ımıza çıkanlar a a ıdaki gibidir.

Akademik Çeli ki

Bu teknik, 1988 yılında Johnson ve Johnson tarafından geliştirilmiş olup öğrencilerdeki bilgi, sonuç, teorik düşünce uyuşmazlıklarının nedenlerini ortaya çıkarma ve akademik çelişkileri belirleyip öğrenmede üst düzeye ulaşabilmek için kullanılmaktadır (Johnson ve Johnson, 1994).

Johnson ve Johnson'a göre akademik çelişki tekni nin uygulanması esnasındaki amaçları aşağıda verilmiştir.

-) Tekliflerin oluşturulması
-) Görüşlerin aktarılması
-) Savunma
-) Farklı görüşün anlaşılması
-) Karar verme

Grup Araştırması Tekni i

John Dewey'in eğitim felsefesi temel alan bu teknik, öğrenimde çağdaş bir ortamın oluşturulması ve öğrenciler arasındaki ilişkilerle dayanan bir işbirlikli öğrenme tekni dir (Kaya, 2013). Bu tekni e göre öğrenciler ne yapacaklarını belirleme de aktif bir rol üstlenirler (Gömleksiz, 1993). Grup araştırması tekni nin uygulanması tekni i altı amaçla yapılmakta olup sırasıyla aşağıda verilmiştir (Gömleksiz, 1993, s.47)

-) *“Araştırılacak konu öğretmen tarafından belirlenir ve öğrenciler konuyu tartışarak alt konular oluştururlar.*
-) *Grup üyeleri araştırılacakları alt konuların çeşitli boyutlarını tespit ederler ve çalışmaları yöntemlerini nasıl planlayacaklarına karar verirler.*
-) *Grup üyeleri planlarına yönelik, kaynak toplayıp bilgilerin sentezini yaparlar. Sonraki amaçta üyeler bilgilerini tartışarak kendi çalışmalarına problemlerine çözüm ararlar.*
-) *Grup üyeleri edindikleri bilgileri raporlaştırırlar.*
-) *Tüm grup üyeleri bir araya gelir ve bir önceki amaçta hazırlanan rapor diğer üyelere sunulur.*
-) *Son olarak değerlendirme amaçlarında sunumun ve raporun değerlendirilmesi yapılır.”*

Probleme Dayalı Ö renme

Probleme dayalı ö renme yakla ımında bireyler hayata yönelik sorunlarla kar ıla makta ve ilk olarak ö renme durumları ve hedefleri do rultusunda yardıma ihtiyaç duymaktadırlar. Bireyler sonraki a amalarda ara tırma yapmakta, bilgilerini sunmakta ve sorunlara çözüm aramaktadırlar (Kılınç, 2007). Olasılıksal ö renme, bilgiyi yeniden olu turmada bireylerin kazanımları vasıtasıyla ve tamamıyla olu turulamamı problemlerin çözümüne yönelik toplulukla beraber ara tırma ile kazanım tekni didir (Koçakolu, 2010). Ö renme süreci içerisinde ö renciler, ö retmenden ve birbirilerinden aldıkları dönütler ve açıklamalar do rultusunda devamlı de erlendirilmekte ve ö renme süreci ba lamında probleme dayalı ö renme yakla ımında ö renciler problem çözme, motivasyon, bireysel ö renme gibi özelliklerini geli tirmektedir. Bu ö renme yöntemine göre ö rencileri neyi, niçin ö rendiklerini sorgulamakta, bilgileri nereden nasıl ve hangi yöntemle de erlendirecekleri konusunda bilgi edinmektedirler (Kılınç, 2007; Korkmaz ve Kaptan, 2001). Ba arı, her eyden önce, sorunun analizine yönelik rasyonel bir yakla ım ve bireylerin hayatları boyunca yüz yüze kaldıkları sorunlara gere inden fazla meydan okumadan soruna neden olan problemleri gerçekçi bir ekilde tanımlama ve çözme becerisine ba lıdır (Güçlü, 2003).

Probleme dayalı ö renme yakla ımının üç temel özelli i a a ıdaki gibidir (Kılınç, 2007, s.563).

- *“Probleme yönelik e itim faaliyetidir. Bütünlü ü sa layan bili sel düzeyleri dikkatle ele alır.*
- *Belli gruplasınıf içi ö retim ve sürekli ö renme süreçlerindeki ya antıları basitle tiren özelli e sahiptir.*
- *Yetene i ve güdülenmeyi üst seviyede tutur.”*

Problem ba lamında ö renme stratejisi, gerçeklere dayalı bilgi aktarmakta ve buna yönelik sorunları ya amın içinden ele almaktadır. Ayrıca bu durum ö rencilerin bilgisi ile bütünlü erekle olmaktadır. Bu, her sorunda önceki çözümlerden aktararak çözümü basitle tirir. Bu yöntemin devamlı kullanılmasına anabilecek sorunlara yönelik ipuçları vermektedir (Kılınç, 2007).

Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı, bireylerin daha önceki bilgileri doğrultusunda yaşam boyunca karışık problemleri sorunları güçlük çekmeden çözebilme yetisini kazandırmayı amaçlamaktadır. Özellikle öğrencileri ezbere dayalı öğrenimden uzaklaştırarak öğrencilerde çözümleme ve ölçme gibi üst düzey becerilerini geliştirmekte olup, öğrenciyi aktif kılmaktadır (Uzunboylu ve Hürsen, 2011).

Yaşam Boyu Öğrenme

1960 yılında Montreal’de yapılan bir konferansta eğitimcinin hayat süresince devam etmesi gerektiği belirtilmiş ve 1965 yılında Uluslar Arası Yetkin Eğitim Komitesi’nin toplantıları sonrasında UNESCO yaşam boyu öğrenme ile ilgili bir dizi doküman yayınlamış olup yaşam boyu öğrenme sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır (Erdamar ve Demirel, 2011).

Yaşam boyu öğrenme, kişinin doğumundan ölümüne kadar olan süreçte gelişimini ele alan ve bu süreçte yönelik bireyin davranışının açıklamayı hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu bağlamda yaşam boyu gelişim yaklaşımı bu alanın literatüründe bulunan diğer yaklaşımlardan farklı gelişimin yetkinlikle birlikte sona ermediğini açıklamaktadır. Yaşam boyu gelişim yaklaşımı, kişilerin hayatları boyunca olabilecek değişimleri inceleyerek bu değişimleri anlamlandırmaya ve değişimlerin sebeplerini sorgulamayı amaçlayan bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır (Eryılmaz ve Mutlu, 2017). Bu değişimin bir sonucu olarak, tüm yaş gruplarında insanların eğitimine yön veren ve bu eğitim etkinlikleri için planlı faaliyetler düzenleyen bir yaşam boyu öğrenme teorisi tasarlanmıştır (Güven, Yıldırım ve Çelen, 2015).

Yaşam boyu öğrenme kavramı, yaşamı boyunca bireylere verilen devamlı öğrenme fırsatları, sürekli eğitim, yaygın eğitim, yetkin eğitim, mesleki eğitim, değerlendirme gibi çeşitli konseptlerin yerine kullanılan serbest zaman olarak tanımlanmaktadır (Güven, 2015). Yaşam boyu öğrenme ilkesiyle eğitilen eğitim kurumları ihtiyaç duyulan her zaman hizmet vermelidir (Demirel, 2005). Demirel’e (2005) göre dört öğrenci çeşidine yaşam boyu öğrenme ilkesi doğrultusunda hizmet sunulmaktadır. Bunlar:

1. Araştırarak ve bularak öğrenmek isteyenler
2. Kazanımlarını kendileri organize etmek isteyenler,
3. Yönlendirme hizmeti ile birlikte kişisel program isteyenler,

4. birlikli yakla ımla ö renim ede etmek isteyenler.

E itim ya amın sonuna kadar aralıksız devam eden bir süreç olup ya am boyu devam etmesi önem ta ımaktadır. E itim en genel anlamı “bireyde davranı de i ikli inin meydana getirilmesi” ve bu sürece yönelik bireyde görülen davranı de i ikli i ö renmenin gerçekte ti ini kanıtlamaktadır. Bireyi di er canlılardan ayıran ve onu sosyal bir varlık olarak kabul eden ö renme becerilerinin üst seviyede olmasıdır. Birey ya amında tüm davranı ları sosyal çevresi ve do u tan gelen yetenekleriyle ö renmektedir. Bireyin ö renme yetisi onun hayatı anlamlandırmasıyla yakından ili kilidir (Özcan, 2011).

Ya am boyu ö renmede bireylerin, hızla geli ip de i en dünyanın standartlarına uyum sa layabilmeleri için hem bireysel hem de mesleki yönden geli im gösterebilmesi ve yaşam boyu ö renen nitelikte olmaları önem ta ımaktadır. E itim süreci içerisinde geleneksel sistemin tam tersi olan ya am boyu ö renme ö renci merkezli olup bireyin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak ö renme nitelikleri belirlenmelidir (Uzunboylu ve Hürsen, 2011). Bu ba lamda e itimde ya grubu ayırt etmeksizin ö renmek isteyenlerin hepsine imkân sunulmalı ve e itim etkinliklerinin yo unlu u örgün e itim kurumlarından örgün olmayan, okul dı ı toplumda ya am boyu e itim kurumlarına do ru gitmektedir (Demirel, 2005).

2.1.2. Program Geli tirmede Yansıtıcı Dü ünme

Ö renmenin, ö renenin bir parçası olması, ö renene yönelik “ö renci merkezli” e itimin ön plana alınması ya amın sorunlarını ele alan ve çözüm yolları üreten, kavrama ve karar vermeye yönelik üniteleri i leyen konu merkezli program yapılandırıcılı ın temelini oluşturu gibi (Demirel, 2000) yansıtıcı dü ünmenin de ana hatlarını oluşturmaktadır. Böylece program sürecinde yansıtıcı dü ünme becerileri ö renci açısından disiplinlerin anlamlı yönlerini kavrayıp bütünü ü irdeleyerek anlamları özgün bir ifadeyle ili kilendirmesidir. E itim programları hedeflerin belirlenmesi açısından, kazanımların ya ama ne kadar aktarıldı ı ve nasıl yorumlandı ı önemlidir. Programın öncelikli hedefi özgün üretken birey yetirmektir. Buna ba lı olarak bilgi bireye anlamlı geldi i sürece kalıcı ve uygulanabilirdir. Bu açıdan de erlendirildi inde önemli olan, bireye bilgiyi do rudan aktarmak yerine buldurmaya

yönelik çalı malara yönlendirmek ve dü ünmesini sa lamak, deneyimlerini yansıtmaya imkan tanımaktadır (Kalkay, 2013).

Ö renme ortamlarının temel ö esi olan ö renenin, ö renme içeri iyle etkile imde olup detaylı inceleme yapması ö rencinin neden ve nasıl ö rendi i ya amına ne kadar aktardı ı önemli görülmektedir. Ö renme ve ö retme sürecinde teknolojinin, çoklu ileti im araçlarının ö renmenin etkili olmasında büyük rol oynar. Gezi, video, foto raf, görü me vb. kaynaklar ö renmenin kalıcılı ını sa manın yanında; merak, ara tırma, inceleme, sorgulama, sorunlara çözüm bulma gibi faaliyetlerle farklı bakı açısı kazandırır. E itim teknolojisinin yaygın olarak kullanılması, e itimi hızlandırmı ve ö renci açısından önemli bir yere sahip olmu tur (Erdem ve Demirel, 2002). E itimde ö renme etkinliklerinin i levlerinin yanı sıra ö rencin faaliyetlere olan tepkisi de e itimin gerçek hedeflerinden birisidir. Yenilenen e itim programları ö renciyi aktif kılarak dü ünmeye ve sorgulamaya sevk etmektedir. Buna göre dü ünme, zamanın akı ıyla zihinde var olan bilgilerin yeni bilgilerle e le tirilmesi ve yorumlanıp de erlendirilmesi eylemi olarak tanımlanabilir (Önal ve Topçu, 2013).

Dü ünmenin temelinde; gözlemlene, farkına varma, neden- sonuç ili kisi kurma ve de erlendirme gibi kavramlar vardır. Daimici ve esasici e itim akımları bireyin temel ö renimlerini, bireysel tecrübelerinden daha önemli görmektedir. Bu e itim akımlarında ö retmen ezberci e itim tekni ini kullanan bir lider görevindedir. Fakat günümüz e itim sisteminin geli en ve yenilenen e itim programlarında ö renci ezberden ziyade ara tırma yapmaya te vik edilmektedir (Demirel, 2010). Yenilenen e itim programlarından bu yana yapılandırmacı yakla ımla birlikte e itim ö retmen merkezinden çıkmı ve ö renci merkeziyle yer de i tirmi tir. Ça ımızda hedeflenen e itim anlayı ı, aktif, meraklı, ara tırmacı, dü ünene ve yeni bilgileri eski bilgilerle mukayese edebilen bireyler yeti tirmeyi hedeflemektedir. nsan yaratılı ı gere i dü ünme eylemini gerçekle tirmektedir. Dü ünme ise ilk ça lardan günümüze kadar farklı ekilde tanımlanmı tır (Güney, 2008).

Dü ünme, bilgi birikimleri sonucu olu an eylem olup bu ba lamda ö retmenler daima ö rencilerin neler ö rendi ine, deneyimlerine ve bilgilerini nasıl aktardıklarını dikkate almı lardır. Günümüzde yapılandırmacı yakla ımın ön planda olmasıyla birlikte ö retmenler de daha verimli nasıl olunur sorusunu kendilerine yönelterek kaliteli bir lider olmayı ve sorgulayan bireyler yeti tirmeyi hedeflemi lerdir. Bu görü e dayanarak

kaliteli bir öğretmen kaliteli öğrencisi olur. Bu öğrenciler ya amlarında karışıklıkları sorunların üstesinden gelebilir, olaylar karşısında ilgisizlik yapabilirler (Güven ve Kürüm, 2008). Birey tüm kazanımlarını ya amına yansıtılabildiği kadar bilgi ve becerilerini geliştirebilmektedir. Böylece yansıtıcı düşünme becerileri artırıldı. İlk olarak karıştırmıza John Dewey'in bu kavramla yakından ilgilendiği görülmektedir. Dewey yansıtmayı, merak etme, araştırma yapma, sorgulama ve değerlendirme yetenekleri olarak açıklamaktadır. Yansıtma yeteneğini kazanan öğrenci, günlük yaşamında karşılaştığı problemleri anlamlandırır ve çözüm yollarına daha kolay ulaşabilmektedir. Böylece yansıtma öğrencinin çok yönlü düşünmesini sağlayarak yaşamı kolaylaştırma özelliğini ifade etmektedir (Alp, 2007). Bu açıklamalar doğrultusunda yansıtıcı düşünme çeşitli şekillerde açıklanmış ve detayları “Yansıtıcı Düşünme” başlığı altında verilmiştir.

2.1.3. Yansıtıcı Düşünme

Yansıtıcı düşünme; bireyin, bilgi birikimleri sonucu mantıklı, aktif ve kararlı bir biçimde düşünmesidir (Ünver ve Demirel, 2011). Yine Ünver'e (2003) göre yansıtıcı düşünme bir sorun çözme yaklaşımıdır. Buna göre yansıtıcı düşünme sorun ile doğrudan ve bu sorunun çözümlenmesiyle sona ulaşır (Can ve Yıldırım, 2012). Böylece yansıtıcı düşünme bireylere aktif düşünmenin ve sorunlarla başa çıkabilmenin ipuçlarını vermektedir. Rodgers'a (2002, s.845) göre Dewey yansıtmayı dört kriter ile şu şekilde açıklamaktadır;

1. *“Yansıtma, öğrencilerin deneyim ve düşünceleriyle olan ilişkilerini derin bir anlayışla anlamlandıran bir süreçtir. Öğrencinin sürekliliğini mümkün kılan ve bireyin gelişimini destekleyen ahlaki amaçların vasıtasıdır.*
2. *Kökene sorgulama olan yansıtma, sistematik, titiz, disiplinli düşünme biçimidir.*
3. *Toplulukta, başkalarıyla etkileşim sonucunda meydana gelir.*
4. *Yansıtma, bireyin kendisinin ve başkalarının kişisel ve entelektüel gelişimine değer veren tutumlar göstermesini gerektirir.”*

Yansıtma, bir kişinin eğitim veya öğretim yöntem ve seviyesine göre negatif veya pozitif durumlarının belirlenmesi ve problem çözme düşüncesinin aktif yönüdür (Kalkay, 2013). Rodgers'a (2002, s.851) göre, bireyim düzenli ve programlı düşünme gerçekleştirebilmesi için şu evreleri izlemesi önemli görülmektedir.

1. *Deneyim*
2. *Deneyimi bireysel yorumlama,*
3. *Deneyimden farklı olarak geli en sorunları adlandırma,*
4. *Ortaya çıkan problemler ve sorulara uygun açıklamalar üretme,*
5. *Varsayımlara yönelik tanımların bölümlerini analiz etmek*
6. *stenilen varsayımları ölçmek.*

Semerci'ye (2007) göre, bu durum teoriden prati e dü ünmeden geçerek de i en bir hareket dizisidir. Buna göre yansıtıcı dü ünme bireyin ya antı ve deneyimleri sonucunda mantıklı kararlar verebilme ve uygulama süreci olarak da ele alınabilmektedir. Yansıtma bireyin, ilkelerini, görevlerini, nitelik ve kurallarını benimsemesiyle geli im göstermektedir.

Demirel (2012, s.220) ise, yansıtıcı dü ünmeyi u ekilde ifade etmiştir:

-) *E itim, ö retmen e li inde bir kitlenin meydana getirdi i üründür.*
-) *Ö rencilerin merak ve ilgilerine yönelik bilgiler aktarıldı unda aktif olurlar.*
-) *Ö retmen katı disiplinler yerine hatalarını görmeli ve düzeltebilmelidir.*
-) *Ö rencilerden ara tıran, sorgulayan, dü ün en ve mantıklı karar verebilen ö rendiklerini ya ama aktarabilen bireyler olmaları beklenmelidir.*

E itim sürecinde, ö retmenlerin aktif olması ö rencileri pasif hale getirmektedir. Bu durum ise onların kendilerini ifade etmelerini, rahat hissetmelerini, performanslarını ve fikirlerini açıkça göstermelerini ve söylemelerini engellemektedir. Bilgi aktarımına dayalı anlayı ın ö rencileri ezbere yönelik çalı maya yönlendirmesi nedeniyle, onların fazla emek ve enerji harcamadan zihinlerini sadece ezberlemek için kullanmalarıyla sonuçlanmaktadır (Güney, 2008). Buna yönelik ö renci merkezli e itim sistemlerinin genel amacı, bilgili insan, bilgiyi anlamlandırarak ö renen, sorgulayan, çözüm üretebilen ve sürekli geli im gösteren bireyler yeti tirmektir. Ö retmenin görevi, ö renciyi ezbere ö retime zorlamak de il aksine do ru bilgiye nasıl ula ılır konusunda kılavuz olmak ve ö renciyi ara tırma yapma hususunda yönlendirmektir.

MEKB (2015), ö renenin aktif oldu u yakla ımı temel alan etkili bir ö renmenin gerçekleştirilmesi sonucu ö rencilerde;

-) *stekli olma ve programlama,*

-) Yeni bilgilere ulaşma,
-) Analiz ve sentezleme,
-) Deneyimleri yaygınlaştırma,

Bilgiyi yaygınlaştırmanın her aşamasında kullanma becerisi, bu adımları içselleştirerek gelişmektedir. Öğretim yalnızca bir okulla değil, aynı zamanda ömür boyu süren bir süreç olduğundan, bu yöndeki projeler ömrü boyunca öğrencileri yaygınlaştırmayı amaçlamaktadır (MEKB, 2015).Hegedus(2002, s.276) problem çözme aşamasında ortaya çıkan yansıtma türlerini üç kategoride tanımlamıştır. Böylece üç farklı yansıtma türü bu davranışı tanımlar:

1. “*ileri yansıtma*,
2. *Geriye yansıtma*,
3. *Anlık yansıtma*”

ileri yansıtma, deneyimler sırasından son ana kadar ulaşılan çözümden ve çözümün nasıl gelişim gösterdiğine, sonuçların ve oluşabilecek farklılıkların öngörü sürecidir. *Geriye yansıtma*, çözümün belli bir aşamasında seçilen yapıların doğruluğunun kontrol edilmesidir. Yani bunların neden seçildiği ve ne gibi faydalarının olacağı hususunda akıl yürütme sürecidir. *Anlık yansıtma* ise, çözümün gelişmesine fayda sağlayan her tutumun tek tek kontrol edilme sürecidir. Bu problem çözmenin en önemli evresidir (Hegedus, 2002).

Böylece problem çözme bir sorun karşısında kişinin deneyimlerinden edindiği kazanımlarla tekrarlamasını engellemek için soruna çözüm arama sürecidir. Kişiler problemler karşısında bireysel farklılık sebebiyle değişik eylemlerde bulunmaktadır. Bir problemin kendiliğinden geçmesini beklemek bir çözüm yolu sayılabılırken, o problemi yok etmek için bireyin harekete geçmesi de problemi çözme noktasında etkin bir yöntemdir (Korkut, 2002). Yansıtıcı öğrenmeye eğitim programlarında önem verilmesi, öğretmenlerin gözlem, detay, üretken ve değerlendirme özelliklerini de ön plana getirecek ve kişisel gelişimlerinde olumlu yönde rol oynayacaktır. Böylece; öğretmenler olayları değerlendiren, ilgisiz kuran, çözüm yolları üreten, yapıcı bireyler olacaktır (Senemolu, 2003). Bu açıklamalar doğrultusunda, yansıtmanın öğrenme ve öğrenmeyi

aktif hale getirme süreci olarak ifade edildi i görülmektedir. Yansıtıcı dü ünme süreci ö retmenin planlı çalı masını, ara tırmacı sorgulayan ve üreten birey olmasını gerektirmektedir. Yansıtıcı dü üneme bireylerin ya antılarını anlamlandırmalarına ve geleceklerini planlamalarına yardımcı olan bir süreçtir (Alp, 2007).

Yansıtıcı dü ünçeyle yapılan açıklamalara göre; yansıtıcı dü ünme becerilerini geli tiren ö retmen, ara tıran, sorgulayan ve problemlere çözüm üreten birey olmakla beraber kendisini geli tiren ve e itim sürecinde ö rencileri daima destekleyen bireyler olarak kar ımıza çıkmaktadır. Bu ö retmenler ya antılarında yapıcı tutum sergilerler ve mesleki ba arıda ileti im, ara tırma ve de erlendirmeye önem verirler (Altınok, 2002). Çünkü ö retmenler kendi geli im süreçlerinde di er meslekta larıyla birlikte ileti im halinde olmalıdır. E itim sürecinde ya antısal deneyimler ve payla ımlar bireylerin kendilerini de erlendirmelerine yardımcı olur (Ünver, 2003). Ayrıca, yansıtıcı dü ünçe ö retmenin mesleki deneyimi ve geli imi bakımından fikirleriyle etkili ve ilerleyicili i savunan bir yakla ımdır (Schön, 1983).

