

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ  
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNME  
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ(ŞANLIURFA İLİ ÖRNEĞİ)**

**Mümtaz KARADAĞ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ADANA / 2010**

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ  
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNME  
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ(ŞANLIURFA İLİ ÖRNEĞİ)**

**Mümtaz KARADAĞ**

**Danışman :Dr. Fatma SADIK**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ADANA / 2010**

**Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,**

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Öğr. Gör. Dr. Fatma SADIK  
(Danışman)

Üye : Öğr. Gör. Dr. Birsal AYBEK

Üye : Yrd. Doç.Dr. Özlem KAF HASIRCI

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylıyorum.

..... /..... /.....

Prof. Dr. Azmi YALÇIN  
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

## ÖZET

### SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

**Mümtaz KARADAĞ**

**Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**Danışman: Dr. Fatma SADIK**

**Eylül 2010, 141 sayfa**

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin belirlenmesine yönelik olarak nicel araştırma desenlerinden tarama modelinde betimsel, öğretmenlerin sınıf ortamında yansıtıcı düşünme davranışlarını derinlemesine incelemeye yönelik olmasıyla da nitel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, Türkiye’deki ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri, çalışma evrenini ise 2009-2010 öğretim yılında Şanlıurfa ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma evreninin ulaşılabilirliği nedeniyle araştırmanın nicel boyutu için örneklem alma yoluna gidilmemiş, gönüllülük esasına dayalı olarak Şanlıurfa merkez ve ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan toplam 277 sosyal bilgiler öğretmeni araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu için çalışma grubunda yer alacak öğretmenlerin saptanmasında ise nitel araştırma geleneği içinde yer alan ve olasılık temelli olmayan örneklem tekniklerinden, amaçlı örnekleme yöntemi izlenmiş ve dördü köy, üçü ilçe merkezi ve dördü il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan toplam 11 sosyal bilgiler öğretmeni ile çalışılmıştır.

Yöntemler arası üçgenlemenin kullanıldığı araştırmanın verilerinin toplanmasında iki aşamalı bir süreç izlenmiştir. Birinci aşamada ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla Semerci (2007) tarafından geliştirilen Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği (YANDE) ve araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. İkinci aşamada ise öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini sınıf ortamında davranışa nasıl dönüştürdüklerini belirlemek amacıyla nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme ve gözlem kullanılmıştır. 2009–2010 eğitim-öğretim yılı bahar

döneminde, YANDE Ölçeği' nin uygulaması ile elde edilen nicel verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra, bağımsız değişkenlerin ve dağılımın özelliğine göre çoklu karşılaştırmalarda tek yönlü ANOVA ve Kruskal Wallis testi, ikili karşılaştırmalarda t testi ve Mann-Whitney U testi, farklılıklarının anlamlılığı için ise LSD testi kullanılmıştır. Öğretmenlerle görüşme ve toplam 31 saat sınıf gözlemi şeklinde gerçekleşen bir süreç sonunda elde edilen nitel verilerin analizinde ise ham veri metinlerini satır satır okuma, kodlama, benzerlik ve farklılıkları saptayarak araştırma bulgularının ana hatlarını belirleyen ortak anlamları oluşturma aşamalarından oluşan içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin oldukça yüksek, yansıtıcı düşünme becerileri ile ilgili en olumlu algılarının ise “Açık Fikirlilik” boyutunda olduğu görülmüştür. Yapılan analizler istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamakla birlikte bayan öğretmenlerin; sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacılık, öngörülü ve içten olma boyutlarında daha yüksek yansıtıcı düşünme eğiliminde olduğunu ve mesleklerini daha olumlu algıladıklarını göstermiştir. Mesleki kıdem ve görev yaptıkları yerleşim birimine göre (il, ilçe, köy) öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmazken, 11–15 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde yansıtıcı düşünme eğilimi daha yüksek bulunmuştur. Bölüm dışındaki fakülte ve bölümlerden mezun olan öğretmenlerin daha öngörülü ve içten olduklarının saptandığı araştırmada, sınıf mevcudu arttıkça “Sürekli ve amaçlı düşünme” eğiliminin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde arttığı ancak mesleğe yönelik algıların da olumsuz yönde değiştiği görülmüştür.

Yapılan görüşmeler öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeye yönelik kendi davranışlarını olumlu algıladığını göstermiş, ancak sınıf gözlemleri öğretmenlerin kendilerini algıladıkları ölçüde açık fikirli davranmadıklarını, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini, konuyla ilgili endişe, korku ya da kaygılarını özgür bir şekilde açıklayabilecekleri ortamları yaratmadıklarını göstermiştir. Sorgulayıcı ve etkili öğretimin gereklerini yerine getirdiklerini, öğretimle ilgili öneri ve eleştirilere açık olduklarını ifade eden öğretmenler derslerini çoğunlukla kılavuz kitaptan düz anlatım yaparak, konuyu öğrencilere ders kitabından okutturarak işlemişler, çalışma kitabı dışında farklı etkinliklere, konuları günlük yaşamla ilişkilendirici açıklamalara ve öğrencilerin tartışmasını sağlayacak, düşünmeyi teşvik edici açık uçlu sorulara

nadiren yer vermişlerdir. Dersin gidişatıyla ilgili dersin sonunda, gün içinde, her hafta veya yazılılardan sonra öz eleştiri yaptıklarını ifade eden öğretmenlerin, derste bir şeylerin yolunda gitmediğini hissettikleri takdirde bu durumu değiştirmek için arayışlara girdiklerini ifade etmelerine rağmen, bu düşüncelerini uygulamaya yansıtamadıkları görülmüştür. Derslerini çoğu zaman aynı öğrencilerle işleyen öğretmenler, öğrencilerin derse ilgisiz olduğu, başka şeylerle uğraştıkları, kendi aralarında konuştukları, derse katılma yönünde girişimde bulunmadıkları vb. durumlarda çok nadir teorik veya pratik çözüm arayışları yapmışlardır. Derste farklı yöntem ve tekniklere yer verdiğini düşünen öğretmenlerin uygulamada çoğunlukla öğrencilerin yeteneklerine ve bireysel ihtiyaçlarına göre öğrenme-öğretme sürecini düzenlemedikleri, öğretimin sonuçlarını değerlendirmedikleri, öğrenme güçlükleri karşısında öğrenciye rehberlik yapmadıkları (yönlendirici sorular sorma, ipuçları verme vb), etkinlikleri tanıtmadıkları ve kavram haritaları kullanmadıkları görülmüştür. Kısıtlı bir sosyal alanda yaşamının getirdiği sıkıntıları, program değişikliğini, materyal yetersizliğini, mesleğin zaman içerisinde değer ve itibar yitirmesini, sözleşmeli öğretmen, kadrolu öğretmen ayrımını mesleklerinde sevmedikleri yönler olarak ifade eden öğretmenler, öğrenciler onları zorlamadığı için araştırma ihtiyacı duymadıklarını ve eğitim sistemimizin araştıran, kendini geliştiren öğretmenleri somut bir şekilde ödüllendirmediğini ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Yansıtıcı düşünme, Yansıtma, Sosyal Bilgiler, Öğretmen, Yansıtıcı düşünen öğretmen

**ABSTRACT****INVESTIGATION OF REFLECTIVE THINKING LEVEL OF SOCIAL  
STUDIES TEACHERS****Mümtaz KARADAĞ****Master Thesis, Department of Educational Science****Supervisor: Dr. Fatma SADIK****September 2010, 141page**

This research is a descriptive study as it employs quantitative research design scanning model for determining the reflective thinking levels of the social studies teachers and also a qualitative study since it examines the reflective thinking behaviours of the teachers within the classroom environment deeply. While the universe of the research is the social studies teachers working in Turkey, the universe of the study is the social studies teachers working in Şanlıurfa within 2009-2010 education year. Due to the accessibility of the universe of the study, no sampling was employed for the quantitative dimension of the research, 277 social studies teachers working in the towns and villages of Şanlıurfa Provinces took part in the study voluntarily. While determining the teachers who shall take part in the qualitative part of the study, targeted sampling method, which is one of sampling techniques included within the qualitative research tradition and not having possibility basis, was employed, and 11 social studies teachers—four working in village schools, three working in district centers and four working in the town center—took part in the study. A two phased process was followed during the data collection phase where triangling among the methods were employed. In the first stage, Reflective Thinking Tendencies Determination Scale (YANDE) which was developed by Semerci (2007) and personal data form developed by the researcher was employed in order to determine the reflective thinking levels of the social studies teachers working at primary schools. In the second stage, in order to determine how the teachers transform their reflective thinking skills into behaviour within the classroom environment two qualitative data collection methods—interview and observation- were employed. While analyzing the quantitative data obtained within Spring term of 2009–2010 education year using YANDE Scale, besides the descriptive statistics, according to

the characteristics of the independent parameter and distribution, while ANOVA and Kruskal Wallis test were employed in multiple comparisons, t test and Mann Whitney U test were used in case of dual comparisons and LSD test was employed for the meaningfulness of the differences. In the analysis of the data obtained as a result of a process consisting of interview with teachers and 31 hour classroom observations, raw data texts are read line by line, coded and the differences are determined and in this way content analysis which contains the determination of the main lines of the research and for finding the common meanings was employed.

At the end of the study it was found that while the reflective thinking levels of the social study teachers was found very high, their most positive perception related to the reflective thinking skills was "Frankness" dimension. Although there is no meaningful difference in the statistics performed, it was found that female teachers have a higher reflective thinking tendency in interrogative and effective teaching, teaching responsibility and being scientific, researching, being foresighted and sincere dimensions and have more positive perceptions about their profession. While there is no meaningful difference on the reflective thinking levels of the teachers on the basis of the length of service and the size of the location (province, district, village) they serve, it was found that the teachers with a length of service between 11 and 15 years have a higher reflective thinking tendency. In this research it was established that the teachers graduated from the faculties and departments of other disciplines are more foresighted and sincere and as the number of the students in the class increases, that tendency for "continuous thinking for a goal" increases meaningfully but the perceptions for the professions change in a negative way.

The interviews performed showed that the teachers have positive perceptions for their own behaviours about reflective thinking but the classroom observations revealed that the teachers do not act as frank as they perceive themselves, and they do not create the ambience where the students can explain their own feelings and ideas, their fear, anxiety or worries about the subject freely. The teachers, who declare that they perform the requirements of the interrogative and effective teaching and they are ready for the proposals and critics related to teaching, mostly give their lessons directly from the teacher's books, make the students read from the textbooks and they rarely employ different activities other than the textbook and do not make explanations linking the

subjects with the daily life and ask open ended questions which makes the students discuss and think. Although the teachers who declares that they make self criticism about the lesson process at the end of the lesson, within the day, each week or after the written exams state that the try to make a change if they are aware of something wrong with the lessons, they can not apply them in practice. The teachers who have their lessons with the same students most of the time, rarely look for theoretical or practical solutions for the students who are not interested in the lesson, deal with other activities during the lessons, chat with each other, do not attempt to participate to the lesson. It was seen that the teachers who think that they employ different methods and techniques in the lesson, in practice, most of the time do not arrange the learning-teaching process according to the abilities and individual needs of the students, do not evaluate the results of teaching, do not guide the students in case of learning difficulties (asking guiding questions, giving ques, etc.), do not explain the activities and do not use concept maps. The teachers who state the difficulties of living in a restricted social area, program changes, insufficient materials, decreasing credit of the profession within time, different type of teacher hiring as the unliked issues related with the profession Express that they do not feel they need to make reasearch since there is no pressure from the students and they also say that the education system do not reward the teachers who makes research or pay attention to his/her persona ldevelopment.

