

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

ORTAOKULDA UYGULANAN YANSITICI ÖĞRETİM
ETKİNLİKLERİNİN ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

MEVLÜT AYDOĞMUŞ

DOKTORA TEZİ

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Ahmet KURNAZ

Konya – 2017

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

ORTAOKULDA UYGULANAN YANSITICI ÖĞRETİM
ETKİNLİKLERİNİN ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

MEVLÜT AYDOĞMUŞ

DOKTORA TEZİ

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Ahmet KURNAZ

Konya – 2017



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	MEVLÜT AYDOĞMUŞ
	Numarası	138301033002
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Programları ve Öğretim/Eğitim Programları ve Öğretim
	Programı	Doktora
	Tezin Adı	Ortaokulda Uygulanan Yansıtıcı Öğretim Erkinliklerinin Etkİnlİğİnİn İncelenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

MEVLÜT AYDOĞMUŞ



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	MEVLÜT AYDOĞMUŞ
	Numarası	138301033002
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Programları ve Öğretim/Eğitim Programları ve Öğretim
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Yard.Doç.Dr. Ahmet KURNAZ
	Tezin Adı	Ortaokulda Uygulanan Yansıtıcı Öğretim Etkinliklerinin Etkililiğinin İncelenmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Ortaokulda Uygulanan Yansıtıcı Öğretim Etkinliklerinin Etkililiğinin İncelenmesi başlıklı bu çalışma 03/11/2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda ~~oybirliği~~oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler
Yard. Doç. Dr. Ahmet KURNAZ	Danışman
Doç.Dr. Muhittin Çalışkan	Üye
Doç.Dr. Ömer BEYHAN	Üye
Yard. Doç. Dr. Yalçın DİLEKLİ	Üye
Yard. Doç.Dr. Hüseyin SERÇE	Üye

İmza



T. C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

ÖNSÖZ/TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasında ortaokul İngilizce dersinde yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin akademik başarıya, kalıcılığa, derse yönelik tutumlara etkisinin incelenmesi ve öğrenme sürecine ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmamın her aşamasında bana yardımcı olan değerli hocam Yard.Doç.Dr. Ahmet KURNAZ'a şükranlarımı sunarım.

Çalışmam süresince bana destek olan hayatı keyifle paylaştığım sevgili eşim Seher AYDOĞMUŞ'a, oğlum Durmuş Safa AYDOĞMUŞ'a ve çay ve kahve servisi ile bana sürekli destek veren kızım Ayşe AYDOĞMUŞ'a teşekkürlerimi sunarım.

30.09.2017

Mevlüt AYDOĞMUŞ



T. C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Mevlüt AYDOĞMUŞ		
	Numarası	138311013002		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Eğitim Programları ve Öğretim		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans	☐	Doktora ☒
	Tez Danışmanı	Yard. Doç. Dr. Ahmet KURNAZ		
	Tezin Adı	Ortaokulda Uygulanan Yansıtıcı Öğretim Etkinliklerinin Etkililiğinin İncelenmesi		

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ortaokul İngilizce dersinde yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin akademik başarıya, kalıcılığa, derse yönelik tutuma etkisinin incelenmesi ve öğrenme sürecine ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yönetime göre desenlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda deneysel uygulama yapılmış, nitel boyutunda ise yansıtıcı öğretim uygulamalarına ilişkin görüşler ve düşünceler saptanmıştır. Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Konya İli, Meram ilçesinde bir özel ortaokulda öğrenim gören biri deney (n=18), bir diğeri de kontrol (n=17) grubu olmak üzere iki beşinci sınıf toplam 35 öğrenci ile 8 haftayı

kapsayacak şekilde yürütülmüştür. Deney grubunda yansıtıcı öğretim etkinlikleri ve kontrol grubunda ise mevcut öğretim programına dayalı olarak hazırlanan öğretmen kılavuz kitabındaki etkinlikler uygulanmıştır. Veri toplama araçları olarak İngilizce dersi için geliştirilen başarı testi ve İngilizce dersine yönelik geliştirilen tutum ölçeği çalışmanın başında sonunda uygulanmış ve çalışmanın tamamlanmasından altı hafta sonra ise başarı testi kalıcılığı ölçmek için uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test başarı puanları arasında istatistiksel bir fark olduğu görülmüştür. Yine aynı şekilde deney ve kontrol gruplarının kalıcılık puanları arasında istatistiksel bir fark olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının son test tutum puanları arasında istatistiksel bir fark görülmemiştir. Araştırmanın nitel boyutunda deney grubunda uygulanan yabancı dilde yansıtıcı öğretim etkinliklerinin etkileri konusunda öğrencilerin olumlu görüşlere sahip olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yansıtıcı Öğretim, Akademik Başarı, İngilizce Dersine Yönelik Tutum, Nicel ve Nitel Araştırma Yöntemleri, Karma Araştırma Deseni.



T. C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Mevlüt AYDOĞMUŞ		
	Numarası	138311013002		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Eğitim Programları ve Öğretim		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans	☐	Doktora ☒
	Tez Danışmanı	Yard. Doç. Dr. Ahmet KURNAZ		
	Tezin İngilizce Adı	Investigation of the effectiveness of reflective teaching activities in secondary school.		

SUMMARY

The aim of this study is to examine the contribution of reflective thinking-based teaching activities to academic achievement, retention, attitudes towards the lessons, and to determine student opinions on the learning process in the secondary school English course. The study was designed according to a mixed model in which both quantitative and qualitative research methods are used together. Experimental application was applied in the quantitative dimension of the research and opinions and ideas about reflective teaching practices were determined in the qualitative dimension. The research was carried out in the 2016-2017 academic year in Konya, with a total of 35 students enrolled in a private junior high school in Meram, two fifth grade students (n = 18) and one control group (n = 17). Reflective teaching

activities were carried out in the experimental group and activities in the teacher's manual were applied in the control group based on the current teaching program. The attitude scale developed for the English lesson and the achievement test developed for the English lesson were applied at the beginning and at the end of the study and 6 weeks after the completion of the study, the achievement test was applied to measure persistence. There was a statistically significant difference between the posttest success scores of the experimental and control groups. In the same way, there was a statistical difference between the retention scores of the experimental and control groups. There was no significant difference between the attitude scores of the two groups. On the qualitative scale of the research conducted in the experimental group it was observed that students have positive opinions on the effects of reflective teaching activities

Keywords: Reflective Teaching, Academic Achievement, Attitudes Towards English Course, Quantitative and Qualitative Research Methods, Mixed Descriptive Research.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ/TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
SUMMARY	vii
İÇİNDEKİLER	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
TABLolar LİSTESİ	xiii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi	6
1.3. Araştırmanın Amacı ve Denenceler.....	6
1.4. Araştırmanın Alt Problemi	7
1.5. Araştırmanın Önemi	7
1.6. Sayıtlılar.....	8
1.7. Sınırlılıkları.....	9

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim ve Düşünme	10
2.2. Düşünme Becerileri	12
2.2.1. Eleştirel Düşünme.....	14
2.2.2. Yaratıcı Düşünme	16
2.3. Yansıtıcı Düşünme.....	17
2.3.1. Yansıtıcı Düşünme Süreçleri	20
2.3.2. Yansıtıcı Öğretmenin Özellikleri.....	22
2.3.3. Yansıtıcı Öğretim ve Araçları.....	25
2.3.3.1. Günlükler	26
2.3.3.2. Bloglar	29

2.3.3.3. Ders Raporları.....	31
2.3.3.4. Araştırma ve Anketler.....	32
2.3.3.5. Dersle İlgili Ses ve Görüntü Kayıtları	33
2.3.3.6. Gözlem – Akran Gözlemi	34
2.3.3.7. Eylem Araştırması	38
2.3.3.8. Portfolyo (Gelişim Dosyası)	40
2.3.3.9. Kavram Haritaları	42
2.3.3.10. Akran Koçluğu	44
2.3.3.11. Öğrenme Yazıları	46
2.3.3.12. Anlaşmalı Öğrenme.....	47
2.3.3.13. Soru Sorma	48
2.3.3.14. Yansıtıcı Tartışmalara Katılma.....	49
2.3.3.15. Kendini Değerlendirme (Öz Değerlendirme)	49
2.3.4. Yansıtıcı Düşünme ile İlgili araştırmalar.....	50
2.3.4.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	50
2.3.4.2. Yansıtıcı Düşünme ile İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	56

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Yöntem.....	64
3.1.1. Deneysel Model	66
3.1.2. Araştırma Grubu	67
3.1.3. Denel İşlem	69
3.1.4. Veri Toplama Araçları	72
3.1.4.1. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	73
3.1.4.2. Beşinci Sınıf İngilizce Dersi Başarı Testi	75
3.1.5. Nicel Veri Analiz Teknikleri	76
3.1.6. Nitel Veri Toplama Teknik ve Araçları	76

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Araştırmanın Nicel Bulguları	79
4.2. Araştırmanın Nitel Bulguları	83

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Nicel Bulgulara İlişkin Yorumlar	91
5.1.1. Birinci Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorum	91
5.1.2. İkinci Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorum	93
5.1.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorum	96
5.2. Nitel Bulgulara İlişkin Tartışma	98
5.2.1. Alt Probleme İlişkin Yorum ve Tartışma	98
5.3. Öneriler	101
5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	101
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	102
KAYNAKÇA	104
EKLER	124
Ek-1: Başarı Testi	124
Ek-2: Tutum Ölçeği	128
Ek-3: İzin Yazısı	129
Ek-4: Ders Planı Örnekleri	130
Ek-5: İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeğinin Madde İstatistikleri	137
Ek-6: Ünite Hello, Countries and Languages, 4. Ünite Games and Hobies Başarı Testinin Madde İstatistikleri	138
Ek-7: İki Kolonlu Yazı Şablonu	139
Ek-8: Yansıtıcı Günlük Şablonu	140
Ek-9: İngilizce Yıllık Planın İlgili Bölümleri	141
Ek-10: Görüşme Formu	142
Ek-11: Deney Grubu Puanları	143
Ek-12: Kontrol Grubu Puanları	144
Ek-13: İngilizce Dersi için Yansıtıcı Etkinlik Hazırlama Klavuzu	145
Ek-14: Özgeçmiş	153

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil-2.1. İngilizce Dersi İçin Kavram Haritası Örneği	43
Şekil-3.1. Ölçeğin Yapısına İlişkin Scree Plot Grafiği	74
Şekil-4.1. Öğrencilerin Görüşme Cevaplarının Word Cloud Görünümü	90

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Yansıtıcı Düşünmenin Diğer Düşünme Becerileri İle İlişkisi	13
Tablo 2.2. Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerilere Ait Alt Beceriler	15
Tablo-2.3. Araştırmacılara Göre Yansıtıcı Düşünme Süreçleri.....	21
Tablo-2.4. Geleneksel ve Yansıtıcı Öğretmenin Özellikleri.....	22
Tablo-2.5. Yansıtıcı Öğretmen İle Geleneksel Öğretimi Yeğleyen Öğretimin Farklı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması	24
Tablo-2.6. Beş Adımlı Akran Gözlemi Süreci	36
Tablo-2.7. Beş Adımlı Eylem Araştırması Süreçleri	39
Tablo-2.8. Akran Koçluğu Faaliyetleri.....	45
Tablo-3.1. Araştırma Süreci.....	65
Tablo-3.2. Deneysel Desen	66
Tablo-3.3. Tablo Deney ve Kontrol Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı	67
Tablo-3.4. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest Başarı Puanlarının Karşılaştırılması	68
Tablo-3.5. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest Tutum Puanlarının Karşılaştırılması	68
Tablo-3.6. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Bir Önceki Dönem Karne Notları	69
Tablo-3.7. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Bir Önceki Dönem İngilizce Ders Başarısı	69
Tablo-3.8. Shapiro Wilk Testi Sonucu	76
Tablo-4.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	79
Tablo-4.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kalıcılık Puanlarının Karşılaştırılması	80
Tablo-4.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sontest Tutum Puanlarının Karşılaştırılması	81
Tablo-4.4. Deney Grubundaki Öğrencilerin Öntest-Sontest Tutum Puanlarının Karşılaştırılması	82
Tablo-4.5. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest-Sontest Tutum Puanlarının Karşılaştırılması	82
Tablo-4.6. Öğrenci Görüşlerine Göre İngilizce Yansıtıcı Öğretim Etkinliklerinin Etkisi	83
Tablo-4.7. Öğrenci Görüşlerine Göre İngilizce Yansıtıcı Öğretim Etkinlikleri Konusunda Duygu Ve Düşünceleri	85

Tablo-4.8.. İngilizce Yansıtıcı Öğretim Etkinliklerinde Öğrencilerin Zorlandıkları Durumlar	86
Tablo-4.9. İngilizce Yansıtıcı Öğretim Etkinliklerinde Öğrencilerin Derste Zorlandığı Durumlarda Ve Konuyu Daha İyi Öğrenmek İçin Neler Yaptıklarına İlişkin Görüşleri	88

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde; araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, deneceler, alt problem, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları açıklanarak, araştırmada kullanılan terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

Son dönem gelişimin hızı ve karmaşıklığı ile toplumun talepleriyle birlikte insan kaynağının kalitesi sürekli olarak geliştirilmelidir. Eğitimle ilgili olarak, kalite parametresi öğrencilerin akademik başarılarına dayanarak ölçülebilir. Öğrenciler bilişsel süreçlerini sürekli kontrol edebildikleri takdirde akademik performansın kalitesi de gelişim gösterecektir. Akademik performansın kıstası çok boyutlu becerilerin kazanılması şeklindedir. Günümüz çağdaş eğitiminde bireylerin düzenlenmiş bilgileri ezberlemek yerine araştırma, sorgulama, eleştirme, ilişkilendirme, üretme, tasarlama, problem çözme, kendini tanıma, kendine özgü öğrenme yollarının farkında olma ve kullanma gibi becerilere sahip olması beklenmektedir. Alanyazın incelendiğinde bu becerilerin düşünme becerilerinden “yansıtıcı düşünme” becerisi kapsamında olduğu görülmektedir (Şahan ve Kalkay, 2014).

Duban ve Yanpar Yelken’in (2010) aktardığına göre alan yazında yansıtıcı düşünme kavramı farklı şekillerde ifade edilmektedir. Dewey (1957)’den teemmüllü düşünme diye çevrilmesi (Çeviren: Arıkan), derinlemesine düşünme (Gündoğdu, 2009) ve özenli düşünme (Millî Eğitim Bakanlığı, 2007) şeklinde kullanıldığı da karşımıza çıkmaktadır.

Yansıtıcı düşünmenin kökenleri oldukça eskiye Sokrates tarafından geliştirilen Sokratik sorgulamaya dayanmaktadır. Yaklaşık yüzyıl önce Dewey (1910:6) yansıtıcı düşünmeyi “Herhangi bir inanç ya da bilgiyi ve onun amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını aktif, kararlı ve dikkatli bir şekilde düşünme.” şeklinde tanımlamıştır. Ünver’e (2007) göre yansıtıcı düşünme, öğretme ve öğrenmede yöntem ve düzeye ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya koyma

sürecidir. Semerci'ye (2007) göre ise yansıtıcı düşünme, kuram ve uygulama arasında bir köprü görevi gören, duyguların bireylerin zihinsel işlemlerine destek sağladığı, etkin, kararlı ve yoğunlaşma ile her türlü problemi çözebildiği ve ortaya çıkan sonuçların deneyim olarak paylaşılabildiği bir düşünme şeklidir.

Yansıtma, öğrencilerin istekli bir şekilde yaşadıkları bir tecrübeyi gözden geçirip, yaptıklarını ve ilgili duygularını inceleyip bunları önceden edindikleri bilgi ve deneyimlerle birleştirerek yeni bir bakış açısına kavuştuğu yapılandırılmış bir süreç olarak tanımlanabilir. Yansıtma yaparak öğrenciler öğrenmelerini daha iyi anlamak ve daha iyi değerlendirmek için deneyimlerini keşfederler. (Boud, Keogh, & Walker, 1985). Dewey'e (1933) göre, öğrenciler tecrübelerinden öğrenmek yerine tecrübe üzerine düşünerek öğrenirler. Moon'a (1999) göre yansıtma kendi öğrenme sürecini göz önünde bulundurmak, kendi davranışlarıyla başkalarının davranışlarını eleştirel olarak gözden geçirmek, gözlem yaparak bir teori oluşturmak, kendini geliştirme sürecine girmek, kararlar almak ve kendisini güçlendirmek için yapılır.

Bilgiyi yapılandıran, sorgulayan, anlamlı öğrenen, problemlere çözüm yolları bulan aktif öğrenciler geliştirmek için, öğrenme-öğretme sürecinde düşünmeyi geliştirici yöntemlere yer verilmelidir. Bu yöntemler aracılığıyla, öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemelerine, kendi öğrenmelerinden sorumluluk duymalarına ve kendi yanlışlarını görüp düzeltebilmelerine de olanak sağlanır (Kazu ve Demiralp, 2012). Yansıtıcı etkinlikler, öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemesini, kendi öğrenmelerinden sorumluluk duymasını ve kendi yanlışlarını görüp düzeltmelerini sağlamaktadır (Ünver, 2003). Yansıtıcı düşünme, öğrencilere varsayımları sorgulama, soru sorma, özet yapma, seçerek çizelgeleri hazırlama, karşılaştırma yapma, vb. düşünmeyi geliştirici stratejilere yer vermektedir (Çubukçu, 2011).

Schaub-de Jong (2012) yansıtıcı öğrenme çıktılarını farklı çalışmalardan şöyle özetler: (1) Yansıtıcı öğrenmenin, deneyimlerin derinlemesine anlanması ve bilginin yeni durumlara uygulaması için daha güçlü bir kapasiteye götürmesi beklenir. (2) Yansıtıcı öğrenmenin, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmesine ve izlemesine imkân vermesi beklenir. (3) Yansıtıcı öğrenmenin duyguların veya düşüncelerin farkındalığına yol açması beklenir bu da öğrencileri yeni yollarla

düşünmeye teşvik edebilir ve deneyimler için alternatif açıklamalar geliştirmelerine yardımcı olabilir. (4) Yansıtıcı öğrenmenin öğrenme çıktılarının öz-farkındalık geliştirmesi beklenir, yansıtıcı öğrenmeye katılmanın bir kişinin kendi inançlarının farkındalığını ve diğer kişilerin inançlarından nasıl farklılaştıracağını göstermesi beklenmektedir.

1.1. Problem Durumu

Türkiye’de yabancı dil öğretiminin arzu edilen başarıyı sağladığını söylemek güçtür. Yapılan çalışmalarda, 15-29 yaş aralığındaki gençlerin çoğunun yabancı dil bilmediği görülmüştür (Başar, 2014). Türkiye’nin İngilizce Yeterlik İndeksi (EPI) puanına bakıldığında 47,80 ile çok düşük yeterlik aralığında olduğu tespit edilmiştir. Türkiye EPI verilerine göre, indekste yer alan 24 Avrupa ülkesi içinde 24. sırada; toplamda ise 63 ülke arasından 47. sıradadır (EF EPI, 2014). Türkiye ile birlikte birçok ülke, İngilizce öğretimi konusunda sorun yaşamaktadır. Bazı ülkelerin EPI verilerine göre orta düzey başarı sergilemesine rağmen ülkelerinin İngilizce eğitimi sorunlu olarak tanımlanmaktadır. Örneğin, Japonya, öğrencilerin konuşma pratiklerinin çok zayıf olduğunu tespit etmiş ve bu sorunu aşmak için yeni politikalar geliştirmişlerdir (Miller, 2014).

İngilizce öğretiminde; sınıf ortamında motivasyonu artırmak, sınıftaki tüm öğrencilerin dikkatlerini çekebilmek ve ders boyunca sürdürebilmek, öğrenim sürecinde öğrencileri aktif kılmak, kendilerini ifade edebilmeleri için gerekli ortamı hazırlamak, dil becerilerinin hepsini kullanarak geliştirmelerini sağlamak önemlidir. Ayrıca uygulamalar esnasında sınıftaki diğer arkadaşları ile iş birliği yapabilmelerini sağlamak, eğlenerek öğrenmelerine imkân tanıyabilmek, yeni teknoloji ve materyalleri kullanabilmek, öğrendiği dili kullanabilmesine imkân tanımak ile mümkündür. Bu noktada farklı yaklaşımların denenmesi ve işe koşulması gerekmektedir (Aydoğmuş, 2015).

Türkiye’de farklı eğitim öğretim düzeylerinde ve derslerde yapılan araştırmalarda öğrencilerin başarılarını artırmada yansıtıcı öğretimin programda önerilen öğretimden daha etkili olduğu görülmüştür (Bölükbaş, 2004; Ersözölü, 2008;

Tok, 2008; Kırmık, 2010; Keskinılıç, 2010; Uygun ve Çetin, 2014). Yine aynı şekilde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin yabancı dil derslerinde kullanımına yönelik yapılan çalışmalarda benzer sonuçların elde edildiği görülmüştür (Evans, 2009; Baş ve Beyhan, 2012).

Yansıtıcı düşünme ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde çalışmaların daha ziyade öğretmen boyutunda, yansıtıcı düşünmenin öğretmen gelişimine etkisi, öğretmen adayları ve öğretmenlerin yansıtıcı öğretim ile ilgili görüş ve tutumları, farklı alan öğretmenlerinin yansıtıcı öğretim uygulamaları, okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme uygulamaları konularında olduğu görülmüştür. Kuramsal olarak ise yansıtıcı öğretim, yansıtıcı düşünme konusunda ölçek geliştirme ve benzeri konular üzerinde araştırmalar yapıldığı anlaşılmıştır.

İlköğretimde öğrenim görmekte olan öğrenciler üzerinde yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerle yapılan öğretimin ilköğretim öğrencileri üzerindeki etkililiğinin daha fazla sayıda araştırma ile ortaya konulmasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinlikler geliştirilerek ilköğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinin akademik başarı, derse yönelik tutum düzeyleri ve kalıcılık üzerindeki etkisinin belirlenmesi bir problem olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma ile ortaokullardaki İngilizce dersinde öğretim uygulamalarının yansıtıcı öğretim etkinlikleri ile gerçekleştirildiği takdirde nasıl bir başarı sağlandığının ortaya konması, kalıcılığın ne düzeyde gerçekleştiğinin belirlenmesi ve yansıtıcı öğretim etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşlerinin alınarak konu ile ilgili stratejiler belirlenmesi bakımından büyük bir öneme sahiptir.

Günümüzde dil öğrenme yaşantısı ve algısındaki değişimle birlikte dil öğretiminin uygulamasında benzer gelişmeler ortaya çıkmamıştır. Okullarda geleneksel yöntemlerle içerik ve dil bilgisi temelli doğrudan öğretim yaklaşımları yaygın bir şekilde uygulanmaktadır. Oysa dil bilgisi kurallarını doğrudan ve geleneksel bir yaklaşımla öğretmekten ziyade öğrencilerin öğrenilen dili kullanarak iletişim kurabilmelerini, yaşamlarında etkin bir biçimde kullanabilmelerini sağlamak olmalıdır. Ayrıca, dil öğretiminde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanların birlikte

ele alınması gerekmektedir. Bu nedenle, yabancı dil derslerinde, dilin yapısından çok kullanımına odaklanılması, iletişim odaklı ve gereksinimlere uygun ders tasarımları yapılması, öğrencilerin derste daha başarılı olmalarını (bilişsel) ve dersten zevk almalarını (duyuşsal) sağlamak ve derse katılımlarını arttırmak açısından oldukça önemlidir. Bu kapsamda etkili bir yabancı dil öğretimi öğrenci merkezli ve yansıtıcı öğrenme çevresi ile mümkün olacaktır.

Günlük yaşantıyı temel alması, öğrencilerin anlamlandırma, sorgulama, anlama becerisi yanında ve ifade edici dil becerisini geliştirmeye yönelik olması nedeniyle bu araştırma ikinci bir dil olarak yabancı dili öğrenmeye önemli katkılar sağlayacaktır. Bu konuda eğitim sistemimizde eksikliği hissedilen ve ihtiyaç duyulduğu düşünülen ortaokul dönemindeki çocuklar için bir yansıtıcı İngilizce öğretim programı hazırlanarak yabancı dil eğitimi konusunda büyük bir destek sağlanacağı ve daha iyi bir dil eğitimi için temel oluşturacağı umulmaktadır.

Ortaokul düzeyindeki öğrencilerin İngilizce öğrenmeleri konusunu güncelleştirip üzerinde düşünme ve tartışma ortamı yaratıp çocukların yabancı dil öğrenme süreçlerinin daha objektif ve bilimsel bir yaklaşımla incelenmesini sağlayacaktır. Bu tezde uygulanacak olan yansıtıcı öğretim programı her ne kadar ortaokul birinci sınıf düzeyindeki İngilizce dersi için geliştirilecek olsa da MEB ilkokul ikinci kademedede başlayan İngilizce yabancı dil dersleri dâhil ortaöğretim sonuna kadar ki tüm düzeyler için model teşkil edecektir.

Etkili bir yabancı dil dersi, öğrencilerin sadece gramer bilgileri değil, tüm dil becerileri, bilissel duyuşsal ve psiko-motor gelişimlerine katkıda bulunacak etkinliklere yer verir. Yansıtıcı öğretim, öğrenci-öğretmen etkileşimini en üst düzeyde sağladığı için bu tezde gerçekleştirilecek etkinliklerle öğrencilere derse ilişkin dil becerilerinin ve duyuşsal öğrenme ürünlerinin gelişeceği umulmaktadır. Bu öğretim yaklaşımıyla öğrenciler, İngilizce konusunda kendi öğrenme yeterliklerini test edebilir ve bunların sonuçlarına dayalı kendi hedeflerini belirleyebilir, öğrenmelerinden sorumluluk duyabilir, öğrenme eksikliklerini tamamlayabilirler. Bu araştırmada gerçekleştirilecek deneysel ve nitel uygulamalar

yabancı dil öğrenmede uygulamada ortaya çıkan sorunların üstesinden gelmede alana önemli katkılar sağlayacaktır.

Bu bağlamda ortaokulda İngilizce dersinde uygulanan yansıtıcı öğretim etkinliklerinin etkililiğinin başarı, kalıcılık ve tutum açısından incelenmesi, konu ile ilgili öğrenci görüşlerinin de alınarak alanyazına katkı yapılması amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi

Bu çalışmanın problem cümlesini “Ortaokul İngilizce dersinde yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğrenenlerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve kalıcılığa etkileri nedir ve bu konudaki öğrenenlerin düşünceleri nasıldır?” sorusu teşkil etmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı ve Denenceler

Bu çalışmanın amacı, ortaokul İngilizce dersinde yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin akademik başarıya, kalıcılığa, öğrenenlerin derse yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi ve öğrenme sürecine ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki deneceler test edilmiştir:

1. İngilizce dersinde yansıtıcı öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı olarak hazırlanan öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun öğretim süreci sonundaki akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.

2. İngilizce dersinde yansıtıcı öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı olarak hazırlanan öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun akademik kalıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.

3. İngilizce dersinde yansıtıcı öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı olarak hazırlanan öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun öğretim süreci sonundaki İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.

1.4. Araştırmanın Alt Problemi

İngilizce dersinde yansıtıcı öğretim sürecine ilişkin çalışmaya katılan deney grubu öğrencilerin düşünceleri nasıldır?

1.5. Araştırmanın Önemi

Tüm okul türü ve sınıf düzeylerinde yabancı dil öğretiminde en önemli hedef öğrenciye “Dinleme”, “Okuma”, “Konuşma” ve “Yazma” alanlarında dört temel becerileri kazandırmaktır. Hangi beceri öğrencilere kazandırılmak isteniyorsa uygun yaklaşım, yöntem ve tekniklerin işe koşulması önem arz etmektedir. Aksi takdirde yaklaşım ve yöntemsizlik hem öğrencinin öğrenmesini hem de öğreticinin öğretmesini olumsuz yönde etkileyecektir. Bu nedenle yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecini kolaylaştırmak ve hızlandırmak için dil öğretim kuramlarından faydalanmak kaçınılmazdır. Bu nedenle bu araştırmada ortaokul 1. Sınıflarda yansıtıcı öğretim uygulamalarının İngilizce ders başarısı, tutumlar ve kalıcılık üzerindeki etkisi karma bir araştırma modeliyle incelenmiştir.

Bu çalışma İngilizce dersinin kazanımları, öğrencilerin bu ders ve etkinliklere yönelik duygu, düşünce ve tutumları göz önüne alınarak öğrenci merkezli bir paradigma çerçevesinde, geleneksel yaklaşımdan uzak bir süreçte çok yönlü yansıtıcı etkinliklerle yabancı dildeki bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerini ortaya çıkarma çabası açısından büyük önem taşımaktadır.

Yenilenen İngilizce öğretim programında (MEB, 2017) tek bir dil öğretim metodolojisi, farklı aşamalardaki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak kadar esnek olmadığından ve farklı öğrenme stillerine hitap etmediğinden, öğretim tekniklerinin bir çalışma konusu olarak dile odaklanmak yerine öğrencilerin İngilizceyi bir iletişim aracı olarak deneyimlemelerine imkân tanıyacak eklektik bir karışımın benimsendiği belirtilmektedir. Ayrıca öğrencilerin kendilerini rahat hissettiği ve öğrenme süreci boyunca desteklendiği eğlenceli ve motive edici bir öğrenme ortamı yaratılmasının önemini vurgulamaktadır. Programın bu özellikleriyle uygulanmasında yansıtıcı öğretim uygulamalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmayla; yansıtıcı öğretim yaklaşımı kullanılarak öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu yönde tutum geliştirebilecekleri; kalıcı öğrenme performansları elde edecekleri ayrıca öğrencilerin eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerini kullanmalarına yardım edeceği düşünülmektedir. Böylelikle bu becerilere sahip öğrencilerin sorgulayan, değişime ve yeniliğe açık olan, aktif, problem çözme becerisine sahip olan, bilgi ve becerilerini etkili bir şekilde kullanabilen, kendi kendini değerlendirebilen ve öğrenme sürecini kontrol edebilen ve yönetebilen bireyler olarak öğrenme-öğretme süreçlerinde aktif olması amaçlanmaktadır.

Ayrıca yansıtıcı düşünme veya yansıtıcı düşünme ile ilgili araştırmalar incelendiğinde yapılan çalışmaların büyük oranda öğretmen, öğretmen adayı, öğretmen yetiştirme, öğretmenin yansıtıcı öğretim eğilimleri, yansıtıcı düşünme ölçeği geliştirilmesi, yansıtıcı öğretim ile öğretmenin yansıtıcı özelliklerinin geliştirilmesi, kullanılan kimi tekniklerin öğrencilerin derse karşı tutumuna etkisi vb. temalarda çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

“Ortaokulda Uygulanan Yansıtıcı Öğretim Etkinliklerinin Etkililiğinin İncelenmesi” isimli bu çalışmada yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim uygulamaları merkeze alınarak çalışmalar planlanmış ve uygulanmıştır. Bu çalışmanın yansıtıcı düşünme etkinlikleriyle İngilizce öğretimi ile ilgili alanyazına katkıda bulunacağı gibi, yenilenen ilköğretim programıyla birlikte öğretmenlerin uygulamalarında tercih etmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1.6.Sayıtlılar

Yapılacak araştırmanın temelinde yer alan sayıtlılar aşağıdaki biçimde ifade edilebilir:

1. Araştırmada, kontrol edilen değişkenler dışında kalan tüm değişkenler deney ve kontrol gruplarındaki öğrencileri aynı ölçüde etkilemiştir.
2. Araştırmada, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ölçme araçlarına samimi ve içten cevaplar verdikleri kabul edilmiştir.

3. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrenciler görüşme sorularına ve yansıtıcı öğretim ile ilgili hazırlanan formlara gerçek görüşlerini açıklayan cevaplar vermişlerdir.

1.7.Sınırlılıkları

1. Araştırma 2016-2017 öğretim yılında gerçekleştirilen uygulamalar ile,
2. Konya ilinde faaliyet gösteren bir özel ortaokulda işlenen İngilizce dersinde öğrencilerinden elde edilen veriler ile,
3. 8 haftalık yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleri ile,
4. Çalışma grubunda toplanan veriler ile,
5. Veri toplama araçları olarak, “Akademik Başarı Testi”, “Tutum Ölçeği”, “yansıtıcı öğretim ile ilgili öğrenci görüşlerini almaya yönelik hazırlanmış açık uçlu sorular” ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma ile ilgili alan yazına ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.Eğitim ve Düşünme

Eğitim, ülkenin ve ülke insanının kalkınması, ekonomik, sosyal, kültürel vb. açılardan gelişmesi için önemli sacayaklarından biridir (Kurnaz, 2011:11). Eğitim insanın ruhsal ve bedensel yönden gelişmesi ve mükemmelleşmesini sağlamak için izlenen yollardır ve insanın doğumundan ölümüne kadar devam eden bir süreç olup bu süreçte bireylere çeşitli bilgi, beceri ve tutumlar kazandırılır (Ada ve Keskinlik, 2006:1; Ertürk, 1979: 12). Bu doğrultuda eğitim istendik davranış değiştirme ya da oluşturma sürecidir. İstendik davranışların bireyin kendi yaşantısı yoluyla meydana getirilmesi gerekmektedir (Senemoğlu, 2009:89).

Hızlı bir değişimin ve dönüşümün yaşandığı günümüzde toplumlar, sosyal, kültürel, ekonomik, siyasal vb. yönlerden çeşitli gelişmelere tanıklık etmektedirler. Şüphesiz, bu değişimden ve dönüşümden en çok etkilenen alanların başında eğitim gelmektedir (Genç ve Eryaman, 2007). Yirminci yüzyılın ortalarında başlayan, fakat özellikle son çeyreğinde yoğunlaşan ve hâlâ devam eden paradigmadaki değişimler, eğitim sistemini değiştirmeye zorlamakta ve zorlamaya da devam edecek gözükmektedir. Eğitimin amacına, öğrenmenin doğasına, bilimsel bilginin değerine, okulların yapı ve işleyişine ilişkin bu değişimlerin eğitimciler tarafından anlamlandırılarak eğitimin çağdaş bir yorumunun yapılması gerekmektedir. Çünkü Bilgi Toplumu'nda egemen olan "Üretim Paradigması" bilgi tabanını değiştirmekle kalmayıp eğitilmiş insanın tanımını ve öğrenme-öğretmeye ilişkin anlayışları da etkilemiştir (Özden, 2005). Bilgi teknolojilerinde meydana gelen hızlı değişim, toplumları bilgi toplumu olmaya yöneltmektedir. Bilgi toplumunun çeşitli tanımları yapılmakla birlikte Akın (2001) bilgi toplumunu, insanların büyük bir kısmının bilişimle ilgili işlerde çalıştığı ve birçok alanda bilginin kullanılması ve

uygulanmasının önemli bir öge olduğu toplum olarak tanımlar (Gündüz ve Odabaşı, 2004).

Bu gelişmeler ve değişmeler ışığında eğitimin rolü ne olmalıdır? Öğrenci, hızla değişen bir dünyada, kendini hangi bilgi ve becerilere göre hazırlamalıdır? Eğitim, şüphesiz bu dönüşümlerden en fazla etkilenen alanların başında gelmektedir. Bu nedenle, günümüz eğitim sistemleri, geçmişte hiç olmadığı kadar mercek altına alınarak incelenmekte ve eğitimde yeniden yapılanma ve reform çalışmaları önemli bir ivme kazanmaktadır. Bu çerçevede, yeni öğretim modelleri denenmekte ve geleneksel eğitim anlayışının yeni dönüşümler ışığında değişmesi için çaba gösterilmektedir. Bilgi aktarmaya, anlamadan ve özümsemeden öğrenmeye dayalı bir eğitim anlayışı sonucunda çocuklarımız önemli kayıplara uğramaktadırlar. Her şeyden önce eğitim, onlar için anlam ve önemini yitirmeye başlamaktadır. Azalan ilgi ve motivasyon özellikle ortaöğretimde okulu öğrenciler için can sıkıcı mekanlar olmaya, eğitim-öğretim süreci ise zorunluluktan dolayı katlanılması gereken yaşantılar olarak algılanmaya başlamaktadır. Bilgi aktarmacılığına dayalı anlayış çocukların bilgiyi birbirinden bağımsız ve basit tanımlar, açıklamalar, formüller ve parçalar olarak kolayca öğrenebilecekleri ve bu öğrenilenlerin daha sonra uygulamaya ve anlayışa dönüşeceği varsayımına dayanır. Oysa öğrencilerin bilgileri derinlemesine ve anlamlı şekilde öğrenmeleri, basit okuma ve anlatımlarla mümkün değildir. Yapılandırmacı anlayışlarda öğrenme zaman alır. Bilgiler ancak derinlemesine ve anlamlı şekilde öğrenilirse değişik alanlara uygulanabilecektir (Kurnaz, 2007).

Meyers'e göre (1988) öğretimin nihai hedefi bireyin doğruya ulaşmasını sağlamaktır. Doğruya ulaşma çabası içerisinde bilgi toplarken bilginin sağlıklı şekilde elde edilmesi, yorumlanması ve yeni bilgiler üretilmesi ancak düşünme ile mümkündür. Özellikle öğrenmeyi ve düşünmeyi öğrenmiş bireyler yetiştirmek tüm eğitim politikalarının ortak hedefi olmakla birlikte eğitim programlarının gerçek çalışma alanını oluşturmaktadır (Kurnaz, 2007).