E itim programları içerisinde ö retmen ve ö renci için yansıtıcı dü ünme becerilerini geli tirmeye yönelik programların düzenlenmesi, bireylerin ya antılarında aktif olmaları açısından önemli bir yer tutmaktadır. Buna göre bireylerin sorgulama yapması ve kendilerini de erlendirmeleri eksik ve yeterli yanlarının bilincinde olmaları ya antılarında kolaylık sa lamaktadır. Bireylerin e itim sürecindeki yeniliklerin farkında olmaları ve ya antılarına aktarmaları bunun sonucunda belli çıkarımlara ula maları yansıtıcı dü ünme yeteneklerini geli tirmeleriyle ili kilidir. Buna göre e itim programları, ö renci ve ö retmene sözü geçen becerileri kazandıracak nitelikte olmalıdır (Altınok, 2002).

Ö rencilere yansıtıcı dü ünme becerileri pek çok yöntem ve stratejiyle kazandırmak mümkündür. Yansıtıcı dü ünme, ö rencilerin farkındalı ına, i birli ine dayalı çalı malarına ve sosyal yeteneklerini geli tirmede dikkat çekmektedir. Kendini tanıyan ve ne ö rendi ini bilen kazanımlarını ya amına aktarabilen ö renci, ya ama dair her sorunun üstesinden gelebilecek birçok özelli i yansıtıcı dü ünme becerilerinin geli tirilmesiyle kazanmaktadır. Bu becerilerin bireye ne kadar erken dönemde kazandırılırsa bireyin ya amına o kadar fayda sa lamaktadır. Dolayısıyla bu becerilerin ö retilmesi, ilkö retimin birinci kademesinden ba layarak üniversite ça larına kadar bu becerilerin kazandırılmasına yönelik çalı malar yapılmaktadır (Ersözlü veKazu, 2008).

Son olarak, program geli tirme de yansıtıcı dü ünme ve hedeflerin belirlenmesi yönünde amaç, ö rencinin üst düzey dü ünme becerilerini kullanarak ya am boyu kar ıla tı ı tüm problemlere çözüm üretebilmesini sa lamaktır (Demirel ve Erdem, 2002). Dolayısıyla yansıtıcı dü ünmede amaç, bilgiyi do rudan aktarmak yerine bilgiyi yapılandırma, bilgiyi ölçme, farklı bilgilere ula ma, zihinsel ö renme süreçlerini aktif kullanma ve geli tirme ekinde ifade edilmektedir. Yapılandırmacılık ö rencilerin temel becerilerin kazandırılması gerekti ine yer verse de e itimde ö rencilerin var olandan daha fazla dü ünmelerini, kavrama ve bireysel ö renmelerinden mesul olduklarını savunmaktadır (Saban, 2000). Programın temelinde, ö rencilerden bilgilerini önceki ö renmeleri ile ili kilendirerek özgün çözüm yolları ve fikir üretmeleri sa lanarak zihinsel dü ünme yoluyla bilgileri emala tırmaları beklenmektedir.

2.1.4. Yansıtıcı Dü ünmenin Di er Üst Düzey Dü ünme Becerileri le li kisi

Yenilenen 21. yüzyılda bilginin artması, teknolojinin ilerlemesi pratik ö renme düzeylerinin de de i mesine neden olmaktadır. Bilginin hızla elde edilmesi ya am boyu ö renmenin yanı sıra zamanın kaliteli kullanılmasını da sa lamaktadır. Zamanla bilgi birikiminin artması ve bunun sadece e itimle aktarılmamasının kar ısında, ki ilerin kendi olanaklarıyla bilgi edinmeleri ve ya antılarındaki problemlere yönelik çözüm üretmeleri üst düzey dü ünme becerilerinin önemini göstermektedir (Aybek, 2007). Ki inin bireysel dü ünme stratejisini farketti ini, gözlemledi ini ve daha iyiye yönelik geli tirdi ini varsayan bu dü ünme yansıtıcı dü ünmeningerçe i ve e itim kalitesini artırmanın en etkili yolunu takip etmeyi içermektedir (Güne , 2012).

Geli me sürecinde kar ıla ılabilecek tüm sorunlar için, özgün ve mantıklı çözüm yollarını ke fetme ve farklı bilgiler üretmedeyüksek seviyede dü ünme yeteneklerindenilk olarak kritik- ele tirel ve yaratıcı dü ünme modeline ihtiyaç duyulmaktadır. Kritik- ele tirel ve yaratıcı dü ünme becerileri istenilen seviyeye ula mı ki ilerin, ya adı ı toplumu refah düzeye ula tırabilecekleri gerçe ine dayanarak, sözü edilen dü ünme becerileri ça ımızın e itim stratejilerinde önemli görülmektedir (Koray, 2003). Üst bili sel dü ünme, bireylerin sınırsız dü ünebilmeleri, üretebilmeleri, özgün dü ünme a amalarını mantık çerçevesinde anlamlandırmaları olarak tanımlanmaktadır. Üst bili sel dü ünme ile yansıtıcı dü ünme becerilerinde analiz, sentez ve de erlendirme süreç ve a amalarında mantı ın ön planda olması en

önemli özellikleri arasındadır (Kalkay, 2013). Alan yazında ele tirel dü ünmenin de farklı tanımlarının yapıldı ı görülmektedir. Ele tirel dü ünme yetene ini tanımlamada dü ünürler genel olarak Bloom'un çalı malarını incelemi tir (Altında , Göksel, Koray ve Koray, 2012).

ahinel'e(2007) göreele tirel dü ünme "belirli bir dü ünçe ya da biçim alanı hakkında sorunsuz bir dü ünçeyi ele alan, prensipli ve kendi kendini yöneten bir dü ünçe eklidir." Böylece ele tirel dü ünme aynı zamanda üst dü ünme becerisidir. Buna göre; eksiksiz ve kontrollü dü ünme ele tirel dü ünme yetene ine ula mı bireylerin önemli özelliklerindedir. Ele tirel dü ünme, bireylerin disiplinli ve kontrollü olarak yaptıkları, yeni fikirlerin ortaya atıldı ı, hipotezlerin ve ortaya çıkan her bilginin sorgulandı ı, sonuçların mantık çerçevesinde de erlendirilip tartı ıldı ı, dü ünme biçimidir (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008). Yaratıcılık, literatürde problem çözüme becerisi olarak ele alınmaktadır. Böylece yaratıcılık; yaratma, farkında olma, yeni fikirler geli tirme ve sorunlarla ba a çıkabilmeyi gerektirmektedir. Problemin farkında olma ve çözüm üretebilme, üst düzey dü ünme becerilerinde oldukça önemlidir. Bu ba lamda yaratıcı dü ünme, ya am boyu sorunları fark edebilme, yeni fikirler geli tirme, yeniliklere açık olma ve etkin dü ünme modelidir (Aktamı ve Ergin, 2006).

Alan yazında yüksek seviye dü ünme yeteneklerinin kazanımları konusunda çözümlenme, algılama ve ölçme gibi yeteneklerle becerilerin ön planda oldu u görülmektedir. ele tirel, yaratıcı ve yansıtıcı dü ünme becerileri birbiriyle ili kili dü ünme becerileridir. Sorunları fark edip anlamlandıran ve mantıkla çözümlenmelerde bulunan ve olaylara ele tirel yakla abilen ki ilerdir. Bu ki ilerde esneklik, özgünlük, akılcı davranma ve dü ünme gibi yeteneklerin varlı ı söz konusudur (Altında , Göksel, Koray ve Koray , 2012).

Son olarak, yansıtıcı dü ünme, ele tirel dü ünme ve yaratıcı dü ünme becerileri üst düzey dü ünme becerileri olarak bir çatı altında toplanmaktadırlar. Bu üst düzey dü ünme becerileri birbiriyle ba lantılı ancak birkaç farklı özellikleri sahip olan becerilerdir. Günümüz bilim ça ında yeti tirilmesi hedeflenen ö rencilerin özellikleri bu dü ünme becerileriyle birebir ba lantılıdır. Bu üst düzey dü ünme becerileri birbirlerine çok yakın olan ve belli birkaç özellikleriyle birbirinden ayrılan dü ünme becerileridir. Semerci'nin (2007) de belirtti i gibi yansıtarak dü ünebilme; bir çatı altında kritik- ele tirel ve yaratıcı dü ünmeyi barındıran bir terimdir.

2.1.5. Yansıtıcı Dönmeyi  renme ve Geli tirme

Yansıtıcı dönme yaşam boyu  renmenin, de i im ve geli imlere ayak uydurmanın, ilerlemeci anlayı ı benimsemenin, ölme-de erlendirme ve mantık unsurlarının bir parçasıdır. Yansıtıcı dönme yetene ini kazanma sadece okullarda geli im göstermemekle birlikte aile de ya am boyu  renmenin bir ürünüdür. Aile içerisindeki yansıtıcı tutum, kararlılık, sorunlarla ba a çıkabilme, sorgulama, yargılama ve varsayımlardaki yetenek bireyin geli mesinde önemlidir (Kızılıkaya ve A kar, 2009).

Do anay ve Tok (2007) alı malarında yansıtıcı d nce ve yapılandırmacılı ın geli tirilmesini bir ses kayıt cihazını örneklendirerek yorumlamı larıdır. Ses kayıt cihazı sesi kaydeder ve zamanı gelince aynı sesleri çıkarır. Fakat  renci için aynı örnekleme vermek mümkün de ildir. Çünkü yansıtıcı dönmede  renciler bilgiyi ya antıları yoluyla biçimlendirir ve kaydederler. Bu d ncenin temelinde, bilgi  renciye do rudan gelmez  renci deneyimleri sonucu bilgiye ula ır. E itim programlarında  renciye, aktif ve  zg r dönebilmesini sa lama, ara tırma hususunda merak uyandırma, olaylar kar ısında kar ıla tırma yapabilme gibi kavramlar i lenirse ba arılı bir e itim süreci olaca ndan hiç  pfe yoktur (Saylan, 1991). Bir ba ka deyi le yansıtıcı dönmeyi geli tirmek için  renme –  retme sürecinin  renci merkezli hazırlanması oldukça önemlidir.  renme günlükleri,  retmenlerin e itim ve  retim sürecinde duygu ve d ncelerini aktarma hususunda önemli etkinlikler arasında yer alır. Bu tip etkinlikler  retmenlerin kendilerini yenilemeleri ve problem çözme becerilerine hizmet etmektedir (Ekiz, 2006). Kavram haritaları  rencilere kalıcı  renme, birikimleri ili kilendirmeye ve de erlendirmede yardımcı olmaktadır ( nver, 2003). Bu ölçütlere göre kavram haritaları  rencilerin yansıtıcı dönme becerilerini desteklemektedir.

Yansıtıcı dönme becerisine sahip bireyler için yaşam boyu  renme kaçınılmazdır. Buna göre  rencinin yansıtıcı dönme geli imi sorgulama ile ba larken de erlendirme basama ı ile son bulur.  renci kendini ve ya antıları de erlendiremezse, olaylar kar ısında kar ıla tırma yaparken güçlük eker ve böylece yansıtıcı dönme yetene ini geli tirmesi olanaksızdır.  renciler geli imleri do rultusunda zihinlerine i ledikleri faaliyetleri de erlendirir ve yeni  renmeler için donanımlı ve eksik taraflarını anlamlandırır. Bu ifadeye göre,  renciler öz de erlendirmelerini yaparken kendi yeterliliklerinin de farkında olurlar ( nver, 2003).

2.1.6. Türkçe Dersi Öğretim Programı

Dünyada yaklaşık yüz yıldan bugüne kadar olan süreçte dil öğretimine yönelik pek çok yaklaşım geliştirilmiş olup ele alınan yaklaşımlar; davranışçı yaklaşım, bilişsel yaklaşım ve yapılandırmacı yaklaşım olarak açıklanmaktadır. Dil öğretimine yönelik çalışmaların geleneksel öğretim yöntemine bağlı geliştirildiği dönemde dil bilgisi ve edebiyat konularına önem verildiği dikkat çekmektedir. Davranışçı yaklaşımın ilkelerine göre dil; ezbere dayalı yöntemle öğretilmiş ve 1900'li yılların ilk yarısından sonra bu yöntemin uygulanması yapılandırmacı yaklaşımın gündeme gelmesiyle son bulmuş ve günümüzde yapılandırmacılığa göre dilin işlevi "iletilim aracı" yerine "sosyal etkileşim aracı" olarak yaygınlaştırılmıştır. Bu yaklaşımda dolayısıyla dil, bilişsel, sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesine yönelik çeşitli faaliyetlerin uygulanmasıyla ön plana çıkmaktadır (Güneş, 2011).

Öğrencinin yapılandırmacı yaklaşımla yeteneklerini geliştirebileceği faaliyetler kapsamında eğitim programlarında, öğrenciyi aktif hale getirecek uygulamaların temel alındığı görülmektedir. Bu faaliyetler öğrencinin bireysel yeteneklerine ve bilgi aktarımları noktasında önemli yer tutmaktadır. Daha önce, sözcüklere aktarılabildiği kadar etkin olup bu nedenle programda, Türkçe dersiyle ilgili yeteneklerin aktarılmasıyla birlikte öğrencilerin üretken, yaratıcı ve sorun çözmeye odaklı olmaları da hedeflenmektedir. Bu bağlamda öğretmen pasif rolde, öğrenci ise aktif rolü üstlenmekte ve öğretmen, öğrencinin kendini geliştirmesinde entelektüel bir yapıya sahip olmaktadır (MEB, 2006).

Türkçe dersi için tasarlanan eğitim programında öğrenci bilgilerinden yola çıkarak, merak etme, araştırma, analiz etme ve değerlendirme gibi yeteneklerinin geliştirilmesi ile birlikte yansıtmanın ilkeleri de hedeflenmektedir (Kalkay, 2013).

Bu ilkelere göre öğrenci;

-) *Yaşadığı problemleri bireysel ya da kümesel olarak çözümlenebilir.*
-) *Birikimlerini rahatça aktarabilir.*
-) *Bilgiye giden yolu özgürce keşfedebilir ve öğrenme tekniklerini yaşam boyu kullanabilir.*

Ö retmen;

-) E itim programında daima yol göstericidir ve destekleyicidir.*
-) yi bir gözlemcidir.*
-) Ö rencilerin lisan yetenekleri süreklilik içinde oldu undan ö retmen aile ile etkile imde bulunmalı ve yeteneklerini ya amının her döneminde geli tirebilece i faaliyetler olu turmalıdır. Ö retmen ve aile ö renme sürecinde ö renciyi daima desteklemeli ve motive etmelidir (MEB, 2005, s.17)*

Türkçe dersi için düzenlenen e itim programının genel hedefi kazandırmak istedi i yetenekleri özgün bir dille açıklama, merak etme, ara tırma, sorgulama, yaratıcı, mantıklı, kar ıla tırmalı yorum yapma, ili kilendirme ve de erlendirme gibi yetenekleri ya am boyunca kullanabilmesi yansıtıcı dü ünmenin bir parçası oldu unu göstermektedir (Kalkay, 2013).

2.1.6.1. Türkçe Dersinin Hedefleri

Dil, insan varlı ı boyunca anla mayı sa layan bir faaliyet olup kendine özgü bazı kurallar ile geli im göstermektedir. Dil, dü ünce ve kavramlarla bir bütün olmakla beraber dil e itiminin belli ba lı basamakları vardır. Bu ba lamda ö retimin birincil amacı,ö renenlerin dilin çe itli yönlerindeki kavramları algılama, dil vasıtasıyla özünü tanımlayabilmelerini ve farklı kaynaklara yönelerek duygu ve dü üncelerini geli tirmeleridir (Barın, 2004). Türk e itiminin sekiz yıllı kapsayan ilkö retim sürecinden beklentisi, ö rencinin Türkçe dil kurallarına göre okuma, konu ma, dinleme ve izlemeyeteneklerini üst seviyeye çıkarmasıdır. Daha sonra geli en basamaklarda olan orta ö retim, tarihsel süreçte Türk halklarının olanakları etrafında olu an edebi dilin geli imini, hususlarını ve eserleri ö renmelerini amaçlamaktadır (MEB, 2015).

Türkçe dersi için ortaokul sınıf basamakları bir köprü niteli indedir.6-8. Sınıflara yönelik Türkçe dersi müfredatı bu bütünlük ve süreklilik dikkate alınarak tasarlanmaktadır. Ö renen bireylerin kazandıkları bilgi üzerine yenilikler kurlmaları, kar ıla tıkları sorunlara çe itli çözüm yolları bulmaları, grup halinde birlikte çalı abilmeleri, farklı ara tırma metodları ve teknikleri ile stratejileri kullanmaları beklenmektedir. (MEB, 2006).

Türkçe ders faaliyetleri, bir bütünlük içerisinde ele alınmaktadır; dinleme, konu ma, anlama veya yazı mayı becerilerini iyi kullanmayı gerektirir. Faaliyetler

arasındaki bütünlük, disiplinin süreci ile çe itlili ikapsamalıdır. Türkçe disiplini sadece bilgiden ziyade bir yetenek ve itiyat disiplinidir. tiyadın ortaya çıkması, yeteneklerin elde edilmesine yönelik uygulamaları içerir. Ayrıca, Türkçe ders insanlı ın kendisi için in ası dersidir. Bu derste, üzerinde çalı ılacak metinler, üzerinde yapılacak çalı malar, ki ilik olu umunda önemli yer tutan milli bilinçlilik ve co ku kazanma, sonuç ba lantı ili kisinde olayları ele alarak yargı gücünün geli tirilmesi, güzel metinlerle be enilen dil yerle tirilmesi, hayal gücünün beslenmesi ve geli tirilmesiyle etkili anlatıma do ru yönlendirilmesidir (Çelebi, 2006).

MEB (2006), Türkçe dersi için hazırlanan müfredatta, Türkçe'nin do ru, güzel ve etkili kullanımını amaçlamakta; ba arı ve etkinlikler yoluyla ö rencilerin dilimizin olanak ve zenginlikleri hakkında bilgilendirilmesi, dinleme, izleme, konu ma, okuma ve yazma becerilerinin geli tirilmesi hedeflenmektedir. Böylece, ö renciler ö renme sürecinde daha üretken olacak, sevgi ve dil bilinci kazanacaklar ve hayallerini ve gelece ini hazırlamak için bilgilerini biriktireceklerdir. Türk dili ö retim programını dinlediklerini, izlediklerini ve okudu unu anlama; duygu, dü ünçe ve hayalleri ifade etme; kendi birikimleri üzerinde ara tırmak, sorgulamak, ele tirmek ve yorum yapmak, estetik zevk ve duyarlılı a sahip, kritik ve yaratıcı dü ünme, sorumlu, giri imci, çevreye uyumlu, bireylerin yeti tirilmesi temele alınmı tır.

Yansıtıcı dü ünme becerileri kazanımının temel özelli i ö renmenin sa lanmasında ö rencinin do rudan etkili ve aktif olu u ve ö rencinin bilgiyi hazmetmesi ve zihninde biçimlendirmesi dolayısıyla önem ta ımaktadır. Dü ünme, anlama ve ifade etme becerisinin geli tirilmesi hedefleyen Türkçe ö reniminin esasında ö rencinin ö renme ya antısının temeli olu turulmaktadır. Böylece zihinde biçimlendirme gerçekle tirebilen bir ö renci tüm disiplinlerde etkili ö renme gerçekle tirecek ve sosyal ya antısında ba arılı bir birey olacaktır. Böylece ö renci ara tırma, sorgulama, do ruyu fark edebilme, karar verme ve sorun çö zme becerilerinde kendini geli tirecektir (Güne , 2012).

Sonuç olarak, toplumsal ve bireysel ya amın temelinde insanların ileti im kurma güdüleri ve ileti imin temelinde de anlama becerisinin oldu unu söylemek mümkündür. Kavrama, genel olarak ikiye ayrıldı ı için dinleme ve okumayla gerçekle ti inden, bu iki becerinin de insanın temel becerilerinden oldu u tartışılmazdır. Kavramanın olu ması duyu organlarıyla algılanan ve dikkatin yardımıyla sü zülen gerekli bilgilerin

önceden edinilmi bilgilerle ili kilendirilerek çe itli anlamlandırma stratejilerinin yardımıyla uzun süreli belle e aktarılması ve gerekti inde kısa sürede kullanılabilmesiyle sa lanır. Bunun için de ana dili e itimi alan ö rencilerin ve bunu ö retmekle yükümlü ö retmenlerin bilgiyi i leme ve kullanma süreçleriyle özellikle ilgilenmesi, bilgilenmesi gerekmektedir (Demir, 2010).

2.1.6.2. Ortaö retim Türkçe Derslerinin çeri i

Demirel, Seferolu ve Ya cı (2002) Programın içerik boyutu, "hedef ve davranı ları gerçekte tirecek ö renme deneyimlerini geli tirecek birimler ve konuların organizasyonu" olarak tanımlanmaktadır. Okuma, anlama ve ölçme hakkındaki bilgi ve inançlar hızla geli en bilgi toplumu yönünde yeniliklere neden olmakta ve bu nedenle Türkçe ö retim programında okuma faaliyetlerine önem verildi i görölmektedir (Gün, 2012). Buna ili kin çalı malara de er veren bazı ara tırmacıların görü leri u ekildedir:

Okuma, bir metni, kelimeleri, tümceleri, noktalama i aretleri ve di er ö reti yöntemiyle, görme ve anlama sürecidir (Kavcar, O uzkan ve Sever, 1995). Böylece okumanın fizyolojik de erine de inilmi tir. Fakat bili sel olarak tanımlandı nda bir metni olu turan sembollerin görölmesi, algılanıp seslendirilmesi olarak da yorumlanmaktadır (Demir, 2010). Ö renci bir metni okudu unda o metni geçmi dönemde edinilen kazanımlarıyla e le tirir ve metni kavramaya, anlamaya ba lar. Gerçekte anlama, ö rencinin önceki ö renmeleriyle yenilerini birle tirmesi ve yeni bir fikrin ortaya çıkarması eylemidir (Akyol, 2005). Okuma sürecinde ö rencilerin metinlerini sorunsuz ve akıcı bir ekilde okumanın yanı sıra, etkili konu ma becerileri de kazandırmaktadır. Buna ek olarak, okuma, sesli ve sessiz olmak üzere iki kısma ayrılır ve ö rencilerin bu okuma tekniklerini bilmeleri gerekir. Bu amaçla, okuma kavramı için gerekli olan alı kanlık ve becerilerin Türk e itim programlarına kazandırılmasına önem verilmektedir. (Kavcar, O uzkanve Sever, 1995).