**Keywords:** Reflectivethinking, Reflection, SocialStudies, Teacher, Reflective ThinkingTeacher

## ÖNSÖZ

Bu araştırmada , sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri ve sınıf ortamındaki yansıtma davranışları değerlendirilmiştir.

Bu çalışmanın hayata geçirilmesinde bir çok değerli insan katkı sahibidir. Ancak;başlangıçtan bitime kadar hiçbir zaman desteğini esirgemeyen ve gerçek anlamda danışman kelimesinin içini dolduran, fedakar, anlayışlı, güler yüzlü ,yönlendirici ve yol gösterici , çok değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Fatma SADIK'a apayrı ve gönülden bir teşekkürü borç bilirim. Size ne kadar teşekkür etsem azdır hocam.

Ayrıca Yrd. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY'a öğrencilik hayatım boyunca verdiği destek, gösterdiği anlayış ve sosyal bilgiler öğretimi alanında açtığı ufuk için teşekkür ederim. Araştırmanın kuramsal çalışması sırasında verdiği destek için Doç. Dr. Gülsen ÜNVER' e , araştırmanın okullarda yürütülmesinde verdikleri destekten dolayı Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü Eğitim Müfettişleri Başkanlığı bünyesinde görev yapan , başta değerli grup başkanlarım olmak üzere tüm müfettiş arkadaşlarıma, Sosyal Bilimler Enstitüsü çalışanlarına, çalışmaya katılmaya ve destek vermeye gönüllü olan tüm öğretmen arkadaşlara ve okul idarecilerine teşekkür ederim.

Her zaman ve her konuda beni sabırla destekleyen , en yoğun ve zor günlerde anlayışını esirgemeyerek bana güç veren ailem ve eşim Seden KARADAĞ'a teşekkür eder, sevgilerimi sunarım.

Mümtaz KARADAĞ

## İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>i</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iv</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>vi</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>xii</b>
<b>EKLER LİSTESİ</b> .....	<b>xiv</b>

### I.BÖLÜM

#### GİRİŞ

1.1. Problem .....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sayıtlılar.....	7
1.5.Sınırlılıklar.....	7
1.6. Kısaltmalar.....	7

### II.BÖLÜM

#### KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar.....	8
2.1.1.Yansıtıcı Düşünme Kavramı.....	8
2.1.2.Yansıtıcı Düşünme Süreci.....	11
2.1.3.Yansıtıcı Düşünme ve Diğer Düşünme Türleri.....	14
2.1.3.1. Eleştirel Düşünme .....	14
2.1.3.2. Biliş Ötesi Düşünme (Metacognition).....	15
2.1.3.3. Yaratıcı Düşünme.....	16
2.1.4. Yansıtma Alanları.....	16
2.1.4.1. Teknik Alanda Yansıtma.....	16
2.1.4.2. Uygulama Alanında Yansıtma.....	17
2.1.4.3. Eleştirel Alanda Yansıtma.....	18

2.1.5. Yansıtıcı Düşünen Öğretmen Özellikleri.....	19
2.1.6. Yansıtıcı Düşünme ve Sosyal Bilgiler.....	20
2.1.6.1 Sosyal Bilgilerin Tanımı.....	21
2.1.6.2. Sosyal Bilgiler Dersinin Amaçları.....	23
2.1.6.3.Sosyal Bilgilerde Öğrenme Öğretme Süreci.....	28
2.1.6.4. Etkili Bir Sosyal Bilgiler Öğretmeninin Özellikleri.....	33
2.2. İlgili Araştırmalar.....	36
2.2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	36
2.2.2. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar.....	43
2.2.3. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	48

### **III.BÖLÜM**

#### **YÖNTEM**

3.1. Araştırma Modeli.....	50
3.2. Evren ve Örneklem .....	51
3.3. Nitel Çalışma Grubu.....	52
3.4. Veri Toplama Yöntemi.....	54
3.5. Veri Toplama Araçları.....	56
3.5.1. Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği (YANDE).....	56
3.5.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	58
3.5.3. Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu.....	59
3.5.4. Kişisel Bilgi Formu.....	59
3.6. Verilerin Toplanması.....	59
3.6.1. YANDE Ölçeği' nin Uygulanması.....	59
3.6.2. Öğretmen Görüşmeleri.....	60
3.6.3. Sınıf Gözlemleri.....	60
3.7. Verilerin Analizi.....	63
3.8. Süre ve Olanaklar.....	63

### **IV.BÖLÜM**

#### **BULGULAR**

4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyi İle İlgili Bulgular.....	65
--	----

4.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Cinsiyet, Kıdem, Mezun Olunan Fakülte, Görev Yapılan Yerleşim Birimi ve Sınıf Mevcuduna Göre Yansıtıcı Düşünme Düzeyi İle İlgili Bulgular.....	66
4.2.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı.....	66
4.2.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı.....	68
4.2.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” Puanlarının Mezun Oldukları Fakültelere Göre Dağılımı.....	70
4.2.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” Puanlarının Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine Göre Dağılımı....	71
4.2.5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” Puanlarının Sınıf Mevcuduna Göre Dağılımı.....	74
4.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kendi Yansıtıcı Düşünme Davranışlarına Yönelik Algıları İle İlgili Bulgular.....	77
4.3.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Sürekli ve Amaçlı Düşünme” Davranışlarına Yönelik Algıları İle İlgili Bulgular.....	77
4.3.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Açık Fikirlilik” Yönündeki Davranışlarına Yönelik Algıları İle İlgili Bulgular.....	79
4.3.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim” Davranışlarına Yönelik Algıları İle İlgili Bulgular.....	81
4.3.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik” Davranışlarına Yönelik Algıları İle İlgili Bulgular.....	82
4.3.5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Araştırmacı” Davranışlarına Yönelik Algıları İle İlgili Bulgular.....	83
4.3.6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Öngörülü ve İçten Olma” Davranışlarına Yönelik Algıları İle İlgili Bulgular.....	85
4.3.7. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Mesleğe Bakış” ları İle İlgili Bulgular....	87
4.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Davranışları İle İlgili Sınıf Gözlemlerinden Elde Edilen Bulgular.....	88
4.4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Ortamında “Sürekli ve Amaçlı Düşünme” Yönündeki Davranışları İle İlgili Bulgular.....	89
4.4.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Ortamında “Açık Fikirlilik” Yönündeki Davranışları İle İlgili Bulgular.....	92

4.4.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Ortamında “Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim” Yönündeki Davranışları İle İlgili Bulgular.....	93
4.4.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Ortamında “Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik” Yönündeki Davranışları İle İlgili Bulgular.....	95
4.4.5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Ortamında “Araştırmacılık” Yönündeki Davranışları İle İlgili Bulgular.....	98
4.4.6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Ortamında “Öngörülü ve İçten Olma” Yönündeki Davranışları İle İlgili Bulgular.....	99

## **V.BÖLÜM**

### **TARTIŞMA VE YORUM**

5.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyi İle İlgili Tartışma ve Yorum.....	100
5.2.Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtma Davranışları İle İlgili Tartışma ve Yorum.....	104

## **BÖLÜM VI**

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

6.1. Sonuçlar.....	116
6.1.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyi İle İlgili Sonuçlar.....	116
6.1.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kendi Yansıtma Davranışlarına Yönelik Görüşleri İle İlgili Sonuçlar.....	117
6.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Ortamındaki Yansıtma Davranışları İle İlgili Sonuçlar.....	118
6.2. Öneriler.....	120
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	120
6.2.2.GelecekteYapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	122
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>123</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>133</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>141</b>

## TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
<b>Tablo 1.</b> Yansıtıcı Düşünme Süreci İle İlgili Görüşler.....	13
<b>Tablo 2.</b> 1968–1998 ve 2005 Sosyal Bilgiler Programının Karşılaştırılması.....	27
<b>Tablo 3.</b> Çalışma Evreninde Yer Alan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Mezun Olunan Fakülte, Görev Yapılan Yerleşim Birimi, Okutulan Ders ve Sınıf Mevcuduna Göre Dağılımı.....	52
<b>Tablo 4.</b> Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğine (YANDE) İlişkin Faktör Yükleri.....	57
<b>Tablo 5.</b> YANDE Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayıları	58
<b>Tablo 6.</b> Sınıflarında Gözlem Yapılan Öğretmenler ve Gözlem Süreci.....	62
<b>Tablo 7.</b> Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin (N=277) Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	66
<b>Tablo 8.</b> Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	67
<b>Tablo 9.</b> Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Mesleki Kıdeme Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	69
<b>Tablo 10.</b> Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Mezun Olunan Okul Türüne Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	70
<b>Tablo 11.</b> Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği' nden Aldıkları Puanların Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	72
<b>Tablo 12.</b> Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	73
<b>Tablo 13.</b> Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği' nden Aldıkları Puanların Sınıf Mevcutlarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	74

<b>Tablo 14.</b> Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Sınıf Mevcuduna Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	76
--	----

**EKLER LİSTESİ**

	<b>Sayfa</b>
<b>Ek1:</b> Kişisel Bilgi Formu ve Yande Ölçeği.....	133
<b>Ek 2:</b> Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	136
<b>Ek 3:</b> Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu.....	138
<b>Ek 4:</b> İzin Belgesi .....	140

## I. BÖLÜM

### GİRİŞ

Tarihin bilinen en eski zamanlarından beri insanlık için birçok şey değişmiştir. İnsanoğlunun geçirmiş olduğu bu değişim aslında bir gelişimdir. İnsan, doğal çevre ile etkileşiminden edindiği deneyimleri unutmayarak sürekli bir ilerleme ile günümüz modern toplumunu yaratmıştır. Bu durumun gerçekleşmesinde en önemli faktör; şüphesiz, insanlığın birikimini sürekli kendinden sonra gelen kuşaklara aktarması olmuştur. İnsanlığın binlerce yıl içinde edindiği deneyimler, bu sayede, birkaç yıl içinde yeni nesillere aktarılabilmektedir. İnsanlık, bir yandan Fizik, Kimya, Biyoloji gibi Fen Bilimlerinde ilerlemiş; bir yandan da kendini inceleyerek Tarih, Sosyoloji, Psikoloji, Coğrafya, Antropoloji vb. Sosyal Bilimlerde ilerleme kaydetmiştir. Binlerce yıllık birikimin seçilerek, sistematik bir şekilde, kısa bir zaman dilimi içerisinde genç kuşaklara aktarılması ve bu birikimin zenginleştirilmesi görevini eğitim kurumları üstlenmektedir.