2.2.Düşünme Becerileri

Düşünme becerisi ile ilgili farklı araştırmacılar tarafından farklı tanımlar yapılmıştır. Düşünme becerisi ile ilgili yapılan tanımlarda, düşünmenin sıradan bir zihinsel eylem değil; derin, amaca yönelik ve sistematik zihinsel bir faaliyet olduğuna vurgu yapıldığı görülmektedir. Yapılan tanımlar ele alındığında düşünme, bireyin sahip olduğu veriler ışığında sonuca ulaşma çabası olarak tanımlanabilir. Tanımlarda ortaya çıkan ortak noktalar: bu becerilerin belli bir amaca yönelik, sistematik ve derin bir zihinsel çaba olduğudur (Dilekli, 2015).

Yansıtıcı düşünme eleştirel düşünme, üstbilişsel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme becerilerini de kapsayan bir düşünme becerisidir. Birey yansıtıcı düşünme esnasında, eleştirel düşünme becerilerini kullanarak bir problemin farkına varır. Problemi çözebilmek için, problem çözme aşamalarını uygular. Eleştirel düşünme ve problem çözme sürecinde, üstbilişsel düşünme becerilerini kullanarak, düşünme ve öğrenmesinin farkında olur. Tüm bu süreçlerin sonunda ise, yaratıcı fikirler de ortaya koyabilir (Tican,2013).

Tablo 2.1. Yansıtıcı Düşünmenin Diğer Düşünme Becerileri ile İlişkisi

Yansıtıcı Düşünce			
Eleştirel Düşünme Becerileri	Problem Çözme Aşamaları	Üstbilişsel Düşünme Becerileri	Yaratıcı Düşünmenin Boyutları
1. İnceleme 2. Açıklama 3. Örgütlenme 4. Mantık yürütme 5. Hipotez oluşturma 6. Tahmin etme 7. Analiz 8. Sentez 9. Değerlendirme 10. Genelleme (Wilson ve Jan,1993)	1. Problemi tanımak ve onunla uğraşmak ihtiyacını duymak, 2. Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışmak, 3. Problemle ilgili veri ve bilgileri toplamak, 4. Problemin özüne en uygun düşecek verileri seçmek ve düzenlemek, 5. Toplanmış verilerin ve problemle ilgili bilgilerin ışığı altında çeşitli muhtemel çözüm yollarını tespit etmek, 6. Çözüm şekillerini değerlendirmek ve durumu uygun olanlar arasından en iyisini seçmek, 7. Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak, 8. Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmek (Bingham, 2004).	1. Planlama 2. İzleme 3. Değerlendirme (Ertmer ve Newby, 1996).	1. Akıcılık 2. Esneklik 3. Orijinallik 4. Ayrıntılandırma (Torrance, Tarihsiz, dan akt. Fisher, 2005).

Kaynak (Tican, 2013:31)

2.2.1. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme, "amaçlı ve öz düzenleyici bir yargıya ulaşma süreci" olarak tanımlanır. Eleştirel düşünme süreci, yorumlama, analiz etme, değerlendirme, çıkarım yapma, açıklama ve öz düzenleme gerektirir (Oderda vd., 2010). Eleştirel düşünme gerçeği nesnel bir şekilde algılama sürecidir. Ancak gerçekler bize görüldüğü gibi olmayabilir. Bu nedenle eleştirel düşünme, gerçeği bütün olarak tüm olumlu ve olumsuz, bize görünen ve görünmeyen yönleriyle araştırıp, onun hakkında bir yargıya varmadır. Eleştirel düşünme bilgiye dayalı akıl yürütme sürecidir. Ancak bilgilenme süreci kritik bir süreçtir. Bu süreçte bilgilerin kaynaklarının sorgulanması, bilgiyi farklı kaynaklardan sorgulayarak çapraz kontrollerin yapılması, sayıtların ve ön yargıların belirlenmesi gerekir. Eleştirel düşünen kişi, niçin ve nasıl düşündüğünün farkındadır. Yalnızca kendi düşünme süreçlerinin farkında değil, başkalarının düşünme süreçlerini de bulundurur (Kurnaz, 2011: 18).

Eleştirel düşünme, örgütlü bir şekilde neden sunma ve nedenin kalitesini sistematik olarak değerlendirme becerisidir. Eleştirel düşünme, bilgiyi analiz etme ve değerlendirme, önemli sorular sorma, sorunları açıkça formüle etme, ilgili bilgileri toplama ve değerlendirme, soyut fikirleri kullanma, açık bir şekilde düşünme ve diğer insanlarla etkili iletişim kurma becerisidir. Bir düşünce tarzı olarak eleştirel düşünme, problemleri çözme, sonuç çıkarma, olasılıkları hesaplama ve karar vermeyle ilgilidir. Ayrıca, eleştirel düşünme basit bir açıklamayı, temel becerileri geliştirmeyi, sonuç çıkarmayı, daha fazla açıklama yapmayı ve strateji ve taktik oluşturmayı içerir. Bloom'un taksonomisine göre eleştirel düşünme öğrenci analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde performans gösterdiğinde gerçekleşir (Duron vd., 2006). Cüceloğlu'na göre eleştirel düşünmeyi normal düşünmeden ayıran özellikler şunlardır: Eleştirel düşünme: aktiftir, bağımsızdır, yeni fikirlere açıktır, fikirleri destekleyecek nedenleri ve kanıtları sürekli göz önünde bulundurur fikirlerin organizasyonuna önem verir (Cüceloğlu, 1994).

Eleştirel düşünme becerileri ve bu becerilere ait alt becerilere Tablo 2.2.'de yer verilmiştir.

Tablo 2.2. Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerilere Ait Alt Beceriler

Beceri	Alt Beceri
1. Yorumlama	Sınıflandırma
	Saklı Anlamları Çözme
	Anlamı Netleştirme
2. Analiz	Fikirleri Analiz Etme
	Görüşleri Tanımlama
	Görüşleri Analiz Etme
3. Değerlendirme	İddiaları Değerlendirme
	Görüşleri Değerlendirme
4. Çıkarım	Kanıtları Sorgulama
	Alternatifleri Göz Önünde Bulundurma
	Karara Varma/ Sonuç Çıkarma
5. Açıklama	Sonuçları Açıklama
	Yöntemleri Doğrulama
	Görüşleri Sunma
6. Kendini Düzenleme	Kendi Kendini Sorgulama
	Kendi Kendini Düzeltme

Kaynak (Facione, 1990: 112; Aktaran: Ertaş,2012).

Eleştirel düşünmeye dayalı etkinliklerden bazıları şunlardır (Çetin, 2013):

1. Soru-Cevap Tekniği
2. Buldurma (Sokratik Soru)
3. Yaratıcı Drama ve Bireylerin Görüşlerini Yeniden Yapılandırma
4. Sınıf İçi Değerlendirme Teknikleri
5. Örnek olay/Tartışma
6. Yazılı Diyaloglar
7. Grup Diyalogları
8. Problem Çözme
9. Görüş Geliştirme Tekniği

2.2.2. Yaratıcı Düşünme

Yaratıcı düşünce, bireylerin kapasitelerine bağlı olarak belirli bir nesneye, soruna ve koşula yönelik bireylerin kullandığı tüm bilişsel etkinlikler kümesi ya da belirli bir olaya veya soruna yönelik bir çaba türü olarak tanımlanabilir. Bireyler bu tür durumlarla karşı karşıya kaldıklarında, hayal güçlerini, zekâlarını, görüşlerini ve fikirlerini kullanmaya çalışırlar. Buna ek olarak, otantik ve yeni bir tasarım önermeye, farklı hipotezler üretmeye, yeni uygulamalar keşfederek ve bularak sorunu çözmeye çalışırlar. Bu noktada her birey kendi bilgi eksikliklerini fark eder, bağlantılar kurarak ve sorun ya da duruma alternatif çözümler üretmek için kendi anlayışlarına dayalı riskler almak suretiyle soruna birden çok perspektiften bakarlar ve yeni bakış açıları elde ederken büyük bir sabır ve kararlılık bu boşluğu doldurmaya çalışırlar (Birgili, 2015). Yaratıcılığın temel boyutlarını Fisher (1995) akıcılık, esneklik, özgünlük, ayrıntılaşma olarak açıklar (Akt. Çubukçu, 2013: 318).

Yaratıcı düşünce, bilişsel işleme içeren zihinsel bir süreçtir. Greenstein (2012) yaratıcı düşüncenin 21. yüzyılda geliştirilmesi gereken çok önemli olan yüksek düzey düşünme becerilerinden biri olduğunu ortaya koymuştur. Yaratıcı düşünce, karmaşık sosyal ve çevresel sorunları çözebilecek yaratıcı kuşaklar gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Yaratıcılığı geliştiren tekniklerden bazıları şunlardır (Avcu,2014):

1. Scamper
2. Beyin Fırtınası
3. Yaratıcı Problem Çözme
4. Örnek Olay İnceleme
5. Görüş Geliştirme
6. Kavram ve Zihin Haritaları
7. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği
8. Yaratıcı Drama
9. Morfolojik Sentez
10. Özellik Listeleme
11. İstasyon
12. Rol Yapma
13. İmgeleme

2.3. Yansıtıcı Düşünme

Reflection-Yansıtma kelimesi Latin kökenli “reflectere” sözcüğünden gelmektedir. “Reflectere” geri dönüp bakak anlamına gelmektedir (Rushton ve Suter, 2012).

Duban ve Yanpar Yelken’in (2010) aktardığına göre alanyazında yansıtıcı düşünme kavramı farklı şekillerde ifade edilmektedir. Dewey (1957)’den teemmüllü düşünme diye çevirisi (Çeviri: Bahar Arıkan), derinlemesine düşünme (Gündoğdu, 2009) ve özenli düşünme (Millî Eğitim Bakanlığı, 2007) şeklinde kullanıldığı da karşımıza çıkmaktadır.

Yansıtıcı düşünmenin kökenleri oldukça eskiye Sokrates tarafından geliştirilen Sokratik sorgulamaya dayanmaktadır. Yaklaşık yüzyıl önce Dewey (1933:6) yansıtıcı düşünmeyi “Herhangi bir inanç ya da bilgiyi ve onun amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını aktif, kararlı ve dikkatli bir şekilde düşünme.” şeklinde tanımlamıştır. Ünver’e (2003) göre yansıtıcı düşünme, öğretme ve öğrenmede yöntem ve düzeye ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya koyma sürecidir. Semerci’ye (2007) göre ise yansıtıcı düşünme, kuram ve uygulama

arasında bir köprü görevi gören, duyguların bireylerin zihinsel işlemlerine destek sağladığı, etkin, kararlı ve yoğunlaşma ile her türlü problemi çözebildiği ve ortaya çıkan sonuçların deneyim olarak paylaşılabildiği bir düşünme şeklidir.

Yansıtma, öğrencilerin istekli bir şekilde yaşadıkları bir tecrübeyi gözden geçirip, yaptıklarını ve ilgili duygularını inceleyip bunları önceden edindikleri bilgi ve deneyimlerle birleştirerek yeni bir bakış açısına kavuştuğu yapılandırılmış bir süreç olarak tanımlanabilir. Yansıtma yaparak öğrenciler öğrenmelerini daha iyi anlamak ve daha iyi değerlendirmek için deneyimlerini keşfederler. (Boud, Keogh ve Walker, 1985). Dewey'e (1933) göre, öğrenciler tecrübelerinden öğrenmek yerine tecrübe üzerine düşünerek öğrenirler. Moon'a (1999) göre yansıtma kendi öğrenme sürecini göz önünde bulundurmak, kendi davranışlarıyla başkalarının davranışlarını eleştirel olarak gözden geçirmek, gözlem yaparak bir teori oluşturmak, kendini geliştirme sürecine girmek, kararlar almak ve kendisini güçlendirmek için yapılır.

Bilgiyi yapılandıran, sorgulayan, anlamlı öğrenen, problemlere çözüm yolları bulan aktif öğrenciler geliştirmek için, öğrenme-öğretme sürecinde düşünmeyi geliştirici yöntemlere yer verilmelidir. Bu yöntemler aracılığıyla, öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemelerine, kendi öğrenmelerinden sorumluluk duymalarına ve kendi yanlışlarını görüp düzeltebilmelerine de olanak sağlanır (Kazu ve Demiralp, 2012). Yansıtıcı etkinlikler, öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemesini, kendi öğrenmelerinden sorumluluk duymasını ve kendi yanlışlarını görüp düzeltmelerini sağlamaktadır (Ünver, 2003). Yansıtıcı düşünme, öğrencilere varsayımları sorgulama, soru sorma, özet yapma, seçerek çizelgeleri hazırlama, karşılaştırma yapma, vb. düşünmeyi geliştirici stratejilere yer vermektedir (Çubukçu, 2011).

Schaub-de Jong (2012) yansıtıcı öğrenme çıktılarını farklı çalışmalardan şöyle özetler: (1) Yansıtıcı öğrenmenin, deneyimlerin derinlemesine anlanması ve bilginin yeni durumlara uygulaması için daha güçlü bir kapasiteye götürmesi beklenir. (2) Yansıtıcı öğrenmenin, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmesine ve izlemesine imkân vermesi beklenir. (3) Yansıtıcı öğrenmenin duyguların veya düşüncelerin farkındalığına yol açması beklenir bu da öğrencileri yeni yollarla düşünmeye teşvik edebilir ve deneyimler için alternatif açıklamalar geliştirmelerine

yardımcı olabilir. (4) Yansıtıcı öğrenmenin öğrenme çıktılarının öz-farkındalık geliştirmesi beklenir, yansıtıcı öğrenmeye katılmanın bir kişinin kendi inançlarının farkındalığını ve diğer kişilerin inançlarından nasıl farklılaştıracağını göstermesi beklenmektedir.

Yansıtma terimi, geçmiş bir deneyim hakkında eleştirel ve yoğun düşünme anlamına gelir. Uygulama terimi ise eylemi iyileştirmek için bir eylemin tekrarı olarak tanımlanır (Jay ve Johnson, 2002). Uygulamaya, “yansıtma” eklendiğinde ise Dewey (1933) tarafından ortaya konan “Yansıtıcı Uygulama” anlamına gelmektedir.

Yansıtıcı düşünmeye dayalı bir öğretim hem öğretmenin hem de öğrencinin yansıtıcı düşünmeleriyle daha etkili bir şekilde yürütülebilir. Burada hem öğretmen hem de öğrenci arasında yansıtıcı düşünmenin uygulanması ve gelişimin gözlenmesi bakımından da bir etkileşim söz konusu olabilir. Sınıfta uygulanacak çeşitli yaklaşımların yansıtıcı düşünmenin gelişimine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu yaklaşımlar öğrencinin o gün işlenen dersle ilgili olarak, kendi öğrenme yollarını, öğrenirken neler hissettiğini, öğrenmekte zorlandığı yerleri vb. yazabileceği yansıtıcı günlükler, öğrencilerin derste düşünerek cevap verebilecekleri sorular, arkadaşlarıyla ve kendilerini sorgulayarak yaptıkları tartışmalar, yapılan etkinlikler sorunda hazırlanan iki kolonlu yazılar veya kavram haritaları ve zihin haritaları yoluyla yapılan etkinlikler olabilir (Keskinılıç, 2010:40).

Hillier (2005), Dewey’in yansıtıcı düşünme ile ilgili bahsettiği beş özelliği bir örnekle aktarır:

1. Şaşkınlık, karışıklık, kuşku durumu: Diğer bir ifade ile tam olarak belirlenmemiş olan eksik bir durum söz konusudur. Örneğin, okuldan ayrılmayı düşünen bir grup olsa öğretmenin bununla nasıl başa çıkacağını merak etmesi. Bunun kendi problemleri olduğunu varsaymak yerine, öğretmenin bundan şüphelenmesi ve sebebini araştırması.

2. Projeksiyon öngörüsü- parçaların geçici yorumlanması. Örneğimizden yola çıkarak sınav tarihleri ile kutlama festival vb. ailelerin yoğun tarihlerin çakışması ile okul terki oranları arasında bir bağlantının olup olmadığının merak

edilmesi. Okul terki ile öğrenciler finansal durumu ve toplu taşıma güçlükleri arasında bir bağlantının olup olmadığının merak edilmesi.

3. Problemi tanımlayacak ve netleştirecek olan tüm ulaşılabilir hususların dikkatle incelenmesi (inceleme, keşif, analiz). Aynı örneğin devamında öğretmen öğrencilerin bakış açılarını, durumu nasıl gördüklerini, ulaşım, çocuk bakımı, finansal durumları ve büyük festival ve tatillerin zamanlaması hakkında bilgi almak isteyebilir.

4. Geçici hipotezinin sonuçlandırılması: Öğretmenin kendi bulgularına, rakamlara ve insanların algılarına sahip olduğu anda okul terkinin önüne geçmenin yollarını düşünmeye başlaması. Okul zamanının değiştirilmesinin gündeme alınması veya bazı ulaştırma zorlukları ve mali düzenlemeler için okul çapında bir çözüm aramaya karar verilebilir. Öğretmen bu fikirlerin işe yarayıp yaramayacağını henüz bilmemektedir.

5. Bir eylem planı olarak projelendirilen hipotezler üzerinde durarak beklenen sonucu getirmek ve hipotezi test etmek için açıkça bir şeyler yapmak. Bu noktada öğretmen hipotezleri oluşturup, bir tanesini seçerek yeni önlemlerle uygulandığı zaman neler olduğunu görmüş olacaktır.

2.3.1. Yansıtıcı Düşünme Süreçleri

Yansıtıcı düşünme sürecine ilişkin alanyazında bir fikir birliği bulunmamakla birlikte araştırmacılar tarafından yansıtıcı düşünme süreçleri farklı adımlarla açıklanmıştır. Bu açıklamalar Tablo 2.3’ de gösterilmiştir.

Tablo-2.3. Araştırmacılara Göre Yansıtıcı Düşünme Süreçleri

Öneren	Tema	Süreç
Dewey (1933)	Yansıtıcı Düşünme Süreci	• Deneyim • Deneyimin anlık yorumlanması • Deneyimden kaynaklanan sorun/sorunların veya soru/soruların adlandırılması • Soruna/sorunlara veya soru/soruların sorulmasına ilişkin olası açıklamalar geliştirilmesi • Açıklamaların tam teşekküllü hipotezlere dönüştürülmesi
Schön (1987)	Yansıtıcı Düşünme Yaklaşımı	• Eylem sırasında yansıtma • Sorunlu durum • Sorunu biçimlendirilmesi/Tekrar biçimlendirilmesi • Deneyim • Sonuçların / uygulamanın gözden geçirilmesi
Pugach and Johnson (1990)	Eş/Akran İşbirliği Çerçevesi	• Soruları açıklayarak problemi biçimlendirme • Problem özetleme • Oluşturma ve tahmin • Değerlendirme ve gözden geçirme
Gagatsis ve Patronis (1990)	Yansıtıcı Düşüncenin İlerlemesi	• İlk düşünceler • Konuyla ilgili düşünme ve anlamaya çalışma • Keşif ve (kısmen) anlama • İçgözlem • Tam farkındalık
Eby and Kujawa (1994)	Yansıtıcı Düşünme	• Gözlem Yapmak • Yansıtma • Veri toplama • Ahlaki ilkeleri göz önünde bulundurma • Yargıya varmak • Stratejileri göz önüne almak • Eylem

Lee (2000)	Yansıtıcı Düşünme Süreci	• Sorun bağlamı / bölüm • Problem tanımı / yeniden ele alma • Olası çözüm yollarının aranması • Deneyimleme • Değerlendirme • Kabul veya reddetme
Rodgers (2002)	Dewey'in evrelerini yeniden yapılandırılması	• Deneyime hazır olma • Deneyimin tanımlanması • Deneyimin Analizi • Akıllı Eylem/Deneyim

Kaynak: Lee, 2005: 701

2.3.2. Yansıtıcı Öğretmenin Özellikleri

Geleneksel eğitim sisteminde, öğretmen öğrencilere neyi, ne zaman ve nasıl yapacaklarını söyler. Öğrenciler de bu konuda öğretmene güvenirler ve dolayısıyla öğrenme sürecine karar alıcı rolünde katılmazlar. Öğretmen öğrencilerin olumlu davranışlarını övmek yerine, yanlışlarını düzeltmeye çalışır. Sürekli olarak yanlışların söylenmesi, öğrencilerin kendilerine güven duygularını azaltır. Öğrencilerin kendi hatalarını göremez ve bu hatalardan sonuç çıkaramazlar. Kendileri için düşünemezler. Öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarında uygulamaya koyamazlar (Ünver,2003). Geleneksel ve yansıtıcı öğretmenin özellikleri Tablo2.4’de verilmiştir.

Tablo-2.4. Geleneksel ve Yansıtıcı Öğretmenin Özellikleri

	Geleneksel	Özgür- Yansıtıcı
Başlangıç Noktası	Bilgi Aktarımı	Öğrencilerin yeterlik ve yetersizlikleri
Hedef	Değişim	Gelişme Sorumluluk duyan öğrenciler
Öğrencinin rolü	Edilgen Alıcı	Etkin karar alıcı
Öğretmenin rolü	Bilgi verici	Kolaylaştırıcı
Başarı göstergeleri	Test puanlarındaki değişim	Görüşlerini özgürce açıklama becerisi Kendi hedeflerini planlayabilme
Öğrenme Ortamı	Sıkı kurallar koyar Öğretmence yönetilir	Risk almayı destekler İşbirlikçi kümeler

Öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişim	Öğretmen hataları düzeltir	İki yönlü, olumlu, tutarlı, açık
Soru sorma yaklaşımları	Kapalı sorular	Açık sorular
Dönüt	Yanıtın doğru olup olmadığını belirtir.	Yüreklendirir/Över
Yapı	Süre ve rutinlere bağlıdır	Esnek, Öğrenci katılımı

Kaynak: Wilson ve Jan 1993: 7 (Aktaran: Ünver, 2003: 1)

Yansıtıcı öğretmende bulunması gereken özellikler Dewey (1933)' e göre üç başlık altına özetlenebilir (Yıldız, 2016):

1. Açık fikirlilik: Yansıtıcı düşünen öğretmen, açık fikirlidir. Karşılaştığı probleme farklı yönleriyle bakabilir. Katılmadığı bir fikri aktif olarak dinler. Kendi inançlarının yanlış olabileceğini düşünür.

2. Tam isteklilik: Yansıtıcı düşünen öğretmen içten ve tam isteklidir. Sonuca ulaşmak için farklı yolları ve teknikleri dener. Yeni deneyimler yaşayarak sonucu görmek ister.

3. Sorumluluk: Yansıtıcı düşünen öğretmen sorumluluk sahibidir. Eğitim-öğretimle ilgili uygulamalardan öncelikle kendisini sorumlu hisseder.

Yansıtıcı düşünmeyi benimsemiş öğretmen özelliklerini Norton (1997) şöyle sıralar (Demirel,2009: 232):

1. Her zaman öğretme sürecini değerlendirir, değişiklik yapmak için düşünür ya da düşüncelerini yansıtır.

2. Açık fikirlidir. Kendi görüşlerine ve öğretim uygulamalarına karşı soru ve tepkilere karşı daima açık davranırlar, alternatif çözüm üretirler.

3. Öğrencilerin bireysel, eğitimsel ve duygusal gereksinimlerinden kendilerini sorumlu tutarlar.

4. Her çocuğun gelişim aşamalarını sürekli kontrol altında tutarlar.

5. Yansıtıcı düşünmeye sahip öğretmenler, öğretme sanatı ve bilimin iyi yönleriyle ilgilenirler.

6. Bu tutum onların kim olduklarını anlamaya yardım ettiği için bundan zevk alırlar.

7. Yansıtmacı öğretmenler, ileriye görürler ve öğrencilerin de ileriye görmelerine yardımcı olurlar.

8. Yansıtmacı öğretmenler, sorunlarla uğraşırken bunlar sadece tanımlayıp genelleme yapmakla değil, aynı zamanda kendi mesleki gelişimlerini ve uygulama anlayışlarını değiştirmek için kullanırlar.

McCollum (2002) yansıtıcı öğretmen ile geleneksel öğretimi yeğleyen öğretimi farklı değişkenlere göre şu şekilde karşılaştırır (Aktaran: Küçükaltan, 2003):

Tablo-2.5. Yansıtıcı Öğretmen ile Geleneksel Öğretimi Yeğleyen Öğretimin Farklı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Değişken	Yansıtıcı Öğretim uygulayan Öğretmen	Geleneksel Öğretmen
Planlama	Planlarını sınıfın ve öğrencilerin düzeyine göre ayarlar.	Her düzey için aynı planı kullanır.
Dersin İşlenişi	Temel işlenişi öğrencilerin (1) gelişimlerinin oranı ve dağılımı; (2) fiziki beceri ihtiyaçları; (3) belirli bir konu veya etkinliğe olan ilgileri üzerinde yoğunlaştırır.	Temel işlenişi (1) altı haftalık üniteler; (2) bir dönem ya da yılda tamamlanacak materyaller; (3) işlenmesine önceden karar verilmiş hazır konular üzerinde yoğunlaştırır.
Yöntem Bilim	Yöntembilimi, (1) sınıftaki çocukların bireysel özellikleri; (2) dersin amacı; (3) çocukların sorumluluk alma becerileri gibi etmenlere göre çeşitlendirir.	Tüm sınıflara aynı yöntem bilimi uygular ve öğrencilerin öğretmen beklentilerini karşılamasını umar.
Öğretim programı	Öğretim programını, her bir sınıftaki öğrencilerin ihtiyaçlarını ve becerilerini belirledikten	Çocukların becerileri, ilgileri ya da toplumun ihtiyacı gibi etmenleri göz önünde bulundurmadan

	sonra o sınıfa özgü olarak tasarlar.	hazırlanmış bir öğretim programı kullanır.
Materyallerin ve Etkinliklerin Kullanımı	Çalışmaları ve dersleri uygun materyallere ve etkinliklere göre düzenler, değiştirir.	Var olan materyaller ve etkinliklere göre çalışmaları ve dersleri öğretir.
Disiplin	Yönetimden kaynaklanan sorunları anlamaya çalışır ve nedenlerini araştırarak buna göre öğretim sürecinde değişikliklere gider.	Öğrencilerin yanlış davrandıklarını düşünerek bireysel ve sınıf davranışlarını düzeltmek için cezaya daylı önlemler alma yolunu seçer.
Değerlendirme	Çocukları düzenli olarak değerlendirir, meslektaşlarından ve çocuklardan öğretmenlikleri hakkında yapıcı eleştiride bulunmalarını ister.	Ara sıra değerlendirme yapar ve değerlendirmelerinde çoğu zaman öğrencilerin dersten hoşlanıp hoşlanmadığını, ne kadar süre derse ilgi gösterdikleri ve ne kadar iyi davranışlar sergiledikleri gibi etmenleri temel alır.

Kaynak: Bölükbaş,2004: 43

2.3.3. Yansıtıcı Öğretim ve Araçları

Yansıtıcı öğretim, başkalarının duygularına önem vermeyi ön plana çıkaran, öğretimde yapılandırmacılığı önemseyen bir sorgulama yaklaşımı ve yaratıcı sorun çözme etkinlikleri bütünüdür (Henderson, 1996: Aktaran: Bölükbaş, 2004). Alanyazın yazın incelendiğinde sıklıkla aşağıda belirtilen yansıtıcı öğretim araçlarının kullanıldığı görülmüştür.

Bu çalışmada değinilen yansıtıcı öğretim araçları:

1. Günlükler
2. Bloglar
3. Ders Raporları
4. Alan Araştırması ve Anketler

5. Dersle İlgili Ses ve Görüntü Kayıtları
6. Gözlem – Akran Gözlemi
7. Eylem Araştırması
8. Portfolyo (Gelişim Dosyası)
9. Kavram Haritaları
10. Akran Koçluğu
11. Araştırma ve Anketler
12. Öğrenme Yazıları
13. Anlaşmalı Öğrenme
14. Soru Sorma şeklindedir
15. Yansıtıcı Tartışmalara Katılma
16. Kendini Değerlendirme (Öz Değerlendirme)

2.3.3.1. Günlükler

Farklı durumlar için sınırsız şekilde günlük yazı yazmanın yapılabilmesi nedeniyle günlük yazmanın alanyazında gerçek anlamda tanımlanması yapılamamıştır. Alanyazında günlük yazımı birçok farklı biçimde tanımlanmış ve açıklanmıştır. Moon (2004), günlüğün özünü anlamaya yönelik günlük yazımı ile ilgili bazı tanımlarla, günlük yazmaya yönelik amaç ve sorunları ortaya koymakta ve öğrenme günlüğünü yansıtma için bir araç olduğunu belirtmektedir.

Bölükbaş'a (2004) göre öğretmen ya da öğrencilerin öğretim/öğrenim işi ile ilgili verdikleri yazılı yanıtlardır. Günlük tutmak, sonraki yansıtmanın amaçları için olay ve düşüncelerin kaydedilmesi amacına hizmet eder ve öğretimin iç yüzünün anlaşılmasına yardımcı olur. Tüm bunlarla birlikte öğrenciler günlük tutarken, kendi öğrenme biçimleri hakkında veri toplayıp işledikleri dersi tekrar etme imkânı bulurlar. Ayrıca öğrenciler tuttukları günlükleri incelediklerinde, kaydettikleri ilerlemeyi gözlemleyerek güdülenmiş olurlar (Keskinkılıç, 2010).

Yansıtıcı günlük yazıları öğrenmeyi, eleştirel düşünmeyi, teoriyi pratikle bütünleştirmesini ve mesleki gelişimi desteklemektedir (Taib vd., 2016). Günlük tutularak deneyimler üzerinde düşünülür ve yeniden yapılandırılır. Günlük

öğretmenin bir sonraki uygulamalarını düzenlemesine ve şekillendirmesine yardımcı olur (Yıldız, 2016).

Yansıtıcı günlükte, öğrenciler düşüncelerini bilişsel çalışmayla ilgili farkındalıklarının üzerine kaydederler, öğrenme kararlarıyla ilgili yorumlama yaparlar, öğrenme stratejilerini bilinçli olarak kullanma yollarını keşfederler ve öğrenme sürecini somut durumlara uyarlarlar.

Clapp'a (2013) göre yansıtıcı yazılar yazmak öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırmaktadır. Al-Rawahi ve arkadaşlarına göre (2015) yansıtıcı günlükler öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini geliştirmektedir.

Moon'a (2003) göre günlüğün amaçları şu şekildedir:

1. Tecrübenin kaydedilmesi
2. Tecrübeden öğrenmeyi kolaylaştırma
3. Anlamayı destekleme
4. Eleştirel düşünmeyi geliştirme veya sorgulama tutumunun geliştirilmesi
5. Bilişiüstünü teşvik etme
6. Aktif katılımın ve öğrenmenin sahiplenilmesinin geliştirilmesi
7. Yansıtma ve düşünme becerisinin geliştirilmesi
8. Problem çözme becerilerinin desteklenmesi
9. Örgün eğitimde bir değerlendirme aracı olması
10. Yansıtıcı uygulamaları güçlendirmesi
11. Kişisel gelişim ve kendini geliştirme nedenleriyle
12. Davranış değişikliğini destekleme aracı olarak terapi amaçlı
13. Yaratıcılığı geliştirme
14. Yazmayı geliştirme
15. Kendini ifade etme aracı olması
16. Özellikle grup içerisinde yansıtıcı ve yaratıcı etkileşimi geliştirmede iletişimi güçlendirme
17. Bir proje veya araştırmada planlama veya süreci güçlendirme
18. Öğrenciler arasında bir etkileşim aracı olması

Günlükler öğrencilerin anadilinde yazılabileceği gibi bilhassa yabancı dil derslerinde yabancı dilde de yazılabilir. İngilizce ile ilgili olarak dilbilgisi kurallarının bilinmesinin, bir dili etkili bir şekilde kullananın özelliklerinden biri olduğu kabul edilmekle birlikte bilinenin doğru bir şekilde kullanılması gerekir. Öğrenciler için dilbilgisi ve sözcük bilgisini ezber aşamadan içselleştirmeye, pasif aşamadan aktif olana aktararak anlamlı bir şekilde kullanmanın öneminin farkına varmaları önemlidir. Günlük yazma bu problemi aşmaları için iyi bir çözüm olabilir (Peng, 2007). Bu günlükler yapılandırılmış veya yapılandırılmamış olabilir. Yapılandırılmış günlüğe örnek diyalog şeklindeki günlüklerdir. Diyalog günlüklerde öğretmen öğrencilerin gerçek yaşamlarına ilişkin konuları belirleyebilir, öğrenciler günlük yazmayı samimi görüp önceki problemlerinden de bahsedebilir. Günlükler öğrencilerin hem nasıl öğrendiklerini hem de ne öğrendiklerini düşünmelerini sağlar (Harmer, 2007).

Yapılan araştırmalarda diyalog günlük tutmanın:

1. İngilizce dersine yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği (Kose, 2006),
2. Öğrenci ve öğretmen arasında anlamlı bir ilişki geliştirdiği (Yoshihara, 2008),
3. Sınıf içi güveni geliştirdiği (Voit, 2009),
4. Yazımda dil bilgisini geliştirdiği, öğrencilere özgüven sağladığı (Puengpipattrakul, 2009) görülmüştür.

İngilizce öğretmenleri de yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek ve profesyonel gelişimlerini sürdürmek için öğretme günlükleri tutabilir. Bailey (1990:215) öğretmenlere günlük tutmayla ilgili şu adımları tavsiye eder:

1. Girişleri, haftada bir veya iki kez veya mümkünse günlük olarak düzenli olarak yapın. Dersle ilgili yazı yazmak veya kayıt oluşturmak için dersten sonra beş veya on dakika geçmesini bekleyin.

2. Günlük kayıtlarınızı düzenli olarak gözden geçirin. Yazılıp kaydedildiğinde açıkça görülmeyen şeyler daha sonra belirginleşebilir. Günlüklerinizi incelerken kendinize şu gibi sorular sorun:

- Öğretmen olarak ne yapıyorum?
- Öğretim şeklimi hangi ilke ve inançlar şekillendiriyor?
- Neden mevcut öğretim şeklimle devam etmeliyim?
- Sınıflarımda öğrencilerin rolü nedir?
- Farklı bir şekilde öğretmeli miyim?

Öğrencilerin uygulama süreçlerine ilişkin yansıtıcı günlük tutmaları onların yansıtıcı düşünmelerinde önemli role sahiptir. Bu çalışmada yansıtıcı günlükler aracılığıyla öğrenciler teori ve uygulama arasında daha üst düzeyde bir ilişki kurarak kendi öğrenme süreçlerine ilişkin yansıtma yapmışlardır.

2.3.3.2. Bloglar

Winner Blogu bir HTML tarayıcıda görülebilir kronolojik olarak düzenlenmiş metin, görüntüler, medya nesneleri ve veri hiyerarşisi olarak tanımlar. Önceleri insanların internet üzerinden web sayfalarını yayınlatabilmeleri için öncelikle HTML öğrenmeleri gerekmektedir. Teknolojinin gelişmesine bağlı olarak bu gereksinim ortadan kalkmıştır. Artık bir mail yazar gibi insanlar internet sayfaları hazırlayabilmekte ve güncellemeler yapabilmektedir. İnternet Bloglar bireylerin kişisel sayfa oluşturup yayınlamasına imkân tanıyan bir teknolojidir (Chan ve Ridgway,2005).

Her ne kadar blogların başlangıcı bireysel ve izole edilmiş kişisel günlük girişleri olarak başlasa da günümüzde daha çok etkileşimli ve işbirlikçi ortamlar olarak tanımlanmaktadır. Bloglar yeni bir sosyal ve profesyonel ağ olarak görülmektedir. Günümüzde hemen hemen herkes Facebook ve Myspace gibi sosyal ağ sayfalarına aşinadır. Her ne kadar yansıma için blogların kullanımı nispeten yeni olsa da blog kullanımının yansıtıcı süreçleri bütünleştirmek için etkili bir araç olduğu çeşitli çalışmalarda ortaya konmuştur. Yansıtma blog kullanacak kişilerin blog sitelerini nasıl düzenleyeceklerini ve yapılandıracağını ve teknolojik aygıtlardan en iyi şekilde yararlanacaklarını ve blogcular için öğrenme fırsatlarını nasıl planlayacaklarının farkında olmaları gerekir. Blog sitesi hazırlayan için büyük zorluk, bireylerin bilgi, beceri ve özel becerilerini nasıl alabileceklerini bilmek ve

bunları yansıtma düzeyini üst seviyelere çıkarmak için kullanmaktır (Shelby vd., 2010).

Dos ve Demir (2013) tarafından yapılan araştırmaya göre bloglar, öğrencilerin öğrenme temaları ile ilgili yansıtmaları, fikirlerini açıklamaları, kendi öğrenmeleri ve beklentileri hakkında bilgi vermeleri için kullanılabilir. Bloglar öğrencilere; duygularını, ön bilgilerini ve ilgileri gibi kişisel bilgileri sunabilecekleri özel alanlar sağlar. Öğrenciler, bu özel alanda kendi fikir ve duygularını keşfeder ve ifade ederler. Bloglar bir geribildirim aracı olarak kullanılabilir. Öğrenciler bloglardaki ders hakkındaki düşüncelerini ve beklentilerini ifade ederler. Öğrencilerin öğretmenlerine geribildirim vermelerini sağlar. Blog İngilizce öğrenmede yansıtma için uygun bir araç olabilir (Maynard,2007). Blogların geleneksel sınıflardan farklı olmasının nedeni, blog kullanıcısının görüşlerini yansıtmak ve tartışmalara katılmak için daha fazla fırsata sahip olmalarıdır (Koç ve Koç, 2016).