Son olarak, e itim bilinçli, kendine güvenen, topluma yarar sa layabilen akıllı bireyler yeti tirmek ve aktif okur kitlesi için hayati önem ta ımaktadır. Böylece, bunu ba armak, ö renme sürecinin etkin kullanımı ile yakından ilgilidir (Sarhan, 2003). Ö retimin etkilili inde okumanın yanı sıra dinleme de önemli olup hayatımızda sahip olunan bilgilerin ço u televizyon, radyo ve teknolojik ortam ve benzeri konulardan elde edilmektedir. Toplumsal ya antının belli bir boyutundaki insanlar konu mak ve ileti im

kurmak için birbirleriyle iletişim kurmaktadır. Bu bağlamda öğrenciler, dersin önemli bir bölümünde dinlemeye zaman ayırmakta ve böylece öğrenci dinleme becerileri ile yakın bir ilişkiye sahip olmaktadır. Türkçe, sözlü, okuma ve konuşma üzerine kurulu bir ders olduğu için, öğrencilerin dinleme becerileri edinmeleri önem kazanmaktadır (Kavcar, Özkazan ve Sever, 1995). Dinleme, bireyin doğumuyla başlayıp ölümüyle son bulan bir dil yeteneğidir (Maden, 2013). Bireylerin, birbirlerini anlayabilmeleri için dinleme becerilerini etkin bir şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir. Çünkü bireyin iletişim istediği mesaj diğer tarafta istenilen şekilde ulaşmazsa, bazı çatlaklara yol açmaktadır (Yıldırım ve Er, 2013). Birbirleriyle ilişkili olan bu açıklamaların birincil hedefi, konuşmacının aktaracağı mesajın doğru iletilmesini istediği mesajları, duyguları ve düşüncelerin algılanabilmesidir (Özbay ve Çetin, 2011).

Program öğrencilerin dil zenginliğini artırarak dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Bu programda, dil bilgisi ile ilgili bağrılar, öğrenme alanlarındaki sınıf düzeyine uygun olarak, 1. ile 8. sınıflara kademeli olarak yapılandırılmıştır. Bu yaklaşımla, ezberlemeden ziyade dil bilgisi konularına algılama ve uygulama yoluyla öğrenmek amaçlanmaktadır. Dil bilgisi, öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilerek metin bağlamında ele alınmalıdır (MEB, 2015).

2.1.6.3. Türkçe Derslerinde Öğretme-Öğrenme Süreci

Programın öğretme- öğrenme boyutu en önemli boyutlarından üçüncüsüdür. Öğretme bireyde beklenen davranış değişikliğini plan ve programlı olarak görülmesi sürecidir. Bunun yanında öğrenme ise, ya antısal ve kalıcı davranış değişikliği olarak ifade edilmektedir (Demirel, 2002). Aynı zamanda öğretme-öğrenme süreci eğitim durumları boyutu olarak da ele alınmaktadır. Buna göre, eğitim durumları bireyde istendik davranışların meydana gelmesi yani öğrenmenin başarılı olduğu boyuttur. Öğretme- öğrenme yöntemleri çoklukla sınıf içi etkinliklerden meydana gelmektedir (Çubukçu, Taşdemir ve Güven, 2013).

Yenilenen Türkçe Öğretim Programı yapılandırmacılık esasına dayanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, sonucu değil süreci etkilemektedir. Veriler bireyin zihninde doğrudan yer almaz. Bilgiler araştırılır, üretilir ve yeniden yorumlanarak yapılandırılır. Öğrenme, bireyin bakış açısına göre edinilen bilgilerin anlamlandırılmasıdır. Bu süreçte, bireyin sahip olduğu tüm birikimler aktif düzeyde

önem kazanır. Böylece ö renme süreci, birikimlerin ortaya çıkması ve yeni edinilen bilgilerle harmanlanmasını sağlayan faaliyetlerin tümü olarak ifade edilir (Akpınar, 2010). Yansıtıcı düşünce ilkelerine göre Türkçe öretim programı; ö renme-öretme süreci ve öğrenmenin ilgili alanlardaki bazı değişiklikler ve buna göre öğrenme; zihninde öğrenenin zihnini yeniden yapılandırarak yaratıcılığın gelişimini esas almaktadır.

Bu yaklaşım, öğrencilerin nasıl öğrendiklerini inceleyen bir teori olarak ilk kez incelenmiş olsa da, daha önceki kazanımların zaman içindeki deneyimlerle ilişkili olduğu vurgulanmıştır. Bu nedenle, bilgilerin yeniden yapılandırılması, aktarılması ve uygulanması önemli görülmektedir (Demirel, 2005). Eğitim sürecinde öğrencilere temel bilgiler aktarıldıktan sonraki amaçta öğrencilerin yeni bilgi üretmeleri ya da yeni bilgilere ulaşmaları beklenmektedir. Karşılaşılabilecek her türlü probleme karşı öğrenen, öğrencilere fikirlerini ifade etmeleri için onları teşvik eder ve yanıtlarına anlamlı bir şekilde dönütler sağlamaktadır (Boethel ve Dimock, 1999).

2.1.6.4. Türkçe Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme

Öretim programının dördüncü basamağının bu boyutunda bulunan amaçların ve beklentilerin ne derecede kazandırıldığı sorusu veya çoktan seçmeli testle sınanmasıdır. Kaliteli eğitim hizmeti sunma ve verilen eğitimin kontrolü ancak bu yolla sağlanabilmektedir (Demirel, 2002). Mevcut dönemin ihtiyaçlarını karşılayabilecek bireyleri yetiştirmek ve etkili bir Türkçe eğitimi sağlamak için aktif, yaratıcı, üretken ve başarısız modern öğretim uygulamaları ortamlarının geliştirilmesi önemlidir. Türkçe öğretiminde en çok ihtiyaç duyulan uygulamalar okuma, yazma, konuşma ve dil etkinlikleridir (Lüle-Mert, 2013). Yapılan tanımlamalar bağlamında, eğitim, davranış değişikliklerinin gerçekleştirildiği bir zaman çerçevesi olarak görülüyor (Varı, 1996). Eğitim, hedef davranışları öğrenme süreci, sürecin çıktısı ve öğrenimin amaçlı olarak gerçekleştirilmesini belirleme adımındaki kontrol ve değerlendirmenin son aşamasından oluşan planlı bir sistem olup süreç, davranış içinde olması beklenen etkinlikleri içermekte ve çıktı sonucunda eğitim sisteminin ilgili alan hakkında bilgi elde edilmiş ve sistemin durumu hakkında bir karar aldıktan sonra düzeltme yapmak için sistemle ilgili kararlar ve öneriler değerlendirilmektedir. Bütün bu süreç değerlendirme denir (Demirel, 2015).

Ölçme, geni anlamda herhangi bir karakteri gözlemlemek ve gözlemin sonuçlarını sayılara veya çeşitli sembollerle açıklamaktır. Ölçme sonucunun "iyi", "orta", "zayıf" olarak ifade edilmesi mümkün olup, değerlendirme de er yandan, ölçme sonuçlarına dayanır ve bir karara varır. Bu nedenle, eğitimde ölçme tartışılmaz bir önem taşımaktadır. Bir öğretim programının başarısını test etmenin en önemli ipucu öğrencinin davranışıdır. Öğretmenin eğitimde ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde yaptığı çalışmalarda, öğrencinin bilgi seviyesi ve istenmeyen davranışlar saptanabilir (Vural, 2004). Öğretimin etkili olabilmesi için öğrencinin başarıları her aşamada değerlendirilmelidir. Bu değerlendirilmeden öğretmen sorumlu olmakta ve bu nedenle, değerlendirme alanındaki bilgi, beceri ve tutumlarının özelliklerini iyi bilen öğretmenler yetiştirmek önemlidir (Turgut, 1995).

Türk müfredatındaki ölçme ve değerlendirme anlayışı, öğrencilerin bilmediklerinden ziyade ne bildiklerini belirlemek için hazırlanmıştır. Öğrencilerin yeteneklerini ölçmek için çeşitli metodlar kullanmak çok etkilidir. Buna göre, yöntemler, sözlü ve yazılı sınavlar, eleştirilmemiş, boşluk doldurulmuş, çoktan seçmeli soruların yanı sıra öğretmene yönelik ölçme araçlarının da değerlendirme önemlidir (Göçer, 2007). Ölçme-değerlendirmede amaç; ürünün bilgiyi ne kadar anımsadığından çok, öğrencinin bilgisinin süreç içerisinde ne derecede farklılık gösterdiğini belirlemektir (Atasoy, 2004). Her önlemin sonunda, öğrenciler kendilerini tanıyabilir, kendi eleştirileri ve değerlendirme yapabilir. Yapılandırmacılık ilkelerine uygun olarak, düşünme ve değerlendirmenin zamanla yaygınlaştığı ve öğrencilerin kendi fikirlerini geliştirdiği konusunda bir anlayış benimsenmiştir. Buna göre ölçüm ve değerlendirmeler, öğrencilerin bir veya daha fazla dönemdeki başarılarını ve gösterdikleri performansın derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Göçer, 2007).

Türkçe dersinin bu bölümde üç dönemde değerlendirilir. Eğitimin başlangıcında öğrencilerin uygunluk düzeylerinin belirlenmesi, öğretim etkililiği açısından önemlidir (Kutlu, 2005). Öte yandan, yansıtıcı düşünce ilkelerine göre ölçme ve değerlendirme, belirli zamanlarda yapılan yazılı ve sözlü sınavlar değil, öğrenme sürecinde çok yönlü ölçme araçları vasıtasıyla yapılır (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Böylece, öğrenme sürecinde ilk olarak, öğrencilerin ders, aktarma, okuma ve yazı yetenekleri ve dildeki durumu hakkındaki tutumları ortaya konabilir. Yapılan ölçme-öğrenenlerin, başarılarının hangi yıl içinde okul yılının sonunda değerlendirilmesini belirlemenize yardımcı olacaktır. Buna

ek olarak, de erlendirme ve de erlendirme uygulamaları, ö rencilerin ö renmesini daha iyi ö renmelerine ve ö rendikleri e ylerin farkına varmalarına yardımcı olur (Kutlu ve Ahio lu, 2005).

2.1.6.5. Türkçe Ö retiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Dil ö retimine yönelik derslerde ö rencilere bilgiden ziyade temel becerilerin kazandırılması gerekti i vurgulanmaktadır. Akıcı konu ma, dinleme, okuma gibi beceriler egzersiz ve pratikler yaparak geli mektedir. Bu nedenle ö rencilerin geli imleri do rultusunda ö renmelerine yönelik uygun ortamlar hazırlanmalıdır. Türkçe derslerinde genel olarak kullanılan yöntem ve teknikler çözümlene ve bire im, tümevarım ve tümdengelim, anlatma, soru-yanıt, gösteri, küme çalı ması, oyunla tırma, gözlem ve inceleme olarak açıklanmaktadır (Kavcar, O uzkan ve Sever, 1995).

Çözümlene ve bire im; öncelikle yazma ve okuma ö retiminde kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem aynı zamanda "bütünün parçalanması" olarak da ifade edilebilir. Bütünü ö retmekle ba layan etkinlikler, parçaları ayırarak geli imini göstermektedir (Arıcı, 2006). Yani ö renci çevresinde geli en olayları ve ö rendiklerini bir bütün olarak algılar ve daha sonra parçalara ayırarak anlamlandırır. Bire im, parçalara ayrılmı fakat birbirine ba lı durumların, e yaların, konuların ve dü üncelerin bir bütün hale getirilmesi durumudur (Kavcar, O uzkan ve Sever, 1995).

Bu ö retim yöntemi çözümleninin tam tersi olarak kabul edilebilir. Ö rencilerin okuma- yazma e itiminde ba arılı olabilmeleri için alfabeyi ö renmeleri zorunludur (Ba türk, 2004). Günümüz e itim programlarında çözümlene ve bire im birlikte kullanılmaktadır. Buna göre ilkokul ö rencilerine okuma- yazma e itimi verildikten sonra kısa cümleler verilir bunları sırasıyla kelimelere, hecelere ve harflere göre ayırması beklenir. Çözümlene ö rencinin mantıklı dü ünmesi, bilgilerini tekrar etmesi, ara tırması ve sorgulaması bakımından önemli bir yöntemdir. Bu ba lamda ö renci harflerle yeni heceler, kelimeler ve cümleler üretebilir (Kavcar, O uzkan ve Sever, 1995).

Tümevarım, konuları genelden özele, tümdengelim ise özelden genele ayırma yöntemidir. Yani tümevarım yönteminde ilkokul ö rencileri geli imleri ve konuları bakımından "basitten karma ı a kolaydan zora ve yakından uza a" ö retimin ilkelerinin i leni inde ortaö retime göre daha uygundur(Güne , 2012). Bu yöntem genel olarak

dilbilgisi derslerinde kullanılmaktadır. Çünkü tümevarım yöntemi ezberden çok bilimsel düşünme becerilerinin gelişmesini sağlar. Bu sebeple öğrenci dilbilgisi konularında ezberle tanımlamak yerine sezgisel düşünür ve yeni tanımlar üretir. Soyut ve somut kavramları açıklarken tümevarım yönteminden yararlanmak mümkündür. Tümdengelim yöntemi ise, en fazla ortaöğretim öğrencilerinde uygulanır. Öğrenciler birikimlerinden yola çıkarak belli çıkarımlarda bulunabilecek düzeydedirler (Güneş, 2012). Bu yöntem inceleme ve açıklamaya yönelik çalışmalar içerir. Daha çok metin incelemesi ve okuma gibi etkinliklerde tümdengelim yöntemine başvurulmaktadır (Kavcar, Özkazan ve Sever, 1995).

Anlatma, tüm disiplinler için geçerli olan bir öğretim yöntemidir. Konunun önemli noktalarının öğretmen tarafından öğrencilere aktarılmasıdır. Türkçe derslerinde konuların özetlenmesi, dilbilgisi, paragraf ve metin çalışmalarının incelenmesi gibi etkinliklerde bu yöntemden yararlanır. Bu yöntemle birlikte öğretmen aktif öğrenci ise dinleyici yani pasif durumdadır (Ünal, 2001). Etker yöntem etkili bir şekilde öğretilirse öğrencilerin dinleme becerilerine de katkı sağlanır. Soru-yanıt yöntemi öğretmenin öğrencilere Türkçe konuları ile ilgili sorular yöneltmesi ve öğrencilerin cevaplamasıdır. Bu yöntem “tartışma yöntemi” olarak da adlandırılır. Bu yöntem öğrencilerin düşünmesine, yeni fikirler üretmesine, dinleme ve anlama becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Tüm disiplinler arasında uygulanabilen bu yöntem öğrencilerin yansıtıcı düşünmesini de olumlu yönde etkilemektedir. Türkçe dersinde, metin ve paragraf çalışmalarında, dilbilgisi konularında, okuma parçaları ve ilgili testlerde bu yöntem sıkça kullanılmaktadır (Kavcar, Özkazan ve Sever, 1995).

Küme çalışmaları, öğrencilerin farklı gruplara ayrılarak bir konu için işbirlikli çalışmaları yöntemidir. Bu yöntemle öğrenciler birlikte iş yapabilme becerilerini geliştirirler. Buna ek olarak, her öğrenciye, kazanımlara yönelik kendi deneyimlerini paylaşan bir grup içinde sorumluluklar verilir. Sınıfta bulunan iki çalışma grubunun yanı sıra daha büyük gruplarla da çalışması mümkündür. Buradaki ana hedef, grubun üyelerinin birlikte düşünmesini ve karar vermesine yardımcı olmak, kararsız fikirleri ve sorumluluk bilincini sağlamaktır. (Demirel, 1999). Gömleksiz’e(2001) göre işbirlikli öğrenme yaklaşımı, okullarda öğrencilerin ortak bir hedefe ulaşma çabası içerisinde birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olarak oluşturdukları karma gruplardır. Küme çalışmaları eğitim sürecinin her basamakta uygulanabilmektedir. Böylece

e itim kurumlarının hedefleri yalnızca ders konularını ö retmek de il ö rencileri ya ama kar ı bili sel, duyu sal, bedensel ve sosyal geli imlerine katkı sa lamaktır. Ö renciler i birlikli ö retim yakla ımının uygulanmasıyla, payla mayı, ifade etmeyi, yardımla mayı, fikir üretmeyi ve tartı mayı ö renmektedirler (Yılmaz, 2001). Kümesel ö retim, bireyler birbiriyle ili kili ve aralarında ortak inançların bulundu u birbirine ba lı birden fazla ki inin bulundu u sosyal bir gruptan olu maktadır. Grupla çalı ma bireyin sosyal geli imini arttıran bir yöntemdir. Bu yöntem ö renciye sabırlı olmayı, ba kalarını dinlemeyi ve sorumluluk sahibi olmayı ö retmektedir (Vural, 2004).

Gösteri, herhangi bir olayı ya da durumu özelliklerini göstererek benzerini yaptırmaya ili kin bir ö retim yöntemidir. Bu yönleme ba lı olarak Türkçe dersinde okuma ve dinlemeye yönelik çalı malarla birlikte kullanıldı ında etkili bir yöntemdir. Gösteri yönteminin uygulanı ı sırasında araç ve gereçlerden yararlanılabilir. Kalıcılı ı sa lamak için Türkçe dersinde resimle anlatma yöntemi de kullanılmaktadır (Kavcar, O uzkan ve Sever, 1995).

Oyunla tırma, dersi bir oyunla tırarak ele alma, farklı yöntemler kullanarak merak uyandırma ve aktif ö renmeyi sa lama bakımından faydalı görülmektedir. Sözü geçen ö retim metodunda görsel zenginlikten dolayı konunun ö renilmesine yardımcı olur (Cemilo lu, 2001). Oyunla tırma yöntemi genellikle ilkö retimin birinci kademesinde kullanılan ve önemli görülen bir yöntem olarak kar ımıza çıkmaktadır.

Gözlem ve inceleme yöntemi, bir durumu, bir objeyi, bir gerçe i anlamak için bu durumu, objeyi ve gerçek olan eyin nedenlerini sistemli bir ekilde izleme yöntemidir. Bu yöntem bireysel ya da grup ile birlikte uygulanabilir. Ö rencilerin gözlem çalı maları inceleme gezileri sırasında gördüklerini, duyduklarını ve hissettiklerini anlamlı bir ekilde aktarmaları bu yöntemin Türkçe dersi ile ili kisini ortaya koymaktadır (Kavcar, O uzkanve Sever, 1995).

Ö retim yöntem ve tekniklerin uygulanmasında önemli olan, ö retmenlerin bu yöntem ve teknikleri iyi bilmesi ve ö rencilerin geli im düzeylerinin farkında olmasıdır. Bu ba lamda tercih edilen yöntemlerin Türkçe dersinin amacına uygun olarak kullanılması gerekmektedir (Gömleksiz vd., 2011).

2.1.7. Türkçe Dersi ve Ö retmenin Rolü

Türkçe dersi okuma, yazma, dinleme/izleme, dil bilgisi gibi etkinlik alanlarını içerir. Türkçe dersinin kazanımları ise, anlama ve anlatma becerisi, dinleme, okuma alı kanlı 1, dil bilgisi ve yazım kurallarının ö renilmesi, ifade etme gücü, dil sevgi ve bilincinin farkında olunmasıdır. Türkçe derslerinin i leni inde ö retmenlerin bilmesi gereken ilkeleri Kavcar ve ark. (1995, s.9) u ekilde ifade etmi tir;

-) *“Dil tabii ortamda ö retilmelidir.*
-) *Ö retimde çocu un kendi dilinden hareket edilmelidir.*
-) *Türkçe ö retiminde bütün derslerden faydalanılmalıdır.*
-) *Çe itli dil çabalarına yönelik sıkı bir ili ki içinde hazırlanmalıdır.*
-) *Farklı disiplin materyallerinden faydalanılmalıdır.”*

Ö retmenin görevi, deneyim ve sorun çözmeye odaklı ö renmeye gayret gösteren ö rencilerin aktif dü ünmesini sa layarak destek olmaktır. Bu destek; ö rencinin bilgiye hangi çerçevede ula ca nı dü ünmesine, sorun çözme becerilerini geli tirmesine, ara tırmacı ve sorgulayıcı yönlerinin ön plana çıkmasına ve ö rendiklerini ya amına aktarmasına yardımcı olmaktır (Do anay ve Tok, 2007).

Yansıtıcı dü ünme de üst kademe e itim yöneticileri de, ö rencilerin kaliteli e itim almaları ve ö retmenlerin mesleki geli imlerinde katkıda bulunacak etkinliklerle programın niteli ini desteklemesi de ö rencilerin ba arıya ula masını sa lar. Buna göre, ça ımızda e itimi kalitesini artıran bir araç olarak görülen teknoloji kullanımı konusunda etkili ö retim ilkeleri, ö rencilerin geli imi ve mesleki geli im modelinde buna de er verilmekte ve ö rencilere yol gösterici olmaktadır. Kısaca ça ımıza uygun olarak e itim yöntemleri desteklenirken ö retmenin ö rencileri yönlendirebilmesi açısından teknolojinin kullanımında bilinçli olması gerekmektedir (Duban, 2010).

Türkçe ders için belirlenen hedeflere uygun olarak derslerin yürütülmesinde e itimcilerin,ö renenlerin düzeyine ili kin; onaylanan metodların uygulanması önemli görülmektedir. Tercih edilecek ö retim yöntemlerinin, ö rencilerin merak ve kavrama düzeylerineili ik olmasına ö zen gösterilmelidir (Ta kaya ve Mu ta, 2008).

En geni haliyle yapılandırmacı yakla ımda ö retmenin görevleri ile yansıtıcı ö retmen özellikleri birbiriyle ili kilidir (Demiralp veKazu, 2012). Bu yakla ımın

ilkelerine göre, öğrenciyi merkeze alan ve entellektüel öğretmenin özelliklerini açıklamakta ve buna göre programda öğretmenden öğrenciyi eğitim sürecinde desteklemesi, gözlemlemesi ve değerlendirilmesi sonuçları kaydetmesi ve yeni uygulamalarla karşılaştırılması beklenir. Böylece öğretmen öğrenciyi değerlendirirken kendisini de değerlendirmiş olur (MEB, 2006).