Eğitimin en önemli amacı şüphesiz ki düşünen ve üreten insan yetiştirmektir. Bilginin çığ olup aktığı günümüz toplumunda yeni nesillere olduğu gibi aktarılması artık önemini ve geçerliliğini yitirmiştir. Bilgiyi saklayan, olduğu gibi kabul ederek depolayan bireyler olmak yerine; onu amacına göre seçici olarak kullanabilen, yeni bilgiler üretebilen, sahip olduğu bilgi birikimiyle karşılaştığı problemlere çözüm getiren, eleştiren, sorgulayan bireyler olmak artık vazgeçilmez bir gerekliliktir. Bu bağlamda günümüz modern eğitimi bireylerin düşünme ve akıl yürütme becerilerini geliştirmek üzerine yoğunlaşmaktadır. Verilen eğitim ancak ve ancak bireylerin problem çözme becerisini geliştirdiği, bilgi yığınları içerisinde kendisine en yararlı olanı seçebilmeyi, sorgulamayı ve doğruyu kendi başına bulmayı öğrettiği sürece amacına tam olarak ulaşmış sayılmaktadır. Birey amaçlarına ulaşmak için olduğu yerden olmak istediği yere nasıl gideceğini öneren fikirlere sahip olmalıdır (Shook, 2003, 98). Okul, öğrencilerin gerçek hayata iyi bir şekilde uyum sağlamasını kolaylaştıran, hayatın zorlu şartlarına yumuşak geçiş sağlayacak bir uygulama ortamı olmalıdır. Bu bağlamda okulda öğrenilen bilgilerin içeriği oldukça büyük bir öneme sahiptir.

Öğretilen bilgiler günlük hayattan ve onun gerçeklerinden kopuk, soyut ve bağlantısız olursa verilen eğitim anlamsızlaşır ve amacından uzaklaşır. Bilginin içeriği kadar önemli olan nokta okulda bilginin veriliş biçimidir. Değişimin kaçınılmazlığı, 19. yüzyılın felsefi temellerinden beslenen ve 20. Yüzyılın başlarında eğitime damgasını vuran davranışçı anlayışın önemini yitirmesini, bunun yerine öğrenen bireyi daha aktif kılan bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşımların geçmesini sağlamıştır. Davranışçı temele dayanan ve çeşitli imkânsızlıklar nedeniyle yıllar boyu okullarımızda uygulanan veya uygulanmak zorunda kalınan geleneksel öğretim yöntemleri de öğrencilere bilgi kazanımı ve bu kazanımlar doğrultusunda istendik davranış değişiklikleri sağlamayı hedeflemesine rağmen bu konuda gereken verimin alınamaması eğitimcileri yeni yönelimlere ve arayışlara itmiştir. 2005 yılında öğretim programlarında yapılan köklü değişiklik de bu arayış ve yönelimlerin bir sonucudur. Çünkü geçtiğimiz yüzyılda yapılan araştırmalar ve tüm dünyada artan toplum beklentileri eğitilmiş bir bireyin bilgiyi kullanması ve öğrenme sürecinde aktif olunması ve öğrenilen bilginin aktif bir şekilde kullanılması gerektiğini göstermektedir.

### **1.1. Problem**

Ünlü Rönesans filozofu Francis Bacon'un "bilmek egemen olmaktır" sözü bugünkü Batı'nın bilimde ve teknolojiye bugünkü konumuna gelmesinde en önemli motiflerden biri olmuştur (Gökberk, 1998, 214). Bu sözün geçerliği günümüzde kat be kat artırmış durumdadır. Bilginin sel olup aktığı günümüz toplumunda bilgiyi en iyi işleyen ve ulaşmak istediği amaç doğrultusunda bilgiyi en yararlı kullanan toplumlar diğerlerine göre bir adım önde olmaktadır. Dünyanın en zengin ve güçlü devletleri aynı zamanda araştırma ve geliştirmeye en çok bütçe ayıran devletlerdir. Öyle ki günümüzde bilgi ve bilgi paylaşımı birçok açıdan güçle eşdeğer konumda ele alınmaktadır.

Güçlü ve zengin bir topluluk olmak şüphesiz ki bütün milletlerin ortak arzusudur. Bilgi yarışında öne geçmek iddiasında olan devletler bu bakımdan adeta birbirleriyle yarış halindedirler. Bu hem söz konusu ülkelere hem insanlığa olumlu açıdan katkı sunmaktadır. Ülkelerin ekonomik gelişme ve teknolojiye öncülük yapma amacını gerçekleştirmek için yapacağı en büyük yatırım şüphesiz ki insana olan yatırımdır. Çünkü eğitim sisteminin yetiştirdiği öğrencilerin kalitesi, ülkenin mutluluğu, zenginliği ve çağdaşlığıyla doğru orantılıdır. Bireyi ve kapasitelerini en üst düzeyine çıkarma ve çevresine yararlı bir birey haline getirme, eğitimin en temel amacıdır. Bu amacı

gerçekleştirmek için artık bilginin aktarılmasına dayalı ve öğrenciyi pasif bir bilgi depolayıcısı olarak gören yaklaşımlar oldukça yetersiz, hatta yersiz kalmaktadır. Ünlü halk deyiimiyle özetleyecek olursak okul sıralarından geçen öğrenciler nasıl balık tutacağını bilerek ayrılmalıdır. Düşünmenin önemi burada ortaya çıkmaktadır.

Bireyin duyu organları aracılığıyla çevresinden topladığı bilgileri karşılaştırma, ayırma, birleştirme ve akıl yürütme yoluyla işlemesi (Doğanay, 2007, 281), aklını kullanması olarak tanımlanan düşünme (Özöduru, 1993), hem insanın yaşamını devam ettirebilmesi ve hayata tutunabilmesi, hem de insanlığın daha ileri bir medeniyet seviyesine ulaşabilmesi için alternatifsiz bir zorunluluktur. İnsanı diğer canlı türlerinden ayıran ve onlara üstün kılan da düşünme yeteneğidir. İnsanlık tarihi detaylı olarak incelendiğinde düşünmeye önem veren toplulukların buldukları çağda en gelişmiş medeniyetler olduğunu görebiliriz. Antik çağda Roma ve Yunan uygarlıkları, Orta Çağda İslam Uygarlığı, Rönesans ve Sonrasında Batı Uygarlığının buldukları konuma gelmesinde düşünmenin önemi yadsınamaz. Düşünme ile gelişmeyen uygarlıklar belli bir süre içerisinde çöküşten ve diğer uygarlıkların egemenliğine girmekten kurtulamamışlardır (Diamond, 2008, 16).

Dewey (1957), insanların düşünme yeteneğiyle doğduğunu ve eğitimcilerin en önemli görevinin onlarda bulunan bu potansiyel yeteneği en üst düzeye çıkarmak olduğunu belirtirken, Piaget' de eğitimin temel amacını, önceki nesillerin yaptıklarına yeni düşüncelerle katkı sunabilen insanlar yetiştirmek olarak tanımlamaktadır (Varış, 1996). Çünkü her büyük eylemin ardında bir düşünme süreci yatmaktadır. Bu amacın gerçekleşebilmesi için eğitim yuvalarının, öğrencilerin rahatça düşünebilecekleri ve düşündüklerini rahatça bir sınır hissetmeden uygulayabilecekleri ortamlar haline gelmesi gerekmekte (Adler, 1996, 93), bu noktada öğretmene büyük görevler düşmektedir. Öğretmen sınıf ortamını düşüncelerin serbestçe üretildiği ve tartışıldığı bir seviyeye taşıyabilmeli ve onları düşünme yeteneklerini en üst düzeyde kullanabilmeleri için cesaretlendirmelidir. Bu durum öğrencilerin öğrenmeye yönelik tavrını olumlu yönde etkileyecektir.

Yansıtıcı düşünme, öğrencilerde geliştirilmek istenen eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, biliş üstü düşünme gibi birçok olumlu düşünme becerisi ile yakından ilişkili olan bir düşünme becerisidir. Yorulmaz (2006, 30)' a göre yansıtıcı düşünebilen öğrenciler;

- Yeni fikirler üretir,
- Problemleri çözer,
- Öncelikleri belirler,
- Yansıtıcı ve biliş üstü becerileri geliştirir ve uygular,
- Fikirleri, duyguları ve tavırları inceler / belirtir/ açıklar/ değerlendirir,
- Kendine olan güvenini geliştirir,
- Etraflıca ve yaratıcı düşünmeyi iletir,
- Görsel yolla öğrenir,
- Bilgideki eksiklikleri aydınlatır,
- Kendini değerlendirir,
- Kendi ihtiyaçlarını değerlendirir,
- Amaçları ve eylem planını ortaya koyar,
- Çalışma ve düzenleme becerilerine yardım eder

Yansıtıcı düşünme becerisine sahip bir öğrenci aynı zamanda yaratıcı, eleştirel ve biliş üstü düşünme becerisine de sahip olmaktadır. Dolayısıyla yansıtıcı düşünme, öğrencilerin yeni fikirler üretmesini teşvik etme boyutuyla yaratıcı düşünme, kendini değerlendirme boyutuyla eleştirel düşünme, önceki tecrübeler ile bağlantı kurma ve öğrenme üzerine düşünme ve kendi düşüncesini düşünme boyutuyla da biliş üstü düşünme ile birebir örtüşmektedir.

Öğrencilere yansıtıcı düşünme becerilerinin kazandırılabilmesi için öğretmenlerin bu düşünme becerilerini kazanmış, benimsemiş ve uyguluyor olması gerekmektedir. Ancak yansıtıcı düşünme becerilerine sahip bir öğretmen öğrencilerine bu becerileri kazandırma konusunda yetkin olabilir. Özellikle temel amacı etkin ve üretken bir vatandaş yetiştirmek olan Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere kazandırılmak istenen temel becerilerle yansıtıcı düşünme becerisi kazanmış öğrencilerin birçok becerisi örtüşmektedir. Bu noktada sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin belirlenmesi oldukça büyük bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin mesleki gelişiminde önemli bir yere sahip olan yansıtıcı düşünme (Lee, 2005) ile ilgili ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde büyük çoğunluğunun öğretmen adayları ve ilköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemeye yönelik olduğu görülmüştür (İskenderoğlu, 1999; Oruç, 2000; Ekiz, 2006; Erginel, 2006; Kozan, 2007; Güney, 2008; Köksal ve Demirel, 2008; Tok,

2008; Kaf Hasırcı ve Sadık, 2009) görülmüştür. Hizmet-içi öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini belirlemeye yönelik çalışmaların nispeten daha az olması, incelenen araştırmaların genellikle anket ve ölçek gibi nicel araştırma yöntemleri izlemesi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri konusunda herhangi bir araştırmaya ulaşamaması nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerini ve bu düşünme becerilerini sınıf ortamında nasıl davranışa dönüştürdüklerini derinlemesine inceleyen bir araştırma yapmaya gereksinim duyulmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ne düzeydedir? şeklinde ifade edilmiştir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünceleri ne düzeydedir?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri öğretmenlerin;
  - 2.1. Cinsiyet,
  - 2.2. Mesleki kıdem,
  - 2.3. Mezun olunan fakülte,
  - 2.4. Görev yapılan yerleşim birimi,
  - 2.5. Sınıf mevcuduna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendi yansıtma davranışları ile ilgili algıları nasıldır?
4. Sosyal bilgiler öğretmenlerin sınıf ortamındaki yansıtma davranışları nasıldır?