İngilizce öğretimi açısından değerlendirildiğinde bloglar okumayı teşvik edebilir ve öğrenmeyi motive edebilir, bloglar aracılığıyla topluluklar oluşabilir, farklı kaynaklara köprüler sağlar, bir öğrenme alanı oluşturur (Yang, 2009).

Yapılan araştırmalarda İngilizce öğretiminde blog kullanımının:

1. Öğrenme çıktıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu (Koç ve Koç, 2016),
2. Öğrenciler tarafından yararlı bulunduğu ve öğrencilerin öğrenmelerine etkili bir katkı sağladığını düşündükleri (Beale, 2007),
3. Öğrencilerin okuma, yazma ve öğrenme özerliklerini geliştirdiği (Garcia-Sanchez & Rojas-Lizana, 2012),
4. Öğrenenlerin yazma akıcılığına olumlu bir etki yaptığı (Lee,2010),
5. Stressiz ve baskısız bir ortam olduğundan öğrenenlerin kendilerini daha rahat hissettikleri (Nepomuceno, 2011) görülmüştür.

2.3.3.3. Ders Raporları

Ders raporu, öğretmenlerin bir dersin ana özellikleri ile ilgili anımsadıklarını betimlemelerine yardımcı olan yapılandırılmış bir envanter veya listedir. Ders raporunun amacı, bir ders sırasında neler olduğunu, bir dersin farklı bölümlerinde ne kadar zaman geçirildiğini ve dersin ne kadar etkili olduğunu düzenli olarak takip etmede dersin öğretmenine hızlı ve basit bir yöntem sağlamaktır. Ders planında, öğretmenin ders sırasında ne yapmak istediği açıklanırken, bir ders raporu öğretmenin bakış açısı ile derste nelerin gerçekleştiği ortaya konur (Richards ve Lockhart,2007).

Ders raporları hazırlama yansıtma yollarından bir tanesidir. Bir ders raporu Richards ve Farrell (2005)' e göre ders esnasında sınıf içerisinde olup bitenlerin yazılmasıdır ve bu yazılarda öğretmen üç soruya cevap arar:

1. Dersin hangi yönleri iyi gitti?
2. Dersin hangi yönleri iyi gitmedi? Neden?
3. Dersin hangi yönleri bir sonraki derste farklı yapılmalıdır?

Bu soruları cevaplamak için, öğretmenlerin eylemleri ve pedagojik kararları hakkında çok dikkatli düşünceleri ve eylemlerinin ve kararlarının başarısı veya başarısızlığı üzerine yansıtma yapmaları gerekir. Bu yansıtma, uygulamalarını eleştirel düşüncelerine ve geliştirmelerine yardımcı olur.

“İkinci Dil Sınıflarında Yansıtıcı Öğretim” isimli çalışmalarında Richard ve Lockhard (2007:9) ders rapor formları öğrettikleri dersin içerik ve hedefleriyle eşleştirilebilmesi için dersin öğretmeni veya dersin bir grup öğretmeni tarafından hazırlanması gerektiğini belirtir ve şu adımları önerirler:

1. İlk olarak, dersin altında yatan felsefeyi ve derste kullanmak istediğiniz farklı öğretim faaliyetleri, prosedürleri ve kaynakları mümkün olduğunca ayrıntılı olarak tanımlayın.
2. Örneğin, bir dil bilgisi ile ilgili olarak sınıfına giren bir grup öğretmen, önce dil bilgisi öğretimi yaklaşımlarını tartışır, dersin amaçlarıyla ilgili

varsayımlarını açıklar ve kullanmayı planladıkları sınıf etkinlikleri, usulleri ve kaynakları belirlerler.

3. Ders raporu formunu hazırlayın. Örneğin daha önce istişare yapan dil bilgisi öğretmenleri, bir ders sırasında dil bilgisinin nasıl sunulduğu ve uygulandığı hakkında bilgi toplamak için kullanılabilecek bir kontrol listesi hazırlarlar. Kontrol listesi pilot testlerden geçirilmelidir.

4. Ders boyunca kullanılan aktiviteleri, süreçleri ve kaynakları kaydetmek için ders rapor formunu düzenli olarak kullanın.

5. Aynı dersi veren diğer öğretmenlerle ders raporlarını gözden geçirmek ve karşılaştırmak için periyodik olarak görüşün. Bunu yaparken sınıfa öğretim şekilleriniz arasındaki farkı ve bu farklılıkların nedenlerini ortaya çıkaran sebepleri tartışın. Gerekirse, kullandığınız öğretim stratejilerini ve materyallerini yeniden düşünün ve değiştirin. Alternatif olarak, öğretim formunuzu kullanarak kendi öğretiminizi izlemek isteyebilirsiniz. Bu bilgi toplama süreci aynı dersi tekrar verecek olursanız bir sonraki dersiniz için yararlı olacaktır.

Yine alternatif olarak öğretmenler ders bitiminden birkaç dakika sonra kendilerine şu soruları sorabilirler (Lockhard, 2007:10):

1. Dersin temel amacı neydi?
2. Öğrenciler derste gerçekte neler öğrendi?
3. Hangi öğretim süreçlerini kullandım?
4. Karşılaştığım sorunlar nelerdi ve onlarla nasıl baş ettim?
5. Dersin en etkili bölümleri hangileriydi?
6. En az etkili olan bölümleri hangileriydi?
7. Dersi tekrar verecek olsam neleri değişik yaparım?

2.3.3.4. Araştırma ve Anketler

Öğrenci değerlendirmelerinin kullanılması ile öğrencilerin değerlendirme sürecine katılma hakkına sahip oldukları varsayılır. Öğrenciler eğitimin birincil etken oldukları için değerlendirme sürecine dahil edilmeleri gerekir (Knapper vd., 1977). Öğrenme ve öğretmenin bazı boyutları, araştırma veya anket uygulamalarıyla incelenebilir. Örneğin öğretmen, öğrencilerin grup çalışmasına yönelik tutumlarını

araştırmak için araştırma veya anket uygulamaları gerçekleştirebilir. Öğrencilere grup çalışması faaliyetlerini ne kadar faydalı bulduklarını, faaliyet esnasında neler öğrendiklerini ve grup çalışmasının en uygun olduğunu düşündükleri alan veya becerilere ilişkin anket doldurabilirler. Araştırma ve anketler bilhassa öğrencilerin inançları, tutumları, motivasyonu ve referansları gibi öğretme ve öğrenmenin duygusal boyutları hakkında bilgi toplamak için kullanılabilir. Öğretmenin çok miktarda bilgiyi nispeten hızlı bir şekilde toplamasına yardımcı olan bir yöntemdir (Richards ve Lockhart,2007:10).

Öğretimin ve öğrenimin çeşitli yönleri, anketler ve araştırmalarla yansıtılabilir. Örneğin öğretmen öğrencilerin grup içindeki davranışlarını incelemek isteyebilir. Öğrencilere yapılan anketlerle, grup etkinliklerini nasıl etkili buldukları, bu etkinliklerden öğrendikleri hakkında ne düşündükleri, hangi bağlam alanları için grup çalışması yaptıkları hakkında bilgi edinilebilir. Araştırma ve anketler, öğretme ve öğrenmenin etkili boyutları (inanç, tutum, güdü, tercihler) hakkında bilgi toplamada kullanışlı bir yoldur (Bölükbaş,2004).

2.3.3.5. Dersle İlgili Ses ve Görüntü Kayıtları

Teknolojinin 21. yüzyıl günlük yaşamındaki en büyük etkisinin avuç içi aygıtların artan miktarda varlığı olduğu iddia edilebilir. Apple'ın "i-serisi" ve diğer dijital müzik çalarlar- yanı sıra akıllı telefonlar ve diğer çok amaçlı kablosuz cihazlar- hepsi çok yönlü ses kayıt cihazları olarak sınıf için bir potansiyele sahiptir. Ses kaydı da sınıfta öğretim araştırmalarında ek bir araç olmuştur (Markos,2011).

Son yıllarda video destekli yansıtmanın öğretmenlere öğretim uygulamalarını geliştirme fırsatı sağladığı, video destekli yansıtma ile sınıf içi etkileşimlerin karmaşıklığının büyük kısmı yakalanabildiği ve öğretmenlerin bu etkileşimler üzerine yansıtma yapabildikleri görülmektedir. Araştırmalar video destekli yansıtma ile öğretmenlerin öğretim süreçlerinde daha önce farkına varmadıkları olayları fark etme kapasitelerini artırmak için videonun kullanılabileceğini ve sınıf içi olaylara farklı şekiller yansıtma yapabileceklerini göstermiştir. Video destekli yansıtma öğretmenlere uygulamadan sonra öğretim uygulamalarını değerlendirme imkânı sağlamaktadır. Ayrıca, video destekli yansıtma hizmet içi faaliyetine katılan

öğretmenlerin sınıf içerisindeki olayları iş birliği içinde değerlendirebilme fırsatı sağladığı tespit edilmiştir. Videoya alınan vakaların ve ders uygulama kayıtlarının öğretmenlerin yansıtıcı uygulamalarını teşvik etmek için etkili bir araç olarak görülmektedir. Öğretmenlere öğretme işlemi sırasında gözlemlenemeyen olayları fark etme ve hatırlama fırsatı verir (Sherin, 2007:383-395).

Video temelli yansıtma öğretmenin gerçekçi bir tasvirine olanak tanır ve tekrar tekrar izlenebilir. Öğretmenlerin dikkatini öğretim / öğrenme sürecinin belirli yönlerine odaklama fırsatı tanır ve süreci daha iyi anlamalarına fırsat tanır. Video temelli yansıtma sınıf ortamında geçerli gözlem yapma ve bazı yönleriyle gözlemden daha üstün bir yansıtma alternatifi sunmaktadır. Öğretmenlerin video temelli yansıtma öğrenci ve öğretmen etkileşimleri üzerine gerçek zamanlı sınıf ortamlarındaki kısıtlamaları veya dikkat dağıtıcıları yansıtma imkânı sağlar (Borko vd., 2008).

Ayrıca Web 2.0 araçlarının ortaya çıkışı ile mobil ve tablet uygulamalarının geliştirilmesi öğrencilerin konuşmalarını kaydetmeleri ve kendi seslerini keşfetmeleri için birçok imkân sunmaktadır. Öğretmen daha sonra, sözlü performanslarını dinleyip geribildirim verebilir veya öğrenciler akran gözden geçirmesi ya da kendi işlerini kendileri gözden geçirme olanağı bulabilir (Stannard,2013).

2.3.3.6. Gözlem – Akran Gözlemi

Öğretmenlerin gözlemlenmesi yaygın bir uygulama olsa da genellikle değerlendirme ve sözleşme yenilemesi gibi personel işleri için yapılır. Bu tür amaçlar için öğretmen gözlemi genellikle bir amir veya otorite pozisyonundaki biri tarafından yapılır. Bu, öğretmenlerin aşırı stresli, gergin ve endişeli olmasına ve bu durumun performansı üzerinde olumsuz bir etkisi olmasına neden olabilir (Day, 2013). Diğer bir görüş öğretmen gözlemini büyüme ve gelişme için bir araç olarak görür. Malderez (2003: 180), bu gözlemi "Gelişim Gözlemi" olarak nitelendirir. Bu tarz değerlendirme ile gözlemin değerlendirme için yapıldığı durum tam bir zıtlık gösterir. Genel olarak, gelişimin gözlemi, denetleyici yönü gidermek için güvenilir meslektaşlar veya akranları tarafından yapılır.

Gosling (2000)'e göre akran gözlemi, öğrenme ve öğretimin geliştirilebileceği bir mekanizma olarak görülür. Öğretim sürecinin akran tarafından gözlemlenmesi, öğretim uygulamalarında yansıtmayı teşvik eden, gelişimsel ihtiyaçları belirleyen ve iyi uygulamaları merkeze alarak tartışmayı ve yaygınlaştırmayı destekleyen bir süreçtir (Hammersley-Fletcher ve Orsmond, 2005). Akran gözlemi öğretmenlerin meslektaşlarının sınıfını gözlemlemelerini ve daha sonra öğretmenlik uygulamalarını geliştirme imkanlarıyla ilgili yapıcı bir diyalog başlatmalarını içerir. Bu bilimsel egzersiz, yabancı dil öğretmenleri için özellikle ikinci dil edinimi ile ilgili son araştırmalara cevap olan pedagojik stratejilerini ilerletme yönünde talepler göz önünde bulundurulduğunda dil eğitimcileri için özellikle önemlidir (Dos Santos, 2016).

Richards ve Farrell (2005: 94), hizmet öncesi bir öğretmen eğitimi programında akran gözleminin birçok yararı olduğunu savunmaktadır. Bunlar:

1. Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve bunların nasıl çözüleceğinden daha fazla farkında olmalarına yardımcı olmak.
2. Bir öğretmenin hayal ettiği öğretme görüşü ile gerçekte olan şey arasındaki boşluğu azaltmaya yardımcı olma.

Richards (1998: 147) gözlem faaliyetine katılan bir grup öğretmen tarafından geliştirilen gözlemle ilgili yönergeleri dört maddede özetler:

1. Gözlem gönüllülük esasına dayalıdır,
2. Katılımcılar, birlikte çalışmak için ortak seçer,
3. Her katılımcı gözlemler ve gözlemlenir,
4. Gözlemin amaçları, gözlemdeki görevler ve gözlem yöntemleri konusunda fikir birliğine varmak üzere gözlem öncesi oturumlar organize edilir. Gözlem sırasında elde edilen bilgilerin tartışılması ve analiz edilmesi için gözlem sonrası oturumlar düzenlenir.

Genel gözlem kuralları açıklandıktan sonra gözlem konusu belirlenebilir. Richards (1998: 144)'ın yansıtıcı sınıf gözlem için belirlediği muhtemel konular:

1. Dersin organizasyonu,

2. Öğretmenin zaman yönetimi,
3. Öğrencinin görevler üzerindeki performansı,
4. Görevlerin zamanında gerçekleştirilmesi,
5. Öğretmenin soruları ve öğrenci yanıtları,
6. Öğretmenin açıklamaları,
7. Öğretmenin hareket alanı,
8. Öğrenciler ikili çalışma sırasındaki performansı,
9. Sınıf içi etkileşim,
10. Ders kitabı kullanımı,
11. Yeni öğretim faaliyeti,
12. Grup çalışması şeklindedir.

Eri'ye (2014) akran gözlemi beş aşamada gerçekleştirilir:

Tablo-2.6. Beş Adımlı Akran Gözlemi Süreci

GÖZLEYEN	AŞAMALAR	GÖZLENEN
Gözleyenin rolünün anlaşılması Gözleyenin seçimi Gözlem için rehberin tartışılması (Formlar, odak alanlar, vb.) Saat, yer, tarih ve materyalin belirlenmesi	1. AŞAMA Gözlem Öncesi	Gözlenenin rolünün belirlenmesi Uygun materyalin seçimi Gözlem için rehberin tartışılması. Gözlem için saat, yer, tarih ve materyalin belirlenmesi
Zamanında varış Odak alanların anlaşılması Gözlenen oturumun detayları Detaylı notların alınması Gözlem için yeterli	2. AŞAMA Akran Gözlemi	Dakiklik Her zamaki gibi olma Gözlemciyi sınıfa tanıtmak Talep edilen tüm materyalin tedarik edilmesi Gözlemciyi materyale

zamanın olması		yönlendirme
Bir hafta içerisinde detaylı notların gönderimi Dürüstlük Gözlenene mail ile notların iletimi Odak alanların vurgulanması Toplantı tarihinin önerilmesi	3. AŞAMA Gözlem Sonrası	Geri bildirim alma Notların okuması ve tam olarak anlaşılması Tüm noktaların gözlemci ile netleştirilmesi Odak alanların vurgulanması Toplantı tarihinin önerilmesi
Toplantı yapılması ve notların tartışılması Notların yüzyüze iyi bir şekilde tartışılması Gözlem günü yazılanların kullanılması Odak alanlarının vurgulanması Karşılıklı fikir paylaşımı	4. AŞAMA Eleştirel Yansıtma	Toplantı yapılması ve notların tartışılması Kuşkuların giderilmesi Gözlem günü yazılanların kullanılması Destek için teşekkür etmek. Karşılıklı fikir paylaşımı
5. AŞAMA Akran gözlemine bağlı olarak eylem planını uygulama		

Kaynak: Eri, 2014

Yapılan araştırmalar:

1. İngilizce öğretiminde akran gözlemi ile gözleyen öğretmenlerin öz yeterliklerini ve gözlenen öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirdiği (Mousavi, 2014),

2. Gözlem yaparak öğretim konusunda öğretmenlerin kendilerini geliştirdikleri, öz-farkındalıklarının arttığı (Zaare,2013) görülmüştür.

2.3.3.7. Eylem Araştırması

Eylem araştırması eylemi gerçekleştirenler tarafından, eylemi yapanlar için yürütülen disiplinli bir soruşturma sürecidir. Eylem araştırmalarına katılmanın başlıca nedeni, eylemi yapan aktöre eylemlerini gözden geçirme veya iyileştirmede yardımcı olmaktır. Eylem araştırması yapan uygulayıcılar güçlendirici bir deneyim olduğunu muhakkak keşfederler. Eylem araştırması birçok nedenden ötürü bu olumlu etkiye sahiptir. Eylem araştırması her zaman katılımcılarla ilgilidir. En önemli eylem araştırmalarının eğitimcilerin en çok ilgilendiği şey olan öğretim ve öğrencilerin gelişimi ile ilgili daha etkili olmalarına yardımcı olmasıdır (Sagor,2000: 3).

Bir eylem araştırması gerçekleştirmenin pek çok yararı vardır. Bunlardan birisi öğretmenin kendisinin sınıfı içindeki araştırma konusunu belirlemesi ve araştırma sonucunun yine aynı sınıfta aynı öğrencilerle uygulanacak olmasıdır. Ayrıca amaçlanan sonuçlar için pratik olması ve daha çok problem odaklı olmasıdır. Eylem araştırmasıyla öğretmenler çok sayıda öğretme ve öğrenme sürecini daha derinlemesine anlayabilir ve sorgulama becerilerini geliştirebilirler. Eylem araştırmaları öğretmenin kendisi tarafından gerçekleştirileceği gibi başka bir meslektaşı tarafından da yapılabilir (Richards ve Farrell, 2005).

Richards ve Lockhart (1996) eylem araştırması gerçekleştirmek için öğretmen veya bir grup öğretmenin yapması gerekenler şunlardır:

1. Bir konu veya problemi daha derinlemesine incelemek için belirler.
2. Konu veya problemle ilgili bilgi toplamak için uygun süreci ve yolu belirler.
3. Bilgiyi toplar, analiz eder ve eğitim faaliyetinde hangi değişikliğin yapılmasının gerekli olduğuna karar verir.
4. Sınıf davranışında arzu edilen değişikliğin meydana gelmesine yardımcı olacak eylem planı hazırlar.

5. Hazırlanan planın etkilerini gözler ve yeni durumla ilgili yansıtma yapar.
6. Gerekliyse ikinci bir eylem çalışması yapar.

Eylem araştırmasının üç ana yönteminin beş benzer adımı bulunmaktadır. Bu adımlar beş aşamalı bir süreç içermektedir. Modellerin bazı farklılıkları olsa da veri toplama ve analiz aşamaları ve bir odak üzerinde eyleme geçmeleri yönünden benzerlikler göstermektedir.

Tablo-2.7. Beş Adımlı Eylem Araştırması Süreçleri

Adımlar	Sagor Modeli	Kemmis ve McTaggart Modeli	Calhoun Modeli
1. Adım	Problemin Formülasyonu	Planlama	Odak Alanın Seçilmesi
2. Adım	Veri Toplama	Eylem	Veri toplama
3. Adım	Veri Analizi	Gözlem	Verilerin organize edilmesi
4. Adım	Sonuçların rapor edilmesi	Yansıtma	Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması
5. Adım	Eylemin Planlanması	Yeniden Planlama	Eyleme Geçme

Kaynak: Brown,2002

Wadsworth'e göre (1998: 4) eylem araştırmasının öğretmen üzerindeki etkileri şöyledir:

- Var olan bir eylemi veya uygulamayı "sorunsallaştırma" konusunda daha bilinçli olmasına, kimin sorunsallaştırdığına ve neden sorunsallaştırıldığına dair daha fazla bilinçli olmasına yardımcı olur
- Sorunun "adlandırılması" konusunda daha açık ve cevaplanmamış sorular sormasına ve sorulara cevap için gayret göstermede daha bilinçli olmasına yardımcı olur.

- Bir sorgulama süreci başlatmaya ve bu sorgulamada bulunabilecek veya bulunması gereken kişilerin dahil edilmesinde daha planlı olmasına yardımcı olur.
- Cevap bulma çabalarında daha sistematik ve titiz olmaya yardımcı olur.
- Eylemi ve insanların o konuda ne düşündüklerini diğer ilgili tarafların erişebileceği şekilde belgelemede ve kaydetme konusunda yardımcı olur.
- Çalışmada daha yoğun ve kapsamlı olabilmek için, sonuca ulaşmadan çok daha uzun süre beklemesine yardımcı olur.
- Önsüzleri kontrol etmede daha şüpheli olmada yardımcı olur.

Yukarda belirtilen faydalar farklı zamanlarda gerçekleştirilen araştırmalarda yabancı dil öğretmenleri tarafından da dile getirilmiştir (Burns, 2009: 289-297).

2.3.3.8. Portfolyo (Gelişim Dosyası)

Portfolyo, bireyin öğrenme veya öğretme sürecinde, neler öğrendiği veya öğrettiği, hangi soruları sorduğu, nasıl analiz, sentez yaptığı, neler ortaya koyduğu, diğer bireylerle zihinsel, duygusal ve sosyal olarak nasıl bir etkileşim içinde bulunduğu kayıtlardır. Gelişim dosyaları öğretim sürecinde öğrencilerden istenebileceği gibi öğretmenler tarafından da tutulabilir (Yıldız,2016). Portfolyo, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini görmelerini sağlar (Bahar vd., 2006: 80). Öğrencilere öğrenmelerini daha eşsiz bir şekilde değerlendirmelerini sağlar (Mıhladı, 2007:43), Öğrencinin bitmiş çalışmalarını değil, aynı zamanda öğrenme sürecini de gösterir. Öğrencilerin çeşitli dönemlerde toplanan çalışmaları, öğrencinin öğrenme sürecini ve bu süreçteki gelişmelerin bir belgesini oluşturmaktadır. Ayrıca öğrenme sürecinde harcanan zamanı, öğrencinin çalışmalarını, performansını, eksikliklerini ve düzeltmelerini ayrıntılı bir şekilde gösterir (Güven, 2007: 26).

Öğretim portfolyosunun avantajları (Okumuş, 2014):

1. Portfolyo öğretim performansı ile ilgili birçok veri sağlar. Bu çeşitlilik, bir öğretmenin farklı öğretim sorumluluklarını nasıl ele aldığına dair geniş kapsamlı bir görüş edinmede çok önemlidir. Bu şekilde portfolyolar, zihinsel durum ve öğretimin karmaşıklığını yansıtır.

2. İkincisi, öğretimi daha görünür kılmadaki rolüdür. Portfolyo, öğretimle ilgili etkinlikleri gösterir ve bu öğretimi daha da somut hale getirir.

3. Öğretmenlere öğretimle ilgili yansıtma ve öğretimi değerlendiren inisiyatif verir. Öğretmenler, portföylerine dahil etmek istedikleri kanıtları seçmekte özgürdürler. Onları istedikleri şekilde açıklayabilir ve belgeleyebilirler.

4. Öğretmenler kendi öğretimleri üzerine düşünme ve ders stratejilerinde veya önceliklerinde değişiklik yapma ve portfolyo sayesinde öğretimle ilgili gelecek hedeflerini yansıtma fırsatı bulurlar.

5. Okul çalışanları arasında iş birliğine katkıda bulunur. Portfolyo geliştirirken öğretmenler danışmanları veya meslektaşları ile birlikte çalışırlar. Ayrıca birbirleriyle kullandıkları yaklaşım ve öğretimle ilgili görüşlerini paylaşma imkânı elde ederler.

6. Portfolyolar öğretim sürecini, kurum içerisinde entelektüel ve bilimsel bir tartışma konusu yaparak daha değerli hale getirir.

İngilizce öğretiminde portfolyo kullanımı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde:

1. Öğrencilerin okuma, yazma ve dinleme becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu (Duman ve Demirel, 2014);

2. Başarı üzerinde olumlu etkisinin olduğu (Barootchi ve Keshavarz, 2002);

3. Okuma becerisini geliştirdiği (Köse,2006);

4. Öğrencinin ilerlemesine zaman içinde çok boyutlu bir bakış açısı sunarak kendini yansıtmasını ve öğrencinin özerkliğini geliştirmeyi sağladığını, öğrenmenin, öğretmenin ve değerlendirmenin entegrasyonunu sağladığı (Lo, 2010) görülmüştür.

Bu çalışmada gelişim dosyası hazırlama, yazmaya dayalı diğer bir etkinlik olarak gerçekleştirilmiştir. Öğrenci tarafından oluşturulan bu süreçte; öğrenciye çalışmalarını seçme ve inceleme, tamamladığı projeler üzerinde yansıtma yapma ve eski ürünlerini yeniden gözden geçirme aktiviteleri gerçekleştirilmiştir.

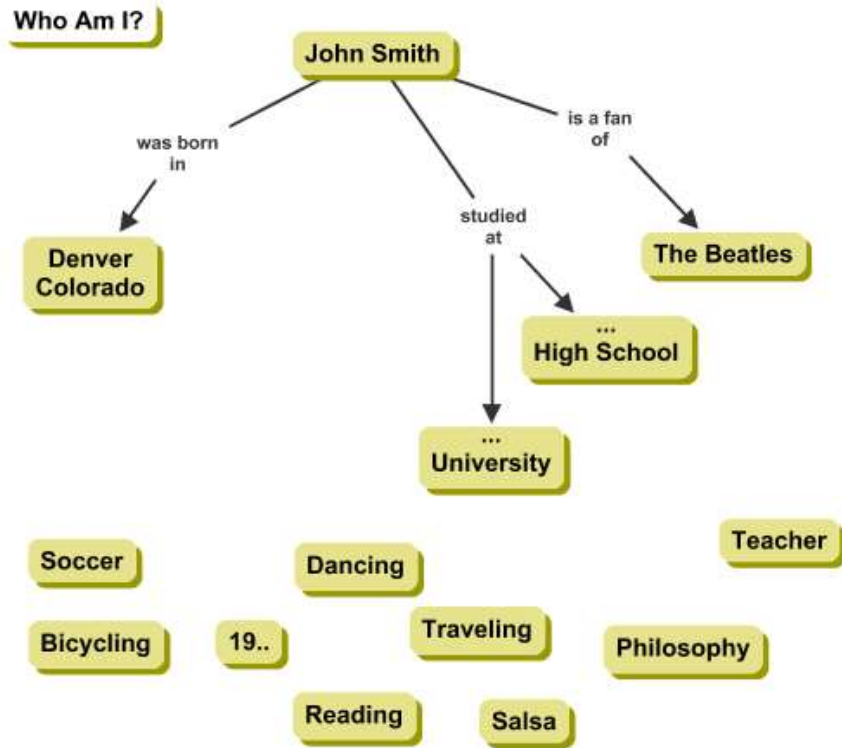
2.3.3.9. Kavram Haritaları

Kavram, bir nesnenin zihindeki soyut ve genel tasarımıdır. Bir başka ifadeyle kavram, ortak özelliklerin nesne, olay, fikir ve davranışların oluşturduğu sınıflamaların soyut temsilcisidir (Fidan, 1986).

Kavram Haritaları, kavramların ve kavramlar arası ilişkilerin anlaşılmasını grafiksel ve görsel bir şekilde güçlendirmek için tasarlanmış bir stratejidir. Bu strateji aynı zamanda kavramlar arası ilişkinin yanında süreçler ile ilgili yansıtma sağladığı için bilişüstü niteliktedir. Kavram haritaları, öğrencilerin bilgiyi organize etmeleri ve temsil etmeleri için bir araç sağlar. Kavram haritaları bir grafik düzenleyici türüdür. Kavramlar veya fikirler düğmelere yerleştirilir ve düğmeler arasındaki bağlantılar, fikirler arasındaki ilişkileri temsil eder. Kavram haritalarının kullanımı üzerine yapılan araştırmalar kavram haritalarının kullanımının içeriğin anlaşılmasına olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Görsel imgeler, öğrencilerin karmaşık bilgileri ve soyut kavram ilişkilerini soyut kelimelerle değil somut bir biçimde anlamasına yardımcı olur (Novak & Canas, 2006).

Bir konu ile ilgili kavramları ve kavramlar arası ilişkileri grafiksel olarak gösteren kavram haritaları, öğrencilerin kavramları nasıl sentezlediğini ve bütünleştirdiğini anlamada; ayrıca öğrencilerin ön kavramlarını ve alternatif kavramlarını belirlemede kullanılan bir şemadır (Kılıç ve Sağlam, 2004). Tanımda da ifade edildiği gibi kavram haritaları, öğrencilerin var olan bilgi yapılarını görmede, kavramları doğru öğrenip öğrenmediklerini anlamada, yanlış öğrendikleri kavramları ve kavramlarla ilgili farklı öğrenmelerini belirlemede işlevsel olarak kullanılmaktadır (Sarıca ve Çetin, 2012).

Şekil-2.1. İngilizce Dersi İçin Kavram Haritası Örneği



Kaynak: Cañas,2013

Kavram Haritalarını Değerlendirmek İçin Kullanılabilecek Ölçütler (Novak & Canas, 2006):

1. Kavramların uygun şekilde nitelendirilmesi
 - Kavramlar, en fazla üç sözcükle temsil edilmelidir.
 - Kavramlar genelden özele doğru, hiyerarşik olarak sıralanmalıdır.
2. Bağlama sözcüklerinin uygun şekilde nitelendirilmesi
 - Haritada kavramlarla bağlantılar arasındaki ayrım belirgin olmalıdır.
 - İki kavram arasındaki bağlantılar anlamlı olmalıdır.
 - İlişkiyi doğru şekilde temsil etmelidir.
3. Kavramların çapraz bağlanması
 - En iyi haritalar, kavramlar arasındaki çapraz bağlantıları yeterli ölçüde gösterenlerdir.

- Çapraz bağlantılar, öğrencinin, birbirine bağlı çok sayıda düşünceyi bildiğini gösterir.
- Çapraz bağlantılar, yaratıcılığı ortaya çıkarır

Yurtiçinde yapılan çalışmalarda kavram haritalarının öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği, öğrencinin akademik başarısını arttırdığı ve öğrenci tutumlarını olumlu yönde etkilediği, öğrenci katılımını sağladığı ve dersi daha zevkli duruma getirdiğine yönelik araştırmalar bulunmaktadır. Yurtdışındaki yapılan çalışmalarda da benzer şekilde kavram haritalarının öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği, başarıyı arttırdığı ve etkili bir araç olduğu ortaya konmuştur (Sarica ve Çetin, 2012).

Bu çalışmada öğrenciler dersin içeriğinde geçen kavramlar arasında ilişkiler kurmaya çalışmışlardır. Bu aşamada öğretmen rehberlik yapmış, görseller ve kavramlar öğrenciler tarafından oluşturulmuştur. Konuların ve kavramların ilişkileri ve tekrarı bu haritalar üzerinden yapılmıştır.

2.3.3.10. Akran Koçluğu

Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve acemi düzeyden uzmanların düzeyine (deneyim yıllarına bakılmaksızın) çıkabilmeleri için kendi çalışmalarını planlama ve eleştirme becerisi ile düşüncelerini yansıtmaya becerisi geliştirmelidirler (Blumenfeld vd., 2006:475-489).

Yansıtıcı öğretmenler planlama, materyal, etkileşimli davranışlar ve diğer benzeri kararları içeren öğretim faaliyetleri üzerinde düşünürler. Yansıtmaya eylemi, bir performansın kritik yönlerini vurgulayabilir ve [öğretmenleri] iyi bir performans için neyin gerekli olduğu ve ileride nasıl geliştirebileceklerini düşünmeye teşvik edebilir" (Collins, 2006:47-60).

Akran koçluğu iki veya daha fazla meslektaşın mevcut uygulamalar ile ilgili yansıtmaya yapmak, yeni becerileri geliştirmek, genişletmek ve düzeltmek, fikir paylaşımında bulunmak, birbirine öğretmek, sınıf düzeyinde araştırmalar yapmak, problemleri çözmek için birlikte çalıştığı güvene dayalı bir süreçtir. Akran koçluğu bu tür aktiviteler için en belirgin isim olmasına rağmen, okullarda çeşitli isimler de

kullanılır: akran desteği, meslektaşlara danışmanlık, akran paylaşımı vb. Bu isimlerin bazı durumlarda koçluk terimiyle öğretmen rahatsızlığının oluştuğundan ortaya çıktığı görülmektedir. Bazıları, koçluk sözcüğünün, işbirlikçi ilişkide olan bir kişinin farklı bir statüye sahip olduğunu ima ettiğini iddia etmektedirler (Robbins,1991).

Tablo-2.8. Akran Koçluğu Faaliyetleri

AKRAN KOÇLUĞU FAALİYETLERİ	
FORMAL	INFORMAL
Derslerin Birlikte Öğretilmesi	Problem Çözme
İşbirlikçi Koç	Çalışma Grupları
Uzman Danışman Olarak Koç	Program Geliştirme
Akıl Hocası Olarak Koç	Materyal Geliştirme
Derslerin Birlikte Planlanması	Öğretim Uygulamaları ile İlgili Hikâye Anlatma
Sınıfta Bir Ayna Olarak Koç	Video Kayıt Analizi
	Disiplenler Arası Ünite Hazırlama

Kaynak: Robbins'in (1991:5) "How to Plan and Implement a Peer Coaching Program" isimli çalışmasından uyarlanmıştır.

Cooper ve Boyd (1998) tarafından akran gözlemi için şu basamaklar önerilmiştir:

1. Araştırmaya katılacak katılımcılar akran koçluğunun faydalarını ve beklentilerini tartışırlar ve güvene dayalı bir ilişki kurarlar.
2. Katılımcılar, dersleri planlamak ve gözlem için bir odak oluşturmak için bir ön toplantı yaparlar.
3. Koç, dersi ön görüşmede belirlenen odak noktaları baz alarak gözlemler, gözlemini notlar alarak veya kontrol listesi tutarak yapar.

4. Gözlemden sonra koç ve öğretmen birlikte yansıtma yaparlar. Koç ders üzerinde yansıtma yapar ve son toplantıda nelerin tartışılacağına karar verirler. Gözlenen öğretmen koçun notlarını gözden geçirir ve sonuç çıkartır.

5. Öğretmen ve koç son toplantıyı yaparlar. Bu toplantıda gözlenen öğretmen dersin nasıl gittiği ile ilgili düşüncelerini paylaşır.

6. Öğretmen ve koç arasındaki diyalog koçluk süreci üzerine odaklanır. Koç, gözlemlenen öğretmene görüşülen stratejilerin uygulamasına yardımcı olması için neler yapılabileceği hakkında geribildirim verir ve geri bildirim talep eder.

Farklı araştırmalarda akran koçluğunun:

1. Öğretmenlerin pedagojik bilgisini artırdığı, öğretmenlerin gelişimine katkı sağladığı, sınıf içi düzenlemerde değişikliğe gitmelerini sağladığı (Teemant vd., 2011);
2. Mevcut öğretim uygulamalarında değişikliğe gitmelerini sağladığı (Britton ve Anderson, 2010)
3. Öğretim becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı, öğretim becerilerinin gözden geçirilmesini sağladığı (Vacilotto ve Cummings, 2007) görülmüştür.

2.3.3.11.Öğrenme Yazıları

Ünver (2003)'in Wilson ve Jan (1993)'den aktardığına göre öğrenme yazıları, öğrencilerin kişisel tepkilerini, sorunlarını, duygularını, değişen görüşlerini, düşüncelerini ve öğrenme süreçleri ve öğrenme içeriğine ilişkin bilgilerini kaydettikleri materyallerdir. Öğrenme yazıları öğrencilerin yalnızca öğrenme yaşantısı ya da etkinliğini basit olarak tanımladığı yazılar olmayıp öğrenme yazılarında öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde yaptıkları açıklamalar, çözümlemeler ve yansıtma yer alır. Öğrenme yazıları öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmede çok etkilidir. Çünkü öğrenciler yazarken öğrenme süreçleri üzerinde düşünür ve böylece nasıl öğrendiklerini öğrenirler. Ayrıca öğrenme yazıları öğrencilerin öğrenmeye daha etkin olarak katılımını da sağlar. Ayrıca, öğretmenler öğrencilerin öğrenme yazılarından, uyguladığı eğitim programına ilişkin dönütler

alabilir. Dolayısıyla, öğrencilere daha uygun öğretme ve öğrenme etkinlikleri planlayabilirler.