2.2. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde araştırma ile ilgili yurt genelinde ve yurtdışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt İçi İlgili Yayın ve Araştırmalar

Yurt içinde yapılan araştırmalar aşağıda kronolojik bir sıra ile verilmiştir. Erginel(2006)yüksek lisans tezinde, öğretmen adaylarının eğitiminde yansıtıcı düşünmenin üst düzeye çıkarılması amaçlamış ve bu bağlamda kullanılan metodların öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerine yönelik etkililiğini belirlemeye çalışmıştır. Veriler, haftalık tutulan yansıtıcı günlükler, yüz yüze görüşme ve izlemeler ile toplanmıştır. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen çalışmanın örneklemini öğretmen gören 30 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, yapılan etkinliklerin yansıtıcı düşünme düzeyini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bozkurt(2008)çalışmasında,öğrencilerin yazma, kelime bilgisi ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmede günlük kullanımının etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, yedinci sınıfta okuyan öğrencilerle yürütülmüş ve Rastgele seçim yöntemi kullanılarak iki grup öğrenci seçilmiş ve İngilizce becerilerini geliştirmek için günlük tutmaları istenmiştir. Son testlerin incelenmesiyle müdahalenin etkisi ortaya çıkmıştır. Deney grubunun yazma, kelime bilgisi ve yansıtıcı düşünme becerileri kontrol grubununkinden fark edilir şekilde daha yüksek çıkmıştır. Son olarak, öğrencilerin günlük tutmayla ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla, deney grubuna iki soru yöneltilmiştir. Yaklaşık tüm öğrenciler günlük tutmanın İngilizce becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Al-Zubaidi(2014)çalışmasında, videonun İngilizce öğretmenlerinin performansını izleme ve geliştirme aracı olarak önemini araştırma ve İngilizce sınıflarında bir yansıtıcı düşünme öğretim aracı olarak videonun kullanımına karşı

ö retmen tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemini kullanıldı ı bu çalışmada gönüllü öğretmenler ve öğrencileriyle yürütülmü tür. Veriler, mülakat, video ve gözlem yoluyla toplanmıştır. Video kullanılarak, kişisel gözlem ve paylaşımla öğretmenler izledikleri ilk öğretmenlik derslerini yeniden gözden geçirerek yetersiz gördükleri yönlerini video aracılığıyla ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, araştırmaya katılan öğretmenler, yansıtıcı öğrenmenin bir aracı olarak video kullanımının önemini belirtmişlerdir. Ayrıca bu çalışma, yansıtıcı öğrenmede bir araç olarak video kullanımının önemini gösterirken, daha sık kullanılması gerektiğini de ifade etmektedir. Araştırmanın bulgularına göre kayda alınan derslerin, öğretmenlerin kendilerini izleyebilmeleri açısından önemli ölçüde katkı sağladığını göstermektedir.

2.2.2. Yurt Dışı İlgili Yayın ve Araştırmalar

Henderson(1992) kitabında, öğretmenleri ve öğretmen adaylarının, demokratik ya da antıyapıcı olarak araştırmaları için yaratıcı ve yansıtıcı öğrenme yöntemine dayanan farklı profesyonel sorgulama kavramını tanıtmayı amaçlamaktadır. Karmaşık materyali anlaşılabilir hale getiren öğretmenleri, sosyal olarak sorumlu profesyonel sorgulamayı destekleyen hareketin öncülerinden biri olmayı konu edinmiştir. Mesleki araştırmanın biçimini: kamu ahlakını sorgulama, çok yönlü araştırma, dayanışmacı soruşturma, otobiyografik soruşturma ve eleştirel soruşturma olarak bu yönlerdeki mesleki arayışı incelemiştir.

Thorpe(2004) çalışmasında, bir grup yansıtıcı öğrenme günlüğü için iki yansıtma modeli uygulanmasının tartışılmasını öğretmenler, araştırmacılar ve öğrencilere bazı önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışmaları grubunu 52 hemirelik bölümü öğrencisi oluşturmaktadır. Yansıtıcı Öğrenme Günlükleri hemirelik öğrencileri arasında aktif öğrenmeyi arttırmada önemli bir araç olarak tanımlanmaktadır. Hemirelik öğretmenleri, öğrencilerinin deneyimlerini, mevcut durumlarını ve eylemlerinin sonuçlarını değerlendirilmeye çalışmaları böylece klinikle ilgili durumların sebeplerinin neler olduğunu öğrenciler tarafından daha rahat açıklayabilmeleridir. 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 kavramla tanımlanmıştır. Her bir bölümden öğrencilerin kendi yansıtmaları için belirli kavramlar seçmeleri beklenmiştir. Öğrencilerden anlama ve

ö renmelerinin artması için kavramların karmaşık yönlerini ya da onlar için yeni olan yönlerini araştırmaları istenmiştir. Sonuç olarak, öğrenciler günlüklerine yazdıkları ifadelerle göre yansıtıcılar, yansıtıcı olmayanlar ve eleştirel yansıtıcılar olarak sınıflandırılmışlardır.

Böyükbaş (2004), doktora tezinde, Türkçe dersinde yönelik yansıtıcı öğrenim uygulamalarının öğrencilerin görüşlerine göre hangi düzeyde etkilendiğini araştırmıştır. Araştırmanın çalışması grubunu ilköğretim yedinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur ve araştırmanın sonucunda, öğrencilerin yansıtıcı öğrenim uygulamalarına akademik başarı inanç ve tutumlarının yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Lee (2005) çalışmasında, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerini ve yansıtıcı düşünme sürecinin değişkenlere göre incelediği bir çalışmadır. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme süreci içerik ve derinlik olarak iki kritere göre eleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları içeriğin çeşitliliğini ve yansıtıcı düşüncenin derinleştirilmesinin kişisel geçmişi, deneyim ve iletişim biçimine bağlı olduğunu ifade etmektedir.

Le Cornu ve Peters(2005) çalışmasında, Güney Avustralya'daki "Öğrenmeyi Öğrenme" başlıklı bir okul reformu projesindeki 40 öğretmenin tecrübelerine dayalı yürütülmüştür. Çalışmada öğretmen ve öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde, yeni yöntemle uyum sağlamaları konusunda yansıtıcı rolüne odaklanılmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada, Güney Avustralya'daki sınıflarda yapılandırmacı uygulamalar ve öğrenme yaklaşımlarına ilişkin "ne, nasıl, ne zaman ve nerede" sorularının cevaplarını, zengin ve ayrıntılı olarak ortaya koyma amaçlanmıştır. Çalışma Adelaide'de bulunan iki okulda yapılmıştır. Her iki okul da devlet yardımına ihtiyaç duyan öğrencilerin oranının yüksek olması nedeniyle 'dezavantajlı' olarak kabul edilmiştir ve veri toplama sürecinde öğretmenler ve okul yöneticileriyle görüşmeler yapılmıştır, sınıflar gözlemlenmiş ve dokümanlar incelenerek analiz edilmiştir. Sınıf gözlemleri bir eğitim yılının ilk iki dönemi boyunca haftalık ya da iki haftada bir yapılmıştır ve her bir gözlem 1-2 saat sürmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Öğrenmeyi Öğrenme Projesine katılan öğretmenler, öğrenme sürecinde aktif olarak yer almışlardır. Öğretmenler, öğrenme ve öğrenci katılımı konusunu yeniden düşünmüş ve böylece yapılandırmacı bir epistemolojiye dayalı olarak sınıfları yeniden düzenlemeye çalışmışlardır. Araştırmada sonuç olarak, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme, konusunda fırsat sunan yansıtıcı bir öğrenme sürecinde nasıl aktif olarak yer

alınacağı hususunda 4 temel strateji belirlenmiştir ve öğrencilere yönelik olan bu stratejilerden birincisi; Öğrencilerin yansıtıcı tutum geliştirmesini sağlamak, ikincisi; Üst bilişsel becerileri ve süreçleri öğretme, üçüncüsü; Sınıflarda yansıtıcı ortamlar oluşturulması ve son olarak da duyarlı bir etkileşim dili kullanmak ve öğrencileri bunun için teşvik etmektir.

Cisero(2006) çalışmasında, yansıtıcı günlük yazmanın öğrencilerin ders performanslarını hangi düzeyde etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Deneysel modelde geliştirilen bu çalışma 166 üniversite öğrencisinin ve öğretmenin yürüttüğü bu çalışma 1998-2002 yılları arasında üç dönem boyunca öğrencilerin Eğitim Psikolojisi dersi ile gerçekleştirilmiştir. 2001 bahar yarısında öğretmen yansıtıcı günlük görevlerini öğrencilere entegre etmeye başlamıştır. Böylece 2001 bahar, güz yarısında ve 2002 bahar yarısındaki öğrenciler deney grubu olarak, 1998 güz yarısından 2000 güz yarısına kadar öğrenim gören öğrenciler ise kontrol grubu olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, yüksek başarı düzeyinde ve motive olmuş öğrencilerde, yansıtıcı günlük yazmanın anlamlı derecede öğrenimin olumsuzunda 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 bulgulara göre, yansıtıcı günlük yazma diğer herhangi bir teknik gibi, diğer öğrenciler öğrenme sürecinde aktif rol almak isterlerse ve anlamı kendilerine yapılandırmak istedikleri takdirde başarılı olunacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Song, Grabowski, Koszalk ve Harkness(2006) çalışmalarında, probleme dayalı öğrenme ortamında, yansıtıcı düşünmeyi arttırmak için tasarlanan yardımcı faktörlerin, ortaokul ve kolej düzeyindeki öğrenciler tarafından algılama örneklerini karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini, devlete bağlı ortaokul düzeyinde öğrenim gören 122 öğrenciden oluşmakta olup kolejdeki katılımcılar, Amerika Birleşik Devletleri Kuzeydoğu Araştırma Üniversitesinde öğrenim gören, 749 öğrenciden oluşmaktadır. Yansıtıcı düşünme becerileri, öğrencilerin öğrenmeyle derinlemesine ilgilenerek probleme dayalı öğrenim ortamlarında yansıtıcı düşünmeye arttırmaktadır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, ortaokul öğrencileri düşünmelerini arttırmada öğrenme çevresi faktörünü daha önemli olarak algıladıkları, kolej öğrencileri ise yapılandırma araçlarını daha önemli olarak algıladıkları saptanmıştır.

Jaime, (2007) deneysel çalışmasında, sınıflardaki öğrenci farklılığındaki artışı gözlemlemi ve bunun akabinde farklı öğrenci nüfuslarının ihtiyaçlarını anlayacak ve giderecek öğretmenlere ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Bu araştırmanın örneklemini iki üniversite profesörü ve bir Latin kökenli ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada, sınıf ortamında gelişen durumlara yansıtıcı bir şekilde değerlendirme ve sınıf ortamında farklılık gösteren ve değişen demografik ve kültürel unsurlar gibi kavramları anlamada karşılaşılan problemleri çözme amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin hevesi, tecrübeli öğretmenlerin yardımı ve desteğiyle üst düzeylere çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alp (2007) yüksek lisans tezinde, ilköğretim öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmayı 30 öğretmenle görüşülerek yürütmü ve görüşmeler sonucunda öğretmenlerin görüşleri arasında; cinsiyet, eğitim durumu, meslekteki hizmet yılı, okutulan sınıf düzeyi değişkenlerine göre önemli fark olmadığı, hizmete yönelik yıllarına göre anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Afşar ve Farahani(2015) çalışmalarında, yabancı dil öğretimi öğretmenlerinin yansıtıcı öğretim ile yansıtıcı düşünme arasındaki cinsiyet ve öğretim deneyimi arasındaki ilişkinin üzerinde durulmuştur. Bu amaçla Yabancı Dil Öğretme Yansıtıcı Envanteri ve Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Anketi kullanılarak araştırma 233 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre yabancı dil öğretimi öğretmenlerinin yansıtıcı öğretim ile yansıtıcı düşünme arasında olumlu yönde anlamlı bir fark olduğu belirtilmiştir. Hem yansıtıcı öğretim hem de yansıtıcı düşünme açısından erkek ve kadın yabancı dil öğretmenleri arasında anlamlı farklılıklar ortaya koyulmuştur. Diğer bir bulgu sonucu ise sırasıyla öğretmenlik deneyiminin yansıtıcı öğretimiyle ilgili olarak yabancı dil öğretmenlerini önemli derecede farklılaştırdığını, yani yüksek tecrübeli öğretmenlerin deneyimsiz öğretmenlerden önemli ölçüde daha iyi performans gösterdikleri belirtilmiştir.

Chaumba(2015) çalışmasında, blog kullanımının insan davranışları dersinde yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimini tetkik etmediğini incelemiştir. Bir dönem boyunca 14 öğrencinin tamamladığı haftalık blog girdileri, öz analiz kağıtları ve blog ödevini değerlendirmek üzere tasarlanan bir anket ile analiz edilmiştir.

Ara tırmanın bulgularına göre blog kullanımının insan davranı ları dersinde yansıtıcı dü ünme becerilerinin geli imini olumlu yönde etkiledi i sonucuna varılmı tır.

Derwent(2015)çalı masında Beden e itimi ö retmenlerinin yansıtıcı dü ünme düzeylerinin belirlenmesini amaçlamı tır. çerik analizi kullanılan çalı mada veriler, yansıtıcı dergilerden, mülakatlardan ve videodan elde edilmi tir. Ara tırmanın sonucuna göre, katılımcıların çalı manın ba ında yansıtıcı dü ünme düzeylerinin dü ük düzeyde oldu u daha sonraki a amada yansıtıcı dü ünme düzeylerinin yükseldi i tespit edilmi tir. Bu çalı ma beden e itimi ö retmenlerine bilgilerini aktarmalarında ve profesyonel geli imlerine ili kin bilinçli bir farkındalık yaratmı tır. Bu ba lamda, beden e itimi ö retmenleri, mesleki geli im göstermi lerdir. Ayrıca bu çalı ma uygun ders planlama, zaman yönetimi ve okul tesislerini kullanmada ve ö retmenlerin geli im düzeyleri, planlama, zaman yönetimi ve okul tesislerinin kullanımı ve ö retim yakla ımları deneyimlerine ili kin dü ünceleri belirlenmi tir.

Yılmaz ve Gökçek (2016) ortaokul matematik ö retmenlerine yansıtıcı dü ünme becerisini kazandırmak için bir hizmet içi e itim geli tirmeyi, uygulamayı ve de erlendirmeyi amaçladıkları çalı mayı altı matematik ö retmeni ile yürütmü lerdir. Karma yöntemin kullanıldı ı çalı mada ve 20 saatlik bir hizmet içi e itim uygulama larıdır. Veri toplamak amacıyla mülakatlar, ölçekler ve ö retmenlerin hazırladıkları dokümanlar kullanılmı ve ara tırmanın sonucunda hizmet içi e itimin sayısal verilerde fark bulunmamasına yönelik, sözel metodla yeteneklerin yüksek seviyede olmasına etkide bulundu u saptanmı tır. Ayrıca, ö retmenlerin genel olarak yansıtıcı dü ünce hakkında bilgi sahibi olmadıkları ortaya çıkmı tır.

Lee ve Nam (2016)çalı malarında, argüman tabanlı ara tırmada yansıyan dü ünce üzerindeki etkisini ara tırmak için ö renci de erlendirme faaliyetlerin kullanılma düzeyinin belirlenmesini amaçlamı larıdır. Ara tırmanın evrenini 166 onuncu sınıf ö rencileri olu turmu tur. Bir dönem boyunca, ö renciler ara tırmacıların geli tirdi i argüman tabanlı ara tırma programına katılmı lar ve deney grubuna (84 ö renci), ö rencilerin benlik ve akran de erlendirme faaliyetleri argüman tabanlı sorgulama ile kar ıla tırma grubuna ise (82 ö renci) etkinlikler olmadan program uygulanmı tır. Ö rencilerin de erlendirme çalı malarının ö rencilerin yansıtıcı dü üncesini nasıl etkiledi ini ara tırmak için ö rencilerin yansıtıcı günlükleri analiz edilmi ve yansıtıcı uygulamanın analizi sonucunda, deney grubunun yazdıklarının üst

bili sel seviyesine ula an ö rencilerin oranının arttı nı, kar ıla tırmalı grubun ise azaldı nı göstermi tir. Bu nedenle, ö renci de erlendirme faaliyetlerinin, ö rencilerin katılımını kolayla tıran, ö rencilerin ö renme sürecindeki katılımlarını arttıran ö renme ortamı olu turulması gerekti inin sonucuna varmı lardır.

Bitzer(2017)çalı masında, yansıtıcı dü ünmenin üçüncü sınıf di hekimli i ö rencilerinin hasta bakım becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamı ve karma yöntemin kullanıldı ı çalı ma 69 üçüncü sınıf di hekimli i ö rencileri ile yürütülmü tür. Ö renci algıları yansıtıcı blogların kullanımı ile ilgili olarak 14 soruluk bir anket kullanılmı tır. Ara tırmanın nicel ve nitel bulgularına göre yansıtma günlüklerinin ö rencileri di hekimli i e itiminin klinik çalı malarında olumlu yönde etkiledi i sonucuna ula ılmı tır.

Sıvacı (2017) sınıf ö retmeni adaylarının yansıtıcı dü ünme e ilimleri ile etkili olan zekâ alan modellerine yönelik de i kenlerin incelenmesini amaçladı ı çalı masında ara tırmayı 4. Sınıf ö retmen adayları ile yürütülmü tür. Çalı manın bulgularına göre, sınıf ö retmeni adaylarının çoklu zeka alanlarını sıralama seviyelerinin dü ünme e ilimlerini ve alt faktörlerine yönelik e ilimleri yüksek düzeyde açıklayamadıkları ve genel olarak zeka alanlarının da ılımlarının homojen oldu u tespit edilmi tir.

Choy, Yim ve Tan (2017)çalı malarında, Malezya'da bulunan 1070 ö retmen adayı ile ö retmenler arasında yansıtıcı dü ünme düzeyinin belirlenmesini amaçlamı larıdır. Veriler katılımcılara uygulanan anket ile toplanmı tır. Ara tırmanın sonucuna göre, yansıtıcı dü ünmenin öz yeterlik, kendi kendini de erlendirme, ö retmenlik bilincini olu ması ve etkili bir ö retmende bulunması gereken özelliklerin bulunmasına yol açtı ı görülmektedir. Bu çalı madaki ara tırma modeli aynı zamanda ö retmenler arasında güven ve yeterlili in geli tirilmesi için kendini yansıtabilme becerisinin önemli oldu unu ileri sürmektedir.

Görüldü ü gibi yurtiçinde yapılan çalı maların bir kısmını ilkokul, ortaokul ö rencileri ve ö retmen adayları olu turmakta ve bu ö rencilerin yansıtıcı dü ünme ve problem çözmeye yönelik becerilerinin incelenmesi, bunun yanı sıra ilkö retimin ikinci kademesinde ders veren farklı bran ö retmenlerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi ve belirlenmesi de amaçlanmı tır.

Yurtiçindeki çalı maların sonucuna göre, hizmet öncesi ö retmen e itiminde yansıtıcı dü ünmenin geli tirilmesinde uygulanan etkinliklerin yansıtıcı dü ünme düzeyini geli tirdi i, ilkö retimin ikinci kademesindeki ö rencilerinin sorun çözme yeteneklerinin genel olarak “orta” düzeyde oldu u, ilkokul ö rencilerinde sorunlara çözüm yolları bulabilen ö renenlerin sorunu akılla ve gerçe e dayanarak, sorunu algılama ve akademik ba arılarını yüksek seviyede tuttu u, ö retmenlerin ise problem çözmeye yönelik farklı araçlardan ve metodlardan faydalandıkları belirlenmi tir.

Yurtdı ındaki ara tırmalarda çe itli bran lardaki ö retmenlerin, ö retmen adaylarının ve ö rencilerinin yansıtıcı dü ünme düzeyleri belirlenmeye çalı ılmı tir. Çalı maların bir kısmında ö retmenlerin yansıtıcı dü ünme ile ilgili bilgilerinin olmadı ı sonucuna ula ılırken bir kısmında ise yansıtıcı dü ünmenin ö retmen ve ö rencinin ba arısında olumlu yönde etkiledi i sonucuna ula ılmı tir. Türkiye’de yapılan çalı malarda genellikle YANDE ölçe inin kullanıldı ı görülürken bunun yanı sıra ö retmenlerin hazırladıkları dokümanlar, farklı ölçekler kullanılmı tir.

Hem yurt içinde hem de yurt dı ında yapılan çalı malarda, yansıtıcı dü ünme becerilerine yönelik yapılan ara tırmaların sınırlı oldu u görülmü ve bu çalı mada di erlerinden farklı olarak 8. sınıf Türkçe ö retmenleri ile ö rencilerinin yansıtıcı dü ünme e ilimleri belirlenerek, programın ö rencilere yansıtıcı dü ünme yeteneklerine sahip olma düzeylerine yönelik ö retmen görü leri saptamı tir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; ara tırmanın modeli, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Ara tırmanın Modeli

Ara tırmanın modeli, genel tarama modelidir. Tarama modeli, geçmişte veya günümüzdekar ıla tı ımız bir olayı gerçek haliyle açıklamayı hedefleyen ara tırma modelidir. Ara tırmada sözü geçen durum ki i ya da obje, bireysel artlara görede i iklik yapılmadan ifade edilmeye özen gösterilir (Karasar, 2007).

Bu ara tırmada var olan durumun betimlenmesi amaçlandı ı için tarama modeli benimsenmi ve 8. sınıf Türkçe ö retmenleri ile ö rencilerinin yansıtıcı dü ünme e ilimlerinin incelenerek, programlarının ö rencilere yansıtıcı dü ünme yeteneklerini kazandırma düzeyine yönelik ö retmenlerin görü lerinin belirlenmesi amaçlanmı tır.

3.2. Ara tırmanın Evreni ve Örneklem

Evren, ara tırma sonuçlarını belirlemek üzere arzulanan bilgilerin ortak özellikleri olan her türlü mevcudiyetten meydana gelen grubun bütünü olarak tanımlanırken, evrenin içinden seçilmi küçültülmü bir parçasına ise örneklem adı verilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Ara tırmanın örneklemine tabakalı örnekleme yöntemi olmaktadır. Tabakalı örnekleme, evrendeki temel parçalarının saptanıpevren içindeki oranıyla örnekleme simgelenmesini hedef alan örnekleme teorisi olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

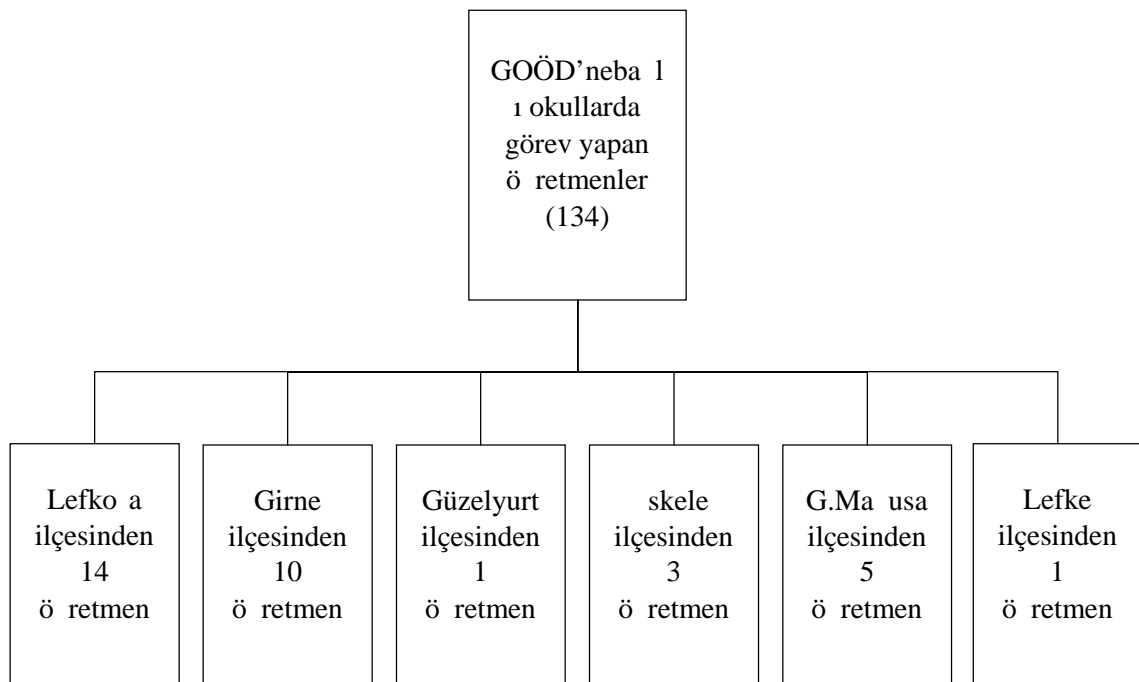
Her bir örneklem seçimine e it seçme olasılı ı vererek (seçilen birim yerine konularak ya da konulmadan) seçilen birimlerin örnekleme alındı ı yöntemine ise basit seçkisiz örnekleme (simplerandomsampling) adı verilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009).