## **1.3 Araştırmanın Önemi**

Yansıtıcı düşünme etkin, tutarlı ve dikkatli bir düşünme biçimi, sınıf ortamında yansıtma ise, öğretmenlerin bir konuyu açıklarken kendi düşüncelerini, tutumlarını ve yeteneklerini ortaya koymasındır (Semerci, 2007). Dewey'e göre yansıtıcı düşünen öğretmen amaçlarını sürekli sorgular, uygulama ve sonuçlarını izler ve her öğrenci üzerinde kısa ve uzun süreli düşünür (Moallem, 1997, 143). Yansıtıcı düşünen

öğretmenler mesleki olarak kendini sürekli olarak değiştirir ve geliştirir. Bu bağlamda yansıtıcı düşünen öğretmenlerin amacı, yaşam boyu öğrenmek, öğrendiklerini uygulamaya koymak ve sonuçlarını değerlendirmektir. Değerlendirmede kendi gözlemleri ve öğrenciden gelen dönütleri dikkate almak, açık fikirli olmak, öğrencilerden gelen eleştirilere açık olmak, dönütler doğrultusunda kendini yenilemek, öğrencilerin akademik ve duygusal gelişmelerinden sorumlu olmak, öğrencilerle bireysel görüşerek onların davranışlarındaki gelişme ve değişmelerine rehberlik etmek yansıtıcı düşünme becerisine sahip öğretmenin özelliklerindedir.

2005 yılında uygulamaya konulan ilköğretim programı, öğrenciyi aktif kılmakta, gösteri, tartışma, rol yapma, proje, bağımsız çalışma, soru cevap, problem çözme v.b. yollarla öğrencinin öğreneceği bilgi üzerinde düşünmesini ve bilgiye ulaşmak için araştırma yapmasını gerektirmektedir. Bu doğrultuda programın etkililiğinin öğrenme-öğretme sürecinin düzenleyicisi olarak öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerine, yansıtma davranışlarına ve öğrencilerde de bu beceriyi geliştirebilmelerine bağlı olduğu söylenebilir. Ülkemizde öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri ile ilgili yapılan araştırmaların henüz sınırlı sayıda olması, bu araştırmadan elde edilen bulguların konu ile ilgili literatüre sağlayacağı katkı açısından önemini arttırmaktadır. Ayrıca ilgili literatür incelendiğinde ülkemizde 2005-2006 öğretim yılında değişen öğretim programlarından biri olan Sosyal Bilgiler Programını konu alan araştırmaların da sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Çeken (2006)' nin yaptığı çalışmada Sosyal Bilgiler Programının, eğitim reformu ve yeni öğretim yaklaşımları çerçevesinde ele alındığı, Aydın (2007)' in çalışmasında ise 4. ve 5. sınıfta görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirildiği görülmektedir. Bu nedenle araştırmanın sınıf gözlemlerinden elde edilen bulgularının, sosyal bilgiler programının nasıl uygulandığı hakkında da fikir vermesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, görev yapılan yerleşim birimi, sınıf düzeyi ve sınıf mevcudu açısından da irdelenmiş, ayrıca öğretmenlerin bu düşünme becerilerini nasıl davranışa dönüştürdükleri ile ilgili görüşleri alınarak, sınıf ortamındaki yansıtma davranışları da gözlenmiştir. Araştırma, öğretmenlerin yansıtma davranışlarını derinlemesine incelemeye dayalı olması bakımından önemlidir. Elde edilen bulguların, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri ve yansıtma davranışlarını karşılaştırma,

olası kavram yanılgılarını fark etme ve öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri üzerinde hangi değişkenlerin etkili olabileceği hakkında fikir vereceği düşünülmektedir. Araştırma bulgularından hareketle, gerek hizmet içi gerekse hizmet öncesi öğretmenlerin yansıtma becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim program ve uygulamaları geliştirilebilir.

#### **1.4. Sayıtlar**

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir.

1. Araştırma örneklemini evreni temsil etmektedir.
2. Öğretmenler YANDE Ölçeği' ne doğru olarak cevap vermişlerdir.
3. Öğretmen görüşme sırasında sorulan soruları içtenlikle yanıtlamışlardır.
4. Öğretmen ve öğrenciler sınıf gözlemleri sırasında doğal davranmışlardır.
5. Veri toplama araçları sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerini ölçmektedir.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

1. Araştırmadan elde edilen veriler araştırma örneklemiyle sınırlıdır.
2. Araştırmadan elde edilen veriler veri toplama araçlarıyla sınırlıdır.
3. Sınıf gözlemleri, öğretmenlerin gözlenebilen yansıtma davranışları ile sınırlıdır.

#### **1.6. Kısaltmalar**

**YANDE** : Yansıtıcı Düşünme Eğilimi

**ASCD** : The Association for Supervision and Curriculum Development

**NCSS** : National Council of the Social Studies

## II. BÖLÜM

### KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde yansıtıcı düşünme, yansıtıcı düşünme süreci, yansıtıcı düşünme ve diğer üst düzey düşünme becerileri, yansıtma alanları, yansıtıcı düşünebilen öğretmenlerin özellikleri ve sosyal bilgiler hakkında açıklamalar yer almaktadır. Ayrıca ilgili araştırmalar bölümünde literatür taraması sonucunda konu ile ilgili ulaşılabilen araştırmalar ele alınarak incelenmiştir.

#### 2.1. Kuramsal Açıklamalar

##### 2.1.1. Yansıtıcı Düşünme Kavramı

Yansıtıcı kelimesinin İngilizcedeki karşılığı olan “reflective” kelimesi Latince’deki “reflecto” kelimesinden türemiştir. Ön ek olan “re” geri ve kelime kökü olan “fect” ise eğmek bükme anlamına gelmekte, kelime bu haliyle “geriye eğmek, geriye bükme” anlamına ulaşmaktadır (Öztürk, 2003, 32 ). İngilizcede “to reflect” fiilinin anlamlarından bir diğeri ise “sessiz ve sakince düşünmek, derin düşünmek” olarak tanımlanmaktadır ([www.merriam-webster.com](http://www.merriam-webster.com)). Yansıtıcı düşünmenin felsefi temelleri John Dewey tarafından atılmış, Dewey’in bu konudaki fikirleri Schön (1983) ve Kolb (1984)’ un uygulamaya dönük katkılarıyla daha sağlam bir temele oturmuştur. Dewey (1957, 6)’ e göre yansıtıcı düşünme, bireyin, herhangi bir düşünce ya da bilgiyi ve onun hedeflediği sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını etkin, tutarlı ve dikkatli bir biçimde düşünmesidir. Bir diğer ifadeyle, fikirlerin basit olarak sıralanması değil, birbiriyle bağlantılı ve ardışık bir şekilde birbirini takip etmesidir.

Bir kararsızlık, tereddüt ve şüphe hali ile telkin edilmiş olan fikirle-fikri teyid veya çürütmeye yarayan araştırmalar tarafından temsil edilen bir faaliyet olarak olarak tanımlanan yansıtıcı düşünme ( Dewey, 1957, 3–9) kavramı genel olarak dört boyutta ele alınmaktadır:

1. Yansıtıcı düşünmede görüşler arasında anlamlı ilişkilere dayanan bir ardışıklık vardır. Bir görüş kendinden önceki görüşe dayanır ve kendinden sonraki görüşün uygunluğunu belirler.

2. Yansıtıcı düşünmede olgu ve olayların temeli duygular ve inançlardır.
3. Yansıtıcı düşünmede inancın dayanak noktası bulgulardır. Bu bulgulara göre düşünceler uygun olup olmama koşuluna göre kabul veya red edilir
4. Yansıtıcı düşünme, karşılaşılan problemi çözmeye dayanan bir araştırma sürecidir.

Schön (1983, 62)' a göre yansıtıcı düşünme, hazır sunulan bilgi ile yansıma ve hareket arasındaki deneyimlerden alınan bilgi olmak üzere iki tür bilgi içermektedir. Deneyimlerden alınan bilgi öğretmen ve öğrenci bir şeyi yaparken aslında neyi yaptığını düşünmesi ve sorgulaması, yaptığını tekrardan gözden geçirmesi ve buna göre kendini düzenlemesi ile oluşan bilgidir. Eğitimcilerin ve öğrencilerin yansıtma sayesinde uygulamalarından dersler çıkaracaklarını, yanlış bilgilerinin ayıklanacağını, belirsiz ve kendine özgü durumlara uyum sağlama becerilerinin gelişeceğini belirten Schön (1983, 26)' e göre iki tür yansıtma eylemi bulunmaktadır:

1. ***Eylem Esnasındaki Yansıtma (Reflection in action )***: Bu yansıtma türü kişinin eylemi sırasında sürpriz bir durum ortaya çıktığında veya kişinin sıkıntı yaşadığı bir durumda ne yaptığı üzerinde düşünmesiyle ortaya çıkar. Genelde deneyimli uygulamacılar tarafından yapılan bu yöntem kişinin eylemi sırasındaki yaptıklarını tekrar düzenleyebilmesine olanak vermektedir. Buradaki durum, deneme yanılma yönteminden farklı olup, daha çok nedensel ve amaçlı bir eylem içerisinde olma durumudur. Eğer eylem sırasında bir şeyler yolunda gitmiyorsa, yapılan eylem amacına ulaşıyor gözüküyorsa veya varolan bilgiler çözümde yetersiz kalıyorsa kişi durur ve yansıtma yapar. Kişi eylem esnasındaki yansıtma eylemini sık sık uygulamalıdır. Çünkü daha önceki bilgi ve tecrübelerimiz muhtemelen başka alanlarda geliştirilmiş çözüm modellerini oluşturmuştur. Burada sürpriz durumlar ortaya çıkar çünkü kişinin daha önce geliştirdiği eski model, uyarılma olmaksızın, yeni duruma uyum sağlayamamaktadır. Bu halde kişi eylem esnasında yansıtarak yeni durumda neyin farklı olduğunu ve düşünme biçimini yeni duruma hitap edecek şekilde nasıl değiştireceğini belirler.
2. ***Eylem Sonrasındaki Yansıtma (Reflection on action)***: Uygulamalardaki bilgilerin ortaya çıkması için geçmiş uygulamalardan hatırlanan bilginin

analiz ve yorumlanmasıyla kişinin geçmiş eylemleri üzerinde derin düşünmesidir. Burada birey genel bilgilerinden ortaya çıkan sürpriz durumlarla başa çıkabilmekte ne kadar başarılı olup olmadığını analiz etmektedir.