Günlükler, öğrenme yazıları ve portfolyolar belirli bir süre içerisinde yazılan yazılanların kaydedildiği bir yerdirler. Yazılar bir araştırma projesi, iş deneyimi, saha çalışması, iş veya öğrenme programı eşliğinde gerçekleştirilebilir. Günlükler ve öğrenme yazıları birçok amacı karşılamak için yazılabilir ve birçok biçimde gerçekleştirilebilir. Öğrenme günlükleri, öğrenme yazıları ve yansıtıcı sıklıkla günlükler birbirlerinin yerlerine kullanılabilir. Ancak amaçları biraz farklılık arz edebilir. Bir öğrenim günlüğü tutulurken öğrenimin gerçekleşmesi esnasında öğrenimi kaydetme ve öğrenmeyi açıklama vurgusu yapılır. Yansıtıcı günlükte ise isminden de anlaşılacağı üzere deneyim üzerine yansıtma gösterilmeye çalışılır. Öğrenme yazısında ise gerçekleşen olaylar yazılır. Ancak hepsinde bir yansıtma boyutu bulunur (Moon, 2010).

Bu çalışmada öğrenciler kişisel tepkilerini, sorularını, duygularını, değişen görüşlerini, düşüncelerini, öğrenme süreçleri ve içeriğine ilişkin bilgilerini kaydettikleri günlük yazılar yazmışlardır.

2.3.3.12. Anlaşmalı Öğrenme

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

1. Öğretmen ve tüm sınıf: Öğretmen ve öğrenciler eğitim-öğretim yılının başında, istenen sınıf kurallarını ve davranışlarını kendi aralarında görüşebilirler.
2. Öğretmen ve öğrenci: Öğretmen ve öğrenci bireysel çalışma ihtiyaçlarını kendi aralarında görüşebilirler.

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

4. Öğretmen ve akranlar: Öğretmenler, eğitim programlarını içermiş olan kaynaklar, yöntemler ve içerik üzerine bazı zamanlarda, aileler ve meslektaşlarıyla görüşmeye ihtiyaç duyarlar.

Anlaşmalı öğrenme, öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin kararlara katılımıdır. Bu sürece katılan öğrenciler öğrenme sürecinde daha etkili olurlar. Bu çalışmada anlaşmalar tüm sınıf ya da kümeler ile yapılmıştır. Öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma konusunda sözleşme imzalama, öğrenme kontratları imzalama gibi uygulamalar yapmışlardır. Bu aşama, bireysel ya da grupla uygulanmıştır. Öğrenciler kontratlarını uygulamaya koyduklarında; farklı hızlarda, seviyelerde ve görevlerde çalışmışlar, ortak amaçlar üzerinde odaklanmışlar, bağımsız öğrenme ve düşünme becerilerini geliştirmeye çalışmışlardır.

2.3.3.13.Soru Sorma

Düşünme becerilerinin geliştirilmesinde soru sorma oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğretim sürecinde sorulan her açık uçlu soru öğrencilerin farkındalıklarını artırır. Öğrencinin öğretmene, öğretmenin öğrencilere ve öğrencilerin birbirlerine sordukları düşünmeye yönlendirici sorular öğrencilerin sosyalleşmesini sağlar öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi güçlendirir, aynı zamanda yansıtıcı düşünmeyi de geliştirir. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirecek sorular ders öncesi hazırlanmalı, farklı amaçlarla birbirinden farklı sorular seçilmeli ve bu sorular farklı bilişsel basamaklarda hazırlanmalıdır. Kısaca, soru sorma etkinliği bilinçli bir biçimde yürütülmelidir. Öğrenciler öğrenme süreci boyunca kendilerine birçok soru sorarak öğrenme etkinliklerine ilişkin yansıtılarda bulunur. Öğrencilerin kendilerine sordukları sorular neyi, ne kadar ve nasıl öğreneceklerine; neyi ne kadar ve nasıl öğrendiklerine, hangi konuda öğrenme eksiklerinin olduğuna ilişkin bilgi edinmelerini sağlar (Kuzu, 2011).

Bu çalışmada yansıtıcı öğretim etkinlikleri sürecinde öğrenciler bireysel ya da grupla aşağıdaki sorulara cevaplar vermeye çalışmışlardır. Bu aşamada öğrencilerin sorular ve cevaplarını yazılı olarak vermeleri sağlanmıştır.

- Bu konuda ne biliyorum?
- Neleri öğrenmeye ihtiyacım var?
- Bunu öğrenmem ne kadar süre alacak?
- Hangi kaynakları kullanacağım?
- Bundan sonra ne yapmalıyım?
- İhtiyacım olan bütün bilgileri edinebildim mi?
- Ne yaptığımı anlıyor muyum?
- Hedeflerime ulaşabildim mi?
- Hangi yöntemleri kullandım?
- Ne öğrendim?

2.3.3.14. Yansıtıcı Tartışmalara Katılma

Yansıtma öğrenmeyi anlamlı kılmaya yardımcı olma potansiyeline sahiptir ve bireye düşüncelerini ifade etme ve eski ile yeni bilgi arasında bağlantı kurma imkânı sağlar. Öğrenciler, en iyi çeşitli deneyimlerinden edindikleri kavrayışları düşünerek, değerlendirerek, bütünleştirerek ve içselleştirerek öğrenirler (Andersen vd., 2000). Henderson ve arkadaşları (2002) yarı yapılandırılmış yansıtıcı grup tartışmalarının öğrencilerin öğrenme zevkini ve algılanan öğrenmeyi geliştirdiklerini belirtmektedir.

Bu çalışmada yansıtıcı öğretim araçlarından çalışmada yansıtıcı tartışmalara katılım gerçekleştirilmiştir. Yansıtıcı tartışmalar öğrencilerin uygulamalarında benzerlik ve farklılıkları görmeleri sağlamak amacıyla yapılmıştır. Bu tartışmalarda öğrencilerin birbirlerinin uygulamaları hakkında yapıcı eleştirilerde bulunmaları, birbirlerinin yanlışlıklarını düzeltmeleri, doğru yaptıkları etkinlikleri ise pekiştirmeleri için teşvik edilmiştir.

2.3.3.15. Kendini Değerlendirme (Öz Değerlendirme)

Çocuklar ve yetişkinler, daha önce öğrenilmiş olanlar ile henüz öğrenilmemiş olanlar arasındaki tutarsızlıkları saptayabilmeleri için öğrendiklerini kendi kendine değerlendirmelidirler. Kendi kendine yapılan değerlendirmelere dayanarak, öğrenciler çalışmaları için ne kadar zaman ayırmaları gerektiğine karar verebilirler (Dunlosky & Rawson, 2012). Öğrenciler kendilerini değerlendirirken şu ilkelere uymalıdır (Hancock ve Sette, 1990: Aktaran: Ünver, 2003):

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

Bu çalışmada kendini değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeleri için süreç içinde ve sonunda arkadaşlarını ve kendini değerlendirmeleri sağlanmıştır. Bu aşamanın öğrencinin öğrenmesi hakkında eleştirel bir bakış açısı ortaya koyması teşvik edilmiştir.

2.3.4. Yansıtıcı Düşünme ile İlgili araştırmalar

Bu bölümde yurt dışında ve yurtiçinde yansıtıcı düşünme ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.3.4.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Wesson ve Young (2017) tarafından öğretmen adayları üzerinde yürütülen nitel bir araştırmada STEM temalı bir proje kapsamında gerçekleştirilen yansıtıcı uygulamaların katılımcılar ve süreç üzerinde ortaya çıkardığı etki ve sonuçlar incelenmiştir. Bu çalışmada bireysel, eşli ve grupla yapılan yansıtıcı öğretim uygulamaları ile öğretmen adaylarının STEM yaklaşımı çerçevesinde öz-yeterlik ve güvenlerinin artırılması amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre STEM temelli yansıtıcı öğretim uygulamaları öğretmen adaylarının yansıtıcı becerilerini ve özgüvenlerini artırdığı diğer taraftan kaygı ve şüpheciliklerini azalttığı görülmüştür.

Sarah, Nagro, Laurie, deBettencourt, Rosenberg, Carran, ve Weiss'e göre (2016) stajlar öğretmen adaylarının hazırlığının merkezinde yer alır, ancak birçok öğretmen adayı, öğretim sürecinin deneyimlerini ve gerçeklerini bu süreçte hissedemez. Bu araştırmacıların gerçekleştirdikleri yarı-deneysel araştırmada, yansıtıcı öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının yansıtıcı yeteneklerini ve

öğretim becerilerini geliştirip geliştirmedeği ve öğrencilere öğretim stajı süresince rehberlik eden öğretmen adaylarının ortak video kayıt ve kendi kendini yansıtma faaliyetlerinin öğrenme-öğretme ortamındaki etkileri incelenmiştir. Çalışmada benzer deneyime sahip 36 öğretmen adayı iki gruba ayrılmıştır. Her iki gruptaki öğretmen adayları, yarıyıl stajlarına katılmış ve kendi derslerini dört kez video kaydetmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları verdikleri derslerle ilgili dörder yansıtıcı günlük yazmışlar, deney grubundaki adaylar (n = 17) ayrıca, video analiz prosedürlerini tamamlamak için yansıtıcı yönlendirilmiş rehberlik ve geri bildirim almışlardır. Araştırma sonuçlarına göre her iki grubun öğretme yeteneklerinde ve becerilerinde kayda değer gelişmelerin olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte deney grubundaki öğretmen adayları yansıtıcı yetenekte ve öğretim becerilerinde zamanla daha belirgin bir gelişme göstermişlerdir.

Woronchak ve Comeau (2016) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada yansıtıcı yazılar ve günlük kullanmanın, müzik öğrencilerinin kritik farkındalık, yeni bakış açısı geliştirme, problem çözme becerileri ve bağımsız öğrenme becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmacılar yansıtıcı günlük yazıları uygulayarak öğrencilerin yansıtıcı becerilerini geliştirmek ve değerlendirmek üzere dört haftalık bir süre boyunca etkinlikler gerçekleştirdiler. Araştırma sonuçları, yansıtıcı öğretim uygulamalarını gerçekleştiren piyano öğrencilerinin bir kontrol grubuna kıyasla daha eleştirel bir yansıma geliştirdiğini göstermiştir. Yansıtıcı becerilere yönelik eğitim almış öğrencilerin uygulama stratejilerini listeleme, etkili performans ortaya koyma ve öğrenme süreciyle ilgili duygularını ifade etme konusunda çok yüksek bir gelişme gösterdikleri görülmüştür.

Hersted (2017) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada yetişkinlere yönelik yansıtıcı öğretim programının onların iletişim, ekip çalışması ve kurumsal ilişkilerine olan etkileri incelenmiştir. Bir proje kapsamında aynı şirkette çalışan 60 katılımcıyla 18 ay süren etkinlik temelli yansıtıcı öğrenme uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Zenginleştirilmiş etkinlik temelli yansıtıcı öğrenme uygulamalarıyla katılımcıların sözlü ve sözsüz iletişim becerileri, kişiler arasındaki farkındalık, öz-yeterlik ve öz yansıtma becerilerinde anlamlı düzeyde artışlar tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra

katılımcıların ekip çalışması ve organizasyonun kurumsal hedeflerini gerçekleştirmede bilinçlilik-motivasyon gibi sosyal ve duyuşsal becerilerinde de gelişmeler gözlenmiştir.

Gallagher, Lawler, Brady, OBoyle, Deasy ve Muldoon (2017) tarafından yürütölen bir araştırmada İrlanda’da bir üniversitede sağık eğitimi alan öğırencilere uygulanan yapılandırılmış yansıtıcı etkinliklerin uygunluğu ve etkililiğı değerlendirilmiştir. Klinik uygulamalarda dönem sonuna kadar grupla yansıtıcı öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntem ve tekniklerinin uygulandığı araştırma sonunda sağık bilimleri öğrencilerinin yansıtıcı öğrenme sürecinde grup, eşli ve takım çalışma becerilerini artırdıklarını, pratiğıe yönelik beceri ve bireysel farkındalıklarının etkili bir şekilde geliştiğı gözlemlenmiştir.

Ahmad, Said, Zeb, Rehman, Ahmad ve Khan (2013) tarafından Pakistan’da öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen nitel bir araştırmada yansıtıcı öğretim uygulamalarının öğretmenlerin öğretim ve sınıf becerilerini nasıl etkilediğı incelenmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin yansıtıcı öğretim konusundaki becerilerini geliştirmeye yönelik 6 aylık bir eğitim uygulanmış, sonrasında bu yaklaşım konusunda algı ve görüşlerini betimlemek amacıyla anket ve yarı yapılandırılmış görüşme uygulamaları yapılmıştır. Araştırma katılımcılarının görüşlerine göre, yansıtıcılık kaliteli öğretim ve öğrenmenin özüdür, yansıtıcı öğretmenler eğitim konularını daha iyi anlamlandırmakta ve öğrencilerine daha etkili bir şekilde yardımcı olmaktadır. Ayrıca araştırmanın bulgularına göre, yansıtıcı pratik eğitimi almış öğretmenlerin, öğretme becerilerinde anlamlı düzeyde gelişme ve artış gözlenmiştir. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin uygulama sonrasında kendi dersleri için daha özgün planlar yaptıkları, sınıf problemlerine etkili çözümler getirdikleri, öğretmen arkadaşları, öğrenciler ve velilerle etkileşimlerinin daha kaliteli ve işlevsel olduğı görölmüştür. Yine araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretme sürecinde kendilerine güven düzeylerinin oldukça yükseldiğı görölmüştür.

Fatemipour (2012) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ESL bağlamında yansıtıcı öğretimde kullanılan araçların etkililiğı araştırılmıştır. Bu çerçevede

araştırmada farklı türdeki yansıtıcı öğretim teknik, uygulama ve taktiklerinin dersin ve yansıtıcı öğrenmenin amaçlarına ne derece hizmet ettiği incelenmiştir. Araştırmanın verilerinin toplanmasında yansıtıcı öğretim uygulamalarını gerçekleştiren öğretmenler ve bu sınıflarda öğrenim gören öğrenciler yer almıştır. Araştırmanın bulgularına göre “öğretmen günlüğü”, en etkili yansıtıcı uygulama olmuştur. Daha sonra akran gözlemi” ve “öğrencilerin geri bildirimi” yansıtıcı öğrenme ve dersin amaçlarına önemli katkılar sağlamaktadır.

Choy ve San Oo (2012) gerçekleştirdiği bir araştırmada öğretmenlerin yansıtıcı öğretimi ne derece gerçekleştirdikleri ve kendi uygulamaları hakkında ne düşündükleri incelenmiştir. Malezya’da lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin katılımcı olarak yer aldığı çalışmada öz-değerlendirme formları ve anketler kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin yansıtıcı öğrenmenin ilkelerini gerçekleştirme konusunda yetersizlikler gösterdiğini ortaya koymuştur. Özellikle öğretmenler eleştirilen yansıtıcılığı gerçekleştirme konusunda sorunlar yaşamaktadır. Genel olarak öğretmenler kendilerini geliştirme konusunda ilgileniyor gibiydiler; fakat öğretme becerilerini yansıtmakla yeterli ilgi ve çabayı ortaya koymadıkları görülmüştür.

Navaneedhan (2012) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada yansıtıcı öğretimin öğrenme ve öğretme sürecindeki etkileri, metaforik düşünme ve görsel imgeleme ile olan ilişkileri incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre yansıtıcı öğretim-öğrenme metodolojisi, öğretme-öğrenme sürecini daha ilginç ve etkili hale getirmekte, öğretmen ve öğrencilerin motivasyonu artırmaktadır. Öğretmen, yansıtıcı öğretim metodolojisinde mecazî düşünce ve görsel imgeleme gibi akıl araçlarını irdelerse, öğretim-öğrenme süreci daha zorlu hale gelir. Öğretmen, öğrenme-öğrenme sürecinin öğrenci merkezli hale gelmesi nedeniyle ısıltılı veya farklı düşünce geliştirme becerisini geliştirmektedir. Çalışmanın diğer bulgularına göre yansıtıcı öğretim metaforik düşünme ve görsel imgeleme bir arada uygulandığında öğrenme – öğretme süreci daha etkili hale gelmektedir.

Mathew (2011) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada İngilizce dil becerilerini geliştirmede etkili bir sınıf içi öğrenme ortamını sağlamada yansıtıcı

öğretimin rolü ele alınmıştır. Çalışmanın bulgularına göre yansıtıcı öğretim uygulamaları İngilizce dil becerilerini gerçekleştirmede zengin bir ortam ve kaynak, amaçlı bir öğrenme-öğretme süreci, yansıtıcı ve etkileşimli bir öğretmen-öğrenci iletişimi, öğrencilerin başarılarında anlamlı artış ve son olarak öğretmenlerin mesleki gelişimine önemli düzeyde katkı sağlamaktadır.

Minott'un (2011) yürüttüğü bir çalışmada öğretmen adaylarında gerçekleştirilen yansıtıcı öğretim uygulamalarının etki ve sonuçları nitel araştırma modeli ile saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının çoğunun yansıtıcı öğretim hakkındaki genel bilgilerinin olumlu yönde etkilendiği, kendi bilgi ve farkındalıklarının gelişimine yardımcı olduğu, sorgulama becerilerinin geliştiği ve sınıf dışı akademik yaşamlarına da etkili bir yansımanın olduğu görülmüştür. Araştırmanın diğer boyutunda ise öğretmen adayları gerçekleştirilen yansıtıcı öğretim uygulamalarının kendi duygularını kontrol etme, çevresindekilerle olumlu etkileşim kurma ve empati gibi duyuşsal ve mesleki becerilerini geliştirdiğini rapor etmişlerdir. Son olarak öğretmen adayları, gelecekte öğretmenlik yapacakları sınıflarda yansıtıcı öğretimi uygulamak istediklerini ifade etmişlerdir.

Fatemi, Şirvani ve Rezvani (2011) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada öğretmenlerin öz-yansıtma davranışları ve yansıtıcı öğretim uygulamalarının EFL öğrencilerinin yazma başarılarına etkisi incelenmiştir. Çalışmada öğretmenin yansıtması değişkeni olarak, EFL öğretmenlerinin öğretim becerilerini geliştirmek için sınıftaki öğretim deneyimlerini düşünme ve düşünme düzeyleri dikkate alınmıştır. Araştırma İran'da farklı okullarda görev yapan 100 EFL öğretmeni ve 1000 EFL öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenin öz-yansıtma yeterliği ve yansıtıcı öğretim uygulamalarının EFL öğrencilerinin yazma başarısını önemli derecede artırdığı görülmüştür.

Nodoushan (2011) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada yansıtıcı öğretim uygulamalarının EFL öğretmen adaylarının öğretim becerilerinde ortaya koyduğu katkılar analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre yansıtıcı öğretim uygulamaları, EFL öğretmen adaylarının dil öğretim sınıflarında daha iyi sonuçlar

verebilecek yollar aramalarına katkı sağlamıştır. Yansıtıcı öğretim uygulamaları öğretmen adaylarının sınıf içi gözlem ve öz değerlendirme becerilerini geliştirdiği; kendi sınıfındaki davranışlarını anlamalarına katkı sağladığı, öğretim sürecinde daha iyi bir değişikliğin nerede yapılacağını gösterebilen betimleyici verileri toplamak ve analiz etmek için geribildirim sağladığı görülmüştür.

Fatemipour (2009) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada İngilizce dil öğretiminde uygulanan yansıtıcı öğretim araçlarının etkililiği ele alınmıştır. Çalışma İran'da Üniversite düzeyinde İngilizce öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 2500 öğrenci ve aynı bölümlerde görev alan 60 öğretim elemanı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre yansıtıcı öğrenme araçları arasında öğrencilerin öğrenme performansları üzerinde en yüksek etkiyi öğretmen günlükleri ve ses kayıtları sağlamıştır. Daha sonra en yüksek etkiyi akran gözlemleri ve daha sonrasında ise öğrenci dönütleri göstermiştir. Derslerde farklı yansıtıcı öğrenme araçlarının kullanılması öğrencilerin öğrenme performanslarını olumlu düzeyde etkilemektedir.

Duffy (2009) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada öğretmen tecrübelerine dayalı yansıtıcı öğrenme uygulamalarıyla öğrencilere rehberlik yapmanın etkileri incelenmiştir. İrlanda'da hemşirelik eğitimi alan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen nitel araştırmada yapılan tematik analizler derslerde öğretmenlerin yansıtıcı davranışlarının bilinçli olması ve yürütülen etkili rehberlik uygulamalarının öğrencilerin öğrenmelerinde etkili olduğu gözlenmiştir. Dersle ilgili kalıcı öğrenmeler ve farkındalık düzeyi açısından hemşire adayları, öğretmenlerinin yansıtıcı rehberliklerinin etkisini dili getirmişlerdir.

Sikka ve Timoštšuk tarafından (2008) gerçekleştirilen bir nitel araştırmada öğretim uygulamalarını anlamada ve anlamlandırmada yansıtıcı öğrenmenin rolü irdelenmeye çalışılmıştır. Lise düzeyinde 60 öğrenciyle gerçekleştirilen araştırmada NVivo programıyla analizler yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre yansıtıcı öğrenme öğretim sürecinde (a) öz-algılamayı geliştirmekte (Tutumlar, yargılar ve hisler), (b) Küçük grup ve bireyler arasındaki ilişkileri güçlendirmekte, (c) Öğretim çevresi ve ortamını anlamlı kılmaktadır.

Cirocki, Tennekoon ve Calvo (2014) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada SriLanka’da ESL sınıflarında derse giren öğretmenlerin yansıtıcı öğretimi kullanma durumları ve sonuçları incelenmiştir. Öğretmenler yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelere dayalı nitel araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların yansıtıcı öğretimden anladıkları ve kullanım durumları birbirlerinden farklılık göstermektedir. Katılımcı görüşlerine göre İngilizce ders materyalleri ve öğretim programları yansıtıcı öğretimi sağlama açısından yetersizlikler göstermektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre öğretmenler sınıflarında yansıtıcı öğrenme etkinliklerine yer verdikleri ölçüde öğrencilerin dil becerilerinde anlamlı artışların olduğunu ifade etmişlerdir.

2.3.4.2. Yansıtıcı Düşünme ile İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Gedikoğlu ve Semerci (2016) tarafından yapılan çalışmada yansıtıcı düşünme etkinlikleri destekli modüler öğretimin 5. Sınıf Bilişim Teknolojileri ve yazılım dersinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma “ön-test son-test kontrol gruplu model” ile yürütülmüş ve araştırmanın çalışma alanını ortaokulda öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney grubuna “yansıtıcı düşünme etkinlikleri destekli kelime işlemci modülü” dağıtılmış ve modüler öğretim uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise “geleneksel yöntemle” ders işlenmiştir. Araştırmada, çoktan seçmeli akademik başarı testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yansıtıcı düşünme etkinlikleri destekli kelime işlemci modülü ile ders işlenen deney grubunun akademik başarıları (ortanca=4) ile geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubunun akademik başarıları (ortanca=1) arasında deney grubunun lehine olacak şekilde anlamlı sonuç elde edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin son test ve kalıcılık testi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Tican ve Taşpınar /2015) tarafından yapılan çalışmada yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri, eleştirel düşünme becerileri, demokratik tutum ve akademik başarıları üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Araştırmanın katılımcıları Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 21 deney, 21 kontrol grubundan olmak üzere

toplam 42 öğrencidir. Verilerin toplanmasında Kaliforniya Eleştirel Düşünme Ölçeği, Demokratik Tutum Ölçeği, Akademik Başarı Testi, Öğretmen ve Öğretmen Adayları Yansıtıcı Eğilim Ölçeği, Yansıtıcı Günlük, Portfolyo Rubriği kullanılmıştır. Her ne kadar son test başarı, yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme, demokratik tutum, akademik başarı puanları deney grubu lehine yüksek olsa da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Yıldırım ve Pınar (2015) tarafından yürütülen Coğrafya öğretiminde yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin; öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerine etkisini incelemeyi amaçlayan araştırmada Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen modeli kullanılmış, araştırma verilerinin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen “Akademik Başarı Testi” kullanılmıştır. Deneysel çalışmaların sekiz hafta devam ettiği çalışmada veriler SPSS 14.00 programı ile frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile bağımsız gruplar için t-testi, bağımlı gruplar için t-testi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada coğrafya öğretiminin yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleriyle gerçekleştirildiği deney grubu öğrencileri ile programda önerilen öğretim etkinlikleriyle gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı puanları ve akademik başarı kalıcılık testi puanları açısından deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Gedik ve arkadaşları tarafından 2014 yılında gerçekleştirilen araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından ortaya koymak amaçlanmıştır. Yapılan çalışmada öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla, Semerci (2007) tarafından geliştirilen “Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği” ve öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Tarama modeli ile yapılan çalışmada Türkiye’nin değişik bölgelerinden eğitim fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Veriler SPSS programında değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının yansıtıcı

düşünce eğilimlerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünce eğilimlerinin cinsiyet, aile gelir durumu ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı fark göstermediği, ancak YANDE ölçeği alt boyutlarından bazılarında farklılıklara rastlandığı görülmüştür.

Uygun ve Çetin'in (2014) yürüttüğü araştırmada yansıtıcı düşünme uygulamaları ile yapılan öğretimin ilköğretim Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışmadır. Deneysel işlem öncesinde ve sonrasında, Akademik Başarı Testi ve Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Deneysel işlem olarak deney grubuna yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim ve kontrol grubuna programda önerilen öğretim yapılmıştır. Araştırmada, ilişkili (bağımlı) örneklem ve ilişkisiz (bağımsız) örneklem t-testi kullanılmıştır. Veriler, SPSS 16.00 bilgisayar paket programı ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonunda, yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumu, kontrol grubu öğrencilerine oranla daha olumlu bulunmuştur. Yansıtıcı düşünme yaklaşımı, öğrencilerin başarılarının artmasında, programda önerilen öğretimden daha fazla etkili olduğu görülmüş ve yansıtıcı öğretimin tutumların ve başarının kalıcı olması konusunda, daha yararlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Evin Gencel ve Güzel Candan (2014) tarafından gerçekleştirilen Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi isimli çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve bu iki düşünme biçimi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Veri toplama aracı olarak Kember (2000) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Başol ve Evin Gencel (2013) tarafından yapılan “Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği” ile Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından farklılaştığı, bu iki düşünme biçimi arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki

olduğu, yansıtıcı düşünme düzeyi puanlarının eleştirel düşünme eğilimi puanlarının %14'ünü açıkladığı belirlenmiştir.

Karakaş ve Korumaz (2014) İngilizce Okutmanlarının Yansıtıcı Öğretime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi isimli çalışmada İngilizce okutmanlarının yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla nicel araştırma desenlerinden tarama modelinde betimsel bir araştırma yapılmış ve veriler Akbari, Bahzadpoor ve Dadvand tarafından geliştirilen Yansıtıcı Öğretim Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmaya 56 İngilizce okutmanı katılmıştır. Araştırma sonucunda okutmanların tamamının yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve araştırmaya katılan okutmanların cinsiyetleri, çalıştıkları kurum türü, mezun oldukları fakülte türü ve en son mezun oldukları program türüne göre ölçme aracından aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ersözlü ve Kazu (2011) tarafından yapılan araştırmada yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarılarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ön-test son-test kontrol gruplu desene göre hazırlanan ve uygulanan araştırmada yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde günlük tutma ve sorgulama stratejileri kullanılmış ve araştırma kapsamında geliştirilen akademik başarı ölçeği bilişsel alanın; bilgi, kavrama, uygulama ve analiz düzeylerini içeren sorulardan oluşturulmuştur. Araştırmada yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerin bilgi düzeyinde deney ve kontrol grupları arasında bir farklılığa yol açmadığı ancak kavrama, uygulama ve analiz düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür.

Töman ve Odabaşı Çimer (2014) yılında yapılan araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme yeteneklerini, Özel Öğretim Yöntemleri dersinde yazmış oldukları günlüklerindeki ifadelerine göre inceleme amaçlanmış olup çalışmanın Bayburt Eğitim Fakültesinin İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği anabilim dalında üçüncü sınıfa devam eden toplam 32 fen bilgisi öğretmen adayının özel öğretim yöntemleri dersinde yazdıkları 32 adet günlük, doküman inceleme

yöntemiyle incelenmiş ve günlüklerdeki ifadeler betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının daha çok teknik alanda yansıtıcı düşünme yeteneklerinin ön planda olduğu tespit edilmiş ve eleştirel alanda yansıtıcı düşünme yeteneklerinin ise hemen hemen hiç olmadığı dikkat çekmiştir.

Saygılı ve Tehneldere (2014) tarafından yapılan araştırmada farklı türlerdeki eğitim kurumlarında görev yapan eğitim çalışanlarının yansıtıcı düşünme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma özel, devlet okullarında ve üniversitelerde görev yapan 132 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların cinsiyetleri, medeni durumları ve eğitim seviyelerine göre yansıtıcı düşünme becerilerinde anlamlı farklılık bulunamamıştır. Araştırmada öngörülü ve içten olma alt boyutunda katılımcıların okul türlerine göre anlamlı farklılık vardır ve devlet okullarında çalışanlar en düşük puanlara sahiptir. Orta seviyedeki sosyo-ekonomik yapılarıdaki okullarda çalışan katılımcıların mesleğe bakış skorlarında diğerlerine göre anlamlı derecede daha yüksek ortalamaya sahiptir ve öngörülü ve içten olma ile mesleğe bakış alt boyutlarının haricindeki tüm alt boyutlarda katılımcıların mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$).

Şahan ve Kalkay (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen görüşlerine göre 6, 7 ve 8. sınıf öğretim programlarının yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırma düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Tarama modelinde yapılan çalışma Balıkesir ilinde görev yapmakta olan 559 branş öğretmeni ile yapılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği” (YADDÖ) ile toplanmıştır. Veri analizinde Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 17.0 programı kullanılmış ve veriler aritmetik ortalama, t-testi ve tek faktörlü varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda görüşü alınan öğretmenlere göre 6, 7 ve 8. sınıf öğretim programlarının yansıtıcı düşünme becerilerini kısmen kazandırdığı saptanmıştır. Öğretmen görüşleri okul grubuna, cinsiyete ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterirken branş açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Aydın ve Çelik (2013) tarafından yapılan çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşlerini cinsiyet, öğrenim türü, sınıf düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik durumu, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören 188 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Veriler SPSS 16.00 paket programı ile incelenmiştir. Çalışmada, Güney (2008) tarafından geliştirilen “Yansıtıcı düşünme ölçeği” uygulanmıştır. Ankette elde edilen nicel verilerin değerlendirilmesinde betimsel istatistik ve non-parametrik testlerden Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşleri “Tamamen katılıyorum” şeklindedir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunurken; öğrenim türü, sınıf düzeyi, ailenin sosyo ekonomik durumu, anne eğitim ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Ocak ve arkadaşları (2013) tarafından gerçekleştirilen “Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerindeki Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmada sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde yansıtıcı düşünme eğilimlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri dört adet açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış ve “içerik analizi tekniği” kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma verileri Afyonkarahisar ilinde görev yapan ve fen ve teknoloji derslerine giren on sınıf öğretmeniyle, dört adet açık uçlu sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre: Katılımcılar fen ve teknoloji derslerinin öğrenme öğretme sürecine yönelik genel olarak (on katılımcıdan yedisi) yansıtıcı düşünmektedirler. Katılımcılar fen ve teknoloji derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin çoğunlukla (on katılımcıdan altısı) yansıtıcı düşünmemektedirler. Katılımcılar fen ve teknoloji derslerinde tercih ettikleri ölçme araçlarına ilişkin çoğunlukla (on katılımcıdan altısı) yansıtıcı düşünmektedirler. Katılımcıların

çoğunluğu (on katılımcıdan altısı) sundukları eğitim öğretim hizmetinin niteliğine ilişkin özeleştiriyi yaparak çıkarımda bulunmaktadır.

Baş (2013) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki yapısal eşitlik modeli ile incelenmiştir. Araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmış olup, araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini, Niğde ilinden tesadüfi örnekleme yöntemine göre beş okuldan seçilen toplam 254 ilköğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada nedenleme ve değerlendirme alt boyutlarının öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki akademik başarılarının önemli bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Öner Sünkür (2013) tarafından yapılan araştırmada Tahmin Et-Gözle-Açıkla Yöntemi ile Desteklenmiş Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Uygulamaların Millî Eğitim Bakanlığı tarafından önerilen etkinliklere göre 7. sınıf Fen ve Teknoloji dersinin “Maddenin Yapısı ve Özellikleri” ünitesinde çeşitli öğrenme ürünlerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deseni kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, 7. sınıf Fen ve Teknoloji dersinin “Maddenin Yapısı ve Özellikleri ” ünitesinde Tahmin Et-Gözle-Açıkla (TGA) Yöntemi ile Desteklenmiş Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından önerilen etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu karşılaştırıldığında başarı puanları ve kalıcılık puanları arasında, bilimsel süreç becerileri arasında, akademik risk alma davranışları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu sonucuna varılmıştır.

Baş ve Beyhan tarafından (2012) yapılan araştırmada yansıtıcı düşünme becerisine dayalı etkinliklerle yapılan öğretimin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırılmıştır. Bu çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmaya, bir ilköğretim okulunun iki sınıfından toplam 64 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kontrol grubu ile deney grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık

bulunmuştur. Araştırmada, yansıtıcı düşünme becerisine dayalı etkinliklerle yapılan öğretimin deney grubundaki öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde anlamlı katkılar sağladığı saptanmış ve yansıtıcı düşünme becerisine dayalı etkinliklerle yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı gelişmeler sağladığı da tespit edilmiştir.

Akkuzulu (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilköğretim 7. Sınıf Fen ve Teknoloji dersi Çevre ve İnsan ünitesinin öğretiminde yansıtıcı öğretim yöntemi kullanılmasının öğrenci başarısına ve çevreye karşı tutumuna etkisini incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Düzce ilinde biri deney diğeri ise kontrol grubu olan iki farklı sınıfta öğrenim toplam 54 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerden her ders sonunda işlenen ders ile ilgili yansıtıcı fen günlükleri tutmaları, öğrencilerin anlatılan konu ile ilgili evde araştırma yapmaları, anlaşılmayan noktaları belirtmeleri ve konunun değerlendirmesini yapmaları amacıyla her derste 3 soru sorularak cevapları günlüklere yazmaları istenmiştir. Araştırmada tutum ve başarıyı ölçmek için Çevre Tutum Ölçeği, Çevre Ön bilgi Testi, Çevre ve İnsan Ünitesi Başarı Testi kullanılmıştır. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunda yansıtıcı öğretim yöntemi, kontrol grubunda ise müfredatta yer alan öğretim yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, fen ve teknoloji dersinde çevre ve insan ünitesinin öğretiminde yansıtıcı öğretim etkinliklerinden yansıtıcı fen günlükleri kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarını ve çevreye yönelik tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bayrak ve Koçak Usluel (2011) tarafından yürütülen araştırmada araştırma ağ günlük uygulamasının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinde bir farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiş ve öğrencilerin uygulama ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada aynı zamanda yansıtıcı düşünme becerisinin, öğrenme yaklaşımlarından derin öğrenme yaklaşımının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Çalışma İngiliz Dili Eğitimi Anabilim dalında öğrenim görmekte olan 57 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmada ağ günlüğü uygulamasının yansıtıcı düşünme becerisinde farklılık yaratmadığı; yansıtıcı düşünme becerisinin derin öğrenme yaklaşımının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, araştırma grubu, deneysel işlem, veri toplama araçları, veri analiz tekniklerine değinilmiştir.

3.1. Yöntem

Ortaokul beşinci sınıf yabancı dil dersinde yansıtıcı öğretim yönteminin etkilerinin incelendiği bu araştırma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı eş zamanlı karma araştırma yöntemine göre desenlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda deneysel uygulama yapılmış, nitel boyutunda ise yansıtıcı öğretim uygulamalarına ilişkin görüşler ve düşünceler saptanmıştır.

Karma yöntemle gerçekleştirilen çalışmalarda bir veya daha fazla araştırma süreç ve yönteminin sistematik bir genel araştırma çerçevesinde hem nicel hem de nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı, çoklu verilerin toplandığı, analiz edildiği ve bulguların bir araya getirilerek çıkarımların yapıldığı araştırma türleridir (Tashakkori ve Creswell, 2007: 3-7; (Teddle ve Tashakkori, 2015: 3-15). Bu kapsamda araştırmanın deneysel boyutunda yabancı dil dersinde yansıtıcı öğretim uygulamalarının etkisi test edilmiş ve nitel araştırma yaklaşımıyla ise deney grubunda gerçekleşen yansıtıcı yabancı dil öğretimi uygulamalarının öğrencilerin duygu, düşünce ve beklentilerinde ortaya çıkan değişimler derinlemesine incelenmiştir.