Eldeki çalı maya göre, KKTC'nin ilçeleri temel alt tabakalar olarak belirlenmi ve seçilen alt tabakalar içerisinden basit seçkisiz örnekleme yöntemine göre örneklem

grubu olu turulmu tur. Büyüköztürk(1996) ise, ara tırmada örneklem kaybını azaltmak ve örneklem evreni temsil etme derecesini yükseltmek maksadıyla, evrenin %10'unun örneklem için geçerli sayıyı verece inin onaylanaca ifade edilmektedir. Bu ara tırmanın evrenini olu turan ö retmenler ve ö renciler için belirlenen hedef örneklem oranı ise %30 olarak belirlenmi tir.

KKTC Genel Ortaö retim Dairesine ba lı okullarda görev yapan toplam 134 Türkçe ö retmenin; 42 (%31.3)'si Lefko a ilçesinde, 33 (%24.6)'ü Girne ilçesinde, 39 (%29.1)'u Gazima usa ilçesinde, 6 (%4.5)'sı Güzelyurt ilçesinde, 2 (%1.5)'si Lefke ilçesinde, 12 (%9)'si skele ilçesinde bulunmaktadır. Ara tırmada, basit tabakalama örneklem yöntemi ile belirlenen alt tabakalardan %30 oranında seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen ö retmen örneklemini ise Lefko a ilçesinden 14, Girne ilçesinden 10, Güzelyurt ilçesinden 1, iskele ilçesinden 3, Gazima usa ilçesinden 5, Lefke ilçesinden 1 olarak olu turulmu tur.

ekil. 11'de ise, seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen ö retmenler örneklemini detaylı olarak sunulmu tur.

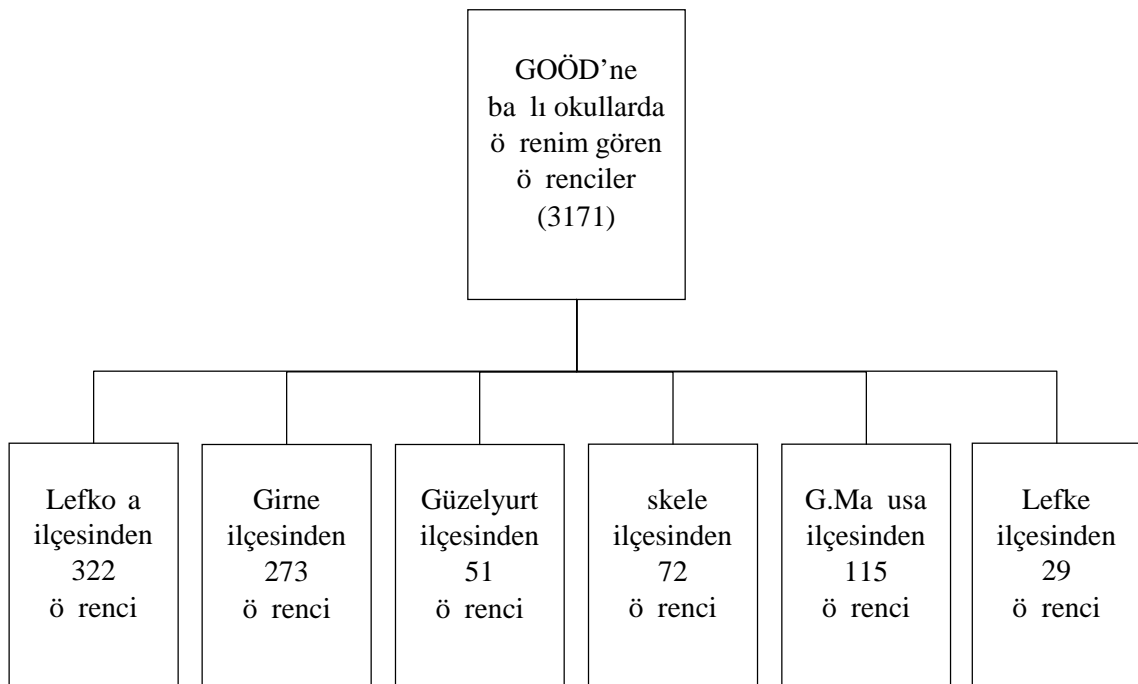


ekil 11. GOÖD'ne ba lı okullarda görev yapan ö retmenler

ekil 12'de görüldü ü gibi, seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen ö retmen örneklemini 34 olarak saptanmı ve (Ö retmenler için Yansıtıcı Dü üme Ölçe i ve

Yansıtıcı Dönme Düzeyini Belirleme  le i) ara tırma örneklemini toplam 34  retmen olu turmu tur. Böylece, Lefko a ilçesinden 42, Girne ilçesinden 33, Gazima usa ilçesinden 39, Güzelyurt ilçesinden 6, Lefke ilçesinden 2, iskele ilçesinden 12  retmenden elde edilen veriler ara tırmaya alınmı tır.

KKTC Genel Orta retim Dairesine ba lı okullarda  renim gören toplam 3171 8. Sınıf  rencilerinin; 1230 (%38.7)'u Lefko a ilçesinde, 606 (%19.1)'sı Girne ilçesinde, 759 (%23.9)'u Gazima usa ilçesinde, 206 (%6.4)'sı Güzelyurt ilçesinde, 54 (%1,7)'  Lefke ilçesinde, 316 (%9.9)'sı skele ilçesinde bulunmaktadır. Ara tırmada, basit tabakalama örnekleme yöntemi ile belirlenen alt tabakalardan %25 oranında seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen  renci  rneklemi ise Lefko a ilçesinden 322, Girne ilçesinden 273 Güzelyurt ilçesinden 51, skele ilçesinden 72, Gazima usa ilçesinden 115, Lefke ilçesinden 29 olarak olu turulmu tur.



ekil 12. GO D'ne ba lı okullarda  renim gören  renciler

Ayrıca, yine seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 8. sınıf  rencilerin  rneklemi 973 olarak saptanmı ve veri toplama araçlarından %10 geri gelmedi inden veya hatalı uygulandı ndan dolayı devre dı ı bırakılmı ve (Problem  zmeye Yönelik Yansıtıcı Dönme  le i) ara tırma örneklemini toplam 862, 8. sınıf  rencisi olu turmu tur.

Türkçe öğretmenleri ve bu öğretmenlerin 8. Sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin belirlenmesine yönelik veriler ise 2016-2017 eğitim - öğretim yılında KKTC’de yer alan devlete bağlı okullarda görev yapan gönüllü (N=34) Türkçe öğretmeni ve bu öğretmenlerin (N=862) 8. sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerine (öğretmenlere yönelik) Kişisel Bilgi Formu, Yansıtıcı Düşünme Ölçeği, Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği ve (öğrencilere yönelik) Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeği ile birlikte toplam 4 farklı ölçme aracıyla ulaşılmıştır.

Yansıtıcı Düşünme Ölçeği

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan ölçekler iki bölümden oluşmaktadır. Çalışmada öncelikle araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu daha sonra Güney ve Semerci’nin 2008 yılında geliştirdiği Yansıtıcı Düşünme Ölçeği (YDÖ) Güney’e mail yoluyla ulaşılarak izin alınmış ve kullanılmıştır.

Ölçeğin birinci bölümünde öğretmenlerin demografik ve mesleki özelliklerini saptamak amacıyla yöneltilmiş 6 soru yer almaktadır. Okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin “cinsiyet”, “yaş”, “kıdem”, “bölge”, “uyruk” ve “hizmet içi eğitimlere katılma durumu” demografik özelliklerine göre verileri toplamaya yönelik oluşturulmuştur. Bu araştırmada, kişisel bilgi formunda yer alan demografik özelliklerin belirlenmesinin sebebi araştırmaya dahil olan Türkçe öğretmenleri hakkında gerekli verilere ulaşmak ve öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemeye çalışmaktır.

Güney ve Semerci tarafından 2008 yılında geliştirilen “yansıtıcı düşünme ölçeği” tek boyuttan ve beşli derecelendirme kullanılarak geliştirilmiş 27 ifadeden oluşmaktadır. Ölçeğin derecelendirilmesi, “Tamamen katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Fikrim yok (3), Katılmıyorum (2), Kesinlikle katılmıyorum (1)” şeklindedir. Negatif ifadeler ise ters puanlanmıştır. Ölçekten alınacak yüksek puan, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. İfadelerden bazıları şu şekildedir:

“Öğrencilerime problem çözme konusunda cesaret veririm.”

“Ö retmen adaylarının geleceğe yönelik plan yapmalarını sağlarım.”

“Görsel ve işitsel araçlar kullanmam.”

“Bilgiye verdiği önem kadar beceriye önem vermem.”

Güney (2008) tarafından yapılan geçerlik-güvenilirlik çalışması sonucunda Ö retmen adaylarının yansıtıcı düşünme ölçeğinin faktör analizi sonucunda varyansın yüzde 45.693'ünü kapsadığı görülmektedir. Ayrıca, yansıtıcı düşünme ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve sonuç 0.950 bulunmuştur.

Bu sonuçlar doğrultusunda Yansıtıcı düşünme ölçeği öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin belirlenmesinde güvenilir bir ölçme aracı olduğu göstermektedir. Yansıtıcı düşünme ölçeği EK.3'de ölçek kullanım izni ise EK.7'de verilmiştir.

Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği

Yansıtıcı düşünmeye yönelik Türkiye içi araştırmalara bakıldığında bu konu alanında yapılan çalışmaların az sayıda olduğu ve araştırmaların genellikle yurtdışında geliştirilen ölçme araçlarının uyarlanması ve özellikle de öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin belirlenmesine yönelik yapıldığı görülmüştür. Yansıtıcı düşünme yeteneğinin belirlenmesindeki eksikliğe dikkat çekerek eldeki çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği (YADDÖ)” Kalkay ve Şahin 2012 yılında hazırlanmıştır.

Soru formunun üçüncü bölümünde yer alan Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği (YDDBÖ) Kalkay ve Şahin tarafından 2012 yılında geliştirilen ölçek Kalkay'a mail yoluyla ulaşıp izin alınmış ve kullanılmıştır. Ölçek EK.4'de kullanım izni EK.7'de verilmiştir.

İlk olarak madde havuzunda çeşitli sebeplerden dolayı 34 madde elenmiştir. Bu işlemlerin sonucunda 40 maddelik pilot ölçek oluşturulmuştur. bireylerin maddeleri onaylama düzeyleri; 1 “Kesinlikle Katılmıyorum”, 2 “Katılmıyorum”, 3 “Kısmen Katılıyorum”, 4 “Katılıyorum” ve 5 “Tamamen Katılıyorum” şeklinde düzenlenmiştir. Ö retmen adaylarının yanıtlarının sınıflandırılmasında, olumlu maddeler için 1, 2, 3, 4,

5 olarak, negatif yani olumsuz seçenekler için ters çevirme yapılarak 5, 4, 3, 2, 1 yönünde puanlama yapılmı tır.

Öncelikle Ölçek geli tirme sürecinde pilot uygulama için Balıkesir’de hizmet veren 243 bran ö retmeni, ölçe in pilot uygulama toplulu unu meydana getirmi tir. Pilot ölçek 243 bran ö retmenine ara tırmacı tarafından uygulanmı tır. Ayrıca ölçekteki maddeler uzman görü lerine göre dört alt boyutta ele alınmı tır. Bunlar; problem çözmeye, kendini tanıma, bilgiyi ili kilendirme ve ö renmeye istekliliktir. Yapılan faktör analizlerinin sonucunda hiçbir boyutla ili kilendirilemeyen 10, 19, 30, 36 ve 40 numaralı maddeler çıkarılmı tır. Sonuç olarak 35 maddeden olu an ölçek ortaya çıkmı tır. Ölçek ifadelerinden bazıları unlardır:

“Ö rendiklerini günlük ya ama aktarabiliyorlar.”

“Derslere daha istekli bir ekilde katılabiliyorlar.”

“Dü ünmeye ve yorum yapmaya yönelik sorular sorabiliyorlar.”

“Kendilerini objektif olarak ele tirebiliyorlar.”

Yapılan analizlere göre ölçe in Cronbach Alfa Güvenirlik kat sayısı = .95’ tir. Ula ılan de erlere göre ölçe in üst düzeyde güvenilir oldu u söylenebilmektedir.

Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Dü ünme Becerisi Ölçe i

Kızılkaya ve A kar tarafından 2009 yılında geli tirilen Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Dü ünme Becerisi Ölçe i iki bölümden olu maktadır. Birinci bölümde ara tırmacı tarafından geli tirilen ö rencilerin demografik özellikleri ve Türkçe dersine olan tutumlarını saptamak amacıyla yöneltilmi 6 soru yer almaktadır.

Ö rencilerin “cinsiyet”, “bölge”, “en son ö renilen Türkçe sınav notu”, “kitap okuma durumu”, “kitap okuma sıklı ı” ve “Türkçe dersini sevme durumu” verilerine göre bilgi toplamaya yönelik olu turulmu tur. Eldeki çalı mada, ki isel bilgi formundan elde edilen demografik de i kenlerin belirlenme sebebiçalı maya dahil olan ö rencilerin problem çözmeye ili kin yansıtıcı dü ünme düzeylerini belirlemeye çalı maktır.

Ölçe in ikinci bölümünde yer alan Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Dü ünme Becerisi Ölçe i Kızılkaya ve A kar tarafından 2009 yılında ö rencilerin

problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisinin belirlenmesinde kullanılması amacıyla geliştirilmiştir. Öğrencilerin sorun çözmeye ilişkin yansıtıcı düşünme becerilerini ölçen ölçek 5'li likert tipine göre hazırlanmıştır. Puanlama, materyali okuyan öğrencinin eylemi yapma sıklığına tepki gösterdiği gerçeğe yanıt vermek üzere tasarlanmıştır. Materyal içerisindeki eylemlerin sıklığı "Her Zaman", "Çoğunlukla", "Bazen", "Nadiren", "Asla" olarak düzenlenmiştir. Bu düzeyler; Her zaman = 5, Çoğunlukla = 4, Bazen = 3, Nadiren = 2, Hiçbiri = 1 olarak düzenlenmiştir ve ölçeğin toplam puanı, bu puanlara göre 14 maddeye verilen yanıtların toplamı olarak hesaplanmıştır. Toplam puanı, yansıtıcı düşünme kabiliyetine sahip olma derecesi olarak büyüklük derecesi olarak yorumlanmaktadır. Anket ifadelerinden bazıları şöyledir:

“Bir problemi çözemedim de, neden çözemediğimi anlamak için kendime sorular sorarım.”

“Bir problemi çözdüğümde, yaptığım işlemleri tekrar inceler, değerlendiririm.”

“Problem çözerken, her işlemimi önceki ve sonraki adımlarımla düşünerek yaparım.”

“Problemi çözdükten sonra arkadaşlarımla çözümleri ile karşılaştırır, sonucumu değerlendiririm.”

Toplanan verilere sorgulama, nedenleme ve değerlendirme boyutları kapsamında doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Faktörlerin güvenilirlik kanıtları için Cronbach Alfa sonuçları değerlendirilmiş ve analiz sonucuna ilişkin, sorgulama faktörünün değeri 0.73, nedenleme faktörünün değeri 0.71, değerlendirme faktörünün değeri ise 0.69 olarak tespit edilmiştir. Ölçek maddelerinin tümü için bu değer 0,83 olarak bulunmuştur. Statistikselsel olarak anlamlı bulunan bu değer, model doğrulayıcı faktör analizi yapılabileceğinin bir göstergesi olarak onaylanmıştır (Kızılkaya ve Akar, 2009).

Bu sonuçlar doğrultusunda Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinin yansıtıcı düşünme becerisinin üst düzeye ulaşması, ölçülmesi ve analiz edilmesinde güvenilir bir ölçme aracı olabileceği görülmektedir. Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeği EK.5'te, ölçeğin kullanılabilmesi için Akar'a mail yoluyla ulaşıp izin alınmıştır ve ölçek kullanım izni ise EK.7'de verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Ara tırmanın uygulama sürecinin ilk a masında Milli E itim Bakanlı ı'ndan ölçeklerin ö rencilere ve ö retmenlere uygulanabilmesi için izin alınmı tır. Bu sürecin ardından Kuzey Kıbrıs'ta bulunan okul müdürleri ile görü meler gerçekleştirerek, ara tırma amaçlarına yönelik bilgiler verilmi tir. Uygulamadan önce okul müdürüne KKTC MEB'den alınan (EK.1) izin yazısı sunulmu ve bilgi verilmi tir. Ayrıca okul müdürleri ile gerçekleştirilen görü melerde, ölçeklerin uygulanmasına yönelik gün ve saatler belirlenmi tir. Ara tırmacılar önceden belirlenen günlerde okullara giderek, ö renci ve ö retmenlere 15 dakikalık bir sürede ölçeklerle ilgili bilgi verildi. Son olarak, ölçe in uygulanması ise yakla ık 10-15 dakika aralı nda sürdü.

3.5. Verilerin Statistiki De erlendirilmesi

Ara tırma verilerinin istatistiksel çözümlenmesinde Stata Statistical Package for Social Science (SPSS) 21.0 istatistiksel veri analizi paket programı kullanılmı tir. Ö retmenlerin ve ö rencilerin özelliklerine göre da ılımlarının saptanmasında frekans analizi kullanılmı olup, sonuçlar frekans ve yüzde de eri olarak gösterilmi tir.

Ara tırma kapsamına alınan ö retmenlerin yansıtıcı dü ünme düzeyleri ve ö rencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı dü ünme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla ölçeklerden alınan puanlara ait sonuçlar verilmi tir. Verilerin analizinde; öncelikle tüm ba ımsız de i kenler için ba ımsız örneklem t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi ve POSTHOC=LSD analizleri uygulanmı tir. Ara tırmada elde edilen verilerin analizinde ise frekans (f), yüzdelik (%), aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (S), en dü ük ve en yüksek de erler uygulanmı tir. Ara tırmanın nitel verileri için ö rencilerin Türkçe dersine yönelik görü lerinin belirlenmesinde içerik analizi yapılmı tir. Elde edilen kategorilerden frekans ve yüzde tabloları olu turulmu tur.

Yapılan tüm istatistiksel çalı malarda anlamlılık düzeyi 0.05 olarak varsayılmı ve ankette toplanan veriler 1-5 aralı nda kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmı tir. Seçenek, puan ve puan aralı ı, Yansıtıcı Dü ünme Ölçe i ve Yansıtıcı Dü ünme Düzeyini Belirleme Ölçe i için Tablo 1'de Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Dü ünme Ölçe i için Tablo 2'de verilen puan sınırları kullanılmı tir.

Tablo 1. Yansıtıcı Dönme  lçe i / Yansıtıcı Dönme Düzeyini Belirleme  lçe i

Derece/Seçenek	Puan	Puan Sınırı
Kesinlikle Katılmıyorum	1.00	1.00-1.79
Katılmıyorum	2.00	1.80-2.59
Fikrim yok	3.00	2.60-3.39
Katılıyorum	4.00	3.40-4.19
Kesinlikle Katılıyorum	5.00	4.20-5.00

Tablo 2. Problem özmeye Yönelik Yansıtıcı Dönme  lçe i

Derece/Seçenek	Puan	Puan Sınırı
Hiçbir zaman	1.00	1.00-1.79
Nadiren	2.00	1.80-2.59
Bazen	3.00	2.60-3.39
o u zaman	4.00	3.40-4.19
Her zaman	5.00	4.20-5.00

BÖLÜM IV

BULGULAR

Çalı manın dördüncü bölümünde, ara tırmanın temel problemi ve alt problemine yanıt aramak için elde edilen bilgilerin istatistiksel analizlerinden ula ılan bulgulara ve yorumlar bulunmaktadır.

4.1. Türkçe Ö retmenlerinin Demografik Özellikleri

Ara tırma kapsamına alınan ö retmenlerin cinsiyet, ya , mesleki kıdem, uyruk ve hizmet içi e itim durumları gibi demografik özelliklerine yönelik frekans ve yüzde de erleri bulunmaktadır.

Tablo 3. Ö retmenlerin Cinsiyet Özelliklerine li kin Frekans Da ılımları

Cinsiyet	(f)	(%)
Kadın	28	82.4
Erkek	6	17.6

Tablo 3’de görüldü ü gibi, ara tırmaya katılan ö retmenlerin 28’ini (% 82.4) kadın, 6’sını (%17.6) erkek ö retmenlerden olu turmaktadır. Elde edilen veriler ara tırmaya katılan kadın Türkçe ö retmenlerin sayısının erkek Türkçe ö retmenlerin sayısından çok oldu unu göstermektedir.

Tablo 4. Ö retmenlerin Ya larına Göre Da ılımları

Ya	(f)	(%)
22-25	11	32.4
36-40	23	67.6

Tablo 4’ e bakıldı ında Türkçe ö retmenlerin 11’i (%32.4) 22-25 ya aralı ına sahip olup, 23’ü (%67.6) 36-40 ya aralı ında da ılım göstermektedir. Elde edilen veriler ara tırmaya katılan ö retmenlerin ço unlu unun 36-40 ya aralı ında oldu unu ifade etmektedir.

Tablo 5. Ö retmenlerin Mesleki Deneyimlerine İlişkin Frekans Dağılımları

Kıdem	(f)	(%)
1-5 yıl	9	26.5
6-10 yıl	8	23.5
11-15 yıl	13	38.2
16 yıl ve üzeri	4	11.8

Tablo 5’de görüldüğü gibi, ö retmenlerin 9’u (%26.5) 1-5 yıl kıdeme sahip olup, 8’i (%23.5) 6-10 yıl, 13’ü (%38.2) 11-15 yıl ve 4’ü (%11.8) de 16 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme ulaşımlardır. Sonuçlar çalışmaya dahil olan ö retmenlerin yarıya yakını mesleki kıdem açısından 10 yılını doldurmuş tecrübeli ö retmenler olduğunu göstermektedir.

Tablo 6. Ö retmenlerin Uyruklarına Göre Dağılımı

Uyruk	(f)	(%)
Kıbrıslı Türk	34	100

Tablo 6’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan ö retmenlerin tümü Kıbrıslı Türk’tür.