Ross (1989), yansıtıcı düşünmeyi, eğitimsel sorunlar hakkında mantıklı kararlar alma ve bunun sorumluluğunu üstlenmeyi içeren bir düşünme türü olarak tanımlarken (Akt.Taggart ve Wilson, 2005,17), Lasley (1992,24 )' e göre yansıtma, öğretmenin düşünme esnasındaki hayalgücü, yaratıcılık ve sınıf içi uygulamalarındaki özeleştirici gücünü gösterir. Benzer görüşte olan Norton (1994,39)' da yansıtıcı düşünmeyi; eğitimsel uygulamaların sebepleri, sonuçları, yöntemleri ve materyalleri üzerinde kontrollü ve sistemli bir sorgulama yapmak olarak tanımlamakta ve bu düşünme becerisinin eğitimcilerde öğrenci başarısını engelleyen veya kolaylaştıran şartlar üzerinde daha derin düşünerek inceleme yapma olanağı sağladığını vurgulamaktadır.

Kember, Jones, Loke, McKay, Sinclair, Tse, Webb, Wong, Wong ve Yeung, (1999) ise yansıtıcı düşünmeyi bir problem çözme yaklaşımı olarak ele almakta ve bu yaklaşım üç açıdan incelemektedir:

- *İçeriğin yansıtılması:* Algıladığımız ve düşündüğümüz olayların davranışa yansımalarıdır.
- *Sürecin yansıtılması:* Nasıl düşündüğümüzle ve düşüncenin davranışa dönüşümüyle ilgilidir.
- *Varsayımın yansıtılması:* Yansıtıcı düşünmenin en üst seviyesidir. Durumdan farklı anlamlar çıkarma ve duruma birden fazla perspektiften bakmayı gerektirir.

Dewey (1957)' in tanımından esinlenen Rodgers (2002)'a göre yansıtma; öğrenen kişiyi, deneyimleri arasındaki ilişkiyi daha derin anlayıp, diğer deneyim ve düşüncelerle bağ kurarak, bir tecrübeden diğerine taşıyan anlamlandırma ve sistemli, dikkatli ve disiplinli bir düşünme biçimidir. Kişi bu düşünme sürecinde bireysel ve zihinsel gelişimine değer verecek tavırlara ihtiyaç duyar. Bu nedenle yansıtıcı düşünme bir açıdan topluluk içinde, başkalarıyla etkileşim halinde düşünme biçimidir. Taggart ve Wilson (2005)' un açıklaması ise yansıtıcı düşünmenin eğitim sorunları üzerinde bilgili,

mantıklı kararlar alma ve bu kararların sonuçlarını değerlendirme süreci olduğu yönündedir. Bir diğer ifadeyle yansıtıcı düşünmeyi, öğretmenlerin geçmiş tecrübeleri, yetenek ve davranışları konusunda yaptıklarını değerlendirmede kullandıkları teknikler, içerikle ilgili konularda ahlaki, etik ve sosyo –politik değerlendirme yapma ve bunu yansıtmayı içeren eleştirel bakış olarak tanımlamaktadırlar.

Lee (2005,700)'ye göre yansıtma, eğitimcinin çözemediği bir sorunla karşı karşıya kaldığı ya da daha önce ulaştığı bir sonuç veya eğitimsel durumu basitçe tekrar değerlendirmek istediği zaman başlamaktadır. Yansıtıcı düşünmenin bir problem çözme süreci olduğunu düşünen Ünver (2003)' e göre de yansıtıcı düşünme bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu/olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme süreci, eğitimin, kişisel değerlerin ve inançların doğasını ortak süreçleri kullanarak anlama eylemidir.

### 2.1.2. Yansıtıcı Düşünme Süreci

King ve Kitchener (1994)' e göre yansıtıcı düşünme inançların varsayımların varolan bilgilere ve bu bilgilerin akla yatkın yorumlarına karşı sürekli değerlendirilmesini gerektirmektedir. Sonuçta ulaşılan yargıların, karşı bakış açısıyla ve en mantıklı şekilde bütünleşmiş sentezlerin ürünü olduğunu belirten King ve Kitchener (1994, 47-73), yansıtıcı düşünme sürecini yedi aşamada açıklamaktadır.

- **1, 2 ve 3. Aşamalar (Yansıtıcı düşünme öncesi aşamalar):** Bu dönemdeki bilgiler somut olarak karakterize edilir. Bu yüzden bu dönemlerde sonuca varmak için kanıt gerek yoktur. 1. Aşama olabildiği kadar kesin alternatifsiz başlar. Gerçek bilinir çünkü görülmüştür veya gelenekler belirlemiştir. Birey ikinci aşamada “iyi doğrular” veya “yanlış doğrular” bağlamında düşünmeye başlar. İyi doğrular iyi otoritelerden, yanlış doğrular da kötü otoritelerden gelir. 3. Aşamada gerçek belirsizdir ancak gelecekte bir yerde belirlenecektir.
- **4 ve 5. Aşamalar (Yansıtıcı düşünme görünümündeki aşamalar):** Bu aşamalar çok boyutlu sorun veya durumların ortaya çıkmasıyla karakterize edilir. Bilginin sorgulanması başlar, ancak kanıtın nasıl kullanıldığı ve sonuca nasıl ulaşıldığı anlaşılmeden engellenir. Dördüncü aşamada hem bilgi

hemde onun savunması belirsizdir. Bu dönemde bilgiyi edinme veya savunma konusunda uzmanlar arasında hiçbir ayırım görülemez. Bu kişiler her analizde bir önyargı olduğuna inanırlar. Eğer kanıt belirsizse kanıtlanmamış fikre uygun olmayanlar atılır ve yeni kanıt bulunur. 5. aşamaya geçtiğinde birey bilgi ve kanıtı daha karmaşık bir biçimde anlamaya başlar ve farklı durumları tek bir bağlamda analiz edebilir.

- **6 ve 7. Aşamalar (Yansıtıcı Düşünme Aşamaları):** Bu son iki dönemde bilgi bağlamla ilintili olarak etkin bir şekilde yapılandırılır ve anlaşılır. Bilgi tekrar değerlendirmeye açıktır. Altıncı aşamada birey bilgiyi karmaşık bir bağlamda ve daha karmaşık bir şekilde anlar. Bunu yapabilmek için bireyin bilgiyi aramak veya bulmak yerine kendi yapılandırmış olması gerekir. Yedinci aşamada ise bilgi tekrar değerlendirilebilir ve genişletilebilir bir özellik kazanır ve bilgi yapılandırma süreci devamlı bir hal alır. Bireyin kendi yapılandığı bilgiler de dâhil olmak üzere tüm bilgiler araştırmaya, değerlendirmeye açıktır. Yeni bilgiler bu şekilde üretilir. Hiçbirşeyin durağan kalmasına izin verilmez.

Rodgers (2002), yansıtma eylemini; tecrübenin edinilmesi, tecrübenin kendiliğinden oluşan yorumu, tecrübeden ortaya çıkan sorunun adlandırılması, adlandırılan sorunlar için çeşitli açıklamalar üretilmesi, açıklamaları tamamen gelişmiş varsayımlara dallandırma ve seçilen varsayımları sınama olmak üzere altı basamaklı bir süreç olarak tanımlarken Lee (2005, 703), yansıtıcı düşünmeyi üç aşamalı bir süreç olarak incelemektedir:

1. **Hatırlama (Recall-R1):** Kişinin yaşadığı deneyimleri tanımlaması, açıklaması ve gözlemlendiği veya öğrendiği yolları taklit etmesidir.
2. **Akla Uydurma (Rationalisation-R2):** Kişinin deneyimleri arasında ilişki kurması, karşılaştığı durumları akli ile yorumlaması ve bu durumların neden böyle olduğunu araştırması, tecrübelerinden genellemeler ve yol gösterici prensipler çıkarmasıdır.
3. **Yansıtma (Reflectivity-R3):** Kişinin deneyimlerini, gelecekteki bir durumu değiştirmek veya geliştirmek için kullanması, deneyimlerini farklı açılardan analiz etmesi, ve birlikte çalıştığı öğretmenlerin öğrencilerinin

değerleri, davranışları ve başarıları üzerindeki etkisini ve nüfuzunu görebilmesidir (Lee,2005,703)

Tablo 1, yansıtıcı düşünme süreci ile ilgili geçmişten günümüze yapılan açıklamaların özetini içermektedir (Lee, 2005, 701).

**Tablo 1. Yansıtıcı Düşünme Süreci İle İlgili Görüşler**

Araştırmacı	Konu	Süreç
Dewey (1933)	Yansıtıcı düşünme süreci	Deneyim Deneyimin Kendiliğinden oluşan yorumu Deneyimden ortaya çıkan problem veya soruların adlandırılması Ortaya konan soru ve problemler için mümkün açıklamalar üretilmesi Açıklamaların hipotezlere ayrılması Seçilen hipotezlerin test edilmesi
Schön (1987)	Yansıtıcı düşünme yaklaşımı	Eylemi yansıtma Problem durumu Problemin tekrar tasarlanması Problemin deneye tabi tutulması Sonuçların tekrar gözden geçirilmesi
Pugach ve Johnson (1990)	İşbirliği çatısı	Soruları netleştirerek yeniden adlandırma Problemi özetleme Yenileme ve tahmin Değerlendirme ve tekrar gözden geçirme
Gagatsis ve Patronis (1990)	Yansıtıcı düşünmenin ilerlemesi	İlk düşünceler Konu üzerinde yansıtma yapma ve anlamaya çalışma Keşif ve (kısmi) anlama Kontrol etme Tam farkındalık
Eby ve Kujawa(1994)	Bir yansıtıcı düşünme modeli	Gözlem Yansıtma Veri birleştirme Ahlaki ilkeleri hesaba katma Bir yargıya varma Stratejileri hesaba katma Eylem
Lee (2005)	Yansıtıcı düşünme süreci	Problem bağlamı/ bölüm Problem tanımı / yeniden adlandırma Mümkün bir çözüm arama Deney Değerlendirme Kabullenme/ reddetme
Rodgers (2002)	Dewey'in aşamalarının tekrar organize edilmesi	Deneyime hazırlık Deneyimin tanımı Deneyimin analizi Akıllı eylem / deney

### 2.1.3. Yansıtıcı Düşünme ve Diğer Düşünme Türleri

Yansıtıcı düşünme, birçok düşünme türüyle yakından ilişkili olmakla birlikte yansıtıcı düşünme ile en fazla bağlantısı olan düşünme türleri eleştirel, yaratıcı ve biliş ötesi düşünmedir. Bu nedenle aşağıda bu düşünme türleriyle ilgili açıklamalar verilmiştir.