Model açısından araştırma süreci iki aşamadan oluşan nitel ve nicel yöntemlerin birlikte uygulandığı eşzamanlı karma yöntemle yürütülmüştür (Creswell, 2003). Bu model kapsamında deney grubunda deneysel işlemler gerçekleştirilirken eş zamanlı olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler ve açık uçlu sorularla nitel uygulamalar yürütülmüştür. Bu kapsamda her iki uygulamaya da eşit öncelik verilmiştir. Deneysel uygulamada elde edilen nicel veriler ve nitel uygulamadan elde edilen veriler iki yaklaşım çerçevesinde ayrı ayrı toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırmanın deneysel uygulamaları ve nitel yaklaşımla ortaya

konan bulgular karma yöntemin sistematığıne uygun olarak bir araya getirilmiş ve birlikte yorumlanmıştır (Yaman, 2015: 183-185).

Araştırmanın nicel ve nitel sürecindeki aşamalar Tablo 3.1’de özetlenmiştir.

Tablo-0. Araştırma Süreci

Tarih	İşlem
Mart 2016	Ortaokul beşinci sınıf yabancı dil öğretim programlarında yansıtıcı öğretim ile ilgili literatürün incelenmesi
Nisan 2016 Mayıs 2016	Ortaokul beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programı kapsamında deneysel işlem olarak belirlenen ünite ve konuların içerik ve kazanımlarının belirlenmesi
Haziran 2016	Ortaokul beşinci sınıf yabancı dil dersi yansıtıcı öğretim programlarının hazırlanması
Temmuz 2016 Ağustos 2016	Ortaokul beşinci sınıf İngilizce dersi başarı testi ve tutum ölçeği sürecinin başlaması
Eylül 2016	Ortaokul beşinci sınıf İngilizce dersi başarı testi ve tutum ölçeği deneme uygulamalarının yapılması (çalışma grubuna benzer bir grupta 1 hafta süre içerisinde deneme uygulaması yapılmıştır) ve güvenilirlik-geçerliklerinin sağlanması
Ekim 2016	Ortaokul beşinci sınıf yabancı dil dersi yansıtıcı öğretim programlarının hazırlanması ve deneme uygulamasının (çalışma grubuna benzer bir grupta 2 hafta süre ile pilot uygulama yapılmıştır)
Ekim 2016	Ortaokul beşinci sınıf yabancı dil dersi yansıtıcı öğretim uygulaması için çalışma yaprakları, günlük ve etkinlik planlarının hazırlanması
Kasım 2016	Ön-testlerin uygulanması
Kasım 2016 Aralık 2016	8 hafta deneysel uygulamaların yapılması (Deney grubu → yansıtıcı öğretim uygulaması; Kontrol grubu → MEB Yabancı Dil Öğretimi)
Kasım 2016 Aralık 2016	Deney grubunda öğrenciler ile yarı-yapılandırılmış görüşmelerin yapılması
Aralık 2016	Deney ve kontrol gruplarına son-testlerin uygulanması
Şubat 2017	Deney ve kontrol gruplarında kalıcılık testlerinin uygulanması

3.1.1. Deneysel Model

Araştırmanın nicel boyutunda kontrol gruplu öntest-sontest yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desenlerde yapılan işlemler, deneysel birimler, bağımlı değişkenlerin ölçümü açısından deneysel desene benzemekle beraber, deney ve kontrol gruplarının seçkisiz tarzda belirlenememesi açısından deneysel desenden farklılaşır (Bulduk, 2003:99). Araştırmanın uygulamalarının yapıldığı okulda öğrencilerin random olarak gruplara atanmasının mümkün olmaması nedeniyle gerçek deneme modeli yerine yarı deneme modeli kullanılmıştır. Deneysel desenin simgesel görünümü Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo-3.2. Deneysel Desen

Gruplar	T1	Deneysel İşlem	T2	İşlem Yok	T3
Deney Grubu	T1, ₁₋₂	X (8 Hafta)	T2, ₁₋₂	6 Hafta	T3, ₁
Kontrol Grubu	T1, ₁₋₂	- (8 Hafta)	T2, ₁₋₂	6 Hafta	T3, ₁

X: Deneysel İşlem

- Kontrol Grubunda Yapılan İşlem

T1,₁: İngilizce Başarı Testi Ön-test

T1,₂: İngilizce tutum Ön-test

T2,₁: İngilizce Başarı Testi Son-test

T2,₂: İngilizce tutum Son-test

T3,₁: İngilizce Kalıcılık testi

Araştırma öncesinde deney ve kontrol gruplarına ön-test olarak 5. sınıf İngilizce dersi başarı testi ve İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Aynı ölçme araçları her iki gruba da son-test olarak uygulanmıştır. Son-testten 6 hafta sonra, geliştirilen İngilizce başarı testi her iki gruba kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

3.1.2. Araştırma Grubu

Araştırma 2016-2017 öğretim yılında Konya İli, Meram ilçesinde bir özel ortaokulda yürütülmüştür. Bu okulun yöneticilerinin araştırmaya izin vermesi, araştırma gruplarının ve okul ortamının uygulamaya uygun olması, öğrenci velilerinin eğitim ve sosyo ekonomik durumlarının denk olması, okuldaki öğretmenlerin ve yöneticilerin araştırmaya istekli olması gibi faktörler araştırma sürecindeki grupların bu okuldan seçilmesinde etkili olmuştur. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarının tespiti için okulda bulunan tüm şubelerde öğrenim gören öğrencilerin bir önceki öğretim yılındaki genel akademik başarıları, İngilizce sınavlarındaki puanları, okulda gerçekleştirilen deneme sınavlarındaki sonuçlar ve sınıfların cinsiyet değişkenine göre dağılımına dikkat edilmiştir. Tüm bu değişkenler açısından birbirlerine denk iki 5. Sınıf şubesi araştırmanın nicel yöntemlerindeki uygulamalar için belirlenmiştir. Bu iki şube daha sonra kura yoluyla deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. Aşağıda deney ve kontrol gruplarının cinsiyet, başarı ve ön-test puanlarına göre dağılımları görülmektedir.

Tablo-3.3. Tablo Deney ve Kontrol Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

	Kız		Erkek	
Deney Grubu	8	44,4	10	55,6
Kontrol Grubu	8	47,0	9	53,0

Araştırmada yansıtıcı öğretim uygulaması yapılan deney grubu 18 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 8'i kız (%44,4) 10'u ise (%55,6) erkektir. Mevcut programın uygulandığı kontrol grubu ise 17 öğrenciden oluşmuştur. Bu öğrencilerin 8'i kız (%47), 9'u (%53) erkektir. Genel olarak cinsiyet ve öğrenci sayısı açısından deney ve kontrol gruplarının birbirlerine denk olduğu görülmektedir.

Tablo-3.4. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	18	19,86	357,50	-1,110	,267
Kontrol Grubu	17	16,03	272,50		

$p < 0.05$

Tabloda yansıtıcı öğrenme etkinlikleri uygulanan deney grubu ile, mevcut öğretim programına dayalı olarak hazırlanan öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön-test başarı düzeyleri üzerinde gerçekleştirilen Mann Whitney U testi sonuçları görülmektedir. Analizlere göre iki grubun ön-test puan ortalamaları arasında 1,110 Z değeri hesaplanmıştır. Bu bulguya göre deney ve kontrol gruplarının ön-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Araştırmanın deneysel işlemleri öncesinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler İngilizce ön-testinde denk bir başarı düzeyine sahiptir.

Tablo-3.5. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ÖTUT	1,0	18	18,19	327,50	0,116	0,909
	2,0	17	17,79	302,50		

$p < 0.05$

Tabloda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin araştırma öncesinde İngilizce dersine yönelik tutum puanları üzerinde gerçekleştirilen analiz sonuçları görülmektedir.

Analizlere göre iki grubun puan sıralamaları arasında 0,116 Z değeri hesaplanmıştır. Bu değere göre grupların öntest tutum puanları arasında manidar farklılık yoktur. Araştırma başlangıcında her iki grubunda derse yönelik tutumlarının denk bir dağılım gösterdiği görülmektedir.

Tablo-3.6. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Bir Önceki Dönem Karne Notları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1	18	21,28	383	1,91	0,059
2	17	14,53	247		

p<0.05

Tabloda deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin bir önceki öğretim döneminde karne notları üzerinde hesaplanmış Mann Whitney U Testi sonuçları görülmektedir. Analizlere göre iki grubun karne notu puan sıralaması arasında 1,91 Z değeri hesaplanmıştır. Bu bulgu anlamlı değildir. Karne notları açısından iki grubun birbirlerine denk olduğu görülmektedir.

Tablo-3.7. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Bir Önceki Dönem İngilizce Ders Başarısı

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1	18	22,03	296,5	1,68	0,125
2	17	13,74	233,5		

p<0.05

Tabloda yansıtıcı öğretim uygulaması yapılan deney grubu ile mevcut program uygulaması yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin bir önceki öğretim döneminde İngilizce dersi akademik başarıları görülmektedir. Analizlere göre iki grubun puanları arasında 1,68 Z değeri hesaplanmıştır. Bu bulguya göre araştırmanın deneysel işlemleri öncesinde her iki gruptaki öğrencilerin İngilizce düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

3.1.3. Denel İşlem

Araştırma deneysel işlem olarak deney grubunun İngilizce dersinde yansıtıcı öğretim, kontrol grubunda ise mevcut öğretim programı uygulaması yapılmıştır.

Araştırmada yapılan tüm işlemler aşağıda verilmiştir;

1. Beşinci sınıf İngilizce dersi ve kaynak kitaplardan araştırmada kullanılmak üzere günlük planlar ve çalışma yaprakları hazırlanmıştır.
2. Araştırmaya başlamadan önce deneklere stratejilerine alıştırmak için deney grubunda 2 ders saati (80 dakika) ısınma etkinlikleri, normal ders yapılmıştır.
3. Deney ve Kontrol gruplarındaki öğrencilere deneysel işlem öncesi İngilizce başarı testi ve tutum ölçeği öntest olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına Ünite 3'te "Describing characters/people", "Expressing ability and inability", "Expressing likes and dislikes", "Greeting and meeting people", "Identifying countries and nationalities", "Making simple inquiries" ve Ünite 4'te "Describing what people do regularly", "Expressing ability and inability", "Expressing likes and dislike", "Making simple inquiries" konularında etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada deney grubunda yansıtıcı öğretim, kontrol grubunda ise mevcut öğretim programına dayalı olarak hazırlanan öğretmen kılavuz kitabındaki etkinlikler uygulanmıştır.
4. Deney grubunda, yansıtıcı öğretim uygulaması olarak: Giriş Etkinlikleri, Anlaşmalı Öğrenme, Öğrenme Yazıları Yazma, Dönüt – Düzeltme, Yansıtıcı Günlük Tutma, Kavram Haritaları Oluşturma, Soru Sorma, Yansıtıcı Tartışmalara Katılma, Anlaşmalı Öğrenme ve Gelişim Dosyası Hazırlama etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikler 8 hafta-8 oturum şeklinde düzenlenmiştir. 5. Sınıf İngilizce dersinin 3. ve 4. ünitelerinde yansıtıcı öğretim uygulamaları kapsamında ayrıntılı olarak şunlar gerçekleştirilmiştir.

1. Giriş etkinlikleri

Öğrencilerin yansıtıcı öğretim sürecine, konuya ve etkinliklere dikkatlerini çekmek, merak uyandırmak ve güdülemek için görsel uyaranlar, açık uçlu sorular ve ilginç bilgilerle derse başlanmıştır.

2. Anlaşmalı Öğrenme

Anlaşmalı öğrenme, öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin kararlara katılımıdır. Bu sürece katılan öğrenciler öğrenme sürecinde daha etkili olurlar. Anlaşmalar tüm sınıf ya da kümeler ile yapılmıştır. Öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma konusunda sözleşme imzalama, öğrenme kontratları imzalama gibi

uygulamalar yapmışlardır. Bu aşama, bireysel ya da grupla uygulanmıştır. Öğrenciler kontratlarını uygulamaya koyduklarında; farklı hızlarda, seviyelerde ve görevlerde çalışmışlar, ortak amaçlar üzerinde odaklanmışlar, bağımsız öğrenme ve düşünme becerilerini geliştirmeye çalışmışlardır.

**3. Öğrenme Yazıları
Yazma**

Öğrencilerin kişisel tepkilerini, sorularını, duygularını, değişen görüşlerini, düşüncelerini, öğrenme süreçleri ve içeriğine ilişkin bilgilerini kaydettikleri günlük yazılar yazmışlardır.

4. Dönüt – düzeltme

Derste geçen aktiviteler ve öğrencilerin ulaştıkları düzey konusunda öğretmen kılavuzluk yapmış ve onlara bilgiler vermiştir.

**5. Yansıtıcı Günlük
Tutma**

Öğrencilerin uygulama süreçlerine ilişkin yansıtıcı günlük tutmaları onların yansıtıcı düşüncelerinde önemli role sahiptir. Yansıtıcı günlükler aracılığıyla öğrenciler teori ve uygulama arasında daha üst düzeyde bir ilişki kurarak kendi öğrenme süreçlerine ilişkin yansıtma yapmışlardır.

**6. Kavram Haritaları
Oluşturma**

Bu aşamada öğrenciler dersin içeriğinde geçen kavramlar arasında ilişkiler kurmaya çalışmışlardır. Bu aşamada öğretmen rehberlik yapmış, görseller ve kavramlar öğrenciler tarafından oluşturulmuştur. Konuların ve kavramların ilişkileri ve tekrarı bu haritalar üzerinden yapılmıştır.

7. Soru Sorma

Yansıtıcı öğretim etkinlikleri sürecinde öğrenciler bireysel ya da grupla aşağıdaki sorulara cevaplar vermeye çalışmışlardır. Bu aşamada öğrencilerin sorular ve cevaplarını yazılı olarak vermeleri sağlanmıştır.

Bu konuda ne biliyorum?

Neleri öğrenmeye ihtiyacım var?

Bunu öğrenmem ne kadar süre alacak?

Hangi kaynakları kullanacağım?

Bundan sonra ne yapmalıyım?

İhtiyacım olan bütün bilgileri edinebildim mi?

Ne yaptığımı anlıyor muyum?

Hedeflerime ulaşabildim mi?

Hangi yöntemleri kullandım?

Ne öğrendim?

**8. Yansıtıcı
Tartışmalara
Katılma**

Yansıtıcı tartışmalar öğrencilerin uygulamalarında benzerlik ve farklılıkları görmelerini sağlamak amacıyla yapılmıştır. Bu tartışmalarda öğrencilerin birbirlerinin uygulamaları hakkında yapıcı eleştirilerde bulunmaları, birbirlerinin yanlışlarını düzeltmeleri, doğru yaptıkları etkinlikleri ise pekiştirmeleri için teşvik edilmiştir.

**9. Anlaşmalı
Öğrenme- 2**

Bu aşamada anlaşmalı öğrenme 1'deki etkinlikler tekrar edilmiştir.

**10. Gelişim Dosyası
Hazırlama**

Bu aşama yazmaya dayalı diğer bir etkinlik olarak gerçekleştirilmiştir. Öğrenci tarafından oluşturulan bu süreçte; öğrenciye çalışmalarını seçme ve inceleme, tamamladığı projeler üzerinde yansıtma yapma ve eski ürünlerini yeniden gözden geçirme aktiviteleri gerçekleştirilmiştir.

**11. Kendini
değerlendirme**

Bu aşamada öğrencilerin yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeleri için süreç içinde ve sonunda arkadaşlarını ve kendini değerlendirmeleri sağlanmıştır. Bu aşamanın öğrencinin öğrenmesi hakkında eleştirel bir bakış açısı ortaya koyması teşvik edilmiştir.

5. Kontrol grubunda MEB'in ortaokul 5.sınıflar için hazırladığı mevcut öğretim programı uygulanmıştır. Gerek deney gerekse de kontrol grubunda aynı konular ve kazanımlar eşit sürede gerçekleştirilmiştir.

6. Tüm gruplara son test olarak; İngilizce başarı testi, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır.

7. Son-testin uygulanmasından 6 hafta sonra İngilizce başarı her iki gruba eş zamanlı bir şekilde kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

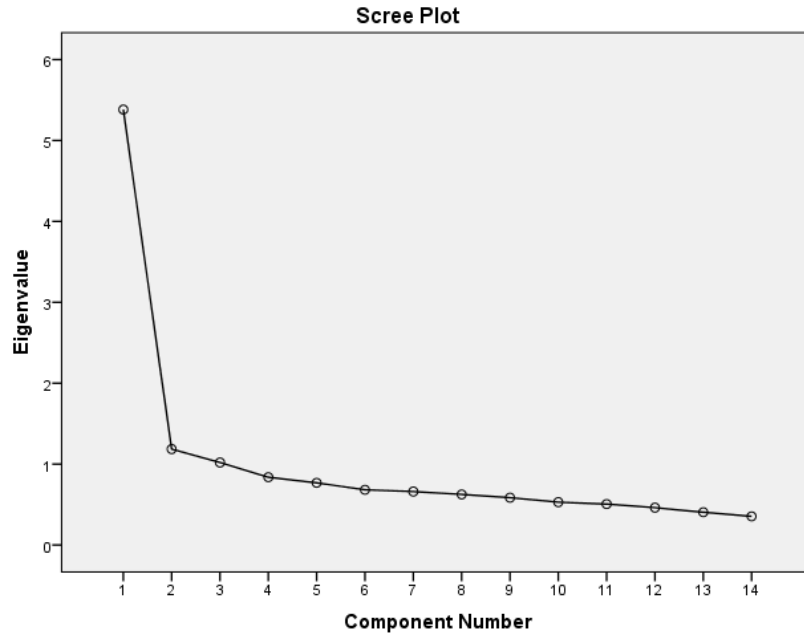
3.1.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği, beşinci sınıf İngilizce dersi başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Veri toplama araçları hakkında bilgi aşağıda yer almaktadır.

3.1.4.1. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmanın deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik, duygu, düşünce ve davranışları vb. gibi duyuşsal eğilimlerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde: araştırmanın gruplarına denk ortaokul düzeyindeki bir öğrenci grubuna kompozisyon yazdırılmıştır. Bu aşamada İngilizce dersi hakkında ne düşündükleri, derste neler hissettikleri ve derse ilişkin okulda ya da okul dışında neler yaptıklarına ilişkin serbest bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazmış oldukları metinler eğitim programları, ölçme değerlendirme ve İngilizce eğitimi alanlarında doktora çalışması yapmış üç akademisyenle incelenmiş ve birlikte tutum cümlelerine dönüştürülmüştür. Ortaya çıkan cümlelerin frekansları hesaplanarak en fazla tekrarlanandan en aza tekrarlanana doğru sıralanmıştır. Bu şekilde akademisyenlerin görüş birliğiyle olumlu ve olumsuz cümlelerden oluşan 16 tutum maddesi belirlenmiştir. Ortaya çıkan cümleler Türkçe eğitimi alanından bir akademisyene incelenilerek dil redaksiyonu yapılmıştır. Likert tipinde hazırlanan ölçek uzman görüşlerine dayalı öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyleri dikkate alınarak 3 dereceli bir forma dönüştürülmüştür. Bu dereceler evet, kısmen ve hayır seçenekleridir. Geliştirilen İngilizce 5. sınıflar tutum ölçeği aynı sınıf düzeyinde 458 öğrencilik deneme grubuna uygulanmıştır. Deneme uygulamasından elde edilen veriler üzerinde Açıklayıcı faktör analizi, madde analizleri ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin geçerliğini test etmek amacıyla başlangıçta KMO ve Bartlett testleri hesaplanmıştır. Analizlere göre İngilizce tutum ölçeğinin KMO değeri 0,90 ve Bartlett Testi değeri ise 1897,797 ($p<0,01$) bulunmuştur. Bu bulgular ölçeğin uygulandığı ortaokul 5. Sınıflar ve faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Gerçekleştirilen Component Faktör Analizi sonucu Eigen değeri- Öz değer 1 bulunmuştur. Bu durum ölçeğin tek boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Aşağıda ölçeğin yapısına ilişkin Scree Plot grafiği görülmektedir.

Şekil-3.1. Ölçeğin Yapısına İlişkin Scree Plot Grafiği



1. Elde edilen tek boyut ölçeğin ölçmek istediği değişkenin yaklaşık %58'ini açıklamaktadır. Bu yönüyle ölçeğin tek faktörlü bir yapısı oldukça yüksek geçerlikte bir ölçümü sağlamaktadır.

2. Daha sonrasında İngilizce dersi tutum ölçeğinin tek bir faktörde madde faktör yükleri hesaplanmıştır. Bu aşamada faktör yükü için 0,40 kesme değeri alınmıştır. Aiken'e göre yüksek yapı geçerliğine sahip bir ölçek formu oluşturabilmek için maddelerin en az 0,35 ve üzerinde bir faktör yüküne sahip olması gerekir. Bu yönüyle İngilizce tutum ölçeğinde 0,40 ve üzerinde faktör yüküne sahip olan 14 madde belirlenmiştir. Bu ölçekteki maddeler için hesaplanan faktör yükleri 0,51 ile 0,69 arasında değişmektedir. Bu yönüyle faktör yükü Item-Total Korelasyon katsayıları yüksek maddelerden oluşmuş, ayırıcı ve geçerli bir ölçme aracı elde edilmiştir (bkz. EK-5.).

Tek boyutlu bir yapıda geçerliği sağlanan ölçeğin daha sonra güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Bu aşamada Cronbach Alfa yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem tek bir uygulamada iç tutarlılık katsayısını hesaplamaya imkân tanıdığı için kullanılmıştır. Analizler sonucu İngilizce Tutum Ölçeğinin Cronbach Alfa

Güvenirlilik Katsayısı. 87 bulunmuştur. Bu bulgu ölçeğin yüksek bir iç tutarlılık ve güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

3.1.4.2. Beşinci Sınıf İngilizce Dersi Başarı Testi

Beşinci Sınıf İngilizce Dersi Başarı Testi araştırma sürecinde öntest, son test ve kalıcılık testi ölçümlerinde kullanılmıştır. Bu testin geliştirilmesi sürecinde: İlk önce ortaokul 5. Sınıflar İngilizce Dersi Öğretim Planı ve Ünitelendirilmiş Yıllık planı incelenmiştir. Bu aşamada ders öğretmeni, araştırmacı, eğitim programları ve ölçme değerlendirme alanından uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sürecinde deneysel işlem olarak “3.Hello, Countries and Languages” ve “4. Games and Hobies” üniteleri işleneceği için adı geçen ünitelerden sorular hazırlanmıştır. Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programı ve Ünitelendirilmiş yıllık planda 3. ve 4. Ünitelerin 10 adet kazanıma sahip olduğu görülmüştür. Daha sonra her bir kazanımı temsilen 4 adet soru hazırlanmıştır. Bu şekilde Ortaokul 5 sınıflar İngilizce dersi için 40 soruluk dört seçenekli bir test oluşturulmuştur. Bu aşamada soruların ve seçeneklerin yazım kuralları açısından ölçme değerlendirme ve konu alanı uzmanlarına danışılmıştır. Hazırlanan test araştırmada uygulanmadan önce 284 kişiden oluşan ortaokul 5.sınıf düzeyinde bir öğrenci grubuna uygulanmıştır. Uygulama sonuçları alındıktan sonra testin bütününde madde analizleri yapılmıştır. Madde analizleri sonucu madde ayrıcılık gücü katsayısı (r_{jx}) 0,30’un üzerinde olan maddeler olduğu gibi standart erişim testine alınmıştır. Bu şekilde yüksek düzeyde ayrıcılık gücüne sahip toplam 34 maddeden oluşan bir İngilizce başarı testi elde edilmiştir. Hazırlanan test maddeleri üzerinde daha sonra güvenirlik analizleri yapılmıştır. KR-20 tekniğiyle gerçekleştirilen analizler sonucu güvenirlik katsayısı. 86 bulunmuştur. Bu değer araştırma sürecinde kullanmak için testin yüksek bir güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Aşağıda EK-5’de testteki maddelerin madde güçlük ve ayırt edicilik düzeyleri görülmektedir. Hazırlanan başarı testi, deney ve kontrol grubuna öntest, son test ve kalıcılık testi ölçülerini almak üzere üç kez uygulanmıştır. Test uygulamalarında araştırmacının yanında dersin öğretmeni görev almıştır. Testin uygulanması için bir ders saati süre verilmiştir (40 dakika). Uygulamada sürenin yeterli olduğu gözlenmiştir. Araştırma sürecinde öntest, son test ve kalıcılık testi uygulamalarında öğrencilerin okula düzenli gelmeleri

sağlanmış, test uygulama işi tüm gruplarda aynı gün içerisinde tamamlanmıştır. İngilizce testinde doğru cevap (1) yanlış ve belirsiz cevaplar (0) olarak kodlanmıştır. (Bkz, Ek-6).

3.1.5. Nicel Veri Analiz Teknikleri

Araştırma verilerini analiz etmeden önce normal dağılım varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Shapiro Wilk testiyle gerçekleştirilen analizlere göre araştırmanın başarı ve tutum ölçümleri normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle araştırma verilerinin analizinde Non-parametrik istatistik teknikleri kullanılmıştır.

Tablo-3.8. Shapiro Wilk Testi Sonucu

	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.
ÖBaşTTOP	,930	34	,048
SBaşTTOP	,920	34	,016
KalTop	,936	34	,049
ÖTUT	,928	34	,023
STUT	,922	34	,016

Bu tezde verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle grupların öntest başarı, tutum ve sontest başarı ve tutum puanlarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

3.1.6. Nitel Veri Toplama Teknik ve Araçları

Araştırmada karma yöntemin nitel boyutunda; yansıtıcı öğretim uygulaması yapılan deney grubunda deneysel işlemler gerçekleştirilirken öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, etkinlikler boyunca gözlemler yapılmış ve uygulanan deneysel programın öğrenciler üzerindeki çok yönlü etkisi saptanmaya çalışılmıştır. Bu yüzden bu çalışma, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan betimsel analiz tekniği ile yürütülmüştür. Nitel araştırma sürecinde betimsel analizin amacı, elde edilen verileri basit ve sistematik bir biçimde okuyucu ve ilgi duyanların anlayabileceği ve kullanabileceği bir biçime sokulması amaçlanır. Betimsel

çözümlemede elde edilen veriler daha önceden belirlenen kategorilere, temalara ya da sistematığe göre özetlenir ve yorumlanır. Bu çözümlemede, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Altunışık ve diğerleri, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Betimsel analiz tekniği sürecinde araştırmanın deneysel işlemin uygulandığı grupta yansıtıcı öğretim programının etkisini belirlemek amacıyla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Yüz yüze görüşmelerde Patton'un (1987) görüşme sınıflamasında yer alan "standartlaştırılmış açık uçlu görüşme" tekniği kullanılmıştır (Akt., Yıldırım ve Şimşek, 2008: 121; Yıldırım ve Şimşek, 2011:123).

Nitel uygulamaların araştırmacı tarafından yapıldığı ve verilerin yine araştırmacı tarafından toplandığı bu çalışmada "görüşmeci etkisini ve öznel yargıları en aza indirmek için" (Yıldırım ve Şimşek, 2014: 151) yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılması uygun görülmüştür. Görüşmeler 2017 yılı Şubat ve 2017 Haziran ayları içerisinde görüşme formunun deney grubundaki öğrencilere uygulanmasıyla gerçekleştirilmiştir (Bkz. EK-9). Sorular her bir katılımcıya ayrı ayrı bireysel olarak sorulmuş ve cevap vermeye motive edilmişlerdir. Görüşmeler 40 dakika ile 60 dakika arasında sürmüştür.

Bu yöntemin temel ilkeleri çerçevesinde deneysel uygulamaların yapıldığı 8 hafta içerisinde deney grubundaki 18 öğrenciye sorular yöneltilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere "Derste gerçekleştirilen etkinlikler sizi ve öğrenmenizi nasıl etkiledi?", "Genel olarak İngilizce dersinde gerçekleştirilen etkinlikler hakkında neler düşünüyorsunuz?", "Neler hissettiniz?", "Hangi etkinliklerde zorlandınız ve güçlükler çektininiz?", "Derste anlayamadığım yerler olduğunda neler yaptın?" ve "Konuyu daha iyi öğrenmek için neler yapmalısınız?" soruları yöneltilmiştir.

Araştırmada toplanan nitel verilerin analizinde şu adımlar izlenmiştir:

Görüşmelerin kapsamı: Soru maddelerinin geçerliği uzman görüşleriyle belirlendikten sonra deney grubundaki 18 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sırasında öğrencilerden izin alınarak Mp3 çalarla ses kaydı yapılmıştır. Kayıtlar araştırmacı ve ders öğretmeni tarafından çözümlenmiş ve görüşme sonuçları

formu oluşturulmuştur. Bu konuda dersin öğretmeni ve araştırmacı tarafından görüşme içeriği tekrar incelenerek yanlış ya da eksiklikler giderilmiştir.

Görüşme kodlama anahtarlarının hazırlanması: Görüşmenin dökümleri yapıldıktan sonra, görüşme soruları tek tek ele alınarak, her soru için öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda seçenekler sıralanmıştır. Bu incelemeler sonucunda her bir soruya verilen cevap ve seçeneklerin yazılı olarak bir araya getirildiği “Görüşme Kodlama Anahtarı” hazırlanmıştır.

Araştırmanın güvenilirliği: Uygulama sonrasında, görüşme kodlama anahtarları ve görüşme dökümleri araştırmacı ve dersin öğretmeni tarafından ayrı ayrı okunarak “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan cevaplar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bulgular üzerinde araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır.

$$R(\text{Güvenirlik}) = \frac{Na (\text{Görüş Birliği})}{Na (\text{Görüş Birliği}) + Nd (\text{Görüş Ayrılığı})}$$

Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği, birinci soru için %86, ikinci soru için %89 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70’in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Burada elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın nitel ve nicel verilerinin analizi ile ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol gruplarındaki puanların karşılaştırılması Non-Parametrik İstatistiklerden Man Whitney-U testi ile gerçekleştirilmiştir. Diğer taraftan her bir grup içerisinde öntest-sontest puanlarının karşılaştırılmasında Wilcoxon testi kullanılmıştır.

4.1. Araştırmanın Nicel Bulguları

Araştırmanın birinci denencesi “İngilizce dersinde yansıtıcı öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı olarak hazırlanan öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun öğretim süreci sonundaki akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.” olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın birinci denencesine ilişkin bulgular Tablo 4.1’de yer almaktadır.

Tablo-4.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

	N	Sıra ortalaması	Sıraların toplamı	Mann Whitney U/Z	p
Deney Grubu	18	22,22	400,00	-2,536	,011
Kontrol Grubu	17	13,53	230,00		
P<0.05					

Tabloda yansıtıcı öğrenme etkinlikleri uygulanan deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı olarak hazırlanan öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin sontest başarı düzeyleri üzerinde gerçekleştirilen Mann Whitney U testi sonuçları görülmektedir. Analizlere göre iki grubun sontest puan ortalamaları arasında 2,53 Z değeri hesaplanmıştır. Bu bulguya göre deney ve kontrol gruplarının sontest başarı puanları arasında anlamlı

bir fark vardır. Grupların sıra puanları ortalamalarına bakıldığında yansıtıcı düşünme etkinlikleri yapılan deney grubu öğrencileri kontrol grubundaki akranlarından daha yüksek sönstest başarı düzeyleri elde etmişlerdir.

Araştırmanın ikinci denencesi “İngilizce dersinde yansıtıcı öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı olarak hazırlanan öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun öğretim süreci sonundaki kalıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.” olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın ikinci denencesine ilişkin bulgular Tablo 4.3’de yer almaktadır.

Tablo-4.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kalıcılık Puanlarının Karşılaştırılması

	N	Sıra ortalaması	Sıraların toplamı	Mann Whitney U/Z	p
Deney Grubu	18	21,53	387,50	-2,100	,036
Kontrol Grubu	17	14,26	242,50		
P<0.05					

Tabloda yansıtıcı öğrenme etkinlikleri uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretim uygulaması yapılan kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanları üzerinde gerçekleştirilen Mann Whitney U testi sonuçları görölmektedir. Analizlere göre iki grubun kalıcılık testi puan sıralamaları arasında 2,10 Z değeri hesaplanmıştır. Bu bulguya göre deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Grupların sıra puanları ortalamalarına bakıldığında yansıtıcı düşünme etkinlikleri yapılan deney grubu öğrencileri kontrol grubundaki akranlarından daha yüksek kalıcılık düzeyleri elde etmişlerdir.

Araştırmanın üçüncü denencesi “İngilizce dersinde yansıtıcı öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı olarak hazırlanan öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun öğretim süreci sonundaki İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır” olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın ikinci denencesine ilişkin bulgular Tablo 4.4’de yer almaktadır.

Tablo-4.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sontest Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıraların toplamı	Mann Whitney U/Z	p
STUT	1,0	18	20,67	372,00	1,60	0,118
	2,0	17	15,18	258,00		

$p < 0.05$

Tabloda araştırmanın deneysel işlemleri sonucu her iki gruba uygulanan İngilizce tutum ölçeği sonuçları görülmektedir. Sontest tutum puanlarında deney grubundaki öğrencilerin sıra ortalaması 20,67; kontrol grubundaki öğrencilerin tutum puanları sıra ortalaması ise 15,18’dir. Deney grubundaki öğrencilerin ortalamaları yüksek olmasına rağmen grupların puan farkları anlamlı değildir ($Z=1,60; p < 0,05$). Deney grubunda uygulanan yansıtıcı öğretim programı kontrol grubunda uygulanan yöntemle kıyasla öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir farka yol açmamıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sontest tutum puanları arasında fark çıkmaması nedeniyle her iki grupta ayrı ayrı öntest-sontest tutum puanları karşılaştırılmıştır (bkz. Tablo 4.5).

Tablo-4.4. Deney Grubundaki Öğrencilerin Öntest-Sontest Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

	N	Sıra ortalaması	Sıraların toplamı	Wilcoxon Z	p
Negative Ranks	5 ^b	8,20	41,00	-1,945	,052
Positive Ranks	13 ^c	10,00	130,00		
p<0.05					

Tabloda deney grubundaki öğrencilerin öntest-sontest tutum puan sıralamaları arasında gerçekleştirilen Wilcoxon Z değerleri görülmektedir. Analizlere göre deney grubundaki öğrencilerin Öntest-Sontest tutum puanları arasında 1,94 Z değeri hesaplanmıştır. Bu bulgu 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı değildir. Deneklerin ön ve son tutum ölçeği ölçümleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Uygulanan deneysel yöntem öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir farka yol açmamıştır. Bu bulgulara göre yansıtıcı öğretim etkinlikleri mevcut öğretim programına dayalı olarak hazırlanan öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklere göre öğrencilerin derse yönelik tutumlarında farklı bir etki oluşturmadığı görülmektedir.

Tablo-4.5. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest-Sontest Tutum Puanlarının Karşılaştırması

	N	Sıra ortalaması	Sıraların toplamı	Wilcoxon Z	p
STUT - Negative Ranks	8 ^b	7,81	62,50	-,668 ^c	,504
ÖTUT Positive Ranks	9 ^c	10,06	90,50		
p<0.05					

Tabloda kontrol grubundaki öğrencilerin öntest-sontest tutum puan sıralamaları arasında gerçekleştirilen Wilcoxon Z değerleri görülmektedir. Analizlere göre kontrol grubundaki öğrencilerin Öntest-Sontest tutum puanları arasında 0,668 Z

değeri hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre kontrol grubundaki öğrencilerin öntest-sontest tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4.2. Araştırmanın Nitel Bulguları

Ortaokul beşinci sınıf İngilizce derslerinde yansıtıcı öğretim uygulamalarının çocukların yabancı dil performansına etkileri nicel analizlerin yanı sıra nitel veri analizleriyle de ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın birinci alt probleminde “İngilizce dersinde yansıtıcı öğretim sürecine ilişkin çalışmaya katılan deney grubu öğrencinin düşünceleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bunun için öğrencilere “Öğretim etkinliklerinin size göre etkisi neler oldu?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar aşağıda özetlenmiştir.