Tablo 7. Ö retmenlerin Hizmet İçi Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Hizmet içi eğitim	(f)	(%)
Yılda 1	17	54.8
Yılda 2	7	22.6
Yılda 3	2	6.5
Yılda 4 ve üzeri	5	16.1

Tablo 7’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ö retmenlerin 17’si (%54.8) yılda 1 kez hizmet içi eğitime katılırken, 7’si (%22.6) yılda 2, 2’si (%6.5) yılda 3 ve 5’i (%16.1) de yılda 4 ve üzeri hizmet içi eğitimlere katılmaktadır. Elde edilen bulgulardan, ö retmenlerin hizmet içi eğitime katılma sıklıklarının yeterli düzeyde olmadığını görülmektedir. Ö retmenlerin hizmet içi eğitimlere katılma durumlarının çalışmaya yönelik bilgi ve becerilerinde etkili olacağına inanılmaktadır. Ayrıca, ö retmenler ö retim programlarının temel uygulayıcıları olduklarından dolayı, çalışmaya

yaklaşımlar doğrultusunda geliştirilen programları etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için hizmet içi eğitimlere katılmalarının bir gereklilik olduğu düşünülmektedir.

4.2. Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin cinsiyet, okuma durumları, okuma sıklıkları ve okumayı sevme durumları gibi demografik özelliklerine yönelik frekans ve yüzdelik dağılımları bulunmaktadır.

Tablo 8. Öğrencilerin Cinsiyet Özelliklerine İlişkin Frekans Dağılımları

Cinsiyet	(f)	(%)
Kız	429	49.8
Erkek	433	50.2

Tablo 8’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin 429’unu (%49.8) kız, 433’ünü (%50.2) erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Elde edilen veriler araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin sayılarının birbirine çok yakın olduğunu ve araştırma sonuçlarının cinsiyet açısından dengeli bir dağılımla yapıldığını göstermektedir.

Tablo 9. Öğrencilerin Okuma Durumlarına İlişkin Frekans Dağılımları

Okuma	(f)	(%)
Evet	592	68.7
Hayır	270	31.3

Tablo 9’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin 592’si (%68.7) kitap okuduğunu ifade ederken, 270’i (%31.3) ise kitap okumadığını belirtmiştir. Araştırmanın sonucu öğrencilerin yarısından fazlasının kitap okuduğunu göstermektedir. Bireyler için akademik başarının anahtarı olan okuma becerilerinin öğrencilere kazandırılmasının son derece önemli olduğu düşünülmektedir.

Tablo 10. Öğrencilerin Kitap Okuma Sıklığına Göre Dağılımları

Okuma sıklığı	(f)	(%)
Her gün	201	32.8
Haftada 1	276	45.0
Ayda 1	136	22.2

Tablo 10’da görüldü ü gibi ö rencilerin 201’inin (%32.8) her gün, 276’sının (%45) haftada 1 gün ve 136’sının (%22.2) da ayda 1 kitap okudu u belirlenmi tir. Elde edilen verilere göre ara tırmaya katılan ö rencilerin ço unlu unun haftada 1 kitap okudu u görülmektedir.

4.3. Ö rencilerin Yansıtıcı Dü ünme E ilimlerine li kin Bulgular

Ara tırma kapsamın alınan ö rencilerin yansıtıcı dü ünme e ilimlerine ili kin bulgular a a ıda verilmi tir.

4.3.1. Ö rencilerin Genel Olarak Yansıtıcı Dü ünme E ilimlerine li kin Bulgular

Tablo 11’de ara tırma kapsamına alınan ö rencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı dü ünme becerileri ölçe ine ait tanımlayıcı istatistikler verilmi tir.

Tablo 11. Ö rencilerin Genel Olarak Yansıtıcı Dü ünme E ilimleri Puan Da ılımları

	N	Min	Max	\bar{x}	SS
Ö rencilerin yansıtıcı dü ünme e ilimleri	862	1	8.50	3.40	.761

Tablo 11’de görüldü ü gibi ara tırmaya katılan 8. sınıf ö rencileri genel olarak yansıtıcı dü ünme e ilimlerine yönelik “Katılıyorum” sınırlarında görü bildirmilerdir ($\bar{x}=3.40$, $ss=.761$). Ara tırmadan elde edilen bulgular, ö rencilerin yansıtıcı dü ünme e ilimlerinin genel olarak olumlu oldu unu göstermektedir.

Ö rencilerin yansıtıcı dü ünme e ilimlerine yönelik görü lerinin yüksek oldu unu ortaya koyan ifadelerden bazıları ise öyledir: “problemi çözüp sonucunu bulduktan sonra yaptı m i lemleri kontrol ederim” ($\bar{x}=3.76$, $ss=1.24$), “bir problemi okudu umda çözüm için hangi bilgiye ihtiyacım oldu unu dü ünürüm” ($\bar{x}=3.70$, $ss=1.17$), “problem çözerken hangi i lemi neden yaptı mı dü ünerek yaparım” ($\bar{x}=3.69$, $ss=2.37$), “çözüm yollarını tekrar tekrar de erlendirip bir sonraki i lemi daha iyi çözmeye çalı ırım” ($\bar{x}=3.58$, $ss=1.57$).

4.3.2. Ö rencilerin Cinsiyete Göre Yansıtıcı Dü ünme E ilimlerine li kin Bulgular

Ara tırmaya katılan 8. Sınıf ö rencilerin cinsiyetlerinin yansıtıcı dü ünme e ilimlerinde anlamlı bir fark bulunup bulunmadı ını belirlemek için ba ımsız örneklem t-testi (indepentsamples t-test) analiz tekni i kullanılmı tır. Ö rencilerin cinsiyete göre yansıtıcı dü ünme e ilimleri puan ortalamaları Tablo 12’de verilmi tir.

Tablo 12. Ö rencilerin Cinsiyete Göre Yansıtıcı Dü ünme E ilimi Puan Da ılımları

	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Kız	429	3.53	.738	860	5.098	.000
Erkek	433	3.27	.761			

Tablo 12’de incelendi i gibi, ara tırmaya dahil olan ö rencilerin 429’u kız, 433’ü erkektir. Bu ö rencilerin cinsiyetlerinin yansıtıcı dü ünme e ilimlerinde anlamlı bir fark yaratıp, yaratmadı ının ara tırıldı ı bu çalı mada yansıtıcı e ilimi yüksek olan ö renciler ($\bar{x}=3.53$, $ss=738$) ile dü ük olan ö rencilerin ($\bar{x}=3.27$, $ss=761$) yansıtıcı dü ünme e ilimlerinde kız ö rencilerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmı tır ($t=5.098$, $p<0.05$).

4.4. Ö rencilerin Kitap Okuma Durumlarına Göre Yansıtıcı Dü ünme E ilimlerinin Kar ıla tırılması

Ara tırmaya katılan 8. sınıf ö rencilerin kitap okuma durumlarının yansıtıcı dü ünme e ilimlerinde anlamlı bir fark bulunup bulunmadı ını ortaya çıkarmak için ba ımsız örneklem t-testi (independentsamples t-test) analiz tekni i kullanılmı tır. Ö rencilerin kitap okuma durumlarına göre yansıtıcı dü ünme e ilimleri puan ortalamaları Tablo 13’de verilmi tir.

Tablo 13. Ö rencilerin Kitap Okuma Durumlarına Göre Yansıtıcı Dü ünme E ilimleri Puan Da ılımları

Kitap okuma sıklı ı	N	\bar{x}	SS	sd	T	P
Evet	592	3.53	.716	860	7.219	.000
Hayır	270	3.13	.786			

Ara tırmadan elde edilen bulgular, 592 8. sınıf ö rencisinin kitap okurken, 270 ö rencinin ise kitap okumadı nı ortaya koymaktadır. Ö rencilerin kitap okuma durumlarının yansıtıcı dü ünme e ilimlerinde anlamlı bir fark yaratıp, yaratmadı nın ara tırıldı ı bu çalı mada, kitap okuyan ö renciler ($\bar{x}=3.53$, $ss=716$) ile okumayan ö rencilerin ($\bar{x}=3.13$, $ss=.786$) yansıtıcı dü ünme e ilimlerinde, kitap okuyan ö rencilerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmı tır ($t=7.219$, $p<0.05$). Bu ba lamda, ö retmenlerin ve anne babaların çocuklara kitap okuma alı kanlı nı kazandırma da önemli bir faktör oldu u dü ünülmektedir.

4.5. Ö rencilerin Kitap Okuma Durumlarına li kin Bulgular

Ara tırma kapsamına alınan ö rencilerin kitap okuma sıklı na ili kin bulgular Tablo 14'te, kitap okumayı sevme durumları ise Tablo 15'te verilmi tir.

4.5.1.Ö rencilerin Kitap Okuma Sıklıklarının Yansıtıcı Dü ünme E ilimlerine li kin Bulguları

Ö rencilerin kitap okuma sıklıklarına göre yansıtıcı dü ünme e ilimleri belirlenmek amacıyla betimsel veri istatistik sonuçları Tablo 14'te verilmi tir.

Tablo 14. Ö rencilerin Kitap Okuma Sıklıklarının Yansıtıcı Dü ünme E ilimlerinin Betimsel statistik Sonuçları

Kitap okuma sıklı ı	N	\bar{x}	SS
Her gün	201	3.62	.738
Haftada 1	276	3.48	.712
Ayda 1	136	3.40	.689

Tablo 14'te görüldü ü gibi ö rencilerin kitap okuma sıklıklarına yönelik ifadeleri her gün kitap okuyan ö renciler ($\bar{x}=3.62$, $ss=.738$), haftada bir okuyan ö renciler ($\bar{x}=3.48$, $ss=.712$) ve ayda bir okuyan ö renciler ($\bar{x}=3.40$, $ss=.689$) olarak belirlenmi tir. Bu bulguya göre her gün kitap okuyan ö rencilerin lehine anlamlı bir fark oldu u sonucuna varılmı tır.

4.5.2. Ö rencilerin Kitap Okumayı Sevme Durumlarına İlişkin Bulgular

Ara tırmaya katılan ö rencilerin kitap okumayı sevme durumlarının belirlenmesine ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Ö rencilerin Kitap Okumayı Sevme Durumlarına Göre Dağılımları

Kitap okumayı sevme	(f)	(%)
Evet	482	55.9
Kısmen	308	35.7
Hayır	72	8.4

Tablo 15'te görüldüğü gibi ara tırmaya katılan ö rencilerin 482'sinin (%55.9) severek kitap okuduğu, 308 (%35.7) ö rencinin kısmen zevk aldığı ve 72'sinin (%8.4) de kitap okuduğu ancak bu durumdan hoşlanmadığı belirlenmiştir. Ö rencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişmesinde kitap okuma davranışlarının etkili olduğuna inanılmakta, ancak elde edilen bulgulardan ö rencilerin kitap okuma davranışlarının yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir.

4.6. Ö rencilerin Türkçe Dersini Sevme Durumlarının Karşılaştırılması

Ara tırmaya katılan 8. Sınıf ö rencilerinin Türkçe dersini sevme durumlarının yansıtıcı düşünme e ilimlerinde anlamlı bir farklılık yaratıp, yaratmadığını saptamak amacıyla Tek Yönlü Varyans (One-Way ANOVA) analizi gerçekleştirilmiştir. Ara tırmada elde edilen betimsel istatistik sonuçlar Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Ö rencilerin Türkçe Dersini Sevme Durumlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Türkçe dersini sevme	N	Min	Max	\bar{x}	SS
Evet	482	1.00	8.50	3.58	.706
Kısmen	308	1.00	5.00	3.24	.754
Hayır	72	1.29	4.43	2.91	.778

Ara tırmaya katılan ö rencilerin Türkçe dersini sevme durumları ile yansıtıcı düşünme e ilim puanları, dersi seven ö renciler için (\bar{x} =3.58, ss=.706) olup, dersi kısmen sevenler için (\bar{x} =3.24, ss=.754) ve sevmeyenler için (\bar{x} =2.91, ss=.778) olarak hesaplanmıştır. Ö rencilerin dersi sevme durumları ile yansıtıcı düşünme e ilimlerine

yönelik anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadı nı saptamak maksadıyla uygulanan Tek Yönlü Varyans (OneWay ANOVA) analizinden ula ılan sonuçlar Tablo 17’de sunulmu tur.

Tablo 17. Gruplar Arasındaki Anlamlı Farkın Belirlenmesine li kin Sonuçlar

	Kareler Toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	40.566	2	20.283	38.036	.000
Gruplar içi	458.070	859	533		
Toplam	498.635	861			

Tablo 17’de görüldü ü gibi, ö rencilerin Türkçe dersini sevme duruları ile yansıtıcı dü ünme e ilimleri arasında anlamlı fark belirlenmi tir ($F_{(2;859)}= 38.036$, $p<0.05$). Gruplar arasındaki farkın hangi gruplar arasında oldu unu belirlemek için yapılan LSD Test sonuçları incelendi inde, Türkçe dersini seven ö rencilerin yansıtıcı dü ünme e ilimleri ile kısmen veya hiç sevmeyen ö rencilerin e ilimleri arasında, dersi seven ö rencilerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmı tur. Ayrıca, ara tırmadan elde edilen bulgular, dersi kısmen seven ve hiç sevmeyen ö rencilerin yansıtıcı dü ünme e ilimlerinde de dersi kısmen seven ö rencilerin lehine anlamlı bir fark belirlenmi tir. Bu bulgu, Türkçe dersinin ö rencilerin yansıtıcı dü ünme e ilimlerinde önem ta ıdı nı ortaya koymaktadır.

4.7. Türkçe Ö retmenlerinin Yansıtıcı Dü ünme E ilimlerine Yönelik Bulgular

Türkçe ö retmenlerinin genel olarak yansıtıcı dü ünme e ilimlerini belirlemeye yönelik elde edilen ortalama puanları Tablo 18’de verilmi tir.

Tablo 18. Ö retmenlerin Genel Olarak Yansıtıcı Dü ünme E ilimleri Puan Ortalaması

	N	Min	Max	\bar{x}	SS
Ö retmenlerin yansıtıcı dü ünme e ilimleri	34	3.26	6.33	4.62	.536

Tablo 18’de görüldü ü gibi, Türkçe ö retmenlerinin genel olarak yansıtıcı dü ünme e ilimleri “Kesinlikle katılıyorum” ekinde belirlenmi tir ($\bar{x}=4.62$, $ss=.536$). Bu ba lamda, ara tırmaya dahil olan ö retmenlerin yansıtıcı dü ünme e ilimlerinin

yüksek düzeyde oldu u ifade edilebilir. Ö retmenlerin yansıtıcı dü ünme e ilimlerinin yüksek oldu unu ortaya koyan ifadelerden bazıları öyledir: “Ö rencilerime problem çözme konusunda cesaret veririm” ($\bar{x}=4.91$, $ss=.287$), “problemlere alternatif çözümler üretirim” ($\bar{x}=4.88$, $ss=.327$), “okul içi ve dı ı ya antıların özümsemesine önem veririm” ($\bar{x}=4.79$, $ss=.410$). Ara tırmada, hem 8. sınıf ö rencilerinin hem de bu ö rencilerin Türkçe ö retmenlerinin yansıtıcı dü ünme e ilimlerinin yüksek oldu u sonucuna ula ılmı tır. Bu ba lamda, yansıtıcı dü ünme e ilimleri yüksek olan ö retmenlerin, ö rencilerinin yansıtıcı dü ünme e ilimlerini olumlu yönde etkiledi ine inanılmaktadır.

4.8. Ö retmen Görü lerine Göre Ö retim Programlarının Yansıtıcı Dü ünme Becerilerini Kazandırma Durumuna li kin Bulgular

Ara tırma kapsamına alınan 8. Sınıf Türkçe ö retim programlarının ö rencilere yansıtıcı dü ünme becerilerini kazandırma durumuna yönelik ö retmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla betimselistatistik sonuçları Tablo 19’da verilmi tir.

Tablo 19. Ö retmen Görü lerine Göre Ö retim Programlarının Yansıtıcı Dü ünme Becerilerini Kazandırma Durumu

	N	Min	Max	\bar{X}	SS
8 sınıf ö retim programının yansıtıcı dü ünme e ilimlerini kazandırma durumu	34	1.80	5.00	3.51	.838

Tablo 19’da görüldü ü gibi, Türkçe ö retmenlerinin orta ö retim programının yansıtıcı dü ünme becerilerini kazandırma durumuna yönelik görü leri “Katılıyorum” sınırlarında belirlenmiştir ($\bar{X}=3.51$, $ss=.838$). Örne in, ö retmenler; “ö renme-ö retme sürecinde sorumluluk alabiliyorlar” ($\bar{X}=3.55$, $ss=.959$), “bir derste ö rendikleri ile ba ka derslerde ö rendiklerini ili kilendirebiliyorlar” ($\bar{X}=3.67$, $ss=1.06$), “kendilerini di er ö rencilerden ayıran özelliklerini fark edebiliyorlar” ($\bar{X}=3.64$, $ss=1.06$) gibi ifadelerle olumlu yönde görü belirtmişlerdir. Bu bağlamda, 8. sınıf Türkçe ö retim programının ö rencilere yansıtıcı dü ünme becerilerini kazandırdığı dü ünülmektedir. Ayrıca, ara tırmada; programın uygulandı ı 8. sınıf ö rencilerinin yansıtıcı dü ünme e ilimlerine yönelik görü lerinin olumlu yönde oldu u saptanmıştır. Bu bağlamda, ara tırmadan elde edilen bulguların birbirini destekleyen özelliklerinin bulundu unu söylemek mümkündür.

BÖLÜM V

TARTI MA

Çalı manın be inci bölümünde, ara tırmanın bulgularına ili kin tartı malara yer verilmi tir.

Ara tırmadan elde edilen bulgular, ö rencilerin yansıtıcı dü ünme e ilimlerinin genel olarak yüksek düzeyde oldu unu göstermektedir. Wagner (2006) benzer bir çalı mada ö renci, ö retmen ve velilere yönelik yansıtıcı uygulamalar denemi ve çalı manın bulgularına göre hem ö renci ve ö retmende hem de velilerde yansıtıcı dü ünme e ilimlerinin yüksek oldu u sonucuna ula ılmı tır.Ba (2013) çalı masında problem çözmeye ili kin yansıtıcı dü ünme becerileri ölçe inin alt boyutlarına göre ö rencilerin fen ve teknoloji dersindeki ba arılarının yansıtıcı dü ünme düzeylerinin yüksek olmasıyla ili kili oldu u sonucuna ula mı olup ve di er bir çalı mada ise Evin ve Gencel (2014) çalı malarında ö retmen adaylarının yansıtıcı dü ünme e ilimlerini ara tırmı lar ve farklı olarak ö retmen adaylarının yansıtıcı dü ünme e ilimlerinin orta derecede oldu u sonucuna ula mı lardır.

Ba ka bir çalı mada Sa ır ve Bertiz (2016) ö retmen adayları ve pedagoji ö rencileriyle yürüttükleri çalı mada ö retmen adaylarının yansıtıcı dü ünme e ilimlerinin yüksek oldu u sonucuna varmı lardır.Poyraz ve Usta (2013); Tican ve Ta pınar (2015); Köstekçi (2016),ö retmen adaylarının yansıtıcı dü ünme düzeylerinin yüksek oldu u sonucuna ula mı lardır..Benzer bir çalı mada Saygılı ve Atahan (2014), genel becerileri yüksek olan çocukların, problem çözmeye yönelik yüksek düzeyde yansıtıcı dü ünme becerisine sahip oldukları sonucuna ula mı tır. Kaplan vd. (2017) üstün yetenekli ö rencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı dü ünme becerilerini incelemi ler ve ara tırmanın sonucunda, çalı maya katılan üstün yetenekli ö rencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı dü ünme becerilerinin bu çalı mayla benzer olarak yüksek düzeyinde oldu u belirlenmi tir.

Yapılan ara tırmada ö rencilerin kitap okuma durumlarının olumlu oldu u sonucuna ula ılmı tır. Benzer bir çalı mada Katrancı (2015) ilkokul dördüncü sınıf ö rencilerin kitap okuma motivasyonlarını çe itli de i kenlere göre incelemi ve orta düzeyde oldu unu tespit etmi tir. Akta 2016 yılında yaptı ı çalı mada pedagojik

formasyon sertifika programına kayıtlı öğrencilerin eleştirel okuma ve yansıtıcı düşünme becerilerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir çalışmada ise, Baran ve Ateş (2009) araştırmalarında okumanın başarıya etkisini vurgulamak ve öğrencilerin okuma düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Temizyürek ve ark. (2013) çalışmalarında öğrencilerin kitap okuma düzeyleri yüksek ve nedeni ise kitap okumayı sevmeleri olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada Temizyürek ve ark. (2013) çalışmalarında kitap okumanın önemini vurgulamakta ve bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir. Balcı (2009) benzer bir çalışmada öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını çeşitli denekler açısından incelemiştir ve öğrencilerin kitap okuma düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Can vd. (2010) benzer çalışmaları öğrencilerin okuma alışkanlıklarını çeşitli sınıf düzeyinde farklılıkların bulunup bulunmamasına göre incelemişler ve 8. sınıf öğrencilerinin lise düzeyindeki öğrencilere göre okuma düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir çalışmada Sünbül (2010), büyük il ve ilçelerde okuma davranışının yüksek olduğunu, küçük kasabalarda ve köylerde normal kitap okumanın seviyesinin oldukça düşük olduğunu tespit etmiştir.

Eldeki araştırmada, öğrencilere Türkçe dersini sevip sevmedikleri sorulmuş ve araştırmamızın bulgularından öğrencilerinin çoğunun Türkçe dersini sevdiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir çalışma olan Gümüş ve Buluç'un 2007 yılında yaptığı çalışmada öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu görüşlerinin olduğu ve işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımıyla bu dersten daha çok hoşlandıkları belirlenmiştir. Benzer bir çalışmada Erdem ve Gözüküçük (2013) çalışmaları öğrencilerin derse yönelik motivasyon ve tutumlarını farklı ölçeklere incelemişler; öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu buna göre öğrencilerin Türkçe dersini öğrenirken mutlu olduklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Tok (2008) ilköğretim öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada, Fen bilgisi dersinde kullanılan yansıtıcı etkinliklerin öğrencilerin derse karşı ilgilerini ne derece etkilediğini incelemiştir ve öğrencilerin derse yönelik görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve benzer bir çalışma olarak Baran ve Beyhan (2012) yansıtıcı düşünme becerisine dayalı etkinliklerle yapılan öğretim 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine olan ilgilerini incelemiştir ve çalışmanın sonucu bu çalışmayla paralellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Mevcut ara tırmanın ba ka bir bulgusu ise, ara tırmaya katılan ö rencilerin cinsiyete yönelik yansıtıcı dü ünme e ilimlerinde kız ö rencilerin lehine anlamlı bir fark bulundu u sonucudur. Bu sonuçtan farklı olarak Bölükba (2004) ilkö retim ikinci kademe ö rencileriyle yürüttü ü çalı mada ö rencilerin cinsiyete yönelik yansıtıcı dü ünme e ilimlerinde anlamlı bir farklılık bulunmadı mı tespit etmi ve buna benzer olarak Yıldırım ve Pınar (2015) Fen bilgisi dersine ili kin; Dilci ve Babacan (2012) ilkö retim ö rencileriyle; Atalay ve Karahan (2016) ve Sa ır ve Bertiz (2016) ö retmen adaylarıyla yürüttükleri çalı malarda aynı sonuca ula mı tır. Phan (2009); Kayri ve Ceyhan (2016); Qamar, Tasawar, ve Khan (2017) lisans ö rencileriyle yaptı ı çalı mada ara tırmaya katılan ö rencilerin cinsiyete göre yansıtıcı dü ünme e ilimleri bu çalı manın bulgularıyla paralellik göstermekte ve kız ö rencilerin lehine anlamlı bir fark oldu u sonucuna ula tıkları görülmektedir. Choy, Yim ve Tan (2017) ö retmen adaylarının cinsiyete göre yansıtıcı dü ünme e ilimlerini incelemi ve bu çalı manın bulgularını destekler nitelikte kız ö rencilerin lehine anlamlı bir fark oldu unu tespit etmi tir.