#### 2.1.3.1. Eleştirel Düşünme

Seferoğlu ve Akbıyık (2006, 194)' a göre eleştirme, bir şeyi iyi ya da kötü yanlarıyla değerlendirmektir. Ennis (1985, 54) ise eleştirel düşünmeyi, yeteneklerden ve eğilimlerden oluşan, ne yapılacağına ve neye inanılacağına karar vermeye odaklı, mantıklı ve yansıtıcı düşünme olarak tanımlamakta ve eleştirel düşünme eğilimlerini;

- Tez ya da sorunun açık ifadesini arama
- Nedenler arama
- İyi bilgilendirilmeye çalışma
- Güvenilir kaynakları kullanma ve kullanılan kaynakları belirtme
- Durumu bütünüyle göz önüne alma
- Ana noktaya bağlı kalmaya çalışma
- Asıl ya da temel sorunu akılda tutma
- Seçenekler arama
- Açık fikirli olma
- Başkalarının görüşlerini dikkate alma
- Karar verirken kabul edilmeyen dayanak noktalarını, kabul edilmemesinden etkilenmeden kullanma
- Kanıt ve nedenlerin yeterli olmadığı durumlarda kararı erteleme
- Kanıt ve nedenlerin yeterli olduğu durumlarda karar almaya yönelik davranış gösterme
- Konunun izin verdiği ölçüde kesinlik arama
- Karmaşık bir bütünün parçalarını düzenli bir biçimde ele alma
- Diğer insanların duygularına, bilgi ve kültür düzeylerine duyarlı olma şeklinde sıralamaktadır.

Wilson ve Jan (1993)'in örgütlenme, nedeni bulma, varsayım geliştirme ve yordama becerileri olarak nitelendirdiği bu eğilimler, yansıtıcı düşünmenin soru sorma ve değerlendirme becerilerinin kapsamında da bulunmaktadır. Bir diğer ifadeyle kişi eleştirel düşünürken aynı zamanda yansıtıcı da düşünmektedir (Ünver, 2003,5).

### 2.1.3.2. Biliş Ötesi Düşünme (Metacognition)

Kişinin kendi düşünme sürecinin farkında olması olarak tanımlanan biliş ötesi düşünme, başarılı bir öğrenmenin temelidir (Maki and McGuire, 2002; Anderson, 2002, Livingston, 1997; Wenden, 1998, Akt. Öz,2005,147–148). Bilişötesi düşünme ve eleştirel düşünme birçok bakımdan birbiriyle örtüşmektedir. Çünkü her iki düşünce türü de bireyin kendi düşünme ve öğrenme biçimleri üzerine düşünmesini, geçmişteki yaşantılarla bağlantı kurmasını, öğrenilen bilgiye ve öğrenme sürecine yönelik olarak kendine soru sormasını gerektirmektedir (Ünver, 2003).

Wilson ve Jan (2008,4–6)' a göre yansıtma biliş ötesi düşünmeden daha genel bir kavramdır. Öğrenme eylemini gerçekleştiren kişi, yansıtma yaparken daha derin bir anlayışa ve daha geniş bir bakış açısına sahip olmak için olayları daha derin, sürekli ve dikkatli bir şekilde düşünmektedir. Biliş üstü düşünme ise kişinin kendi düşüncesi hakkındaki farkındalığına, düzenleme ve değerlendirme eylemlerine karşılık gelmektedir. Farkındalık, kişinin problem çözme veya öğrenmede nerede olduğunu bilmesi; değerlendirme, kişinin kendi düşünme süreci, kapasitesi ve sınırları ile ilgili yapmış olduğu eylemi; düzenleme ise kişi kendi bilgi ve yeteneklerini belli bir amaç doğrultusunda kullanmasıdır. Kişinin kendine güveni, tercih ettiği öğrenme yöntemi, değerleri, karakteri ve iradesi kişinin biliş ötesi eylemini kolaylaştırma veya zorlaştırma gücüne sahiptir. Örneğin performansını yetersiz bulan bir öğrenci, değişmek için çalışma yöntemini değiştirerek başarıya ulaşırken, bir başka öğrenci böyle bir durumda kendine olan güvenini kaybedip, pes edebilir. Yansıtıcı ve biliş üstü düşünen bireylerin belirgin davranışları şöyledir (Wilson ve Jan, 1993, 8–9):

#### **Yansıtıcı düşünme**

- Soru sorar
- Kendisine soru sorar
- Önceki ve şimdiki fikirleri bağlar

#### **Biliş üstü düşünme**

- Öğrenme ve düşünme ile ilgili bilgileri kullanır
- Kararlar verir
- Uygun strateji ve yöntemleri seçer

- Değerlendirir
- Amaçlar üzerinde hareket eder
- Analiz eder
- Kendini değerlendirir
- Hipotez kurar
- Eylem planını kullanır
- Alternatifleri düşünür ve bulur

### 2.1.3.3. Yaratıcı Düşünme

Yaratıcılık kelimesinin TDK (2010)'daki karşılığı; “her bireyde var olduğu kabul edilen, bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlık” tır. İngilizcede “creativity” olarak karşılık bulan yaratıcılık kelimesi latince “creare” kelimesinden gelmektedir. Torrance (1968)'a göre yaratıcılık “boşlukları, rahatsız ediciliği ya da eksik öğeleri sezip, bunlar hakkında düşünmek ya da varsayımlar kurmak, bunları sınamak, sonuçları karşılaştırma ve olasılıkla bu varsayımları değiştirip yeniden sınamaktır (Akt. Ersoy ve Başer 2009,129). Yaratıcı düşünebilen bireyler; yeni fikirler ortaya koyarlar, alternatif sunarlar, yeni koşullara uyum sağlayabilirler, var olan fikirleri araştırır ve uygun seçenekler bulabilirler, varsayımda bulunabilirler. Akıcılık, esneklik, özgünlük, detaylılık, merak ve karmaşıklık yaratıcı düşünmeyi tanımlayan temel süreçlerdir. Kişi yaratıcı düşünme hakkında yansıtma yaptığında aynı zamanda biliş ötesi de düşünmüş olmaktadır (Wilson ve Jan, 1993, 9–36).

### 2.1.4. Yansıtma Alanları

Yapılan araştırmalarda üç tip yansıtma alanının vurgulandığı görülmektedir (Van Manen,1977; Wakefield,1996; Stoddard,2002; Akt. Ünver, 2003, 7).

#### 2.1.4.1. Teknik Alanda Yansıtma

Eğitim sisteminde rutin olmayan problemlerle karşılaştıklarında henüz bu problemleri çözmeye yardımcı olabilecek modeller oluşturamadıkları için (Taggart ve Wilson, 1998) daha çok mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kullandıkları yansıtma türüdür (Ünver,2003). Bu tür yansıtma yapılırken geçmiş yaşantılar referans ve kaynak olarak kullanılır ve ölçülebilen sonuçların yeterliliğine odaklanılır. Böyle bir yansıtma temel öğretmenlik becerilerinin gelişimine katkı sağlamanın yanı sıra diğer yansıtma alanlarının da habercisidir (Hatton ve Smith,1995). Örneğin, “*Omuriliğin yapısını anlatırken astığım uyarıcı pano çok iyi oldu. Öğrencilerin görsel yolla konuyu daha iyi*

*kavramalarını sağladı...*” şeklinde defterine not alan bir öğretmen, bir yöntemi deneyerek uygulamış ve olumlu dönüt almıştır (Ünver,2003,8).

Taggart ve Wilson (1998,3)’ a göre dersin amaçlarının net olması ve öğrencilerin bireysel özelliklerini bilmek Ünver (2003, 8-9)’ a göre ise öğretmenlerin mümkün olduğunca gerçek yaşamdan gözleme dayalı sorunlar ve bunların çözüm yolları üzerinde tartışmalarını sağlayarak, ürettikleri çözümleri uygulamalarına imkan sağlamak, öğretmen adaylarının veya mesleğe henüz başlamış olan öğretmenlerin teknik anlamda yansıtma becerilerini daha üst düzeye çıkarmaya yardımcı olacaktır. Özellikle öğretmen adaylarının bu konudaki en büyük yardımcısının uygulama öğretmenleri ve okuldaki deneyimli öğretmenler olduğunu vurgulayan Ünver (2003), deneyimlerin paylaşılması yoluyla öğretmen adaylarının deneyim havuzlarının genişletilebileceğinin altını çizmektedir.

#### **2.1.4.2. Uygulama Alanında Yansıtma**

Hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin nedenleriyle sorgulandığı, eğitim uygulamalarıyla ilgili karşılaşılan çeşitli sorunların üstesinden gelmenin amaçlandığı yansıtma türüdür. Teknik alandaki yansıtmanın aksine öğretmen için uygulanan yöntemler mutlak değil, tartışılabilir. Uygulama sırasında kullanılan stratejilerin verimliliği üzerinde yapılan değerlendirmeler bu alandaki yansıtma türünün genel çerçevesini oluşturur. Pedagojik sorunlar, uygulama ve teori arasındaki uyum/uyumsuzluklar ele alınır. Bu düzeyde karşılaşılan sorunlar öğretmenlerin uygulamalar hakkında yansıtma yapmasını ve dolayısıyla uygulamalarında teori ile pratiği harmanlayarak rutinler ve prensipler edinmelerini ve daha da yetkinleşmelerini sağlar (Taggart ve Wilson,2005,4). Örneğin bir öğretmen, *“Dersimi mümkün olduğunca öğrencilerimin de katılımıyla yürütmeye çalıştım. Bu da zamanın yetmemesine neden oldu ve değerlendirmem askıda kaldı. İki ders saati yetmiyor, konu çok ve ağır ve iki ders saati! Saçmalık. Senin eline yüklü bir plan veriyolar ve “öğrencilere bunları öğret” diyorlar. Bu kadar konuyu bu kadar kısıtlı bir süre içerisinde öğrencilere nasıl verebilirsin ki? Tabi ki, öğretmen merkezli ve defter kalem merkezli bir eğitim sistemiyle. Şikâyetçiyim, eğitim sisteminin aksaklığından ve düzensizliğinden şikâyetçiyim”* sözleriyle karşılaştığı bir problemi betimlemiş ayrıca bu problemin kaynağını ve nedenlerini sorgulamıştır (Ünver, 2003,10).

Taggart ve Wilson (2005,4)' a göre öğretmen adaylarının bu yansıtma alanındaki becerilerini geliştirmek için karşılaşılabilecekleri, eğitim ortamını etkileyebilecek, durumsal sınırlılıklar ve dış faktörler hakkında bilgi verilmeli, teori ve uygulama arasında bağ kurmalarını sağlamak için toplantılar yapılarak, bu sorun ve etmenler yansıtıcı düşünmeyi teşvik edici sorular sorularak tartışılmalıdır.