Tablo-4.6. Öğrenci Görüşlerine Göre İngilizce Yansıtıcı Öğretim Etkinliklerinin Etkisi

Görüşler	Frekans	%
<i>Çok eğlenceli etkinlik olmuştur.</i>	18	100
<i>Kelimelerin anlamlarını pekiştirdim.</i>	18	100
<i>Kelime kapasitem arttı.</i>	18	100
<i>İngilizce kelimeler öğrendik. Kelimeler öğrendim.</i>	18	100
<i>Kelime hafızam gelişti ve pratik yaptım.</i>	18	100
<i>Kulağım daha iyi alıştı.</i>	15	83,3
<i>Kelimeleri zor duysam da benim için pekiştirici bir etkinlik oldu.</i>	14	77,7
<i>Konuyu daha iyi anladım.</i>	13	72,2
<i>İngilizceyi çok sevdim. Kelimelerin anlamlarını öğrendim.</i>	13	72,2
<i>Ünitenin tamamını-Ünitenin hepsini öğrendim.</i>	11	61,1
<i>Herşeyi Öğrendim</i>	10	55,5
<i>Çok şeyler öğrendim.</i>	10	55,5
<i>Spor dalları öğrendim.</i>	9	50,0

Deney grubunda uygulanan yabancı dilde yansıtıcı öğretim etkinliklerinin etkileri konusunda öğrencilerin görüşleri betimsel olarak incelendiğinde dersin

kazanımlarının büyük ölçüde gerçekleştiği görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin tamamına göre yansıtıcı öğretim uygulamaları, kelime öğrenmelerini, sözcük dağarcıklarının gelişmesini, kelimelerin farklı anlamlarını fark etmelerini sağlamıştır. Bunun yanısıra 15 öğrenci kulaklarının daha iyi alıştığını, 14 öğrenci derste işlenen konu ve üniteleri tam öğrenme standartlarında öğrendiklerini, 13 öğrenci İngilizce dersini ve yapılan etkinlikleri sevdiklerini, 11 öğrenci ünitenin ve konuların tamamını öğrendiklerini ve son olarak 9 öğrenci ise yapılan etkinliklerin spor ve ülkelerle ilgili farklı konu içeriklerini öğrenmelerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Araştırmacının gözlemlerine göre öğrenciler yansıtıcı öğretim uygulamaları ile gerek derste gerekse de çevresindeki obje, nesne ve durumlarda İngilizceyi aktif olarak kullanarak sözlü ve yazılı ifade etmişlerdir. Yine İngilizce dersinde gerçekleştirilen yansıtıcı öğretim uygulamaları öğrencilerin duyuşsal özelliklerini de olumlu yönde etkilemiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu etkinlikleri eğlenceli bulduklarını ve zevkle derse katılım gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

“İngilizce dersinde gerçekleştirilen uygulamalar konusunda görüşleriniz nelerdir?” Sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar içerik olarak incelendiğinde aşağıdaki nitel bulgulara ulaşılmıştır:

- *...Günlük hayatta kullanılan İngilizce kelimeleri ve cümleleri öğrendim ve sıkça her yerde kullanır oldum. Bir şey isterken “How many” ile başlayan soruların yanı sıra okulda gördüğümüz derslerin İngilizcelerini rahatlıkla kullanıyorum. Bu konuda dersin ve uygulamaların etkili olduğunu düşünüyorum (Ö5 / Kız).*
- *“Derste soy isim, selamlaşma, farklı ülkeler, hobiler çok sayıda İngilizce kelime öğrendim. Kelime ve sayıların İngilizcesini telaffuz etmeye başladım... Arkadaşlarımla karşılaştığımda ‘How are you?’ diye soruyorum... (Ö11/Erkek)*
- *...İngilizce dersinde sayıları, isimleri İngilizce olarak söylemeye başladım İngilizce kelimeleri rahatlıkla yazabiliyorum... (Ö13/Kız)*
- *... Arkadaşlarıma, What’s your name? What’s your favorite? How old are you?” sorularını soruyorum. Bu sorular bana sorulduğunda çok rahatlıkla cevaplar verebiliyorum. (Ö18/Erkek)*

Araştırmacının gözlemlerine göre öğrenciler yansıtıcı öğretim uygulamaları ile gerek derste gerekse de çevresindeki obje, nesne ve durumlarda İngilizceyi aktif olarak kullanarak sözlü ve yazılı ifade etmişlerdir. Yine İngilizce dersinde gerçekleştirilen yansıtıcı öğretim uygulamaları öğrencilerin duyuşsal özelliklerini de olumlu yönde etkilemiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu etkinlikleri eğlenceli bulduklarını ve zevkle derse katılım gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo-4.7. Öğrenci Görüşlerine Göre İngilizce Yansıtıcı Öğretim Etkinlikleri Konusunda Duygu ve Düşünceleri

<i>Görüşler</i>	<i>Frekans</i>	<i>%</i>
<i>Çok eğlendim. Kelimeleri daha kolay öğrendiğimi hissettim.</i>	18	100
<i>Mutlu oldum. Eğlenerek yaptım. Bir daha olmasını isterim.</i>	16	88,0
<i>İngilizceyi daha çok sevmeye başladım. Ders hoşuma gitti.</i>	15	83,0
<i>Çok güzel bir çalışma oldu çok eğlendik.</i>	14	77,0
<i>Ders ilgi çekiciydi.</i>	13	72,0
<i>Etkinlik bende merak oluşturdu.</i>	10	55,5

Yabancı dil derslerinde öğrencilerin derse yönelik olumsuz tutumları, kaygıları ve olumsuz beklentileri sıklıkla dile getirilen durumlardan birisidir. Yansıtıcı öğretim etkinlikleri bütüncül bir yaklaşımla gerek bilişsel gerekse de duyuşsal kazanımların etkin bir şekilde öğrenciler tarafından elde edilmesini amaçlamaktadır. Ortaokul düzeyinde işlenen İngilizce dersleri yabancı dil öğrenme sürecinin ilk aşamasını oluşturmaktadır. Bu yönüyle yabancı dil öğrenmenin başlangıç evresinde çocukların duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin derste kendilerini mutlu hissetmeleri önem arz etmektedir. Araştırmanın nitel araştırma boyutunda ortaya çıkan sonuçlara göre yansıtıcı öğretimle gerçekleştirilen yabancı dil öğrenme aktiviteleri öğrencilerin konuları öğrenmeye yönelik tutumlarında olumlu eğilimlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Öğrencilerin ifadelerine göre deneysel uygulamalar boyunca, 18 öğrenci etkinliklerden çok hoşlandıklarını, 15 öğrenci İngilizceyi daha fazla sevdiklerini 13 öğrenci dersin ve konuların ilgi çekici olduğunu, 10 öğrenci İngilizceye daha fazla ilgi ve merak duyduklarını ve 16 öğrenci ise bütünüyle süreçte kendilerini mutlu hissettiklerini ifade etmişlerdir.

“Genel olarak İngilizce dersinde gerçekleştirilen etkinlikler hakkında neler düşünüyorsunuz? Neler hissettiniz?” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar içerik olarak incelendiğinde aşağıdaki nitel bulgulara ulaşılmıştır:

- *Bence yabancı dilin günlük hayatta sürekli konuşulmasıyla, aktivitelerle, daha iyi bir şekilde öğrenilebileceğini gördük. (Ö1/Kız)*
- *Çocuklar dersteki aktiviteleri ilgiyle izliyor ve katılıyor... Çocukların aktiviteler boyunca kendilerini daha iyi ifade ettikleri ve kendine güven duyduklarını gözlemledi. (Öğretmen/Erkek)*
- *Dersteki aktivitelerle... cesaretim arttı. Önceden bu derste öğrenemeyeceğimi düşünüyordum. Şu anda fikrim değişti. İngilizceyi öğrenebilirim... (Ö7/Erkek)*
- *İngilizcenin sadece kurallardan oluşmadığını gördük. Dersteki faaliyetlerle uygulamalı bir öğrenme gerçekleşti ve evdeki tekrarlarımla daha iyi öğrendiğime inanıyorum. Tüm uygulamalar çok zevkliydi (Ö14/Kız)*

Yabancı dil öğrenmede en önemli öğrenme ürünü dil becerilerinde ortaya çıkan gelişim ve değişimdir. Yansıtıcı İngilizce öğretimi uygulamaları ile uygulamalar sayesinde öğrencileri yabancı dil seviyelerinde gözle görülür bir ilerleme görülmüştür. Tüm katılımcılar dili kullanmalarındaki gelişmenin olumlu ve yüksek olduğunu vurgulamışlardır.

Tablo-4.8.. İngilizce Yansıtıcı Öğretim Etkinliklerinde Öğrencilerin Zorlandıkları Durumlar

Görüşler	Frekans	%
<i>Hiçbirinde, Hiçbirinde zorlanmadım.</i>	10	55
<i>Filmi anlamada biraz zorlandım.</i>	3	16,6
<i>Simple Present Tense 'de zorlandım.</i>	2	11,1
<i>Dinlemede zorlandım</i>	2	11,1
<i>Hızlı okumada</i>	2	11,1
<i>Dersin ilk haftalarında zorlandım</i>	2	11,1
<i>Bazı İngilizce kavramları hatırlayıp yazmada zorlandım</i>	2	11,1
<i>Yarışmada zorlandım</i>	1	5,50

Araştırmanın nitel bulgularından bir diğeri de İngilizce yansıtıcı öğretim etkinliklerinde öğrencilerin zorlandıkları durumların tespitidir. Literatürdeki çalışmalara göre (Keskinkılıç,2010; Sable 2012) özellikle yansıtıcı öğretimin ilk aşamalarında bu öğretim yaklaşımının felsefesini anlamlandıramayan öğrenciler öğretim sürecinde uyum süreci sorunları yaşamaktadır. Nitekim deney grubundaki öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğrenciler dersin ilk haftalarında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte derste bireysel aktivitelerden grup çalışmalarına, kavram haritalarından öğrenme yazıları yazmaya kadar çok çeşitli ve zengin aktiviteler gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte bazı aktiviteleri gerçekleştirmede, zamanı verimli kullanmada, konu ve içerikleri yetiştirmede zorluklar ve sorunlar yaşanabilmektedir. Yansıtıcı öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin bu konudaki görüşleri incelendiğinde öğrencilerin %55'inden fazlası derste ve etkinliklerde hiç zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte çok az sayıda öğrenci İngilizce dersinin yapısından kaynaklanan bazı sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda bazı öğrenciler “Tense’ler” konusunda, İngilizce filmleri anlamada, dinleme etkinliklerinde, bazı içerikleri okuyup anlamada, bazı etkinlikleri gerçekleştirmede ve zamanı yetiştirmede zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öte yandan bu konuda dersin öğretmeninin görüşlerine göre deney grubunda yansıtıcı öğretimle ilgili hazırlanan planlar, çalışma yaprakları ve etkinlik yönergeleri dersin işlenişinde sorunların çıkmasını azaltmıştır.

“Hangi etkinliklerde zorlandınız ve güçlükler çektiniz?” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar ayrıntılı olarak incelendiğinde aşağıdaki nitel bulgulara ulaşılmıştır:

- *Dönem başında İngilizce dersindeki faaliyetleri gerçekleştirmek bana çok zor geliyordu. Fakat kısa bir süre sonra arkadaşlarım ve ben derse ve öğretmene ayak uydurduk. (Ö10/Kız)*
- *... ilk zamanlar çok belirsizlik vardı benim için. Başlangıçta derste yardım ihtiyacım olduğunu hissettim. Fakat 3. dersten sonra her şey değişti. Faaliyetler çok öğreticiydi. (Ö16/Erkek)*

- *Ben bu kadar hızlı ve etkili öğrenmesini beklemiyordum açıkçası. A. S. gerçekten o kadar severek ve çabuk öğrendi ki hemen hemen her rengi, sayıyı, şekli biliyor ve her geçen gün bizi daha çok şaşırtıyor...(Ö17/Kız)*

Ayrıntılı içerik analizleri ilerleyen haftalar boyunca da öğrencilerin derste kullandıkları kavramların sayısında artış olduğunu göstermiştir. Çocuklar için oluşturulan bu yansıtıcı öğrenme ortamları öğrencilerin yabancı dil öğrenmedeki sorunlarını en az düzeye indirdiği görülmüştür.

Tablo-4.9. İngilizce Yansıtıcı Öğretim Etkinliklerinde Öğrencilerin Derste zorlandığı durumlarda ve konuyu daha iyi öğrenmek için neler yaptıklarına ilişkin görüşleri

<i>Görüşler</i>	<i>Frekans</i>	<i>%</i>
<i>Hiç olmadı, Olmadı</i>	10	55,5
<i>Konuyu zaten öğrendim.</i>	9	50,0
<i>Az bir gayretle öğrendim</i>	8	44,4
<i>Konu tekrarı, tekrar yapmalıyım.</i>	2	11,1
<i>Dersteki faaliyetleri gözden geçirdim</i>	2	11,1
<i>Eve gidince zorlandığım yerlere çalıştım</i>	2	11,1
<i>Hocama sordum</i>	1	5,5
<i>Arkadaşlarıma ve ablama sordum.</i>	1	5,5

Tabloda deney grubundaki öğrencilerin İngilizce yansıtıcı öğretim etkinliklerinde zorlandıkları durumlarda ve konuyu daha iyi öğrenmek için neler yaptıklarına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Yansıtıcı öğretim uygulamalarının öğrenci merkezli bir yaklaşıma dayalı olması nedeniyle bilgi ve içerikler, öğretim uygulamaları öğretmenden öğrenciye doğrudan olduğu gibi aktarılmamakta ve öğrenciler bireysel ve grupta öğrenme amaçlarını gerçekleştirmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin, öğrenme süreci öncesindeki ön bilgi, tutum, ilgi, amaç ve beklentileri kendi öğrenmelerini büyük ölçüde etkilemektedir. Bu yönüyle İngilizce dersinde yansıtıcı öğretim sürecinde öğrencilerin karşılaştığı sorunlarda ve konuyu daha iyi öğrenmek için neler yaptıklarına ilişkin görüşleri önem arz etmektedir. Nitel araştırma sürecinde gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelere göre

öğrencilerin neredeyse yarısı çok fazla sorun yaşamadıklarını ve konuyu öğrendiklerini, 8 öğrenci derste ve etkinliklerde anlayamadıkları durumları az bir gayretle çözdüklerini ifade etmişlerdir. Bu yönüyle deney grubunda uygulanan yansıtıcı öğretim etkinlikleri ile birlikte öğrencilerin İngilizceyi öğrenmelerinde yüksek bir özgüven sergiledikleri gözlenmiştir. Bununla birlikte deney grubundaki 2'şer öğrenci yaşadıkları sorunlarda öğretmenlerine, arkadaşlarına ve evdeki büyüklerine danıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda öğrencilerin önemli kısmı ise konuları tekrar etmeleri ve daha fazla çaba sarf etmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin derste zorlandığı durumlarda ve konuyu daha iyi öğrenmek için neler yaptıklarına ilişkin soruya katılımcıların verdikleri cevaplar ayrıntılı olarak incelendiğinde aşağıdaki nitel bulgulara ulaşılmıştır:

- *Derste çok zorlanmadım. ... Etkinlikleri gerçekleştirerek ve evde tekrarlayarak daha iyi öğrendim. (Ö6/Erkek)*
- *Derste gördüğüm her yeni kavramı arkadaşlarımla paylaştım. Teneffüslerde öğretmenime danıştığım şeyler oldu. (Ö11/Erkek).*
- *İngilizceyi daha iyi öğrenmek için okumalıyım. Dinlemeliyim bolca tekrarlar yapmam gerekir... Çevremde İngilizce bilen insanlar olmaması çok kötü...(Ö2/Erkek)*

Araştırmanın nitel boyutunda deney grubundaki öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşmelerde vermiş oldukları cevaplardaki kelimeler bir bütün olarak Word Cloud programında işlenmiştir. Bu program bir metindeki kelimelerin tekrar sayısına göre görüntüde büyüklük küçüklük dağılımını vermektedir. En çok tekrar eden kelimeler büyük ve ön planda az tekrar eden kelimeler ise küçük ve arka planda görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmaya ilişkin tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Nicel Bulgulara İlişkin Yorumlar

5.1.1. Birinci Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın birinci denencesi “İngilizce dersinde yansıtıcı öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı olarak hazırlanan öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun öğretim süreci sonundaki akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır” şeklinde ifade edilmiştir. Bu denenceyi test etmek için elde edilen bulgular ve gerçekleştirilen analizler araştırmanın 1. denencesini desteklemiştir. İngilizce dersinde yansıtıcı öğretim etkinlikleri yapılan deney grubunun başarı ortalaması ile kontrol grubunun başarı ortalaması arasında anlamlı fark bulunmuştur. İngilizce dersinde yansıtıcı öğretim uygulaması yapılan deney grubu öğrencileri kontrol grubundaki akranlarından daha yüksek sınav başarı düzeyleri elde ettikleri görülmüştür.

Ortaokul düzeyindeki öğrencilerin İngilizce dil becerilerini geliştirmeye yönelik 8 haftalık deneysel bir yansıtıcı öğretim uygulamalarının araştırma sürecinde ve sonunda oldukça yüksek bir etkiyi ortaya çıkardığı görülmüştür. Öğrenci merkezli etkinlikleri içermesi, sorgulayıcı, etkileşimli ve öğrencilerin öğrendiklerini yansıtarak yabancı dil becerilerini geliştirmeye yönelik olması nedeniyle araştırmada uygulanan deneysel işlemler amacına ulaşmıştır. Yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı İngilizce öğretimi, planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde üst düzey bilişsel ve duyuşsal hedefleri gerçekleştirmek için çok sayıda yöntem, teknik ve etkinlik işe koşulmuştur. Gerek öğretmenle gerekse de öğrencilerin kendi aralarında yoğun iletişim ve etkileşimi sağlanan ortamlarda deney grubunda yabancı dil becerileri anlamlı düzeyde gelişmiştir.

Türkiye’de farklı okul ve düzeylerde yapılan araştırmalarda öğrencilerin başarılarını artırmada yansıtıcı öğretimin programda önerilen öğretimden daha etkili olduğu görülmektedir. Alan yazındaki benzer araştırmalar, bulunan sonucu doğrular niteliktedir (Bölükbaş, 2004; Ersözlü, 2008; Tok, 2008; Kırmık, 2010; Keskinılıç, 2010; Uygun ve Çetin, 2014). Tüm bu araştırmaların sonuçları ile bu tezin bulguları arasında paralellik söz konusudur. Hakuta (2009)’ya göre yabancı dil derslerinde dil becerilerinde gelişimin sürekliliği önem arz etmektedir. Bu çalışmada gerek deneysel uygulamalar boyunca gerekse de öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde hafta hafta öğrencilerin İngilizce akademik başarılarında anlamlı bir değişim gözlemlenmiştir. Tüm bu bulgular Hakuta’nın araştırmasının sonuçlarını desteklemiştir.

Yansıtıcı öğretim konusunda eğitim bilimleri alanının öncülerinden Schön (1983) yansıtmanın, uygulamacıların gerçekte ne yaptıklarını yakından incelemeye dayanan bir yaklaşım içerdiğini belirtmektedir. “Uygulamam işe yaradı mı? Neden işe yaradı? Neden işe yaramadı? Başka ne yapılabilir?” şeklindeki sorular deney grubundaki öğrenciler tarafından bireysel ve grupta yapılan tüm ders oturumlarında dile getirilmiştir. Bu tür sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar onların yabancı dil içeriklerini anlamlı bir şekilde öğrenmelerini sağlamıştır. Schön’e (1983) göre birçok deneyim sahibi uygulayıcı aslında uygulama içinde yansıtma yaparak kendi uygulamaları boyunca bilgi sahibi olmaktadır. Uygulama hakkında yansıtma ise uygulama yapan kişi edindiği deneyim hakkında daha uzun süre ve daha detaylı yansıtma yapma fırsatına sahiptir. Çünkü bu tür yansıtma kişi, eylem sonrasında uygulamaları hakkında yansıtma yaparak bu uygulamaları analiz eder ve sonuçlara ulaşır. Kısacası uygulayıcılar her iki yansıtma türünde de kendi uygulamaları üzerinde sorgulamalar yaparak gelecekteki uygulamalarına yön verirler. Uygulama içinde yansıtma çalışmalarını şekillendirirken, uygulama hakkında yansıtma yapılan çalışma sonrasında uygulama hakkında bilinenlerin nasıl beklenmedik sonuçlara varabileceği üzerinde durarak uygulamalarını değerlendirirler (Schön, 1983; Ekiz, 2003).

Araştırmanın nitel boyutunda katılımcı öğrencilerin dersteki etkinlikler konusunda ifade ettikleri görüşler de denence 1.’i destekler niteliktedir. Yansıtıcı

öğretim uygulaması yapılan öğrencilerin görüşlerinden birisi yabancı dili kullanmalarındaki gelişmenin ve ilerlemenin çok yüksek düzeyde olduğudur. Öğrenci görüşlerine, dersin öğretmenine ve araştırmacının gözlemlerine göre öntestin uygulamasından sonra ilk haftalarda çocuklar yabancı dile yavaş seyreden kısmen uyum süreci sorunları yaşamışlardır. Fakat uygulamalar devam ettikçe çocuklar hızla derslere ve dili kullanmaya uyum sağlamış ve yabancı dil öğrenme ivmeleri oldukça ilerleme kaydetmiştir. Johnson and Golombeck'e (2002, s.6) göre, "Öğretmenlerin derste gerçekleştirdikleri yansıtıcı etkinlikler sadece konunun kazanımlarını ve içeriklerini sunma ile ilgili değildir; onlar kendi zihinsel süreçlerini yansıtarak süreçte sorgulama yapma düşünme ve aktiviteleri deneyimlemeyi sağlamaktır. Bu zengin yaşantılar konu içeriği ne olursa olsun öğrencileri başarılı kılmaktadır. Bu araştırmada İngilizce dersinde yansıtıcı öğretim uygulamaları ile ünitadaki içeriklerin tümünde öğrenciler yüksek kazanımlar elde etmiştir.

Sonuç olarak; araştırmada gerçekleştirilen uygulama ve analizler, yansıtıcı öğretim yaklaşımına dayalı öğretim etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin yabancı dil dersi başarılarını artırdığı bulgusu, literatürde bu konu ve değişkenler ile ilgili gerçekleştirilen birçok araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Yani yansıtıcı öğretim uygulamaları öğrencilerin başarılarını artırmaktadır.

5.1.2. İkinci Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın ikinci denencesi “İngilizce dersinde yansıtıcı öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı olarak hazırlanan öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun akademik kalıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir. Bu denenceyi test etmek için deney ve kontrol gruplarında gerçekleştirilen uygulamalar, elde edilen bulgular ve sonuçlar araştırmanın 2. denencesini desteklemiştir. Yansıtıcı düşünme etkinlikleri uygulanan deney grubu öğrencileri mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki akranlarından Ortaokul İngilizce dersinde daha yüksek kalıcılık düzeyleri elde etmişlerdir. Uygulamadan 6 hafta sonra gerçekleştirilen kalıcılık testinde sontest puanlarına kıyasla öğrencilerin İngilizce puanlarında düşüşler görülmüştür. Bu düşüş kontrol grubunda daha yüksek

düzydedir. Bununla birlikte deney grubundaki öğrencilerin kalıcılık testi puan ortalamaları öntest ortalamasının yaklaşık 6 puan üzerinde ve deney grubu lehine yüksek bir ortalama söz konusudur. Bu bulgu, öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonunda elde edilen nitel bulgularla da desteklenmiştir. Öğrencilerin görüşlerine göre derste gerçekleştirilen yansıtıcı etkinlikler, günlük yaşamda ve ders dışı süreçlerde etkin bir şekilde çocuklar tarafından kullanılmıştır. Gass ve Selinker (2001)'e göre aktarma (transfer) daha önce öğrenilenlerin, yeni öğrenme durumuna taşınmasıdır. Bu durum öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamaktadır.

Bu çalışmada da deney grubunda önemli ölçüde İngilizce kavram ve kuralların öğrenci merkezli bir yaklaşımla yansıtıcı ve yaşantılarla ilişkili aktivitelere yer verilmiştir. Çocuklarda yabancı dil öğrenimin kalıcı olması amacıyla öğretilen kelimeler ve gerçekleştirilen yansıtıcı aktiviteler bir sonraki etkinliklerde tekrar edilmiş ve öğrendiklerini pekiştirmeleri sağlanmıştır. Deney grubunda gerçekleştirilen yansıtıcı etkinlikler öğrencilerin öğrendiklerinin kalıcılığını sağlamıştır.

Bu araştırmada elde edilen bulgular Fergus vd. (1993) geleneksel yabancı dil öğretim stratejisini bağımsız değişken olarak kullandıkları araştırmalarında, öğrencilerin yabancı dil becerilerinin anlamlı düzeyde gelişmediğini bulmuşlardır. Bu araştırmada kontrol grubunda uygulanan mevcut öğretim programı uygulamaları sonunda öğrencilerin düşük kalıcılık düzeyi sergilemesi yukarıda adı geçen araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Araştırmacının kontrol grubunda yaptığı gözlemlere göre mevcut programın uygulandığı kontrol grubunun öğretmeni İngilizce dersinin işlenişinde geleneksel öğretim metotlarını yoğun bir şekilde kullanmaktadır. Bu yönüyle kontrol grubundaki öğrenciler yansıtıcı öğrenmeyi aktif bir şekilde uygulayan deney grubundaki akranlarından düşük kalıcılık düzeyi sergilemişlerdir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin etkinliklerde pasif durumlarına karşın deney grubundaki öğrenciler, yabancı dil etkinliklerine aktif bir şekilde katılmışlar, öğrenme sürecini sorgulamışlar, öz değerlendirme yapmışlar ve öğrenme performanslarını sürekli gözden geçirmişlerdir. Tüm bu süreçler deney grubundaki

öğrencilerin daha yüksek öğrenme kalıcılıkları sergilemelerine yol açmıştır. Kalıcılık testi büyük oranda bilgilerin uzun süreli bellekten geriye getirilmesi ve davranışlarını ölçmektedir. Bilişsel kuramcılara göre bir derste gerçekleşen aktivitelerde sunulan uyarıcıları yaşantı haline getirildiği ve aktif olarak işlendiği zaman bilginin geriye getirilmesi kolaylaşmaktadır (Hergenhahn,2009). Bu tezde yansıtıcı öğretim uygulamaları boyunca ve etkinlikler esnasında üzerinde durulan konu öğrencilerin kendi deneyim, soru ve etkileşimleriyle yabancı dil içeriklerini anlamlandırmaları olmuştur. Tüm bu uygulamalar deney grubundaki çocukların etkili öğrenmelerini ve bilgide kalıcılığı sağlamıştır.

Türkiye’de yansıtıcı öğretimle ilgili yapılan deneysel araştırmalarda kalıcılık açısından kontrol grubuna kıyasla deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Yıldırım ve Pınar’ın (2015) coğrafya dersinde Ersözlü’nün (2008) Sosyal bilgiler dersinde, Bölükbaş’ın (2004) yılında Türkçe dersinde yaptığı araştırmalarda yansıtıcı öğretim uygulaması yapan öğrenciler geleneksel ya da mevcut programın uygulandığı kontrol gruplarındaki akranlarından daha yüksek kalıcılık puanları almışlardır. Tüm bu araştırmaların sonuçları bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Araştırmanın deney grubunda yansıtıcı düşünmeyi öğretim sürecine ve İngilizce dersine aktarabilmek için öncelikle temel düşünme becerilerini destekleyici bir ortamın oluşturulması sağlanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda yansıtıcı öğrenmeyi sistematik bir şekilde gerçekleştirebilmek için deney grubundaki öğrencilere öğrenme yazıları, yansıtıcı günlükler, gelişim dosyası, kavram haritaları oluşturma, kendi kendine soru sorma, yansıtıcı tartışmalara katılma, anlaşmalı öğrenme ve kendini değerlendirme aktiviteleri gerçekleştirilmiştir. 8 hafta süren bu uygulamalar deney grubundaki öğrencilerin öğrendikleri içeriklerin etkili olarak kalıcılığını sağlamıştır.

Baş ve Beyhan’a göre (2012) öğrencilere yansıtıcı düşünme becerisinin kazandırılmasında düşünme stratejilerini geliştirmeye yönelik bir öğretim programı, yaptıkları yansıtımlarla öğrencilere örnek olabilen öğretmenler, öğrencilerde yansıtıcı düşünme becerisini destekleyici ders içerikleri ve öğrencilerin gelişimlerini

çok yönlü olarak ortaya koyan değerlendirme yöntem ve araçları etkili olmaktadır. Tüm bu süreçler onların bilgileri kalıcı olarak işlemesini ve dolaylı olarak öğrenmelerini sağlamaktadır.

Yansıtıcı öğretim yaklaşımında öğrenciler, kendi öğrenme hedeflerini bilinçli bir şekilde belirleyebilir, öğrenme süreçlerini kontrol edebilir ve öğrenme performansının sürekliliğini sağlayabilirler (Altınok, 2002; Şahin, 2011; Ünver, 2003) Tüm bu olup biten şeyler öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına ve gereken şeyleri yerine getirmelerine katkı sağlar. Araştırmacının nitel bulgulara dikkatini çeken durumlardan birisi de deney grubunda gerçekleşen yansıtıcı öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini izlemelerine ve tekrarlarını bilinçli bir şekilde yapmalarını sağlamıştır. Tüm bu durumlar onların kalıcı öğrenmelerini sağlamıştır.

Sonuç olarak; gerçekleştirilen deneysel uygulamalar sonucunda, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı öğretim etkinlikleri ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersinde öğrendiklerinin kalıcılığını artırdığı yönündeki bulgu, literatürdeki benzer çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir. Yani yansıtıcı öğretim uygulamaları İngilizce dersinde öğrenilenlerin kalıcılığını artırmaktadır.

5.1.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın üçüncü denencesi “İngilizce dersinde yansıtıcı öğretim uygulaması yapılan öğrencilerin derse yönelik tutumları ile kontrol grubundaki öğrencilerin tutumları arasında anlamlı farklılıklar vardır” şeklindeydi. Deneysel uygulamalar sonucu grupların tutum puanları üzerinde gerçekleştirilen istatistiksel analizler bu denenceyi desteklememiştir. Deney grubunda uygulanan yansıtıcı öğretim programı kontrol grubunda uygulanan yönteme kıyasla öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir farka yol açmamıştır. Her iki grubun tutum puanlarında özellikle son testte artışlar gözlenirse de aralarındaki fark anlamlı değildir.

Öğrenme sürecinin bilişsel olduğu kadar duyuşsal boyutu da birçok değişken üzerinde önemli bir faktördür. Ortaokul düzeyinde tüm derslerin en önemli amaçlarından birisi de çocukların duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesi ve bunların

daha sonraki öğretim dönemlerine aktarılmasıdır. Bu okul düzeyinde öğrencilerin yabancı dil derslerine yönelik geliştireceği tutumlar gelecekte ikinci dil öğrenmeye yönelik eğilimlerini de belirleyecektir. Bu nedenle öğrenci merkezli bir öğretim paradigmasının uygulamaya yansıtıldığı bu öğrenme yaklaşımının en önemli amaçlarından birisi de öğrencilerin derse yönelik duyuşsal özelliklerini olumlu yönde geliştirmektir. Yansıtıcı öğretimin öğrenci tutumları üzerindeki etkileri ile ilgili olarak yapılan araştırmaların çoğunda bu öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı sınıf ve derslerdeki öğrenci tutumlarının geleneksel öğretime kıyasla pozitif yönde olduğu bulunmuştur (Baş ve Beyhan, 2012; Güney, 2008; Johnson ve Johnson, 1994; Wilson ve Jan, 1993). Literatürde bu konuda gerçekleştirilen araştırmalarda öğrenci merkezli yansıtıcı öğretim uygulamalarının, geleneksel ve mevcut öğretim uygulamalarından daha çok öğrenciler arasındaki fedakârlık duygularını artırıcı, konu alanına karşı olumlu tutum geliştirici etkisinin olduğunu ve bu tür sınıfların daha yüksek motivasyon, tutum ve başarı gösterdiğini gözlemişlerdir. Literatür sonuçlarına paralel olarak bu araştırmada da öğrenci merkezli uygulamaların yoğun olmasından dolayı diğer gruba kıyasla öğrenci tutumlarının artırması bekleniyordu. Fakat bu sonuç diğer araştırma sonuçlarıyla çelişkili çıkmıştır. Bu durum tutumların uzun sürede değişen özellikler olması, ölçülmesinde öğrencilerin tutumlarını olduğu gibi yansıtmaması ve araştırmanın süresinin bu değişiklik için yeterli olmamasından kaynaklanmış olabilir.

Keller, Troesch ve Grob’a göre (2013) İngilizcenin eğitimi sırasında çocuklar kendilerini sözel ifade ve konuşma yoluyla ifade etmelerine ket vuran ciddi bir sürü sorunla karşı karşıya kalabilmektedirler. Bu araştırmada gerek deney gerekse de kontrol grubundaki da bazı çocukların derste sessiz kaldıkları ve utangaç davranışlar gösterdikleri tespit edilmiştir. Özellikle deney grubunda yansıtıcı öğretim etkinliklerinde öğrenciler ikili ya da grup aktivitelerine, oyun etkinliklerine ve motive edici ilginç konulara yer vermeye özen gösterilmiştir. Araştırmanın nitel bulgularına özellikle ilerleyen haftalarda çocukların İngilizce dersine yönelik çekingenliklerini üzerlerinden attıkları ve keyif aldıkları görülmüştür. Bununla birlikte nitel bulgularda ortaya çıkan duyuşsal değişim son test tutum puanlarında anlamlı bir farka yol açmamıştır.

Araştırma sürecinde gerek deney gerekse de kontrol grubunun İngilizce dersine aynı öğretmen girmiştir. Derse yönelik tutumlar öğretmene yönelik duyuşsal eğilimlerden etkilenebilmektedir. Araştırmacın gözlemlerine göre özel bir ortaokulda gerçekleştirilen deneysel uygulamalarda İngilizce öğretmenin derste ki tutum ve davranışları öğrencileri motive etmiştir. Gerek deney gerekse de kontrol grubunda tutum ölçeğinin son test ölçümlerinde anlamlı bir artış gözlenmiştir. Her iki grubun tutum puanlarında artış olması manidar farklılığa yol açmamıştır. Yansıtıcı öğretim uygulamalarının İngilizce dersinde öğrencilerin duyuşsal eğilimlerinde ortaya çıkardığı değişimlerin ileri araştırmalarla test edilmesi alana önemli katkılar sağlayacaktır.

5.2. Nitel Bulgulara İlişkin Tartışma

Araştırmanın nitel bulgularına ilişkin tartışmaya araştırmanın alt problemine ilişkin yorum ve tartışma bölümünde yer verilmiştir.

5.2.1. Alt Probleme İlişkin Yorum ve Tartışma

Araştırmanın nitel boyutunda, “İngilizce dersinde yansıtıcı öğretim sürecine ilişkin çalışmaya katılan deney grubu öğrencilerin düşünceleri nasıldır?” sorusunda cevap aranmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda deney grubunda uygulanan yabancı dilde yansıtıcı öğretim etkinliklerinin etkileri konusunda öğrencilerin görüşleri ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

Betimsel analizlere göre öğrenciler açısından dersin kazanımlarının büyük ölçüde gerçekleştiği görülmektedir. Aynı şekilde öğrencilerin büyük çoğunluğu yansıtıcı öğretim etkinliklerini eğlenceli bulduklarını ve zevkle derse katılım gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmanın nitel araştırma boyutunda ortaya çıkan sonuçlara göre yansıtıcı öğretimle gerçekleştirilen yabancı dil öğrenme aktiviteleri öğrencilerin konuları öğrenmeye yönelik tutumlarında olumlu eğilimlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Öğrencilerin ifadelerine göre deneysel uygulamalar boyunca, öğrenciler etkinliklerden çok hoşlandıklarını, dersin ve konuların ilgi çekici olduğunu,

İngilizceye daha fazla ilgi ve merak duyduklarını ve bütünüyle süreçte kendilerini mutlu hissettiklerini ifade etmişlerdir. Deney grubundaki öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğrenciler dersin ilk haftalarında zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Bununla birlikte derste bireysel aktivitelerden grup çalışmalarına, kavram haritalarından öğrenme yazıları yazmaya kadar çok çeşitli ve zengin aktiviteler gerçekleştirilmiştir. Yansıtıcı öğretim uygulamalarına katılan öğrenciler “Tensler” konusunda, İngilizce filmleri anlamada, dinleme etkinliklerinde, bazı içerikleri okuyup anlamada, bazı etkinlikleri gerçekleştirmede ve zamanı yetiştirmede zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Nitel araştırma sürecinde gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelere göre öğrencilerin neredeyse yarısı çok fazla sorun yaşamadıklarını, derste ve etkinliklerde anlayamadıkları durumları az bir gayretle çözdüklerini ifade etmişlerdir. Bu yönüyle deney grubunda uygulanan yansıtıcı öğretim etkinlikleri ile birlikte öğrencilerin İngilizceyi öğrenmelerinde yüksek bir özgüven sergilediklerini gözlenmiştir.

Schön’e göre (1983) Yansıtıcı öğretim yaklaşımını temel alan öğretim programı, öğrenmenin çok yönlü bir şekilde kalıcılığını sağlayacak ve üst düzey bilişsel becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanır. Böyle bir yaklaşımda merkezde öğrenci vardır.

Öğrencilerin derse ilişkin yaşantılarıyla bilinçli bir şekilde öğrenmeye etkin katılmaları sağlanarak öğrenme içeriklerinin etkin olarak gerçekleşmesi amaçlanır. Bu bağlamda derse ilişkin öğrenenler kendi düşünce ve yorumlarını geliştirirler.

Yansıtıcı öğretimi temele alan uygulamalarda “bireylere ne öğretilmeli sorusu yerine nasıl öğrenir? Sorusu ön plana çıkmaktadır. Bu kapsamda Neler öğrendim? Hangi etkinliklerde iyiydim? Hangi etkinliklerde zorlandım? Hangi çalışmaları yapmaktan zevk aldım? Derste anlayamadığım yerler olduğunda neler yaptım? Konuyu daha iyi öğrenmek için neler yapmalıyım? Bir sonraki derste neler öğreneceğim? gibi sorular öğrenciler tarafından uygulamalar boyunca sürekli

sorularak dersin içerik ve kazanımları konusunda aktif bir yansıtma süreci yaşanması sağlanır.