Yapılan ara tırmanın bulgularına göre Türkçe ö retmenlerinin yansıtıcı dü ünme e ilimlerinin yüksek düzeyde oldu u belirtilmi tir. Yorulmaz (2006) sınıf ö retmenleriyle yaptı ı çalı mada ara tırmaya katılan sınıf ö retmenlerinin yansıtıcı dü ünme e ilimlerinin yüksek oldu unu tespit etmi tir. ahin'in (2011) Türkçe ö retmen adaylarıyla yürüttü ü çalı ması bu çalı mayı destekler niteliktedir. ahin'in 2011 yılında yaptı ı ara tırmadan elde edilen bulgulara göre son sınıfta ö renim gören ö retmen adaylarının birinci sınıfta ö renim görenlere göre yansıtıcı dü ünme e ilimlerinin de olumlu yönde oldu u sonucuna ula ılmı tır. Ergüven (2011) çe itli bran ö retmenleriyle yaptı ı çalı mada Fen- Edebiyat Fakültesi'nden mezun olan ö retmenlerin yansıtıcı dü ünme e ilimlerinin di er bran ö retmenlerine göre daha yüksek oldu u sonucuna ula mı tır. Kaf-Hasırcı ve Sadık (2011) yaptıkları çalı mada sınıf ö retmenlerinin yansıtıcı dü ünme e ilimlerini incelemi fakat ara tırmanın sonucunda bu çalı mayla aynı de erde bir yargıya ula mı lar ve sınıf ö retmenlerinin yansıtıcı dü ünme e ilimlerinin yüksek oldu unu saptamı lardır. Farklı bir çalı mada Durdukoca ve Demir (2012) lkokul ö retmenlerinin yansıtıcı dü ünme e ilimlerini çe itli de i kenlere göre incelemi ler ve ö retmenlerin yansıtıcı dü ünme e ilimlerinin yüksek düzeyde oldu u sonucuna ula mı lardır.

Tümkiye ve Hürriyet (2013) çalımlarını özetim elemanlarıyla yürütmüşler ve Yansıtıcı Dönüşüm Eilimi Ölçeği ile değerlendirilen çalımanın bulgularına göre özetim elemanlarının yansıtıcı dönüşüm eilimlerinin yüksek olduğunu tespit edilmiştir. Farklı olarak, Kalkay (2013); Saygılı ve Tehnedere (2014) öğretmenlerin yansıtıcı dönüşüm eilimlerini çeşitli deşkenlere göre incelemi ve genel olarak orta düzeyde olduğunu sonucuna ulaşımlardır. Yamaç ve Bakır (2017) öğretmen adaylarıyla yürüttükleri çalımda, Fen bilgisi öğretmen adaylarının genel olarak yansıtıcı dönüşüm eilimlerinin yüksek düzeyde olduğunu sonucuna ulaşımlardır. Yıldırım (2017) çeşitli deşkenlere göre Coğrafya öğretmenlerinin yansıtıcı dönüşüm eilimlerini incelemi ve öğretmenlerinin yansıtıcı dönüşüm eilimlerinin yüksek olduğunu sonucuna ulaşımlıdır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Bu bölümde ara tırmadan ula ılan bulgulara yönelik sonuç ve önerilere yer verilmi tir.

- 1.1. Ara tırmaya katılan 8. Sınıf ö rencileri genel olarak yansıtıcı dü ünme e ilimlerine yönelik olumlu düzeyde görü bildirmi lerdir.
- 1.2. Ara tırmaya katılan ö rencilerin cinsiyete yönelik yansıtıcı dü ünme e ilimlerinde kız ö rencilerin lehine anlamlı bir fark bulundu u sonucuna ula ılmı tır.
- 1.3. Kitap okuyan ö renciler ile okumayan ö rencilerin yansıtıcı dü ünme e ilimlerinde kitap okuyan ö rencilerin lehine anlamlı bir fark bulundu u sonucuna ula ılmı tır.
- 1.4. Türkçe dersini sevdi ini ifade eden ö renciler ile sevmeyen ö renciler arasında evet ifadesini verenlerin lehine anlamlı bir fark bulundu u sonucuna ula ılmı tır.
- 1.5. Türkçe ö retmenlerinin genel olarak yansıtıcı dü ünme e ilimlerinin olumlu düzeyde oldu u belirlenmi tir. Ara tırmaya katılan ö retmenlerin yansıtıcı dü ünme e ilimlerinin yüksek düzeyde oldu u sonucuna ula ılmı tır.

6.2. Öneriler

Ara tırmadan Ula ılan Sonuçlara Yönelik Geli tirilen Öneriler

1. Yapılan ara tırmada 8. Sınıf Türkçe ö rencilerinin yansıtıcı dü ünme düzeylerinin yüksek oldu u belirlenmi tir. Bundan sonraki çalı malarda di er disiplinler ve ö retim kademelerinde ö renim gören ö rencilerin dü ünme düzeyleri incelenebilir.
2. Ara tırmadan elde edilen sonuçlarda Kitap okuyan ö renciler ile okumayan ö rencilerin yansıtıcı dü ünme düzeylerinde okuyanların lehine anlamlı bir fark bulunmu tur. Gelecek çalı malarda bu durumun nedenleri ara tırılabilir ve di er üst düzey dü ünme becerilerine yönelik tespitlerde bulunulabilir.
3. Bir ba ka sonuç ise, ö rencilerin Türkçe dersini sevme durumlarına yönelik yapıllana analizde ö rencilerin ço unlu unun dersi sevdi i tespit edilmi tir.

Buna göre yapılacak olan çalı malarda bu durumun nedenleri ve ö rencilerin di er disiplinlere yönelik görü leri ara tırılabilir.

4. Ara tırmanın bir ba ka sonucunda ise, 8. Sınıf Türkçe ö retmenlerin yansıtıcı dü ünme düzeylerinin yüksek oldu u belirlenmi tir. Bundan sonraki çalı malarda farklı bran taki ö retmenlerin yansıtıcı dü ünme düzeyleri ara tırılabilir.

Kurumlara Yönelik Geli tirilen Öneriler

1. Ö retmenlere yansıtıcı dü ünme becerileri ile ilgili hizmet içi e itimler verilmelidir.
2. Ö retmen yeti tiren kurumlar yansıtıcı dü ünme ve di er üst dü ünme becerilerinin kazandırılmasına yönelik etkinlikler hazırlamaya özen göstermelidir.
3. E itim programlarında, insanların yansıtıcı dü ünme geli tirmeye aktif olarak katılmaları gerekir. Özellikle, ö rencileri ara tırma yapmaya ve problem çözme becerilerini geli tirmeye yönlendiren faaliyetlere daha fazla yer verilmelidir.

Ara tırmacılar çin Geli tirilen Öneriler

1. Bugüne kadar yapılan çalı malarda ço unlukla ö retmen ve ö retmen adaylarına yönelik ara tırmalar yapıldı ı tespit edilmi tir. Bunun için gelecek çalı malarda ö rencilerin ve yöneticilerin yansıtıcı dü ünme düzeyleri ara tırılabilir.
2. Ara tırmada kullanılan cinsiyet, mesleki kıdem, 8. Sınıflar, okuma sıklı ı, hizmet içi e itim, Türkçe dersi gibi de i kenleri farklıla tırarak ara tırma farklı ekilerde yürütülebilir.
3. Ara tırmada kullanılan anket soruları geli tirilerek, farklı görü me soruları olu turulabilir nitel desen kullanılarak daha derinlemesine ara tırma yapılabilir.
4. KKTC'de dü ünme becerilerine yönelik yapılan çalı malarda en çok ele tirel dü ünme becerileri üzerinde duruldu u görülmü tür. Yansıtıcı dü ünme yeteneklerine ili kin yapılan çalı malar yeterli düzeyde de ildir. Bu nedenle gelecekte ara tırmacılar her kademedeki ö renci, ö retmen ve bran a yönelik çalı malar yapabilirler.

KAYNAKÇA

- Afshar, S.H., & Farahani, M. (2015). Reflective thinking and reflective teaching among Iranian efl teachers: Do gender and teaching experience make a difference? *Social and Behavioral Sciences*9(2), 615-620.
- Akıno lu, O. (2005). Türkiye’de uygulanan ve de i en e itim programlarının psikolojik temelleri. *M.Ü Atatürk E itim Fakültesi E itim Bilimleri Dergisi*, 22(22), 31-46.
- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı yakla ımda ö retmenin ö rencinin ve velinin rolü. *E T M-B R-SEN*, 6(16), 16-20.
- Aktamı , H., & Ergin, Ö. (2006). Fen e itimi ve yaratıcılık. *Dokuz Eylül Üniveristesi Buca E itim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 77-83.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma ö retimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alkan, V.,& Gözel, E. (2012). Sınıf ö retmeni adaylarının yansıtıcı dü ünme becerilerine ili kin görü leri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8(1), 1-12.
- Allahverdi, K. (2009). *John Dewey’de ele tirel dü ünme yakla ımı*. Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Alp, S. (2007). *İkö retim I. kademe ö retmenlerinin yansıtıcı dü üne üzerine bakı açılırları*. Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Çanakkale.
- Altında , C., Göksel, C., Koray, Ö., & Koray , A. (2012). Ele tirel ve Yaratıcı Dü ünme Temelli Fen ve Teknoloji Laboratuvarı Uygulamalarının Problem Çözme ve Yaratıcılık Üzerine Etkisi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik E itimi Kongresi*. Ni de: Ni de Üniversitesi.
- Altınok , H., & Açıkgöz, Ü. E. (2006). birlikli ve bireysel kavram haritalamanın fen bilgisi dersine yönelik tutum üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi*,(30), 21-29.
- Altınok, H. (2002). *Yansıtıcı ö retim: Önemi ve ö retmen e itimine yansımaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Al-Zubaidi, H.A. (2014). *The effect of using video Recordings as a reflective teaching tool on efl teachers performance*. Yüksek Lisans Tezi, Yakın Do u Üniversitesi, Lefko a.
- Arslan, M. (2007). *Ö retim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atalay, T. D., & Karahan, B. Ü. (2016). Türkçe ö retmen adaylarının yansıtıcı dü ünme e ilimlerine yönelik bir de erlendirme. *Uluslararası Türkçe E itimi ve Ö retimi Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(2), 18-27.
- Atasoy, B. (2004). *Fen Ö retimi ve Ö renimi*. Ankara: Asil Kitabevi.
- Av ar, Z., & Alkı , S. (2007). birlikli ö renme yöntemi “birle tirme I” tekni inin sosyal bilgiler derslerinde ö renci ba arısına etkisi. *İkö retim Online*, 6(2), 197-203.
- Aybek, B. (2007). Konu ve beceri temelli ele tirel dü ünme ö retiminin ö retmen adaylarının ele tirel dü ünme e ilimi ve düzeyine etkisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 43-60.
- Aykaç, N., & Aydın, H. (2006). *Ö renme- ö retme sürecinde planlama ve uygulama*. Naturel Yayıncılık.
- Balcı, A. (2009). İkö retim 8. sınıf ö rencilerinin kitap okuma alı kanlı na yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniveritesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 265-300.
- Ba , G. (2013). İkö retim ö rencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı dü ünme becerileri ile fen ve teknoloji dersi akademik ba arıları arasındaki ili kinin yapısal e itlik modeli ile incelenmesi. *Hasan Ali Yücel E itim Fakültesi Dergisi*, 10(20), 1-12.
- Ba , G., & Kıvılcım, Z. S. (2013). Lise ö rencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı dü ünme becerileri ile matematik ve geometri derslerindeki akademik ba arıları arasındaki ili ki. *Ahi Evran Üniversitesi Kır ehir E itim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1-17.
- Ba aran, M., & Ate , S. (2009). İkö retim be inci sınıf ö rencilerinin okumaya ili kin tutumlarının incelenmesi. *Gazi E itim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.

- Ba ol, G.G. (2013). Yansıtıcı dü ünme düzeyini belirleme ölçe i: Geçerlik ve güvenilirlik çalı ması. *Kuram ve Uygulamada E itim Bilimleri*, 13(2), 929-946.
- Ba türk, M. (2004). *Dil edinim kuramları ve Türkçenin anadili olarak edinimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bitzer, Z.L. (2017). *The development of reflective thinking and its Influence on patient care skills in third year dental students*. Phd Thesis, Colombia Universty, Colombia.
- Boethel, M., & Dimock, V.K. (1999). Constructing knowledge with tecnology. Austin, Texas. http://www.bazzirk.com/sedl/files/images/pub_CKWT.pdf adresinden alındı.
- Bozdemir, R. (2012). *Sınıf ö retmenlerinin beden e itimi ve spor dersinde kar ıla tıkları problemlere yönelik ölçek geli tirme çalı maları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bozkurt, G. (2008). *The effects of using diaries as a means of improving students' writing, vocabulary and reflective thinking skills*. Yüksek Lisans Tezi, Yakın Do u Üniveristesi, Lefko a.
- Bölükba ı, F. (2004). *Yansıtıcı ö retimin (Reflective teaching) ilkö retim ikinci kademe ö rencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ve ba arıları üzerindeki etkilili i*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, zmir.
- Brrows, L.N. (2012). *Reflective thinking by teachers and improvement in teaching practices*. Phd Thesis, Oklahoma State University, ABD.
- Büyükalan, F.S. (2013). *Ö renme Ö retme kuram ve yakla ımları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, ., Çakmak, K.E., Akgün, E.Ö., Karadeniz, ., & Demirel, F. (1996). *Bilimsel Ara tırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, ., Çakmak, K.E., Akgün, E.Ö., Karadeniz, ., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel ara tırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, ., Çakmak, K.E., Akgün, E.Ö., Karedeniz, ., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel Ara tırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Can, R., Türkyılmaz, M., & Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21.
- Can, T.B., & Yıldırım, C. (2012). *Bilimsel süreç becerileri etkinliklerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı öğrenmelerine etkisi*. Pamukkale Üniversitesi Açık Erişim Arşivi: <http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/handle/11499/1608> adresinden alındı.
- Carl, A.A. (2009). *Teacher Empowerment Through Curriculum Development : Theory into Practice*. South Africa: Juta and Company Ltd.
- Cemilolu, M. (2001). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Alfa Yayınevi.
- Chaumba, J. (2015). Using blogs to stimulate reflective thinking in a human behavior course. *Social Work education the international journal*, 34(4), 377-390.
- Choy, C. S., Yim, C.S.J., & Tan, L.P. (2017). Reflective thinking among preservice teachers: A Malaysian perspective. *Tunku Abdul Rahman University College, Issues in Educational Research*, 27(2), 234-251.
- Cisero, A. (2006). Does Reflective journal writing improve course performance? *College Teaching Journal*, 54(2), 231-236.
- Cornu, L.R., & Peters, J. (2005). Towards constructivist classrooms: the role of the reflective teacher. *The Journal of Enquiry*, 6(1), 50-64.
- Çam Akta, B. (2016). Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ve Yansıtıcı Öğrenmelerinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1186-1202.
- Çelebi, D.M. (2006). Türkiye’de anadil eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 285-307.
- Çeri, K. B., Çavulolu, C., & Gürol, M. (2015). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(34), 385-394.

- Çınar, O., Teyfur, E., & Teyfur, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Öğretmenler Akademisi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 47-64.
- Çubukçu, Z., Taşdemir, M., & Güven, M. (2013). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (B. Duman, Dü.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Daud, D., Ahmad, H., & Johari, H. (2012). Oliva model in Malaysian logistics curriculum: A conceptual framework paper. *International Journal of Learning and Development*, 2(3), 2164-4063.
- Demir, A.T., Ürün, K.B. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine yönelik bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(2), 18-27.
- Demir, T. (2010). Türkçe öğretiminde anlama ve zihinde yeniden yapılandırma. *TÜBAR*, XXVII, 201-223.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 27-43.
- Demirel, Ö. (1999). *Öğretim Sanatı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2000). *Öğrenme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S.S., & Yaşar, E. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Dervent, F. (2015). The effect of reflective thinking on the teaching practices of preservice physical education teachers. *Marmara Üniversitesi Dergisi*, 25(3), 260-275.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. New York: Prometheus Books.
- Dilci, T., & Babacan, T. (2012). İlköğretim 5. sınıf programının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmesine ilişkin sınıf öğretmenleri görüşleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 141-161.
- Doğanay, A., & Tok, . (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Duban, N. Y. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 343 - 360 .
- Ekiz , D. (2006). Self-observation and peer-observation: Reflective diaries of primary student-teachers. *İlköğretim Online*, 5(1), 45-57.
- Erdamar , G., & Demirel, Ö. (. (2011). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Erdamar Koç, G. (2010). *Yaşam boyu öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erdem, E., & Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi*, 23(23), 81-87.
- Erdem, R., & Gözüküçük, M. (2013). İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyonları ve tutumları arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 13-24.
- Erginel, . S. (2006). *Developing reflective teachers: A study on perception and improvement of reflection in pre-service teacher education*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Güzelyurt.
- Erişen , Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (13), 79-97.

- Ersözlü, N. Z. (2008). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 141-159.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Meteksan Yayınları.
- Eryılmaz, A., & Mutlu, T. (2017). Yaşam boyu gelişim yaklaşımı perspektifinden kariyer gelişimi ve ruhsal sağlığı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(2), 227-249.
- Fatemipour, H. (2013). The efficiency of the tools used for reflective teaching in ESL contexts. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9 (3), 1398-1403.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Book.
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri arasındaki yeterlik algıları ve karışıklıkları sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 135-145.
- Genç, M., & Şahin, F. (2015). Birlikli öğrenmenin başarıya ve tutuma etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 9(1), 375-396.
- Göçer, A. (2007). İlköğretim Türkçe programlarında ölçme ve değerlendirilmenin önemli bir boyutu olarak süreç. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretmen Dünyası*, 7(9), 320-334.
- Gömlüksiz, M. (1993). *Kubalık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve etkiye etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Gömlüksiz, N.M. (2001). *Kubalık öğrenme. Öğrenmenin oluşumu. Modül 1*. Ankara: Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- Gömlüksiz, N.M., & Kan, Ü.A. (2007). Yeni ilköğretim programlarının dayandığı temel ilke ve yaklaşımlar. *Doğu Anadolu Araştırmaları*, 60-66.
- Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, (160).

- Gümü , O.B. (2007). Birli ine dayalı ö renme yakla ımının Türkçe dersinde akademik ba arıya etkisi ve ö rencilerin derse ilgisi. *Kuram ve Uygulamada E itim Yönetimi*, 49, 7-30.
- Gün, M. (2012). kinci kademe Türkçe dersi okuma etkinliklerinde kar ıla ılan sorunlar. *Turkish Studies*, 7(4), 1961-1977.
- Güne , F. (2011). Dil ö retim yakla ımlarI ve Türkçe ö retimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148 .
- Güne , F. (2012). Ö rencilerin dü ünçe becerilerini geli tirme. *TÜBAR*, (32), XX-XII.
- Güney, K. (2008). *Mikro-yansıtıcı ö retim yönteminin ö retmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı dü ünmesine etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazı .
- Gürel, E., & Tat, M. (2010). Çoklu zekâ kuramı: Tekli zekâ anlayı ından çoklu zekâ yakla ımına. *Uluslararası Sosyal Ara tırma Dergisi*, 3(11), 336-356.
- Gürkaynak, ., Üstel, F., & Gülgöz, S. (2008). *Ele tirel dü ünme*. stanbul: E itim Reformu Giri imi.
- Güven, M., & Kürüm , D. (2008). Ö retmen adaylarının ö renme stilleri ile ele tirel dü ünme e ilimleri arasındaki ili ki. *lkö retim Online*, 7(1), 53-70.
- Güven, M., Yıldırım, E., & Çelen, G. (2015). Ya am boyu ö renme kavramına ili kin kullanılan metaforlar. *Uluslararası E itim Programları ve Ö retim Çalı maları Dergisi*, 5(9), 35-47.
- Hea-Jin, L. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 699-715.
- Hegedus, J.S. (2002). The Nature of reflective thinking in multivariable calculus. *Group for the Psychology of Mathematics Education*, 1(4), 66-87.
- Henderson, J.G. (1992). *Reflective Teaching: Becoming On Inquiring Educator*.
- Hewitt, W.T. (2006). *Understanding and shaping curriculum : what we teach and why*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Hunkins, F.P. (1994). (Peabody Journal of Education). Beyond Tyler and Taba: Reconceptualizing the curriculum process, 69(3), 4-18.

- man, A., & Eskicumalı, A. (2003). *E itimde planlama ve de erlendirme*. stanbul: De i im Yayınları.
- Jaime, L. (2007). Reflective teaching in the early years: A case for mentoring diverse educators. *Early Childhood Education Journal*, 34(6), 425-430.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1994). *An overview of cooperative learning*. <http://www.co-operation.org/what-is-cooperative-learning> adresinden alındı
- Kaf. H.Ö., & Sadık, F. (2011). Sınıf ö retmenlerinin yansıtıcı dü ünme e ilimlerinin incelenmesi. *Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 195-210.
- Kalkay, . (2013). *6-7-8. sınıf ö retim programlarının yansıtıcı dü ünme becerilerini kazandırma düzeyine ili kin ö retmen görü leri*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Kaplan, A., Doruk, M., & Öztürk, M. (2017). Üstün yetenekli ö rencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı dü ünme becerilerinin incelenmesi: Gümü hane örne i. *Bayburt E itim fakültesi dergisi*, 12(23), 415-435.
- Kaplan, L., & Owings, O. W. (2015). *Educational foundations*. Stamford: Cengage Learning.
- Kaplan, L., & Owings, W. (2014). *Educational foundations*. Nelson Education.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel ara tırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf ö rencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili E itimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Kavcar, C., O uzkan, F., & Sever, S. (1995). *Türkçe ö retimi (Türkçe ve sınıf ö retmenleri için)*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, S. (2013). birlikli ö renme ve akran de erlendirmenin akademik ba arı, bili üstü yeti ve yardım davranı larına etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniverstesi, E itim Bilimleri Enstitüsü. Sivas.
- Kayri, M., & Ceyhan, G. (2016). Investigating the Effect of Certain Socio-demographic Factors on University Students' Level of Reflective Thinking by Using Regression Tree. *Anthropologist*, 24(3), 694-701.