### **2.1.4.3. Eleştirel Alanda Yansıtma**

Yansıtmanın en üst düzeyi olan eleştirel yansıtma, öğretmenlik uygulamalarında doğrudan veya dolaylı olarak karşı karşıya kalından etik ve ahlaki değerleri sorgulamayı içermektedir. Eğitim planlamaları ve uygulamaları ile ilgili sorunları daha çok değerler ve etik üzerinden ele alma, eğitimin yanında ekonomik siyasi ve sosyal konuları da irdelemedir. Eğitim ve öğretim eşitlik, özgürlük, dikkat, adalet gibi temel değerlerin ve sosyal durumların önyargısız bir şekilde ele alınmasıyla planlanır. Eleştirel alanda yansıtma yapan öğretmen daha önce teknik ve uygulama alanlarında yansıtma yaparak beğendiği ve takdir ettiği bir öğretim yöntemini sorgulayabilir (Taggart ve Wilson,2005,4-5). Aşağıdaki örnek eleştirel yansıtma düzeyindeki bir öğretmenin günlüğünden alınmıştır:

Uygulamada bazı sorunlar yaşıyorum. Bu sorunlar öğrencilerimden kaynaklanıyor. Çok içten ve samimi bir öğretmen tipi çizmeye çabalasam da onlarla bir bütün olamıyorum. Aynı frekans yakalayamıyorum. Sanki beni öğretmen gibi görmüyorlar. Ciddiyetsizlikler, alaya almalar yaşıyorum ve bu benim derse isteğimi azaltıyor. Ama böyle bir grupla çalışmak bana öğretmenlik mesleği adına güzel yaşantılar kazandıracaktır (Ünver,2003,11).

Taggart ve Wilson (2005,5)' a göre bu alanda yansıtma yapan öğretmen adaylarına; davranış ve eğitim programlarını çözümlene yaklaşımları ile durum çalışmalarının değerine karar verme noktalarında destek verilmelidir. Belli aralıklarla yapılacak toplantılar, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yetkinleşmesini sağlayacak konulara mercek tutulabilir.

### 2.1.5. Yansıtıcı Düşünen Öğretmenin Özellikleri

Yansıtıcı düşünmenin uygulanmasında ve bu becerinin kazandırılmasında şüphesiz ki en büyük rol sahibi öğretmendir. Çünkü öğretmen bilgiyi öğrencilere istediği şekilde sunan bir orkestra şefi gibidir. Bu açıdan yansıtıcı düşünme becerisini öğrencilere kazandırmak için öncelikle öğretmenlerin bu beceriyi kendisinde içselleştirmiş olması gerekmektedir. Demokratik bir sınıf ortamı hazırlayarak öğrencilerin tüm beceri ve yeteneklerini ortaya çıkarmak da, onları sınıfta pasifize ederek yeteneklerinin körelmesine sebep olmak da öğretmenin elindedir. Norton (1996, 405)' göre yansıtıcı düşünmeyi benimsemiş öğretmenler;

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

Ovens (2000), yansıtıcı düşünmeyi öğretmenin mesleki gelişim sürecinin bir ögesi olarak görmekte ve bu bağlamda öğretmenlerin; kendini başkalarının gördüğü gibi görmeye ve kendini onların yerine koymaya çalışma, kendi algıları ve başkalarının görüşlerinden çıkardığı düşünceler, duygular, kuşkular, korkular, içgörüler, üzüntüler ve sevinçleri kaydetmek için not defteri tutma, uygulanmasına ilişkin kendi değerleri ve amaçları ışığında eleştirel düşünme, görüşlerinin ve uygulamalarının nasıl değiştiğine, gelişiminin nasıl oluştuğuna ve kendini geliştirme kapasitesini nasıl kazandığına ilişkin

farkındalığı artırmak için kayıtlarını gözden geçirme tutum ve davranışlarına sahip olması gerektiğini ifade etmektedir (Akt. Ünver,2003,15)

Cruichshank, Bainer ve Metcalf (1995,301)' e göre de yansıtıcı düşünen öğretmen amaçlı ve sürekli olarak düşünüp, yansıtan ve duruma göre değişiklikler yapan, olaylara farklı açılardan bakabilen, eleştiriye açık, sorumluluk alan, öğrencilerin ihtiyaçlarından kendini sorumlu hisseden, çocukların gelişimini sürekli olarak izleyen, iyi veya kötü kararlarının sonuçlarını kabullenen ve işini önemseyen öğretmenlerdir. Calvin Koleji Eğitim bölümü (1998)' nün yukarıda belirtilen özelliklere ek olarak yansıtıcı düşünen öğretmenler için tanımladığı diğer nitelikler ise şunlardır (Akt. Ünver, 2003, 16):

- Öğretmenliğe karşı olumlu tutum sergileme, Mesleki kuruluşlara üye olma, mesleki standartlar ve politikalar geliştirme, mesleki uygulama alanındaki yenilikleri yakından takip etme,
- Diğer öğretmenlerden gelecek eleştirilerden yapıcı bir biçimde yararlanma ve onlara karşı yardımsever olma. Ayrıca öğretime ilişkin kararları alma ve uygulama, eğitim programını geliştirme ve bu programın etkinliğini değerlendirme, öğrenlere öneriler sunma gibi konularda öğretmen ve diğer personel ile iletişimde bulunma,
- Test sonuçlarının yorumlanması, eğitim için amaçve hedef belirleme, öğrencilerin bireysel durumları ile ilgili görüşme yapılması ve onlara öğrenci gelişimi ile ilgili bilgi verilmesi, öğrencilere etkili öğrenme imkânları temin edilmesi, toplumda okulun temsil edilmesi gibi konularda ailelerle birlikte çalışma.

### **2.1.6. Yansıtıcı Düşünme ve Sosyal Bilgiler**

Bu bölümde sosyal bilgilerin tanım ve amaçları, öğrenme-öğretme süreci ve yapılandırmacı eğitim anlayışı, 2005 sosyal bilgiler öğretim programı ve getirdikleri, etkili bir sosyal bilgiler öğretmenin özellikleri ve yansıtıcı düşünme ve sosyal bilgiler arasındaki ilişkiyle ilgili açıklamalar yer almaktadır.

### 2.1.6.1. Sosyal Bilgilerin Tanımı

Tüm bilimleri temelde aksiyomatik ve doğa bilimleri olarak ikiye ayırmak mümkündür. Doğa bilimleri de kendi içinde fen ve sosyal bilimler olarak ayrılmakta; fen bilimleri doğayı ve insan dışı yaşamın unsurlarını incelerken, sosyal bilimler insanı araştırma alanının merkezine koymaktadır. Sosyal bilimler tarih, ekonomi, psikoloji, sosyoloji gibi toplum içindeki küme etkinliklerini, insan ilişkilerini ve toplum yaşayışını inceleyen bilim olarak tanımlanırken, sosyal bilgiler; öğrencileri toplumsal yönde eğitmek, onlara içinde yaşadıkları toplumun yönetim düzeni, ekonomik özellikleri, geçmişi üzerinde gerekli bilgi ve anlayışlar kazandırmak, yurttaşlık hak ve görevlerini kavratmak amacıyla ilk ve ortaokullarda okutulan, konuları genellikle tarih, coğrafya, ekonomi ve hukuk gibi bilim dallarından yararlanılarak seçilen ders olarak tanımlanmaktadır (Oğuzkan,1993,146).

Erden (1997, 8)' e göre sosyal bilgiler, ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak öğrencilere, toplumsal yaşam ile ilgili temel bilgi, beceri, değer ve tutumların kazandırıldığı bir çalışma alanı iken Sönmez (1999,17), sosyal bilgilerin toplumsal gerçekle kanıtlanmaya dayalı bağ kurma süreci olduğunu vurgulamaktadır. Doğanay (2005,19)'a göre ise küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen ve becerileri olan demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanı olarak sosyal bilgiler, sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla inceleyen bilim alanıdır.

Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi ([www.socialstudies.org/standards/introduction](http://www.socialstudies.org/standards/introduction)), sosyal bilgilerin vatandaşlık yeterlilikleri kazandırmaya yönelik disiplinler arası bir çalışma alanı olduğunu açıklamakta, 2005 yılında uygulamaya konulan program ile birlikte Milli Eğitim Bakanlığı sosyal bilgileri bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olan bir ilköğretim dersi olarak tanımlamaktadır (7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı,2009, 1). Tanımlarda da görüldüğü gibi çağdaş sosyal bilgiler anlayışına temel olan üç çıkış noktası bulunmaktadır:

***Etkili Vatandaşlık:*** Aslında eğitim sistemlerinin genel amacı olan bu özelliği kazandırma görevi en çok sosyal bilgiler dersine düşmektedir. Tüm demokratik ülkelerin amacı ona inanmış, onun için gerekli bilgi, değer ve becerilerle donatılmış demokratik süreci geliştirecek etkili vatandaş yetiştirmektir. Ran Noh (2004, 2–3)' a göre bilgi ve iletişim çağında demokratik vatandaşlığın tolerans ve saygı, sorumluluk, toplum bilinci, eleştirel düşünme becerisi, etkin katılım becerisi olmak üzere beş temel unsuru bulunmaktadır.

***Toplumsallaşma ve Karşı Toplumsallaşma:*** Engle ve Ochoa (1988)' a göre sosyal bilgiler; hem bir toplumsallaşma, hemde karşı toplumsallaşma sürecini içermekte; toplumsallaşma toplumun oluşturduğu kültürel değerlerin sorgulanmadan, üzerinde düşünülmeden, analiz edilmeden korunarak bir sonraki kuşağa aktarılmasına dayanmaktadır. Ancak sadece toplumsal değerlerin aktarımı sosyal bilgilerin özüne aykırıdır. Bu tarz bir öğretim yapıldığı takdirde mevcut toplumsal değerleri sorgulayan, yeni değerler üretebilen, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen bireylerin yetişmesi zorlaşır. Bu noktada karşı toplumsallaşma süreci devreye girer. Karşı toplumsallaşma özgür düşünebilme, sorumlu toplumsal eleştiri yapabilme gibi küresel toplumun vazgeçilmez gereksinimlerini kapsayan bir süreçtir. Karşı toplumsallaşma mevcut toplum düzenini tamamen reddetmez, ancak olduğu gibi tamamen kabul da etmez. Sosyal bilgiler öğretimi toplumsallaşma ve karşı toplumsallaşmanın dengeli bir sentezi olmalıdır.

***İnsan Deneyimlerinin Bütünlüğü:*** Toplumda insanı ilgilendiren hiçbir olay birbirinden kopuk ve izole bir halde bulunmaz, aksine tüm olaylar bir şekilde birbiriyle bağlantılıdır. Örneğin tarih bilimi geçmişteki büyük göçleri araştırırken coğrafya, sosyoloji, psikoloji gibi farklı bilim dallarıyla etkileşime girmektedir. Bu yüzden sosyal bilgiler ayrı ve müstakil bir bilgi alanı değil aksine disiplinler arası bir boyuta sahiptir.