Araştırmanın nitel bulgularına göre gerçekleştirilen aktif yansıtma dersin işleyişini öğrencilerin kontrolüne bırakmaktadır. Nitekim nitel araştırma sürecinde gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelere göre öğrencilerin neredeyse tamamının yansıtıcı öğretim etkinlikleri ile birlikte öğrencilerin İngilizceyi öğrenmelerinde yüksek bir özgüven sergiledikleri gözlenmiştir.

Richards ve Rodgers'a göre (2001) yabancı dili öğrenmede öğrencilerin olumsuz tutum ve kaygıları başarılarını olumsuz etkilemektedir, Johnston'a (2005) göre derste aktif olmaya istekli olma, girişimde bulunma veya eylemden çekinme seçeneği verildiğinde öğrenciler yabancı dilde daha istekli ve çaba içerisinde olduğu görülmektedir. Bu tür duyuşsal özellikler yabancı dil öğrenmeyi olumlu etkilemektedir. Bu yönüyle bu iki çalışmanın ortaya koyduğu sonuçlar bu araştırmanın nitel bulgularını desteklemektedir.

Araştırmanın nitel ve nicel bulgularının birbirlerini desteklediği görülmüştür. Araştırmanın deneysel uygulamalarından elde edilen sonuçlara göre İngilizce dersinde yansıtıcı öğretim uygulamaları öğrencilerin kontrol grubundaki akranlarına kıyasla ders başarıları ve öğrendiklerinin kalıcılığını anlamlı düzeyde artırmıştır. Bu bulgular araştırmanın nitel verileriyle de desteklenmiştir. Yansıtıcı öğretim uygulaması gerçekleştirilen deney grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğu etkinliklerin, öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğini kelime ve sözcük dağarcıklarının geliştiğini ve öğrendiklerini etkili bir şekilde transfer ettiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilerin büyük çoğunluğu İngilizce dersini ve yapılan etkinlikleri sevdiklerini, ünitenin ve konuların tamamını öğrendiklerini ve farklı öğretim uygulamaları ile zengin öğrenme yaşantıları geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgular Moradkhani ve Shirazizadeh'in (2017) yapmış oldukları araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Moradkhani ve Shirazizadeh'in (2017) İngilizce derslerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarına göre yansıtıcı etkinlikler öğrencilerin öğrenme yaşantı ve performanslarını olumlu yönde etkilemektedir.

Bu araştırmada karma yöntemle gerçekleştirilen yansıtıcı ğretim uygulamalarının nitel ve nicel bulgularına dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

5.3. neriler

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik neriler

1. Araştırmada gerçekleştirilen 10 haftalık deneysel işlemlerle yabancı dil derslerinde yansıtıcı ğretim uygulanan grubun mevcut programın uygulandığı gruba kıyasla daha yüksek başarı ve kalıcılık düzeyleri elde ettiğı görülmüştür. Bu alışma bir ğretim yılının tamamında dersin tüm kazanım, öğrenme alanı ve içeriklerinde gerçekleştirilebilir. Bu yönüyle yansıtıcı öğretimin yabancı dildeki tüm becerilerin gelişimi ve ğretimi üzerindeki etkileri test edilebilir.

2. Araştırmanın nitel bulgularına göre yansıtıcı ğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin gerek bireysel gerekse de grupla yaptıkları çalışmalarda zgven içerisinde sorumluluklarını yerine getirdikleri görülmüştür. Araştırmalara göre yansıtıcı ğretim yaklaşımını temel alan ğretim programı, öğrenmenin çok yönlü bir şekilde kalıcılığını sağlayacak ve üst düzey bilişsel becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanır. Bu yönüyle tüm derslerde yansıtıcı ğretim uygulamalarının üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek şekilde planlanması öğrenme-öğretme sürecinin bütüncül gelişimine katkı sağlayacaktır.

3. Ortaokul düzeyindeki yabancı dil derslerinin öğretmenlerine derslerinin planlanması ve uygulaması süreçlerinde yansıtıcı ğretim etkinliklerine daha fazla yer vermeleri önerilebilir. Bu kapsamda yansıtıcı Giriş etkinlikleri, anlaşmalı öğrenme, ğrenme Yazıları Yazma, Dönüt – düzeltme, Yansıtıcı Günlük Tutma, Kavram Haritaları Oluşturma, Soru Sorma, Yansıtıcı Tartışmalara Katılma, Anlaşmalı ğrenme ve Gelişim Dosyası Hazırlama uygulamalarının etkin bir şekilde derslerde kullanılması önerilebilir.

4. Yansıtıcı ğretim uygulaması gibi ğrenci merkezli yaklaşımlarda öğretmenlerin ğretim stil, strateji ve tutumları dersteki performansını etkilemektedir. Bu yönüyle yansıtıcı ğretim uygulamaları konusunda öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir.

5. Ortaokul düzeyinde yabancı dil öğretim programlarında yansıtıcı öğretim yaklaşımına ve tekniklerine uygun öğrenci çalışma kitapları, öğretim materyalleri ve araçları, geliştirilebilir.

6. İngilizce derslerinde yansıtıcı öğretim uygulamalarında gerçekleştirilen aktiviteler Öğretim programları ve Fatih Projesiyle entegrasyonu sağlanarak tüm düzeylerdeki öğrencilerin İngilizce dil becerilerini geliştirmede kullanılabilir.

7. Ortaokul düzeyi, öğrencilerin bilişsel ve dil gelişimi özellikleri açısından yabancı dil öğrenmeye yatkın oldukları bir dönemdir. Bu nedenle yansıtıcı öğretim uygulamalarıyla bu dönemdeki çocukların derslerde aktiviteleri daha üst düzeylere çıkarılabilir.

8. Yansıtıcı öğretme sürecinde gerekli olan temel becerileri geliştirebilmeleri için öğrencilere eğitim ve seminerler verilebilir ayrıca ders içinde ve dışında bu yaklaşımı kullanmaları yönünde teşvik edilebilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmada deney grubundaki öğrenciler kontrol gruplarındaki akranlarından anlamlı düzeyde yüksek kalıcılık puanları elde etmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin sontest puanları ile karşılaştırıldığında kalıcılık puanlarında düşüşler söz konusudur. Bu yönüyle yansıtıcı öğretim uygulamasının uzun süreli etkilerini ortaya koyacak boylamsal (izlemeye dayalı) araştırmalar yapılabilir.

2. Araştırmanın nitel boyutunda öğrenciler geneler olarak dersle ilgili olumlu yaşantılar geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde uygulamada sorun yaşamadıklarını genel olarak kendilerinin problemi çözdükleri kısmen de öğretmenlerine danıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu yönüyle yansıtıcı öğretim uygulamalarının ders dışındaki etkilerini ortaya koyacak nicel ve nitel araştırmalar yapılabilir.

3. Yabancı dilde farklı dil becerilerinde ve tüm kazanım düzeylerinde yansıtıcı öğretimin etkisini ortaya koyacak araştırmalar yapılmalıdır.

4. Tüm okul düzeylerinde yansıtıcı yabancı dil öğrenme süreçlerinin etkileri konusunda uzun vadeli izlemeye dayalı araştırmalar yapılabilir.

5. Araştırmanın nicel bulgularında yansıtıcı öğretim etkinliklerinin kontrol grubuna kıyasla öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir farka yol açmadığı görülmüştür. Bu bulguya karşın araştırmanın nitel bulgularında deney grubundaki öğrencilerin uygulamaları eğlenceli buldukları ve zevkle katılım gösterdikleri gözlemlenmiştir. Yansıtıcı öğretim uygulamalarının öğrencilerin duyuşsal öğrenme ürünleri üzerindeki etkileri konusunda daha kapsamlı nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir.

6. Farklı alanlarda (yetişkin eğitimi, mesleki eğitim, hayat boyu öğrenme v.s) yansıtıcı öğretim uygulanabilirliğine ilişkin ulusal ve uluslararası çoklu paydaşlı projeler yapılabilir.

7. Yansıtıcı öğrenme konusunda farklı yaş gruplarındaki öğrencilere yönelik ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir.

8. Öğretmen adaylarının yansıtıcı öğretme becerilerini ölçmeye yönelik ölçekler geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

Ada, Şükrü ve Keskinılıç, Kadir (2006). Birinci Bölüm. (Editör: Şule Erçetin ve Necmettin Tozlu). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Hegem Yayınları, 1-15.

Akın, H.B. (2001). *Yeni Ekonomi: Strateji, Rekabet, Teknoloji Yönetimi*. Konya, Çizgi Kitabevi.

Akkuzulu, Duygu (2011). *Yedinci sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi çevre ve insan ünitesinde yansıtıcı fen günlükleri tutmasının başarı ve tutuma etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Alkan Dilbaz, G, Yanpar Yelken ve T, Özgelen, S. (2016). Araştırma Temelli Öğrenmenin Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum ve Araştırma Becerileri Üzerindeki Etkisi. *İlköğretim Online*, 15 (2).

Al-Rawahi, Nawar M., Al-Balushi, Sulaiman M. (2015). The Effect of Reflective Science Journal Writing on Students' Self-Regulated Learning Strategies. *International Journal of Environmental & Science Education*, 10(3), 367-379.

Altınok, H. (2002). Yansıtıcı Öğretim: Önemi ve öğretmen eğitimine yansımaları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 8, 66-73.

Andresen, L., Boud, D., & Cohen, R. (2000). Experienced-based learning (Editör: G. Foley) *Understanding adult education and training*. Sydney: Allen & Unwin.

Avcu, Yunus Emre (2014). *Yaratıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerine ve Akademik Başarılarına Etkisi "Coğrafya Dersi Örneği"*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çanakkale.

Aydın, Mithat, Çelik, Türkan (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 169-181.

Aydoğmuş, Mevlüt (2015) İlkokul Dördüncü Sınıf İngilizce Dersinde Kullanılan Dizgeli Öğretimin Öğrenci Erişisine Etkisi, *The Journal of International Education Science*, 5, 24-35.

Bahar, M., Nartgün Z., Durmuş S. & Bıçak B. (2006). *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri: Öğretmenler için el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bailey, Kathleen, M. 1990. The use of diary studies in teacher education programs (Editörler: Jack C. Richards ve David Nunan). *Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press.

Barootchi, Nasrin ve Keshavarz, Mohammad, Hossein (2002). Assessment of achievement through portfolios and teacher-made tests. *Educational Research*. 44 (3), 279-288.

Baş, Gökhan (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerileri İle Fen Ve Teknoloji Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modeli İle İncelenmesi, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 1-12.

Baş, Gökhan ve Beyhan, Ömer (2012). İngilizce Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 128-142.

Başar, G. (2014). *Neden yabancı dil öğrenemiyoruz?* Aljazeera Türk Dergi. <http://dergi.aljazeera.com.tr/2014/09/01/neden-yabanci-dilogrenemiyoruz/> Erişim Tarihi: 07.09. 2017.

Bayrak, Fatma ve Koçak, Usluel Yasemin (2011). Günlük Uygulamasının Yansıtıcı Düşünme Becerileri Üzerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 93-104.

Beale, Ruseel (2007). Blogs, reflective practice and student-centered learning. *BCS-HCI '07 Proceedings of the 21st British HCI Group Annual Conference on*

People and Computers: HCI...but not as we know it. Swindon, UK: BCS Learning & Development Ltd., 3-6.

Birgili, Begi (2015). Creative and Critical Thinking Skills in Problem-based Learning Environments. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 2(2), 71-80.

Blumenfeld, Phyllis, C. Kempler, Toni. M., ve Krajcik, Joseph, S. (2006). Motivation and cognitive engagement in learning environments (Editör: R. Keith Sawyer). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. New York, NY: Cambridge University Press.

Borko, Hilda, Jacobs, Jennifer, Eiteljorg, Eric ve Pittman, Mary, Ellen (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24, 417–436.

Boud, D., Keogh, R. Ve Walker, D. (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.

Bölükbaş, Fatma (2004). *Yansıtıcı Öğretimin (Reflective Teaching) İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum ve Başarıları Üzerindeki Etkililiği*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Britton, Linda, R., & Anderson, Kenneth, A. (2010). Peer Coaching and Pre-Service Teachers: Examining an Underutilized Concept. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26(2), 306-314.

Brown, Beth Lynne (2002). *Improving Teaching Practices through Action Research*. Doktora Tezi, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.

Bulduk, S. (2003). *Psikolojide Deneysel Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Çantay Kitapevi

Burns, Anne (2009). Action research in second language teacher education. (Editörler: Anne Burns ve Jack C. Richards), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Kent.

Cañas, Alberto J. (2013). Practice in the Construction of your First Concept Maps. <http://cmap.ihmc.us/docs/initialpracticeconcepmapping.html> Erişim Tarihi: 07.10.2017.

Chan, Kan-Kan., & Ridgway, Jim (2005). Blog: A tool for reflective practice in teacher education? *3rd International Conference on Education and Information Systems: Technologies and Applications*, Orlando.

Choy, S., Chee ve Oo, Pou San (2012). Reflective thinking and teaching practices: a precursor for incorporating critical thinking into the classroom? *International Journal of Instruction*, 5(1), 167-183.

Cirocki, A., Tennekoon, S., & Pena Calvo, A. (2014). Research and Reflective Practice in the ESL Classroom: Voices from Sri Lanka. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(4).

Clapp, Laurel (2013). Influences of Reflective Writing in High School Biology. *Action Research Projects Presented at Annual Research Forum*. Winston-Salem, NC.

Collins, Allan (2006). Cognitive apprenticeship. (Editör: R. Keith Sawyer), *The Cambridge handbook of the learning sciences*. New York, NY: Cambridge University Press.

Cooper, Carole ve Boyd, Julie (1998). Creating sustained professional growth through collaboration reflection. *Professional development for cooperative learning: Issues and approaches*, 49-62.

Creswel, John, W. (2003). *Research Design Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. London: Sage Publications.

Cüceloğlu, Doğan (1994). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Çetin, Mustafa (2013). *İlkokul ve Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Eleştirel Düşünme Becerisi Açısından Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Çubukçu, Zühal (2013). Düşünme Becerileri. (Editör: Sevil Büyükalın Filiz). *Öğrenme-Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Çubukçu, Zühal (2011). Düşünme becerileri. (Sevil Büyükalın Filiz, Sevil). *Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi.

Day, Richard R. (2013). Peer Observation and Reflection in the ELT Practicum. 2013, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 8, 1-8.

Teddlie, Charles ve Tashakkori, Abbas (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri. Üçüncü yöntem bilimsel topluluk olarak karma yöntem*. (Çevirenler: Yüksel Dede ve Selçuk Beşir Demir) Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirel Özcan (2009). *Eğitimde program geliştirme*. İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirel, Melek ve Duman, Hatice (2014). The Use Of Portfolio In English Language Teaching And Its Effects On Achievement And Attitude. *Procedia- Social and Behavioral Sciences* 191, 2634 – 2640.

Dewey, J. (1933). *How we think?* Chicago, IL: D.C. Heath.

Dewey, John (1910). *How We Think*. Chicago: D. C Heath & Co Publishers.

Dewey, John (1957). *Nasıl Düşünürüz?* (Çeviren: Bahar Arıkan), İstanbul: Muallimler Cemiyeti Yayınları.

Dilekli, Yalçın ve Tezci, Erdoğan (2016). The relationship among teachers' classroom practices for teaching thinking skills, teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and teachers' teaching styles. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 144-151.

Dos Santos, Luis Miguel (2016). Foreign Language Teachers' Professional Development through Peer Observation Programme. *English Language Teaching*, 9, (10).

Dos, Bülent ve Demir, Servet (2013). The Analysis of the Blogs Created in a Blended Course through the Reflective Thinking Perspective. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 1335-1344.

Duban, Nil, Yanpar Yelken, Tuğba (2010). Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ve Yansıtıcı Öğretmen Özellikleriyle İlgili Görüşleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9)2, 343 – 360.

Duffy, A. (2009). Guiding students through reflective practice- The preceptors experiences. A qualitative descriptive study. *Nurse Education in Practice*, 9, 166-175.

Dunlosky, John ve Rawson, Katherine, A. (2012). *Overconfidence produces underachievement: Inaccurate self evaluations undermine students' learning and retention*. *Learning and Instruction*, 22(4), 271–280.

Duron Robert, Limbach, Barbara ve Waugh, Wendy (2006). Critical thinking framework for any discipline,” *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 17(2), 160-166.

Eby, Judy, W. ve Kujawa, E. (1994). *Reflective Planning, Teaching and Evaluation: K- 12* New York: Merrill.

EF English Proficiency Index. (2014). *EF EPI Index 2014*.
http://media.ef.com/___/~/media/centralefcom/epi/v4/downloads/full-reports/ef-epi-2014-english.pdf Erişim Tarihi: 07.09. 2017.

Ekiz, D. (2003). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller Hakkında Düşünceleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 158, 146-160.

Eri, Rajaraman (2014). Peer Observation of Teaching: Reflections of an Early Career Academic, *Universal Journal of Educational Research*, 2(9): 625-631.

Ersozlu, Zuhale Nur, Kazu, Hilal (2011). İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme Etkinliklerinin Akademik Başarıya Etkisi, *Eğitim Fakültesi Dergisi* 24 (1),141-159.

Ersözölü, Zehra, Nur (2008). *Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi*, Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.

Ertürk, Selahattin (1979). *Eğitimde Program Geliştirme* (3. Baskı). Ankara: Yelkentepe Yayınları

Evans, L. (2009). *Reflective assessment and student achievement in high school English*. Doktora Tezi, Seattle Pacific University.

Evin Gencil, İlke ve Güzel Candan, Dilek (2014). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi, *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 8. (4).

Facione, Peter A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations*. Newark, Delaware: American Philosophical Association.

Fahisham Taib, Nik Mohd Rizal Mohd Fakri, Mohd Shahril Iman Mohd Hanafi, Zarawi Mat Nor. (2016). Reflective diaries: an impactful learning strategy in

the undergraduate palliative care learning. *Education in Medicine Journal*, 8(2):41-48.

Fatemi, A.H., Shirvan, M., Rezvani, Y. (2011). The Effect of Teachers' Self-reflection on EFL Learners' Writing Achievement. *Cross-cultural Communication*, 7(3) 177-183.

Fatemipour, Hamidreza (2009). The Effectiveness of Reflective Teaching Tools in English Language Teaching. *The Journal of Modern Thoughts in Education*, 4(4), 73-90.

Fatemipour, Hamidreza (2012). The efficiency of the tools used for reflective teaching in ESL contexts. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 93, 1398 – 1403.

Fergus, Eudora E. ve Richardson, Arthur G. (1993). Learning styles and ability grouping in the high school system: some Caribbean findings. *Educational Research*, 35, 1, 69-76.

Fidan, Nurettin (1986). *Okulda Öğrenme, Öğretme. Kavramlar, İlkeler ve Yöntemler*. Alkım Yayınevi: Ankara.

Fisher, R. (1995). *Teaching Children to Think*. Cheltenham: Stanley Thornes Publishers.

Gagatsis, A., ve Patronis, T. (1990). Using geometric models in a process of reflective thinking in learning and teaching mathematics. *Educational studies in mathematics*, 21, 29–54.

Gallagher, Louise, Lawler, Denise, Brady, Vivienne, OBoyle, Colm, Deasy, Anna, Muldoon, Kathryn (2017). An evaluation of the appropriateness and effectiveness of structured reflection for midwifery students in Ireland. *Nurse Education in Practice*, 22, 7-14.

Garcia-Sanchez, S. & Rojas-Lizana, S. (2012). Bridging the language and cultural gaps: the use of blogs. *Technology, Pedagogy and Education*, 21(3), 361-381.

Gedik, Hatice, Akhan, Nadire Emel ve Kılıçoğlu, Gökçe (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimi, *Mediterranean Journal of Humanities* (4/2), 113-130.

Gedikoğlu, Eray ve Semerci Çetin (2016). Yansıtıcı Düşünme Etkinlikleri Destekli Modüler Öğretimin 5. Sınıf Bilişim Teknolojileri Ve Yazılım Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(26), 151-162.

Genç Salih Zeki ve Eryaman, M. Yunus (2007). Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 89-102.

Gosling, D. (2000). *Guidelines for Peer Observation of Learning and Teaching*. Paper for the Higher Education Academy's Education Subject Centre (ESCalate). <http://escalate.ac.uk/resources/peerobservation/>, Erişim Tarihi: 10.10.2017.

Greenstein, Laura (2012). *Assesing skill 21st century. a guide to evaluating mastery andauthentic learning*. New York: Crowin A SAGE Company.

Gündoğdu, Hakan (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanılgılar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 57-74

Gündüz, Şemseddin ve Odabaşı Ferhan (2004). Bilgi Çağında Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Önemi, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3 (1), 43-48.

Güney, Kaan (2008). *Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Sunu Performansı Ve Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi*. Fırat Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Elâzığ.

Güven, Ezgi (2007). *Portfolyonun ilköğretim 6. Sınıf fen ve teknoloji dersi vücudumuzda sistemler ünitesinde öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Hakuta, Kenji (2009). Guidelines for the assessment of English language learners. ETS, Listening, Learning, Leading-
https://www.ets.org/s/about/pdf/ell_guidelines.pdf Erişim Tarihi: 10.10.2017.

Hammersley- Fletcher, Linda, Orsmond, Paul (2005): Reflecting on reflective practices within peer observation, *Studies in Higher Education*, 30, (2), 213-224.

Hancok, R. ve Sette, D. (1990) *Teacher Appraisal and Self-Evaluation: A practical Guide*. Basil Blackwell, Oxford.

Harmer, Jeremy (2007). *The practice of English language teaching*. Pearson Education Ltd. Harlow UK.

Henderson, E., Berlin, A., Greeman, G., & Fuller, J. (2002). Twelve tips for promoting significant event analysis to enhance reflection in undergraduate medical students. *Medical Teacher*, 24(2), 121-124

Henderson, G., James (1996). *Reflective Teaching: The study of Constructivist Practices*. New York: Cornell University Press.

Hergenhahn, B.R. (2009). *An introduction to the history of psychology*. CA: Wadsworth Cengage Learning

Hersted, Lone (2017). Reflective Role-Playing in the Development of Dialogic Skill. *Journal of Transformative Education*, 1-19.

Hillier, Yvonne (2005). Reflective teaching in further and adult education (2. Baskı). London: Continuum Books

Iqbal Ahmad, Hamdan Bin Said, Alam Zeb, Shahfiq ur Rehman, Shabir Ahmad, Wajid Khan. How reflective practice improves teachers' classroom teaching

skill? case of community based schools in district chitral, *Khyber Pakhtunkhwa. Social Sciences and Humanities*, 4(1), 73-81

Jay, Joelle, K. ve Johnson, Kerri, L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73-85.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1990). Cooperative learning and achievement. Sharan, S. (Ed.), *Cooperative learning: Theory and research*. New York: Praeger.

Kazu, Hilal ve Demiralp, Demet (2012). *İlköğretim Birinci Kademe Programlarında Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemlerin Kullanılma Durumu (Elâzığ İli Örneği)*, *International Online Journal of Educational Sciences*, 4 (1), 131-145.

Keskinkılıç, Güngör (2010). *İlköğretim 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Uygulanan Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Etkinliklerin Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimine ve Başarıya Etkisi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kırnık, Dilek (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.

Knapper, Christopher Kay, Geis, George, L., Pascal, Charles, E. and Shore, Bruce, M. (1977). *If Teaching is Important. The Evaluation of Instruction in Higher Education*. Toronto: Clarke, Irwin and Company.

Koban Koç, Didem., ve Koç, Serdar, Engin (2016). Students' perceptions of blog use in an undergraduate linguistics course. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(1), 9-19.

Köse, Nurcan (2006). Dosyalama tekniği uygulaması ve değerlendirmesinin ingiliz dili eğitimi öğrencilerinin özerkliği ve eleştirel okuması üzerine etkileri. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi. Adana.

Kurnaz, Ahmet (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Beceri ve İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri, Erişi ve Tutumlarına Etkisi*, Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kurnaz, Ahmet (2011). *Eleştirel Düşünme Eğitimi Etkinlikleri*. Konya: Eğitim Kitabevi

Kuzu, Sekvan (2011). *Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Şırnak İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

Küçükaltan, K. (2003) İngilizce Öğretiminde Yansıtıcı Öğretim. Yüksek Lisans Dönem Projesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Lee, Hea-Jin (2000). The nature of the changes in reflective thinking in preservice mathematics teachers engaged in student teaching field experience in Korea. *Annual Meeting of the America Educational Research Association (AERA)*, New Orleans, LA.

Lee, Hea-Jin (2005), “Understanding and assessing preservice teachers’ reflective thinking”, *Teaching and Teacher*, 21 (1), 699-715.

Lee, Lina (2010). Fostering reflective writing and interactive exchange through blogging in an advanced language course. *ReCALL*, 22(2), 212-227.

Lo, Ya-Fen (2010). Implementing reflective portfolios for promoting autonomous learning among EFL college students in Taiwan. *Language Teaching Research*, 14(1), 77-95.

Malderez, Angi (2003). Key Concepts in ELT: Observation. *ELT Journal* 57/2, 179-181.

Markos, A. M. (2011). *Guiding preservice teachers to critically reflect: Towards a renewed sense about English learners*. Doktora Tezi, Arizona State University, Tempe, AZ.

Mathew, Nalliveettil, George (2011). Reflective Classroom Practice for Effective Classroom Instruction. *International Education Studies*, 5(3), 205-211.

Maynard, Jo (2007). A blog as a Tool for Reflection for English Language Learners The Philippine *ESL Journal*, 1, 77-90.

McCollum, S. (2002). "Reflection: A Key for effective Teaching", *Teaching Elementary Physical Education*, November, 6-7.

Meyers, Chet (1988). *Teaching Students to Think Critically (A Guide For Faculty in All Disciplines)*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.

Mıhladı, Gülcan (2007). *İlköğretim fen bilgisi öğretiminde portfolyo uygulamasının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.

Miles, MB. & Huberman, AM. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Miller, K.K. (2014). *What's wrong with English education in Japan? Pull up a chair*. *Japan Today*. <http://www.japantoday.com/category/lifestyle/view/whats-wrong-with-english-education-in-japan-pullup-a-chair> Erişim Tarihi: 07.09. 2017.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2007). *İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6-8.Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara

Milli Eğitim Bakanlığı (2017) Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/> Erişim Tarihi: 05.10.2017.

Minott, Mark, Anthony (2011). The Impact of a Course in Reflective Teaching on Student Teachers at a Local University College. *Canadian Journal Of Education* 2, (34), 131-147.

Mithat Korumaz ve Ali Karakaş (2014). İngilizce Okutmanlarının Yansıtıcı Öğretime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(1), 27-46.

Moon, Jennifer (1999). *Reflection in learning and professional development: theory and practice*. London: Kogan.

Moon, Jennifer Ann (2004). *Reflection in Learning and Professional Development, Theory and Practice*. London: Routledgefalmer.

Moon, Jennifer, A. (2010). *Learning Journals and Logs*. <http://ar.cetl.hku.hk/pdf/ucdtla0035.pdf> Erişim Tarihi: 10.10.2017.

Moon, Jennifer, Ann (2003) Good Practice in Teaching and Learning, Centre for Teaching and Learning.
http://racma.edu.au/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=216
Erişim Tarihi: 05.10.2017

Moradkhani, Shahab ve Shirazizadeh, Mohsen (2017). Context-based variations in EFL teachers' reflection: the case of public schools versus private institutes in Iran. *Reflective Practice*, 18(2), 206-218.

Mousavi, Seyedeh, Maryam (2014). The Effect of Peer Observation on Iranian EFL Teachers' Self-Efficacy, *Procedia- Social and Behavioral Sciences* 136, 181 – 185.

Nagro, S.A., deBettencourt, L.U, Rosenberg, M.S., Carran, D.T. ve Weiss, M. (2016). The Effects of Guided Video Analysis on Teacher Candidates' Reflective Ability and Instructional Skills. *Teacher Education and Special Education*, 40(1) 7– 25.

Navaneedhan, Cittoor, Girija (2012). Reflective Teaching-Learning Process of Integrating Metaphorical Thinking and Visual Imagery. *Journal of Behavioral and Brain Science*, 2, 407-410.

Nepomuceno, Matthew, M. (2011). Writing on-line: Using blogs as an alternative writing activity in tertiary ESL classes. *TESOL Journal*, 5, 92-105.

Nodoushan, M.A. (2011). Reflective Teaching In EFL Classes: An Overview. *i-manager's Journal on School Educational Technology*, 6(3), 1-6.

Norton, Janet, Lynn (1997). Locus control and reflective thinking in preservice teachers. *Education Chula Vista*, 117 (3), 401-410.

Novak, Joseph, D., ve Canas, Aleberto, J. (2006). *The theory underlying concept maps and how to construct them*. Florida: Institute for Human and Machine Cognition.

Ocak, Gürbüz, Ocak İjlal ve Saban Yakup (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerindeki Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Değerlendirilmesi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 26 (1), 161-184.

Oderda G.M, Zavod R.M, Carter J.T (2010). An environmental scan on the status of critical thinking and problem solving skills in colleges/ schools of pharmacy: report of the 2009-2010 academic affairs standing committee. *Am J Pharm Educ*.74(10). 1-14.

Okumuş, Kübra (2014). *Öğretmen Adayları için Avrupa Dil Portfolyo'sunun (EPOSTL) Türkiye'deki öğretmen adaylarının yansıtıcı öğretim becerilerini geliştirmede kullanımı*) Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Öner Sünkür, Meral (2013). *Fen Ve Teknoloji Dersinde Tahmin Et-Gözle-Açıkla Yöntemi ile Desteklenmiş Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Uygulamaların Etkinliğinin Değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özden, Yüksel (2005). *Eğitimde Yeni Değerler* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Peng, C.Y. (2007). *The effect of online journal writing on writing performance and writing self-efficacy of undergraduate students – A case of Chaoyang University of Technology*. Yüksek Lisans Tezi, Chaoyang University of Technology, Taichung, ROC.

Puengpipattrakul, A., Walaipun (2009). The use of journals to develop grammatical accuracy in writing. *Manusya: Journal of Humanities*, 12(1), 90-108.

Pugach, Marleen., C., ve Johnson, L. J. (1990). *Developing reflective practice through structured dialogue*. (Editörler: Renee Tipton Clift ve W. Robert Houston. Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs. New York: Teacher College Press.

Rachael Hains-Wesson ve Karen Young (2017) A collaborative autoethnography study to inform the teaching of reflective practice in STEM, *Higher Education. Research & Development*, 36(2), 297-310.

Richards, J. C., Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd edition). Cambridge University Press.

Richards, Jack. C. (1998). *Beyond training: perspectives on language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, Jack. C., ve Lockhart, Charles. (2007). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press

Richards, Jack.C. ve Farrell, Thomas, S., C. (2005). *Professional development for language teachers*. Cambridge: Cambridge University.

Robbins, Pam (1991). *How to Plan and Implement a Peer Coaching Program*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Rodgers, Carol (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842–866.

Rushton, Ian ve Suter, Martin (2012). *Reflective practice for teaching in lifelong learning*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.

Sable, David (2012). *The Impacts Of Reflective Practices On The Dispositions For Critical Thinking In Undergraduate Courses*. Halifax, Nova Scotia: Dalhousie University.

Sagor, Richard (2000). *Guiding School Improvement with Action Research*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development

Sarıca, Rabia ve Çetin, Bayram (2012). The Effects of Using Concept Maps on Achievement and Retention in Teaching Science Lessons. *Elementary Education Online*, 11(2), 306-318, 2012.

Saygılı, Gizem, Tehneldere, Songül (2014). Eğitim Çalışanlarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelemesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 192-202.

Schaub-de Jong, Mirabelle (2012). *Facilitating Reflective Learning*. Groningen: GVO Drukkers & Vormgevers B.V. Ponsen & Looijen.

Schön, Donald, A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schön, Donald, A. (1987). *Teaching artistry through reflection-in-action*. In *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Semerci, Çetin (2007), Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeğinin geliştirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(3),729-754.

Senemoğlu, Nuray (2009). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim* (14.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Shelby, Harris Ann, Bruster, Benita, Peterson, Barbara ve Shutt, Tammy (2010). *Examining and Facilitating Reflection to Improve Professional Practice*. Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers.

Sherin, M.G. (2007). The development of teachers' professional vision in video clubs. (Editörler: R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. Derry). *Video research in the learning sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum

Sikka, H. and Timoštšuk, I. (2008). The Role Of Reflection In Understanding, Teaching Practice. *Problems Of Education In The 21st Century*, 7, 147-152.

Stannard, Russell (2013). *Recognising the power of voice recording*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/education/2013/feb/26/voice-recording-english-language-teaching> , Erişim Tarihi: 10.10.2017.

Şahan, Hasan Hüseyin ve Kalkay, İbrahim (2014). 6.-7. ve 8. Sınıf Öğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Kazandırma Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* (9)8, 775-792.

Şahin, A. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 10, 37 (108-119).

Tashakkori, Abbas ve Creswell, John, W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of mixed methods research*, 1(1), 3-7

Teemant, A., Wink, J., & Tyra, S.(2011). Effects of Coaching on Teacher Use of Sociocultural Instructional Practices. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 27(4), 683-693.

Tican, Canses (2013). *Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Öğretim Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerine, Eleştirel Düşünme Becerilerine, Demokratik Tutumlarına Ve Akademik Başarılarına Etkisi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Tican, Canses, Taspinar, Mehmet (2015). The Effects of Reflective Thinking-based Teaching Activities on Pre-service Teachers' Reflective Thinking Skills, Critical Thinking Skills, Democratic Attitudes, and Academic Achievement. *Anthropologist*, 20(1,2): 111-120.

Tok, Şükran (2008). Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına, Performanslarına ve Yansıtımlarına Etkisi, *Eğitim ve Bilim*, 33, 104-117.

Töman Ufuk ve Odabaşı Çimer, Sabiha (2014). Fen Bilgisi Öğretmen Adayları Günlüklerinin Yansıtıcı Düşünme Yeteneklerine Göre İncelenmesi. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 166-190.

Uygun, Kami ve Çetin, Turhan (2014) Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarının Akademik Başarı Ve Tutuma Etkisi. *Researcher: Social Science Studies Year: 2*, (3) 50-72.

Ünver, Gülsen (2007). *Yansıtıcı Düşünme*. (Editör: Özcan Demirel). Eğitimde Yeni Yönelimler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Vacilotto, S. & Cummings, R.(2007). Peer Coaching in TEFL/ TESL Programmes. *ELT Journal*, 6(2), 153-160.

Voit, Michelle, Henry (2009). *Do dialog journals with recasts improve the writing skills for adult learners with limited literacy skills?* Yüksek Lisans Tezi, Hamline University, Saint Paul, Minnesota.

Wadsworth, Yoland (1998). *What is Participatory Action Research?* www.aral.com.au/ari/p-ywadsworth98.html, Erişim Tarihi: 10.10.2017.

Wilson Jeni ve Jan Wing Lesley. (1993). *Thinking for themselves: Developing strategies for reflective learning*. Australia: Eleanor Curtain Publishing.

Woronchak, Meganne ve Comeau, Gilles (2016). The value of reflective journaling with advanced piano students, *Reflective Practice International and Multidisciplinary Perspectives*, 17(6),792-805.

Yaman, Süleyman (2015). Karma Yöntem Araştırmalarında Veri Toplama (Editör: Yüksel Dede). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi*. Ankara: Anı Yayıncılık, 183-216.

Yang, Shih-Hsien. (2009). Using Blogs to Enhance Critical Reflection and Community of Practice. *Educational Technology & Society*, 12 (2), 11–21.

Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, Tahsin, Pınar, Adnan (2015). Coğrafya Öğretiminde Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Öğretimin Öğrenci Başarısına Ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi Sayı (31)*,281-299.

Yıldız, Zafer (2016). *Din Öğretiminde Mesleki Gelişimin Anahtarı Yansıtıcı Düşünme*. Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seckin Yayinlari.

Yoshihara, R. (2008). The bridge between students and teachers: The effect of dialog journal writing. *Language Teacher*, 32(11), 3-7.

Zaare, Masoumeh (2013). An investigation into the effect of classroom observation on teaching methodology. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*,70, 605 – 614.

EKLER

Ek-1: Başarı Testi

Adınız Soyadınız:

Sınıfınız:

Okul Numaranız:

1) I'm Sevie. I'm from I speak Greek. a) Greece b) Germany c) the USA d) Italy 2) are you from? I'm from Turkey. a) What b) Which c) Why d) Where 3) Aşağıda verilen bilgilerde hangi sorunun cevabı yoktur? <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin: 10px 0;"> <tr> <td style="width: 30%;">Name</td> <td>Alex</td> </tr> <tr> <td>Age</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>Country</td> <td>UK</td> </tr> <tr> <td>Language</td> <td>English</td> </tr> <tr> <td>Favourite Lessons</td> <td>Maths Science</td> </tr> </table> a) How old is he? b) Where is he from? c) What does he do in his free time? d) What language does he speak? 4) Diyalogu tamamlayan ifade hangi seçenekte verilmiştir? Yes, I am French. a) Where are you from? b) Are you French? c) How old are you? d) Can you speak German? 5) Boş bırakılan yere hangisi gelmelidir? What..... is she? She Chinese. a) nationality / are b) old / is c) nationality / am d) nationality / is	Name	Alex	Age	10	Country	UK	Language	English	Favourite Lessons	Maths Science	6) Marry: Where is Ronaldo from? Tom : He is from and he speaks Portuguese. a) Germany b) France c) Belgium d) Portugal 7) Diyalogda boş bırakılan yere gelebilecek uygun ifadeyi işaretleyiniz. A:languages do you speak? a) How B: Two languages. Turkish and English. b) Where c) When d) How many 8) Aşağıdaki resim kelime eşleştirmelerinden hangisi yanlıştır? a) Physical Education b) Maths c) Science d) English 9) Verilen resim kelime eşleşmesinden hangisi yanlıştır? a) calculator c) comb b) ruler d) eraser 10) Boşluğu resme göre doldurunuz. We have..... on Monday. a) Computer b) Science c) Physical education d) Drama
Name	Alex										
Age	10										
Country	UK										
Language	English										
Favourite Lessons	Maths Science										

- 11) Diyalogda boş bırakılan yere gelebilecek uygun ifadeleri işaretleyiniz.