- Kılınç, A. (2007). Probleme dayalı öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 561-578.
- Kızılkaya, G., & Akar, P. (2009). Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 82-92.
- KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı. (2015). *Öğrenci Merkezli Eğitim Nedir?* <http://talimterbiye.mebnet.net/ogrenci%20merkezli%20egitim/ogrencimerkezli%20egitim.html> adresinden alındı
- Koçakolu, M. (2010). Probleme dayalı öğrenme: Yapılandırmacılığın özü. *Milli Eğitim Dergisi*, (188), 68-78.
- Koray, Ö. (2003). *Fen ve İlimde yaratıcı düşünmeye dayalı öğrenmenin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, H. (2001). Çoklu zekâ kuramı tabanlı Etkin öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi. *Bilim ve Eğitim*, 1300-1337, 71-78.
- Korkmaz, H., & Kaptan, F. (2001). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının hizmet öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve öz yeterlik inanç düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 177-184.
- Köstekçi, E. (2016). *Öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Master's thesis, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Kutlu, Ö., & Ahioğlu, N. (2005). Yükseköğretimde ders kazanımlarının çoklu değerlendirilmesi örneği: Cinsel sağlık bilgileri eğitimi dersi. *Eğitimde Yeni Örnekler Konferansı*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Küçüktepe, C. (2011). *Eğitimde program geliştirme süreci: Öğretim ilke ve yöntemleri*. (ed. Uzunboylu, H.) İstanbul: Lisans Yayınları.

- Lee, S., & Nam, J. (2016). Impact of student assessment activities on reflective thinking in high school argument-based inquiry. *Journal of The Korean Association For Science Education*, 36(2), 347-360.
- Lunenburg, C.F. (2011). Curriculum development: Inductive models. *Schooling*, 2(1), 1-8.
- Maden, S. (2013). Niçin dinlemiyoruz? Dinlememe probleminin sosyokültürel analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür E itim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 49-83.
- MEB. (2004, A ustos). Program geli tirme . *Tebli ler Dergisi*, 67(2563), s. 265-816.
- MEB. (2006). *lköretim Türkçe dersi (6-7-8. Sınıflar) öretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2007). *Program geli tirme modeli*.
<http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/ogretim-ana.html> adresinden alındı
- MEB. (2015). *Türkçe Dersi 1-8. sınıflar öretim programı*. Ankara.
- Ocak, G. (2013). Türk edebiyatı ders kitabının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Kuramsal E itimbilim Dergisi*, 6(3), 389-407.
- Olivia, F.P. (2005). *Developing the curriculum*.
- Ornstein, C.A., & Hunkins, P. F. (2004). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. Washington: Pearson.
- Önal, H. ., & Topçu, Ö. . (2013). E itimi Gerçekle tirmek: Öretim Programlarında Okul Kütüphanelerinin Yeri. *Bilgi Dünyası*, 14(2), 306-328.
- Önal, K. D. (2008). *Reflective teaching*. SlideShare. adresinden alındı
- Özbay, M., & Çetin, D. (2011). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde prozodik farkındalığın önemi. *Mu la Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 156-175.

- Özcan, D. (2011). *İlkö retim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf ö retmenlerinin ya am boyu ö renme yakla imına yönelik yeterlilik algularının de erlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yakın Do u Üniversitesi, E itim Bilimleri Enstitüsü, Lefko a.
- Özçelik, A.D. (2010). *E itim programları ve ö retim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, M.S. (2009). E itimde program de erlendirme ve Türkiye’de e itim. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Phan, H.P. (2009). Exploring students’ reflective thinking practice, deep processing strategies, effort, and achievement goal orientations. *Educational Psychology*, 29(3), 297-313.
- Rençber, . (2008). *Yeni ilkö retim programının uygulanmasında kar ıla ilan sorunlara ili kin müfetti , yönetici ve ö retmen görü leri (Konya ili örne i)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey reflective thinking. *Teachers College Record Columbia University*, (104), 845-866.
- Saban, A. (2009). Çoklu zekâ kuramı ile ilgili Türkçe çalı malarının içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada E itim Bilimleri*, 9(2), 833-876.
- Saban, A. (2000). *Ö renme ö retme süreci*. Ankara: Nobel Yayın Da ıtım.
- Sarihan, Z. (2003). Öğrencilere Kitap Okutmak için Masrafsız Bir Proje: Okullarda Her Ay Bir Kitap. *Ya adıkça E itim Dergisi*, 31.
- Saygılı, G., & Atahan, R. (2014). Üstün Zekâlı Çocukların Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Dü ünme Becerilerinin Çe itli De i kenler Bakımından ncelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31), 181-192.
- Saylan, N. (1991). Ortaö retim ö retmenlerinin program tasarısı ile ilgili görü leri ve tasarı süreçlerindeki davranı larının belirlenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (6), 1-13.
- Schön, A.D. (1983). *The Reflective Practitioner* . How professionals think in action. Basic Books: <http://www.sopper.dk/speciale/arkiv/book49.pdf> adresinden alındı

- Semerci, Ç. (2007). Ö retmen ve ö retmen adayları için yansıtıcı dü ünme e ilimi (YANDE) ölçe inin geli tirilmesi. *Kuram ve Uygulamada E itim Bilimleri*, 7(3), 1351-1377.
- Senemo lu, N. (2003). *Geli im, ö renme ve ö retim*. Ankara: Kalkan Yayıncılık.
- Sıvacı, Y.S. (2017). Sınıf ö retmeni adaylarının yansıtıcı dü ünme becerileri ile zekâ alan profilleri arasındaki ili ki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi*, (42), 254-271.
- Solomon, J., & Tresman, S. (1999). A model for continued professional development: Knowledge, belief and action. *Journal of In-service Education*, 25(2), 307-319.
- Song, D.H., Grabowski, B., Koszalk, T., & Harkness, W. (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.
- Sönmez, V. (2005). *Program geli tirmede ö retmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2008). *Ö retim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (1997). *Sosyal bilgiler ö retimi ve ö retmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sünbül, M.A. (2010). *İkö retim ö rencileri kitap okuma alı kanlıkları: Konya ili ara tırma raporu (5-6-7-8. sınıflar)*. Konya: Selçuk Üniversitesi Matbaası.
- ahin, A. (2011). Türkçe ö retmeni adaylarının yansıtıcı dü ünme e ilimlerinin çe itli de i kenlere göre de erlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 108-119.
- ahinel, S. (2007). *Ele tirel dü ünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- eker, H. (2014). *E itimde program geli tirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Talu, N. (1999). Çoklu zeka kuramı ve e itime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi*, (15), 164-172.
- Tan, ., Kayaba ı, Y., & Erdo an, A. (2003). *Ö retim Planlama ve De erlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Ta kaya, M.S., & Mu ta, C. M. (2008). Sınıf ö retmenlerinin Türkçe ö retim yöntemlerine ili kin görü leri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 240-251.
- Tat, O. (2015). *Ortaokul ö rencilerinin problem çözmeye yönelik YAnıtsıtcı dü ünme becerilerini etkileyen faktörlerin hiyerar ik do rusal modeller ile incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, E itim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Temizyürek, F., Çolako lu, K., & Co kun, S. (2013). Dokuzuncu Sınıf Ö rencilerinin Okuma Alı kanlıklarının Bazı De i kenler Açısından ncelenmesi. *Türk E itim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 114-150.
- Thomas, R., & Footrakoon, O. (1998). *What Curricular Perspectives Can Tell Us About Parent Education Curricula*. Parenthood in America: <http://parenthood.library.wisc.edu/Thomas/Thomas.html#top> adresinden alındı
- Thorpe, K. (2004). Reflective Learning Journals: From Concept to Practice. *Reflective Practice*, 5(3), 327-343.
- Tok, . (2008). Yansıtcı dü ünmeyi geli tirici etkinliklerin ö retmen adaylarının ö retmenlik mesle ine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtmalarına etkisi. *E itim ve Bilim*, 33(149), 104-117.
- Turgut, F.M. (1995). *E itimde ölçme ve de erlendirme metodları*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Tümkaya, S.H. (2013). Ö retim elemanlarının yansıtcı dü ünme e ilimleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 243-256.
- Tyler, W.R. (2013). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University Of Chicago Press; Reprint Edition.
- Sa ır, U. . & Bertiz, H. (2016). Fen bilimleri ö retmen adayları ve pedagojik formasyon fen grubu ö rencilerinin yansıtcı dü ünme becerilerinin kar ıla tırılması. *Bartın Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 385-404.
- Saygılı, G., & Tehneldere, S. (2014). E itim Çalı anlarının Yansıtcı Dü ünme Becerilerinin Çe itli De i kenler Açısından ncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 192-202.

- Uzunboylu, H.,&Hürsen, Ç. (2012). *E itim programları ve de erlendirilmesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Uzunboylu, H., & Hürsen, Ç. (2008). *E itim programları ve de erlendirilmesi*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Uzunboylu, H., & Hürsen, Ç. (2011). *Ö retim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ünalın, . (2001). *Türkçe ö retimi*. Ankara: Nobel Yayın Da ıtım.
- Ünver, G., & Demirel, Ö. (. (2011). *E itimde yeni yönelimler (5 b.)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı dü ünme*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Varı , F. (1996). *E itimde program geli tirme: Teori ve teknikler*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Vural, B. (2004a). *Ö retim faaliyetlerinde yöntem-teknik ve etkinlikler*. stanbul.: Hayat Yayıncılık.
- Wagner, K. (2006). Benefits of reflective practice. *Journal Articles; Reports - Descriptive*, 36(2), 30-32.
- Wulf, K. M., & Schave, B. (1984). *Curriculum design: A Handbook for educators*. California: Scott, Foresman.
- Yamaç, M., & Bakır, S. (2017). Fen Bilimleri Ö retmen Adaylarının Ö retmenlik Uygulaması Sürecinde Tuttukları Günlükler Yoluyla Yansıtıcı Dü ünme Seviyelerinin ncelenmesi. *Abant zzet Baysal Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi*.
- Yıldırım, F., & Er, O. (2013). Türkçe dersi ö retim programı dinleme/ izleme alanı amaç ve kazanımlar boyutunun ö retmen görü leri do rultusunda de erlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür E itim Dergisi*, 2(2), 231-250.
- Yıldırım, T. (2017). An Examination of Geography Teachers' Reflective Thinking Tendencies. *International Journal of HigherEducation*, 6(6), 78-95.

- Yılmaz, A. (2001). Birli ine Dayalı Ö renme: Etkili Ancak hmal Edilen ya da Yanlı Kullanılan Bir Metot. *Milli E itim Dergisi*, Nisan, Mayıs, Haziran, 150.
- Yılmaz, A., & Mazhar, B. (2015). Dil becerilerinin ö retiminde yansıtıcı rol. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür E itim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 278-293.
- Yılmaz, N., & Gökçek, T. (2016). Matematik ö retmenlerine yansıtıcı dü ünme becerisini kazandırmaya yönelik hazırlanan hizmet içi e itimin etkilili i. *Kuramsal E itim Bilim Dergisi*, 9(4), 606-641.

EKLER**EK 1. K.K.T.C. Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Anket Uygulama Zmni**

**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI
GENEL ORTAÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı: GOÖ.0.00.35-A/16/17-1717

11.04.2017

Sayın Nevriye Yılmaz,

İlgi: 03.04.2017 tarihli başvurunuz.

Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'nün TTD.0.00.03-12-17/430 sayılı ve 05.04.2017 tarihli yazısı uyarınca "Sekizinci Sınıf Türkçe Öğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Türkçe Öğretmenleri ve Öğrencilerin Görüşleri" konulu çalışmanızın gizlilik ve gönüllülük ilkelerine riayet edilerek uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Ancak çalışmayı uygulamadan önce çalışmaya katılacak olanların bağlı bulunduğu okul müdürlüğüyle istişarede bulunulup, çalışmanın hangi okulda ne zaman uygulanacağı birlikte saptanmalıdır.

Çalışmayı uyguladıktan sonra sonuçlarının Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne ulaştırılması yasa gereğidir.

Bilgilerinize saygı ile rica ederim.

**Hüseyin Kavaz
Müdür**

NK. MH/PC

Tel (90) (392) 228 3136 - 228 8187
Fax (90) (392) 227 8619
E-mail meb@mebnet.net

Lefkoşa-KIBRIS

EK 2. Anket Formu**Ö retmenler Formu**

ANKET DOLDURMADAN ÖNCE LÜTFEN AÇIKLAMAYI OKUYUNUZ.

Anketteki sorulara vereceğiniz cevaplar, verilerimizi değerlendirme amacıyla özel bir önem taşımaktadır. Sizlerden edineceğimiz bilgileri, başka bir kaynaktan öğrenmemiz olası değildir. Bu nedenle, vereceğiniz bilgilerin eksiksiz ve tam olmasını umuyoruz.

Nevriye YILMAZ

Cinsiyet:

Ya :

Kıdem:

Bölge:

Uyruk:

Hizmet içi eğitimlere katılma durumu:

yılda 1

yılda 2

yılda 3

yılda 4 ve üzeri

EK 3. Ö retmenlerin Yansıtıcı Düşünme Ölçeği

A a ıda bulunan yansıtıcı düşünme becerilerinin size hangi düzeyde hitap etti ini, gerekli yerlere Tamamen katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Fikrim yok (3), Katılmıyorum (2), Kesinlikle katılmıyorum (1) rakamlarını yazarak lütfen belirtiniz.

Te ekkürler.

5-4-3-2-1

	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1) Ö rencilerime problem çözme konusunda cesaret veririm					
2) Ö rencilerimin gelece e yönelik plan yapmalarını sa larım					
3) Gerekli ders planını hazırlarım					
4) Ders bitiminde anlatılan konunun tekrarını yaparım					
5) Ö rencilerimle empati kurarım					
6) Problemlere alternatif çözümler üretirim					
7) Görsel ve i itsel araçlar kullanmam					
8) Ders anlatırken kavram haritaları kullanmam					
9) Ö rencilerim için eri im dosyaları hazırlamam ve düzenli olarak kontrolünü yapmam					
10) Ö rencilerimin eski ya antılarını yenileriyle harmanlamasına yardımcı olmam					
11) Bilgiye verdi im önem kadar beceriye önem vermem					
12) Ö rencilerimi üretken olma konusunda te vik etmem					

13) Olumsuzluklar ve zorluklarla nasıl baş edeceğini bilmem					
14) Öğrencilerime gereken sıcaklığı göstermem					
15) Sınıf kültürüne ve iklimine önem vermem					
16) Sınıf içinde öğretmen ve öğrenci iletişimine değer vermem					
17) Mesleğimle ilgili yenilikleri takip etmem					
18) Arkadaşlarımla bir etkileşim içerisinde değilim					
19) Hayat boyu öğrenme felsefesini benimsemem ve tatbik etmem					
20) Yönetimle olan ilişkilerim iyi değildir					
21) Geleceğe dönük olarak mesleğimle ilgili gelişim planları yapmam					
22) Neyi, ne zaman, nasıl ve niçin yapacağıma dikkat etmem					
23) Öğrenci seviyesi ve düzeyine önem vermem					
24) Okul içi ve dışı başarılarının özümsemesine önem vermem					
25) Ceza ve ödül sistemini uygulamam					
26) Öğrencilerimin derslere katılımını sağlamam					
27) Konuları anlatmak için istekli değilim					

EK 4. Yansıtıcı Dönüşüm Düzeyini Belirleme Ölçeği

İkinci Kademesi Programları Sayesinde Öğrenciler;	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Öğrendiklerini günlük yaşamda 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. Başlımsız 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 önceki öğrendiklerini ilişkilendirebiliyorlar.					
15. Yeni öğrendikleri ile önceki öğrendiklerini ilişkilendirebiliyorlar.					
16. Kendi öğrenme sürecine ilişkin yaptıkları değerlendirmelerden elde ettiği çıkarımları sonraki öğrenme					

süreçlerinde uygulayabiliyorlar.					
17. Arkada larıyla birlikte gerçeikle tirdi i ö renme-ö retme süreçleri sayesinde birbirleri ile etkile erek ö renmelerini destekleyebiliyorlar.					
18. Verilen bilgilerin do rulu unu sorgulayabiliyorlar.					
19. Kar ıla tıkları yeni olayları veya problem durumlarını farklı bakı açılılarıyla analiz edebiliyorlar.					
20. Gerçek hayattaki problemleri fark ederek tanımlayabiliyorlar.					
21. Kendilerini geli tirmeye kar ı daha dirençli davranabiliyorlar.					
22. Problemlerin çözümündeki farklı yolların avantaj ve dezavantajlarını kar ıla tırarak en etkili çözüm yoluna karar verebiliyorlar.					
23. Sorunlara özgün ve yaratıcı çözümler geli tirebiliyorlar.					
24. Kendilerini güçlü ve zayıf yönleri açısından daha iyi tanıyabiliyorlar.					
25. Kendilerini di er ö rencilerden ayıran özelliklerini fark edebiliyorlar.					
26. Kendilerini do ru olarak ifade edebiliyorlar.					
27. Bireysel ilgi ve yeteneklerini geli tirebiliyorlar.					
28. Kendi geli imlerini izleyebiliyorlar.					
29. Sözlü ve yazılı olarak kendilerini ifade edebiliyorlar.					
30. Dü ünmeye ve yorum yapmaya yönelik sorular sorabiliyorlar.					
31. Ö renme süreçlerinde kavram haritalarını etkin olarak kullanabiliyorlar.					
32. Bilinçli olarak olayları veya durumları gözlemleyebiliyorlar					
33. Ö renme- ö retme sürecinde ö renme günlüklerini kullanabiliyorlar.					
34. Ö rendiklerini kendilerine özgü bir biçimde ifade edebiliyorlar.					
35. Kendilerini objektif olarak ele tirebiliyorlar.					

EK 5. Kişisel Bilgi Formu**ANKET FORMU**

ANKET DOLDURMADAN ÖNCE LÜTFEN AÇIKLAMAYI OKUYUNUZ.

Sevgili öğrenciler;

Anketteki sorulara vereceğiniz cevaplar, verilerimizi değerlendirme amacıyla özel bir önem taşımaktadır. Sizlerden edineceğimiz bilgileri, başka bir kaynaktan öğrenmemiz olası değildir. Bu nedenle, vereceğiniz bilgilerin eksiksiz ve tam olmasını umuyoruz.

Nevriye YILMAZ

Cinsiyetiniz: KIZ ()

ERKEK ()

Bölge:

1.Dönem Türkçe karne notunuz:

En son aldığınız Türkçe sınav notunuz (100 üzerinden):

Kitap okuyor musunuz? Evet () Hayır () (cevabınız evet ise);

Ne kadar sıklıkla: Her gün () , haftada 1 gün () , ayda 1 gün ()

Türkçe dersini seviyor musunuz? Evet () , Kısmen () , Hayır () nedenini birkaç cümle ile açıklayınız.

EK 6. Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeği

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

EK 7. Anket Kullanım zni

Yansıtıcı Düşünme Ölçeği hk Gelen Kutusu



nevriye495 <nevriye495@gmail.com> 31 Mar ☆ ↩
 Alıcı: gürney.kaan ↵
 Merhabalar hocam,
 Den Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim YL öğrencisiyim. 2000 y. İnda Yayımlanmış Doktora tezinizde geliştirdiğiniz "Yansıtıcı Düşünme Ölçeği"ni kendi tezimde onayınız olduğu takdirde kullanmak istiyorum.
 Kolaylıkla dilen, teşekkür ederim.
 İyi çalışmalar.
 MELVRIYL YILMAZ
 YDULERKÖŞA
 Samsung Galaxy a51k telefonumdan gönderdim

kaan.guney <guney.kaan@gmail.com> 1 Nis ☆ ↩
 Alıcı: bana ↵
 Merhaba Nevriye Hocam! elbette kullanabilirsiniz. çalışmalarınızda ve tezinizde başarılar dilerim. kolay gelsin.
 Yrd. Doç.Dr. Kaan GÜNEY
 31 Mar 2017 14:48 tarihinde nevriye495 <nevriye495@gmail.com> yazdı

(konu yok) Gelen Kutusu



İbrahim Kalkay <ikalkay@hotmail.com.tr> 22 Mar ☆ ↩
 Alıcı: bana ↵
 Nevriye Yılmaz Coşkun I hocam,
 Yüksek lisans tezimde geliştirdiğim "Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği"ni iznim dahilinde kendi çalışmanızda kullanabilirsiniz.
 Çalışmanızda başarılar dilerim.
 Şimdiden kolay gelsin.
 Android için Outlook uygulamasını edinin

nevriye.yilmaz 1 Haz
 ----- Yönlendirilmiş İletim ----- Gönderen: İbrahim Kalkay <ikalkay@...>

nevriye.yilmaz <nevriye495@gmail.com> 31 Ağu ☆ ↩
 Alıcı: Melbaert ↵
 ----- Yönlendirilmiş İletim -----
 Gönderen: İbrahim Kalkay <ikalkay@hotmail.com.tr>
 Tarih: 22 Mart 2017 13:07
 Konu:
 Alıcı: "nevriye495@gmail.com" <nevriye495@gmail.com>

Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeği Gönderi Kütüphanesi

 **nevriye195** <nevriye195@gmail.com> 24 Mar ☆ ↗
 Alıcı: petek.askar

Hocam merhabalar

Gelistirdiğiniz olduğunuz Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğini kendi tezimde uygulayabilir miyim?

Dana ölçeğin bütününe ve izin mailini gönderirseniz çok sevinirim.
 Teşekkür ederim.

İyi çalışmalar dilerim.

YD/İ/ KKTC

NEVRIYE YILMAZ

Henüz ingilizceyi etkili telefondan gönderildi

 **Petek Askar** <petek.askar@gmail.com> 24 Mar ☆ ↗
 Alıcı: bana

Sayın Nevriye Yılmaz,

Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğini araştırmanızda kullanabilirsiniz. Ölçeğin Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Değışinden online olarak ulaşabilirsiniz.

Hakarın dilerim

EK 8. Yüksek Lisans Tezi Orijinallik Raporu**8. SINIF TÜRKÇE Ö RETMENLER VE Ö RENC LER N N
YANSITICI DÜ ÜNME E L MLER N N BEL RLENMES****ORIGINALITY REPORT**

7%	5%	4%	3%
SIMILARITY INDEX	INTERNET SOURCES	PUBLICATIONS	STUDENT PAPER

PRIMARY SOURCES

1	egitimvebilim.ted.org.tr Internet Source	1%
2	kefad.ahievran.edu.tr Internet Source	<1%
3	talimterbiye.mebnet.net Internet Source	<1%
4	Alkan, Vesile and Gözel, Emine. "SINIF Ö RETMEN ADAYLARININ YANSITICI DÜ ÜNME BECER LER NE L K N GÖRÜ LER ", e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA), 2013. Publication	<1%
5	library.neu.edu.tr Internet Source	<1%
6	Submitted to Konya Necmettin Erbakan University Student Paper	<1%
7	Submitted to Yakın Do u Üniversitesi Student Paper	<1%