Tom: What your favourite?
Sue : Turkish and English

- a) are / is c) is / subject
b) are / math d) is / from

- 12) Diyalogda boş bırakılan yere gelebilecek uygun ifadeleri işaretleyiniz.

Andrea: you like math?
Jim : No, I it.

- a) Do / like c) Does / like
b) Does / dislike d) Do / hate

- 13) Diyalogda boş bırakılan yere gelebilecek uygun ifadeleri işaretleyiniz.

Eric: is your favourite ?
Chris: Banana

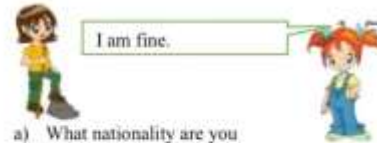
- a) What / colour c) What / fruit
b) What / vegetable d) What / lesson

- 14) Cümleyi tamamlayan ifade hangisinde doğru verilmiştir?

I can speak

- a) Turkey c) Italian
b) Greece d) Germany

- 15) Diyalogu tamamlayan ifade hangisinde verilmiştir?



- a) What nationality are you
b) How old are you
c) Are you student
d) How are you

- 16) "John can ride a bike." cümlesinin soru şekli hangisinde doğru verilmiştir?

- a) John ride a bike?
b) Can John a bike ride?
c) Can John ride a bike?
d) John can't ride a bike?



- 17) Boş bırakılan yere hangi seçenek getirilebilir?

A: Can you play musical instrument?
B: Yes, I can. I can play the

- a) football c) piano
b) fishing d) chess

- 18) Sorulan soruya hangi seçenek cevap olamaz?

What can this animal do?

- a) It can walk.
b) It can fly
c) It can swim
d) It can run.



- 19)



She likes Maths, but she Science.

- a) likes c) don't like
b) like d) doesn't like

- 20) Tabloya göre hangi seçenek yanlıştır?

James			
David			
Luis			

- a) James can't swim but he can play football.
b) David can swim and he can ride a horse.
c) Luis can't play football and he can't swim.
d) James can't ride a horse.

- 21) Boş bırakılan yere uygun düşen ifadeyi işaretleyiniz.



Tom's favourite leisure time activity is book.

- a) eating c) washing
b) playing d) reading

22) Resme göre boşluğa gelecek seçenek hangisidir?



Michael and Rafael playing football.

- a) like c) hate
- b) dislike d) don't like

23) Diyaloga uygun olmayan seçeneği işaretleyiniz.

Kim: I am bored. Shall we play a game?
Antonio: Ok. How about playing checkers?
Kim:

- a) Very good idea
- b) That's a good idea
- c) I don't like geography.
- d) I don't know checkers.

24) A rabbit jump but itfly.

- a) can't / can't
- b) can / can't
- c) can't / can
- d) can / can

25) Hangi eşleştirme yanlıştır?

- a)  Tag
- b)  Blind man' buff
- c)  Hide and seek
- d)  Hopscotch

26) Resme göre boşluğa uygun seçeneği işaretleyiniz.

Arthur likes



- a) skipping rope
- b) doing origami
- c) playing checkers
- d) doing puzzle

27) Boşluğa uygun ifadeyi işaretleyiniz.

Skipping rope is activity.

- a) indoor c) team
- b) outdoor d) sleeping



28) Boşluğa uygun ifadeyi işaretleyiniz.

What are your?
Collecting

- a) games / ball
- b) hobbies / stamp
- c) leisure activities / indoor
- d) outdoor / skipping rope

29) Boşluğa uygun ifadeyi işaretleyiniz.

Bill play checkers and he it

- a) can't / can
- b) can/ likes
- c) likes/likes
- d) doesn't like/can

30) Boş bırakılan yere uygun düşen ifadeyi işaretleyiniz.

Jeni: What do you like doing in your free time?
Miki: What about you?
Jeni: I like playing chess.

- a) Let's play checkers.
- b) I like reading book.
- c) Thank you very much.
- d) It s very good idea.

31 ve 32. soruyu aşağıdaki tabloya göre cevaplayınız.

	dodge ball	blind man's buff	origami
Jack			
Mary			
Sue			
Christi			

 = Like  = Dislike

31) Tabloya göre hangi seçenek doğrudur?

- a) Jack doesn't like dodge ball and origami.
- b) Mary likes dodge ball.
- c) Sue hates dodge ball and blind man's buff.
- d) Christi doesn't like origami.

32) Tabloya göre hangisi yanlıştır?

- a) Christi hates blind man's buff and origami.
- b) Sue doesn't like dodge ball and blind man's buff.
- c) Mary likes origami.
- d) Jack likes dodge ball and he doesn't like blind man's buff.

33) Resme göre cümleyi tamamlayan ifadeyi işaretleyiniz.



Gerard.....

- a) likes collecting stamp.
- b) doing yoga.
- c) is skipping rope.
- d) Is sculpting.

34) Resme göre sorunun doğru cevabı hangi seçenekte verilmiştir?



A: Does Tom like playing guitar?

B:

- a) Yes, he is.
 - b) No, he isn't
 - c) No, he does.
- Yes, he does.

TEST BİTTİ ☺

Ek-2: Tutum Ölçeği

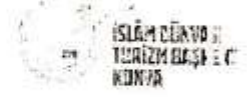
Adınız-Soyadınız	
Sınıfınız	
Bir önceki yılda İngilizce karne notunuz:	
Cinsiyetiniz:	Kız () Erkek ()
Annenizin Eğitim durumu	İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü ()
Babanızın Eğitim Durumu	İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü ()
Geçen Yıla Ait Not Ortalamanız Yüzlük sisteme göre belirtiniz.	
İngilizce öğrenmeye ne zaman başladınız	Anaokulu () İlkokul () Ortaokul ()

Tutum İfadeleri	Evet	Kısmen	Hayır
1. İngilizce dersinin önemli olduğunu düşünüyorum	()	()	()
2. İngilizce dersini seviyorum	()	()	()
3. Okulda İngilizce dersi kaldırılsa iyi olur	()	()	()
4. İngilizce dersinde genellikle çok sıkılırım	()	()	()
5. İngilizce derslerini dört gözle bekliyorum	()	()	()
6. İngilizce derslerinden nefret ediyorum	()	()	()
7. İngilizce dersleri beni strese sokar	()	()	()
8. İngilizceyi öğrenmek bana çoğu zaman zor gelir	()	()	()
9. İngilizce dersini zevkli buluyorum	()	()	()
10. İngilizce çalışmaktan sıkılıyorum	()	()	()
11. İngilizce öğrenmenin gereksiz olduğunu düşünüyorum	()	()	()
12. İngilizcenin yaşamda önemli olduğunu düşünüyorum	()	()	()
13. İngilizce dersinin ödevlerini zevkle yaparım	()	()	()
14. İngilizce dersinde başarılı olabileceğimden eminim	()	()	()

Katılımınız için teşekkürler

Ek-3: İzin Yazısı

T.C.
MERAM KAYMAKAMLIĞI
Ortaokulu Müdürlüğü



Sayı: 99952304-63
Konu: Mevlüt AYDOĞMUŞ Doktora Tezi

.....İlgi Makama

Okulumuzda "Ortaokulda uygulanan Yansıtıcı Öğretim Etkinliklerinin Etkililiğinin İncelenmesi" konulu doktora teziniz için 01.11.2016 ile 30.12.2016 tarihleri arasında uygulama yapma isteğiniz uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Okul Müdürü

Not:

Okul ismi yayınlanmaması koşuluyla izin alındığı için okul ismi gölgelenmiştir.

Ek-4: Ders Planı Örnekleri

Ders	: İngilizce
Öğrenme Alanı/Ünitesi	: Unit3/Hello, Countries and Languages
Hafta	: 1
Süre	: 80+80 Dakika

1.Giriş etkinlikleri	Dünya haritasını birlikte inceleyelim...  Öğretmen bir dünya haritası gösterir. Where is Denmark? Show me Turkey. Show me United Kingdom. Where is the United States? Where is Canada? Which country is this?
----------------------	---

	 Öğretmen Avrupa haritasını gösterir. Komşu ülkeleri gösterir misiniz? Can you show me Greece? Where is Bulgaria? Can you show me Syria? Ülkemizin batısında hangi ülkeler var? Which countries are there on the west? Which countries are there on the south? Avrupa kıtasında hangi ülkeler dikkatinizi çekiyor? Which countries are interesting for you in Europe? Show me on the map. Amerika kıtasındaki ülkeleri biliyor musunuz? Do you know the countries in America? Do you know the countries in Asia? Which countries are there in Africa? Show me on the map. Bu ülkelerde hangi halklar yaşıyor? Who lives in Greece? Who lives in Germany?
2.Anlaşmalı Öğrenme	Bu dersimizde ne öğrenmeye çalışacağız? Ülkelerin isimlerini söyleme/okuma/yazma Ülkelerde konuşulan dillerin isimlerini söyleme/okuma/yazma Ülkelerde yaşayan halkları söyleme/okuma/yazma Siz bu konuda neler biliyorsunuz? Bu konuda başka neleri öğrenmelisiniz?

	Yeni bilgileri nasıl öğrenebilirsiniz? Bu konudaki önerileriniz nelerdir? Bilgileri öğrenmekte zorlandığımızda nasıl yardım almalıyız? (öğretmenden, çeşitli kaynaklardan ve öğrenen arkadaşlardan yardım alma önerileri beklenir). Öğretmen tahtaya anlaşmalı öğrenme yazısını dersin hedefleri doğrultusunda yazar. Öğrencilere bu anlaşmanın sağlanması için defterlerine neler öğreneceklerini yazmaları istenir. Dersin sonunda öğrenmeye başlamadan önce yazdıkları ile öğrenme sonunda öğrendiklerini karşılaştıracakları söylenir. Mevlana Müzesine gittiniz ve bir turist ile karşılaştınız? Ona neler sorarsınız? Nasıl sorarsınız? Haritaya baktığınızda hangi ülkeye gitmek istersiniz? Neden? I want to go because 4-5 Öğreniye yaptırır
3.Öğrenme Yazıları Yazma	Grup olarak (4 Kişi) Farklı ülkeden yeni arkadaşlarla tanıştığınızı düşünün? Birbirilerinizi farklı ülke vatandaşı yerine koyarak aşağıdaki soruları tartışınız. Bu yazıda kendinizi ve temsil ülkenizi kısaca yer veriniz? Arkadaşlarınıza hazırladığınız yazılarla ilgili kendisi ve ülkesiyle ilgili sorduğunuz soruları ve cevaplarınız yazınız. Yazdıklarınızı birlikte inceleyiniz. (Her bir öğrencinin farklı bir kıtada ülke vatandaşı olması sağlanır). (What's your name? How old are you? What's your father's name? Where are you from ? What is the capital city? How many languages do you speak?

	What nationality are you? Where do you study?(primary,secondary,high school): What is famous in your country?) Öğretmen rehberliğinde tüm yukarıdaki soruları ortaya çıkarmaları sağlanır. Role kartları dağıtılır. Role kartları alan öğrenciler kendilerini role kartlarındaki kişi olarak kabul eder ve sorulan soruları cevaplarlar. Grup içinde soru cevap şeklinde tanışma yapılır ve akabinde herkes mümkün olduğunca fazla kişiyle tanışmaya çalışır. Soru cevap akabinde her öğrenci bir paragraflık kendini tanıtan bir yazı yazar. Öğrencilere iki kolonlu yazı yazdırılır? EK-6.
4.Dönüt – düzeltme	Çocukların öğrenme yazıları sınıfa sundurularak geri bildirimlerde bulunulur. Telaffuz ve gramer dikkat edilir.
5.Yansıtıcı Günlük Tutma	İnternette ülkelerle ilgili https://youtu.be/Z6cvRmyEUKc adresteki videoyu izleyip duygu ve düşüncelerinizi ifade eden kısa cümlelerle bir yazı hazırlayınız. Dislike Don't like
6.Kavram Haritaları Oluşturma Görsel haritalar	Bayrak, ülke coğrafyası görsel bir kavram haritası öğrencilerle birlikte incelenir. 

	Örnek: Which country is this? Where is Turkey? What is the language of Turkey? Who lives in Turkey? This is Italy. Italians live in Italy. They speak Italian. This Greece. Greeks live in Greece. They speak Greek. Aynı şekilde öğrencilerin cümleler kurmaları istenir. Britan Saudi Arabia Japan Siz de evde bir A4 kağıdına bir kavram haritası yapınız ve kıtalara göre ülkeleri sınıflandırınız.
7- Soru Sorma	Görsel unsurlarla desteklenen ülke ve milletlerle ilgili çocuklara sorular sorulur. Flashcard Bir yüzünde bayrak diğer yüzünde ülke adı olur. Which country is this ? Where is ?
8-Yansıtıcı Tartışmalara Katılma	Dear _____ (your name), Welcome to the Friends Club. It's for English learners and friends around the world. Martina, Pepe, Kate, Dunya, Mary, Paul and Bernd are members of the Club: Martina is from Italy. She's twelve. Pepe is Spanish. He's nine. Kate and Mary are twins from Great Britain. They are thirteen years old. Dunya is from Russia. She's ten. Paul is French and he's eleven. Bernd is from Germany and he is eight years old. How old are you? Enjoy the club!

	<table><tr><th>NAME</th><th>AGE</th><th>COUNTRY</th><th>NATIONALITY</th></tr><tr><td>Martina</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Pepe</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Kate</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Dunya</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Mary</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Paul</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Bernd</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>(you)</td><td></td><td></td><td></td></tr></table> Grup olarak öğrencilerin okuma parçasını okumaları ve tabloyu doldurmaları istenir. Öğrencilerden sorulan soruları yanıtlamaları istenir. Where is Martina from ? How old is Martina ? What nationality is Martina? What's Paul's nationality?	NAME	AGE	COUNTRY	NATIONALITY	Martina				Pepe				Kate				Dunya				Mary				Paul				Bernd				(you)			
NAME	AGE	COUNTRY	NATIONALITY																																		
Martina																																					
Pepe																																					
Kate																																					
Dunya																																					
Mary																																					
Paul																																					
Bernd																																					
(you)																																					
9-Anlaşmalı Öğrenme – 2	Dersin başında yazdıklarımızı hatırlıyor muyuz? Bu hafta dersimizde neler öğrenmeye çalıştık? Sen bu bilgilerden hangilerini öğrenebildin? Daha iyi öğrenmek için neler yapabilirsin? Derste kullandıklarımız haricinde başka kaynaklardan istifade ettiniz mi? Bu konuda başka neler öğrenmek istersin?																																				
10- Gelişim Dosyası Hazırlama	Bu etkinlikler süresince öğrencilerin çalışmaları gelişim dosyasına konulur. 1. İlk grup çalışması yazıları 2. Yansıtıcı tartışma yazıları 3. Kavram haritası 4. Öğrenme günlüğü Öğrencilerin gelişim dosyaları incelenir																																				
11- Değerlendirme	Yurt dışından yabancı bir arkadaş edindiğinizi hayal edin ve																																				

	arkadaşınıza öğrendiklerimizi kullanmaya çalışarak bir mektup yazınız.
11- Kendini değerlendirme	Bu hafta neler öğrendim? Hangi etkinliklerde iyiydim? Hangi etkinliklerde zorlandım? Hangi çalışmaları yapmaktan zevk aldım? Derste anlayamadığın yerler olduğunda ne yaptın? Konuyu daha iyi öğrenmek için neler yapmalısın? Bir sonraki derste neleri öğreneceksin?

Ek-5: İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeğinin Madde İstatistikleri

Maddeler	Faktör Yüğü	Item-Total Correlation
t1	0,637	0,551
t2	0,654	0,569
T3	0,608	0,513
T4	0,576	0,505
T5	0,666	0,586
T6	0,635	0,557
T7	0,516	0,45
T8	0,534	0,465
T9	0,698	0,616
t10	0,676	0,599
t11	0,569	0,49
T12	0,529	0,437
T13	0,689	0,607
T14	0,653	0,57

Ek-6: Ünite Hello, Countries and Languages, 4. Ünite Games and Hobies
Başarı Testinin Madde İstatistikleri

Madde Numarası	Madde Güçlük p_j	Madde Standart Sapması s_j	Madde Ayırt Edicilik r_{jx}
m1	0,82	0,382	0,447
m2	0,82	0,382	0,334
m3	0,78	0,417	0,421
m4	0,74	0,44	0,241
m5	0,84	0,368	0,381
m6	0,83	0,254	0,36
m7	0,5	0,502	0,366
m8	0,21	0,406	0,136
m9	0,73	0,444	0,269
m10	0,85	0,361	0,429
m11	0,53	0,501	0,382
m12	0,4	0,493	0,552
m13	0,77	0,422	0,44
m14	0,4	0,491	0,317
m15	0,64	0,481	0,374
m16	0,71	0,456	0,46
m17	0,87	0,337	0,341
m18	0,39	0,489	0,268
m19	0,53	0,501	0,365
m20	0,78	0,417	0,478
m21	0,87	0,337	0,528
m22	0,87	0,337	0,424
m23	0,4	0,493	0,239
m24	0,85	0,353	0,47
m25	0,65	0,479	0,418
m26	0,89	0,32	0,278
m27	0,59	0,494	0,596
m28	0,44	0,499	0,4
m29	0,68	0,469	0,412
m30	0,53	0,501	0,475
m31	0,63	0,484	0,515
m32	0,63	0,486	0,575
m33	0,71	0,456	0,377
m34	0,56	0,499	0,308

Ek-7: İki Kolonlu Yazı Şablonu

Adınız-Soyadınız:

Okul Numaranız:

Etkinlikten neler öğrendiniz?	Bu etkinliği yaparken neler hissettiniz, neler düşündünüz?

Ek-8: Yansıtıcı Günlük Şablonu

Adınız-Soyadınız: **Sınıfınız:** **Okul**
Numaranız:
Tarih:

Sevgili Öğrencim,

Dersten sonra günlük tutmak başarınızı artıracaktır. Lütfen aşağıda verilen soruları kendinize sorarak bir günlük yazınız.

Bu hafta neler öğrendim?

Hangi etkinliklerde iyiydim?

Hangi etkinliklerde zorlandım?

Hangi çalışmaları yapmaktan zevk aldım?

Derste anlayamadığım erler olduğunda ne yaptım?

Konuyu daha iyi öğrenmek için neler yapmalıyım?

Bir sonraki derste neler öğreneceğim?

Ek-9: İngilizce Yıllık Planın İlgili Bölümleri

31-04 NOVEMBER	1	3	Describing characters/people	Unit 3 : <i>Hello!</i>	Listening • Students will be able to understand simple personal information.	Texts Captions Cartoons Charts Conversations Illustrations Notices Posters Signs Activities Cognates Communicative Tasks Flashcards Games Labelling Listening Matching Puppets Real-life Tasks Reordering Role-play and Simulations Speaking	Projects • Students choose a foreign language and learn how to say "How are you" and "I'm fine" in that language, using the Internet or asking a parent/family friend. • Students prepare a time table showing their class schedule. Dossier • Students start filling in can-do statements at the end of each unit.
07-11 NOVEMBER	2	3	10 th November, The anniversary of Atatürk's passing away (10 Kasım Atatürk'ü Anma Günü ve Atatürk Haftası) Expressing ability and inability Expressing likes and dislikes		Speaking • Students will be able to introduce themselves and other people. • Students will be able to ask for and provide simple personal information.		
14-18 NOVEMBER	3	3	Greeting and meeting people Identifying countries and nationalities Making simple inquiries		Reading • Students will be able to read picture stories, conversations and cartoons about personal information. Students will be able to read their time table for their lessons. Intercultural Awareness • Students will develop an awareness of world languages.		

21-25 NOVEMBER	4	3	Describing what people do regularly Expressing ability and inability Expressing likes and dislikes Making simple inquiries	Unit 4 : <i>Games and Hobbies</i>	Listening • Students will be able to comprehend conversations on people's hobbies, likes, dislikes, and abilities provided that their interlocutor speaks clearly and slowly.	Texts Cartoons Charts Conversations Picture Dictionaries Postcards Posters Rhymes Stories Tables Activities Chants and Songs Cognates Communicative Tasks Drama/Miming Drawing and Colouring Flashcards Labelling Listening Matching Real-life Tasks Reordering Speaking Story-telling	SECOND WRITTEN EXAM Projects • Students prepare a poster to show the hobbies they do/would like to do. • Students interview another student/teacher/neighbour and learn his hobbies, recording them in their portfolios. • Students prepare a poster explaining a children's game played in another country.
28-02 DECEMBER	1	3			Speaking • Students will be able to ask and answer questions in a simple way regarding hobbies, likes, dislikes, and abilities. • Students will be able to give information about other people's hobbies and abilities using simple phrases and sentences.		
05-09 DECEMBER	2	3			Reading • Students will be able to follow a simple story provided that it has visual aids.		
12-16 DECEMBER	3	3			Intercultural Awareness • Students will be able to see the commonalities in terms of children's games in different countries.		

Ek-10: Görüşme Formu

Sevgili Öğrenciler,

Sizlerin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan etkinliklere ilişkin sizlere bazı sorularımız olacak. Bu sorular notla değerlendirilmeyecek ve sizinle ilgili başka bir şekilde de kullanılmayacak olup sadece araştırma için gereklidir. Sorularla ilgili düşüncelerinizi açık ve geniş şekilde belirtiniz. Bu bölümde sorulanların dışında eklemek istediğiniz bir düşünceniz olursa onu da belirtiniz. Anlayamadığınız bir soru olursa sorunuz.

1. Derste gerçekleştirilen etkinlikler sizi ve öğrenmenizi nasıl etkiledi?
2. Genel olarak İngilizce dersinde gerçekleştirilen etkinlikler hakkında neler düşünüyorsunuz? Neler hissettiniz?
3. Hangi etkinliklerde zorlandınız ve güçlükler çektiniz?
4. Derste anlayamadığım yerler olduğunda neler yaptın? Konuyu daha iyi öğrenmek için neler yapmalısın?

Ek-11: Deney Grubu Puanları

ÖĞRENCİLER	BAŞARI TESTİ ÖNTEST PUANLARI	BAŞARI TESTİ SONTEST PUANLARI	Kalıcılık Puanları	ÖNTEST TUTUM PUANLARI	SONTEST TUTUM PUANLARI
ö1	17	38	28	37	38
ö2	20	31	21	33	31
ö3	22	42	29	38	42
ö4	18	40	22	42	40
ö5	16	42	33	38	42
ö6	17	30	28	38	40
ö7	18	42	34	39	42
ö8	8	30	18	35	30
ö9	21	30	32	36	42
ö10	21	30	21	38	42
ö11	22	38	26	36	38
ö12	16	22	18	32	44
ö13	10	31	10	28	27
ö14	18	42	24	41	42
ö15	20	30	19	34	46
ö16	25	25	15	41	42
ö17	12	30	16	34	30
ö18	20	23	24	39	46

Ek-12: Kontrol Grubu Puanları

ÖĞRENCİLER	BAŞARI TESTİ ÖNTEST PUANLARI	BAŞARI TESTİ SONTEST PUANLARI	Kalıcılık Puanları	ÖNTEST TUTUM PUANLARI	SONTEST TUTUM PUANLARI
ö1	23	41	29	38	41
ö2	10	37	30	32	37
ö3	18	37	15	38	37
ö4	23	41	27	32	41
ö5	20	28	20	46	44
ö6	15	23	14	30	32
ö7	15	16	12	40	38
ö8	21	42	22	41	42
ö9	14	14	12	32	36
ö10	16	24	18	44	35
ö11	16	29	14	42	36
ö12	19	42	26	40	42
ö13	20	27	19	42	40
ö14	15	32	18	30	32
ö15	12	28	12	30	28
ö16	13	17	15	32	31
ö17	14	16	10	32	39

Ek-13: İngilizce Dersi için Yansıtıcı Etkinlik Hazırlama Klavuzu
ÖĞRETMEN KILAVUZU

OTURUM I

BÖLÜM I

Dersin Adı	İNGİLİZCE
Sınıf	5
Ünitenin Adı / No	8
Konu	Asking and giving personal information.
Önerilen Süre	80+80

BÖLÜM II

Öğrenci Kazanımları / Hedef ve Davranışlar	“Nerelisin” sorusunu sorup cevap verebilme. Öğrendiği zaman ve kalıpları diyaloglarda kullanabilme.	
Ünite Kavramları ve Sembolleri / Davranış Örüntüsü	What is her name? He name is Semra. Where is she from? She is from Türkiye.	Where is she going to? She is going to France.
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Audio lingual, question answer, communicative approach, Reflective Discussion, Flashcards Games, Listening, Real-life Tasks Reordering, Role-play and Simulations Speaking, Story-telling	

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça Öğretmen Öğrenci	MAPS, Charts, Illustrations Notes and Messages, Picture Dictionaries Postcards, Posters, Stories Tables,
Language Skills	Listening • Students will be able to understand the essential information from short, recorded passages dealing with routines, which are spoken slowly and clearly. • Students will be able to understand the time. Speaking • Students will be able to ask and answer simple questions related to daily routines, but communication is dependent on repetition, rephrasing and repairs. • Students will be able to use simple sentences and phrases to talk about their and their family member's/friends' daily routines and tell the time with pausing to search for expressions and less familiar words. Reading • Students will be able to comprehend short, simple texts describing daily routines. Compensation Strategies • Students will be able to make use of visual

	aids while listening or reading to aid understanding.
Ölçme-Değerlendirme ❖ Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme ❖ Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme ❖ Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri öğrenme hızında olan öğrenciler için ek Ölçme Değerlendirme etkinlikleri	Öğrencilere soru sor. • Where are you from? • Where are you going? • Self-Assesment • Portfolio • Reflective Writing

LEARNING AND TEACHING ACTIVITIES (REFLECTIVE LEARNING ACTIVITIES)

1.Giriş etkinlikleri (Bu etkinlik 5 dk. Sürecektir)	Bir dünya haritası üzerinde yansıtıcı dikkat çekme ve hedeften haberdar etme etkinliği gerçekleştiriniz  Dünya haritası üzerinde öğrencilere aşağıdaki gibi sorular sorunuz. • Where is Denmark? • Show me Turkey. • Show me United Kingdom. • Where is the United States? • Which country is this?
--	---

	 Ülkemizi merkeze alarak komşu ülkeleri İngilizce olarak sorunuz.. Komşu ülkeleri gösterir misiniz? • Can you show me Greece? • Where is Bulgaria? • Can you show me Syria? Ülkemizin batısında hangi ülkeler var? • Which countries are there on the west? • Which countries are there on the south? Harita üzerinde hangi ülkelerin dikkat çektiğini?, bu ülkelerin adlarının neler olduğunu? Ve Kimler yaşadığını sorunuz. Avrupa kıtasında hangi ülkeler dikkatinizi çekiyor? • Which countries are interesting for you in Europe? • Show me on the map. Bu ülkelerde hangi halklar yaşıyor? • Who lives in Greece? • Who lives in Germany?
2.Anlaşmalı Öğrenme	Anlaşmalı öğrenme etkinliği ile dersin hedeflerinden öğrencileri haberdar etmeye çalışınız. Bu dersimizde ne öğrenmeye çalışacağız? • Ülkelerin isimlerini söyleme/okuma/yazma • Ülkelerde konuşulan dillerin isimlerini söyleme/okuma/yazma • Ülkelerde yaşayan halkları söyleme/okuma/yazma Siz bu konuda neler biliyorsunuz? Bu konuda başka neleri öğrenmelisiniz?

	Yeni bilgileri nasıl öğrenebilirsiniz? Bu konudaki önerileriniz nelerdir? Bilgileri öğrenmekte zorlandığımızda nasıl yardım almalıyız? (öğretmenden, çeşitli kaynaklardan ve öğrenen arkadaşlardan yardım alma önerileri beklenir). Öğretmen tahtaya anlaşmalı öğrenme yazısını dersin hedefleri doğrultusunda yazar. Öğrencilere bu anlaşmanın sağlanması için defterlerine neler öğreneceklerini yazmaları istenir. Dersin sonunda öğrenmeye başlamadan önce yazdıkları ile öğrenme sonunda öğrendiklerini karşılaştıracakları söylenir. Mevlana Müzesine gittiniz ve bir turist ile karşılaştınız? Ona neler sorarsınız? Nasıl sorarsınız? Haritaya baktığınızda hangi ülkeye gitmek istersiniz? Neden? I want to go because 4-5 Öğreniye yaptırır
3.Öğrenme Yazıları Yazma Farklı aktiviteler Grup Düşün tartış yaz paylaş Altı şapkalı düşünme	Öğrencilere farklı grup ve aktif öğrenme teknikleri kullanarak aşağıdaki konular ve sorular kapsamında öğrenme yazıları yazdırınız. Farklı ülkeden yeni arkadaşlarla tanıştığınızı düşünün? Birbirlerinizi farklı ülke vatandaşı yerine koyarak aşağıdaki soruları tartışınız. Bu yazıda kendinizi ve temsil ülkenizi kısaca yer veriniz? Arkadaşlarınıza hazırladığınız yazılarla ilgili kendisi ve ülkesiyle ilgili sorduğunuz soruları ve cevaplarınız yazınız. Yazdıklarınızı birlikte inceleyiniz. (Her bir öğrencinin farklı bir kıtada ülke vatandaşı olması sağlanır). (What's your name? How old are you? What's your father's name? Where are you from ? What is the capital city? How many languages do you speak? What nationality are you? Where do you study?(primary,secondary,high school): What is famous in your country?) Grup çalışmalarına ve aktivitelerine rehberlik sağlayınız. Kart oyunları tekniği ile grup aktivitelerinin sunumunu yaptırınız. Role kartları dağıtılır. Role kartları alan öğrenciler kendilerini

	role kartlarındaki kişi olarak kabul eder ve sorulan soruları cevaplarlar. Grup içinde soru cevap şeklinde tanışma yapılır ve akabinde herkes mümkün olduğunca fazla kişiyle tanışmaya çalışır. Soru cevap akabinde her öğrenci bir paragraflık kendini tanıtan bir yazı yazar. Etkinlikle ilgili Öğrencilere iki kolonlu yazı yazdırınız. <table border="1"> <tr> <td>Etkinlikten neler öğrendiniz?</td><td>Bu etkinliği yaparken neler hissettiniz, neler düşündünüz?</td></tr> <tr> <td></td><td></td></tr> </table>	Etkinlikten neler öğrendiniz?	Bu etkinliği yaparken neler hissettiniz, neler düşündünüz?		
Etkinlikten neler öğrendiniz?	Bu etkinliği yaparken neler hissettiniz, neler düşündünüz?				
4.Dönüt – düzeltme	Öğrencilerin öğrenme yazılarına geri bildirimde bulununuz. Eksikleri düzeltiniz. Telaffuz ve gramer dikkat edilir.				
5.Yansıtıcı Günlük Tutma	İnternette ülkelerle ilgili https://youtu.be/Z6cvRmyEUKc adresteki videoyu izleyip duygu ve düşüncelerinizi ifade eden kısa cümlelerle bir yazı hazırlamalarını isteyiniz. Dislike Don't like yapıları kullanılmalıdır.				
6.Kavram Haritaları Oluşturma Görsel haritalar	Bayrak, ülke coğrafyası ile ilgili görsel bir kavram haritasını öğrencilere inceletiniz.  Örnek: Which country is this? Where is Turkey? What is the language of Turkey? Who lives in Turkey?				

	This is Italy. Italians live in Italy. They speak Italian. This Greece. Greeks live in Greece. They speak Greek. Aynı şekilde öğrencilerin cümleler kurmaları istenir. Britan Saudi Arabia Japan Öğrencilerden evde A4 kağıdına ülkelerle ilgili bir kavram haritası hazırlamalarını isteyiniz.																																				
7- Soru Sorma	Görsel unsurlarla desteklenen bir uyarın üzerinde ülke ve milletlerle ilgili çocuklara sorular sorunuz. Bu aşamada “Flashcard”lar kullanabilirsiniz Flashcard Kartların bir yüzünde bayrak diğer yüzünde ülke adı olur. Which country is this ? Where is ?																																				
8-Yansıtıcı Tartışmalara Katılma	Örnek bir metin ya da senaryo üzerinde öğrencilere yansıtıcı tartışmalar yaptırınız. Dear _____ (your name), Welcome to the Friends Club. It’s for English learners and friends around the world. Martina, Pepe, Kate, Dunya, Mary, Paul and Bernd are members of the Club: Martina is from Italy. She’s twelve. Pepe is Spanish. He’s nine. Kate and Mary are twins from Great Britain. They are thirteen years old. Dunya is from Russia. She’s ten. Paul is French and he’s eleven. Bernd is from Germany and he is eight years old. How old are you? Enjoy the club! <table><thead><tr><th>NAME</th><th>AGE</th><th>COUNTRY</th><th>NATIONALITY</th></tr></thead><tbody><tr><td>Martina</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Pepe</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Kate</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Dunya</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Mary</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Paul</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Bernd</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>(you)</td><td></td><td></td><td></td></tr></tbody></table> Grup olarak öğrencilerin okuma parçasını okumaları ve tabloyu doldurmalarını isteyiniz.	NAME	AGE	COUNTRY	NATIONALITY	Martina				Pepe				Kate				Dunya				Mary				Paul				Bernd				(you)			
NAME	AGE	COUNTRY	NATIONALITY																																		
Martina																																					
Pepe																																					
Kate																																					
Dunya																																					
Mary																																					
Paul																																					
Bernd																																					
(you)																																					

9-Anlaşmalı Öğrenme – 2	Aşağıdaki sorular çerçevesinde öğrencilerle anlaşmalı öğrenme etkinliği yapınız. Bu aşamada tüm öğrencileri aktif kılmaya çalışınız. • Dersin başında yazdıklarımızı hatırlıyor muyuz? • Bu hafta dersimizde neler öğrenmeye çalıştık? • Sen bu bilgilerden hangilerini öğrenebildin? • Daha iyi öğrenmek için neler yapabilirsin? • Derste kullandıklarımız haricinde başka kaynaklardan istifade ettiniz mi? • Bu konuda başka neler öğrenmek istersin?
10- Gelişim Dosyası Hazırlama	Öğrencilerde gerçekleştirdiği bireysel ve grup aktivitelerinin ürünlerini portfolyolarına koymalarını isteyiniz. 1. İlk grup çalışması yazıları 2. Yansıtıcı tartışma yazıları 3. Kavram haritası 4. Öğrenme günlüğü
11- Değerlendirme	Ev ödevi olarak, dersin kazanımıyla ilgili öğrencilerin yabancı bir akranına mektup yazmasını isteyiniz. • If they can, students interview a foreigner and learn his/her daily routine.
11- Kendini değerlendirme	Aşağıdaki sorular kapsamında öğrencilere öz değerlendirme etkinliği yaptırınız. Bu hafta neler öğrendim? Hangi etkinliklerde iyiydim? Hangi etkinliklerde zorlandım? Hangi çalışmaları yapmaktan zevk aldım? Derste anlayamadığın yerler olduğunda ne yaptın? Konuyu daha iyi öğrenmek için neler yapmalısın? Bir sonraki derste neleri öğreneceksin?

Ek-14: Özgeçmiş



T. C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Özgeçmiş

Adı Soyadı:	MEVLÜT AYDOĞMUŞ	İmza:		
Doğum Yeri:	KONYA			
Doğum Tarihi:	22.06.1976			
Medeni Durumu:	EVLİ			
Öğrenim Durumu				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	İzzetbey İlkokulu		Konya	1987
Ortaöğretim	Özel Elmas Koleji		Konya	1993
Lise	Karatay Lisesi		Konya	1996
Lisans	NEÜ AKEF Eğitim Fakültesi	İngilizce Öğretmenliği	Konya	2000
Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programı Ve Öğretimi	Konya	2013

Becerileri:	Proje Yönetimi Ulusal ve uluslararası proje çalışmaları Farklı ülke ve kültürlerden kişi ve kurumlarla proje yönetimi
İlgi Alanı	Dil öğretiminde yeni metot ve teknikler Seyahat etmek, farklı kültürleri tanımak
İş Deneyimi:	Yalıhüyük Merkez İlköğretim Okulu 2000-2003, İngilizce Öğretmeni Aksaray Turizm Otelcilik Meslek Lisesi 2003-2006, İngilizce Öğretmeni Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Projeler Koordinasyon Ofisi 2006-20013, Projeler Koordinatörü Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğü 2013-..... , Uzman
Aldığı Ödüller:	Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü: Teşekkür Belgesi Konya Valiliği: Takdir Belgesi
Tel:	0 332 280 80 80
Email	mevlutaydogmus@hotmail.com
Adres	Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğü Konya