Açıklamalarda görüldüğü gibi sosyal bilgilerle ilgili ortak vurgu, bir sosyalleşme süreci olduğudur. Bir diğer ifadeyle bireyin sosyal bilgiler eğitimi ile önce toplumu tanınması, daha sonra da toplumun etkin ve uyumlu bir parçası olması hedeflenmektedir. Aşağıda sosyal bilgilerin amaçları ile ilgili ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

### 2.1.6.2. Sosyal Bilgiler Dersinin Amaçları

İnsanlık olarak kültürümüzün sürekli yeni birikimlerle genişlemesi, toplumsal hayat şartlarının zorlaşması ve bu şartlar karşısında önemli değer yargılarının geçerliliğini yitirmesi eğitimin günümüzdeki önemini bir kat daha artırmıştır. Her geçen gün genişleyen bu kültürel mirası, yeni nesillere aktarmak ve onları hayata hazırlamak, okulların temel görevidir. Öğrencilerin toplumsal hayata hazırlanmasında en fazla görev Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler programına düşmektedir. Demirtaş ve Barth (1997), sosyal bilgiler programının öğrencilere kazandırması gereken becerileri; bilgi kazanma, düşünebilme için bilgiyi analitik olarak kullanmayı öğrenme, uygun tutum, değer ve duygulara sahip olma ve vatandaş olarak harekete geçme olarak tanımlarken (Akt. Özcan, 2002, 29), Chapin ve Messick (1992), sosyal bilgilerin amaçlarını;

- İnsanın geçmişteki, günümüzdeki ve gelecekteki yaşantıları hakkında bilgi edinmek,
- Bilgiyi işleme becerilerini geliştirmek
- Uygun değer ve tutumlar geliştirmek
- Sosyal katılıma olanak sağlamak olarak açıklamaktadır (Akt. Bolat,2008, 3).

Barr, Barth ve Shermis (1977)'e göre sosyal bilgilere rehberlik eden üç yaklaşım bulunmaktadır ( Akt. Özcan, 2002, 29 ):

***Vatandaşlık bilgisini aktarma olarak sosyal bilgiler:*** Bu yaklaşımda, sosyal bilgilerin temel amacı, öğrencilere kültürel mirası aktararak onların iyi bir vatandaş olmalarını sağlamak olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen merkezli bu yaklaşımda geçmişi öğrenme, geçmişini öğrenme onunla gurur duyma, otoriteye bağlılık, kurallara uyma temel hedefler olarak göze çarpar. Mevcut sistemin sorgulanmadan kabul edilmesi ve devam ettirilmesi esasına dayanır. Bu yaklaşımda bir ideal vatandaş profili vardır ve öğrencilerin bu profile uygun bireyler olarak yetişmesi istenir.

***Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler:*** Bu yaklaşıma göre, iyi vatandaş yetiştirmek için öğrencilere, sosyal bilimlerle ilgili disiplinlerdeki bilgi, beceri ve değerler kazandırılmalıdır. Öğrenciler sosyal bilimlerin temel ilke ve kavramlarını inceleyerek vatandaşlık bilincini kavrarlar.

**Yansıtıcı inceleme alanı olarak sosyal bilgiler:** Bu yaklaşıma göre, sosyal bilgiler öğretiminin amacı, öğrencilerin bireysel ve toplumsal problemleri tanımlama, analiz etme ve karar verme süreçlerini geliştirmektir. Sosyal bilim yaklaşımından farklı olarak öğrenciler öğrenme eyleminde seçici davranabilir. Öğrenciler kendilerini etkileyen problemler olguları seçer ve bunlar üzerinde çalışır. Hayatın da bir sorun-çözüm döngüsü olduğunu düşünürsek, öğrenciler için okul problem çözme mantığının kavrandığı bir yerdir. Bu yaklaşımda içerik yerine karar verme ve problem çözme becerisinin geliştirilmesi ön plandadır. Geliştirilmesi istenen beş temel beceri vardır; okuma yazma, farklı kaynaklardan bilgiyi kullanma, problemleri tespit etme ve çözme, bilgiyi yorumlama ve değerlerle ilgili durumları belirleyebilme ve çözüme kavuşturabilmedir (Doğanay, 2003b,21).

Martorella (1996)' ya göre ise sosyal bilgiler programı; inceleme, eleştirme, geçmiş geleneklerin yenilenmesi, sosyal çalışmaların yapılması, problem çözümünün şekillendirilmesi için fırsatların sağlanması etkinliklerini içermeli, pozitif düşünmenin gelişmesi ve bireysel etkinliğin güçlendirilmesini sağlamaya yönelik olmalıdır (Akt. Özcan, 2002, 30). Görüldüğü gibi sosyal bilgilerin içeriği konusunda farklı görüşler ortaya atılsa da sosyal bilgilerin temel amacının etkili ve demokratik vatandaş yetiştirme olduğu konusunda bir görüş birliği bulunmaktadır.

ASCD (The Association for Supervision and Curriculum Development)' nin açıklamalarına göre etkili bir vatandaşta bulunması gereken değerler şunlardır (Akt. Martorella,1998,227):

**İnsan değerlerine saygı:** Tüm insanların hak ve değerlerine saygı gösterme, yanılma ve sahtekârlıktan kaçınma, insanlar arası eşitliği sağlamaya çalışma, farklı görüşlerde olan insanlarla çalışma, önyargılı hareketlerden kaçınma, vicdan özgürlüğüne saygı.

**Başkalarının iyiliğini düşünme:** İnsanlar arasındaki bağımlılığı kabul etme, sosyal adalet arama, ülkesini düşünme, başkalarına yardımdan zevk alma, başkalarının etik olarak olgunlaşmasına yardım etmeye çalışma.

**Bireysel çıkar ve sosyal sorumlulukları kaynaştırma:** Toplum yaşamıyla ilgilenme, çevrede üzerine düşeni yapma; günlük yaşamda doğruluk, dürüstlük, kendini kontrol, kibarlık, çalışkanlık gibi değerlere önem verme; Sözlerini yerine getirme başkalarıyla iletişime girerek özgüven geliştirme.

**Doğru-dürüst olma:** Özen ve sabırla çalışma, etik ilkelere uyma, etik cesaret gösterme.

**Etik seçenekler üzerinde düşünme:** Etiksel yargılarda bulunurken etik ilkelerini uygulama, kararların sonuçları hakkında düşünme, toplum ve dünyadaki önemli etik sorunlar üzerinde bilgilenmeye çalışma.

**Çalışmalara barışçıl çözümler arama:** Kişisel ve sosyal çatışmalarda adil çözümler arama, fiziki ve sözel saldırganlıktan kaçınma, başkalarını dikkatli dinleme, başkalarını iletişim kurmaya özendirme, barış için çalışma.

Demokratik bireyin özellikleri Engle ve Ochoa (1988) tarafından ise şöyle sıralanmaktadır:

- Yakın çevresini, bölgesini ve yurdunu, dünya ve uzayla fiziksel ve sosyal açılarından ilişkilendirebilme
- Sosyal kurumların ( ekonomik, politik, aile vb. ) nasıl oluştuğunu anlama
- Zaman içinde ve dünyada şu andaki kültürel farklılıkları anlama
- Zaman boyutu içinde insanlığın doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını anlama
- Zaman boyutu içinde, insanlığın adalet, eşitlik ve özgürlük gibi temel değerlere nasıl ulaştığını anlama
- Toplum ve dünyadaki önemli sorunların farkında olma ve onlar hakkında bilgi sahibi olma.

Görüldüğü gibi tanımlanan bu davranışlar ulusal olmanın üstünde bir niteliğe sahiptir. Bu tutum ve davranışlara sahip bireyler yetiştirme, demokrasiyi tam olarak uygulamayı hedef edinen ülkelerin göz ardı edemeyeceği amaçlar arasındadır. Çünkü

demokrasi, onu anlayıp özümseyebilen ve koruyan bireylerin gayret ve çabalarıyla varlığını korur, gelişir ve güçlenir.

Ülkemizde, sosyal bilgiler dersinin amaçları 2005 yılına kadar; vatandaşlık görevleri ve sorumlulukları, toplumda insanların birbiriyle olan ilişkileri; çevreyi, yurdu ve dünyayı tanıma ve ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirme yönünden olmak üzere dört ana başlık altında ele alınmıştır (Kocaoluk ve Kocaoluk, 2000, 691–692). Erden (1998, 17)' e göre bu amaçlar öğrenciyi toplumsal yaşama hazırlamayı hedeflemekle birlikte daha çok bilişsel ağırlıklıdır. 2005 yılında uygulanmaya başlayan programda ise tüm derslerde olduğu gibi sosyal bilgiler dersinin amaçlarında da köklü bazı değişikliğe gidildiği görülmektedir. Aşağıda MEB 2005 İlköğretim okulları programındaki sosyal bilgiler programının genel amaçları verilmiştir ([www.ttkb.meb.gov.tr](http://www.ttkb.meb.gov.tr)).

Öğrenciler bu derste;

- Özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin, ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varır.
- Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir.
- Atatürk İlke ve İnkılâplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; laik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur.
- Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilir.
- Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak, millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder.
- Yaşadığı çevrenin ve dünyanın coğrafi özelliklerini tanıyarak, insanlar ile doğal çevre arasındaki etkileşimi açıklar.
- Bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde (harita, grafik, tablo, küre, diyagram, zaman şeridi vb.) kullanır, düzenler ve geliştirir.
- Ekonominin temel kavramlarını anlayarak, kalkınmada ve uluslar arası ekonomik ilişkilerde ulusal ekonominin yerini kavrar.
- Meslekleri tanır, çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli olduğuna inanır.
- Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar.
- Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanır.
- Bilimsel düşünmeyi temel referans kabul ederek bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetir.
- Birey, toplum ve devlet arasındaki ilişkileri açıklarken, sosyal bilimlerin temel kavramlarından yararlanır.
- Katılımın önemine inanır, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşler ileri sürer.
- İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçleri ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak, yaşamını demokratik kurallara göre düzenler.

- Farklı dönem ve mekânlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eder.
- İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir.

Yukarıda verilen amaçlarda görüldüğü gibi 2005 programı sosyal bilgiler dersi programı, önceki vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler anlayışından yansıtıcı düşünme alanı olarak sosyal bilgiler anlayışına doğru bir geçişin gözlemlendiği bir programdır. Amaçlar bilgiyi kullanma, günlük yaşama göre düzenleme, analiz etme, sahip olduğu bilgileri kullanarak kendine has görüşler ileri sürme gibi boyutlar kazanmış, değerler eğitimine ağırlık verilmiştir (MEB, 2009). Bu bağlamda temel amacı etkili ve demokratik vatandaş yetiştirmek olan sosyal bilgiler dersinin 2005 programıyla daha evrensel nitelikler kazandığı söylenebilir. Tablo 2 sosyal bilgiler programındaki bu değişimi genel hatlarıyla özetlemektedir (MEB, 2005).

**Tablo 2.** 1968–1998 ve 2005 Sosyal Bilgiler Programının Karşılaştırılması

<b>1968 (ve 1998) programı</b>	<b>2005 programı</b>
Öğretmen merkezlidir. Öğrenciler pasiftir. Öğretmen yönlendirici ve belirleyici roledir.	Öğrenci merkezlidir. Öğrenciler aktiftir. Etkinliklerle yaparak yaşayarak öğrenirler. Öğretmenin rolü bir orkestra şefinin rolüne benzer.
43 genel hedef	17 genel hedef
Vatandaşlık Aktarımı anlayışına dayanır. Bilgi aktarımı ve bilişsel gelişim ön plandadır.	Yansıtıcı inceleme alanı anlayışına dayanır. Bilişsel gelişimin yanında temel değerler ve kişisel özelliklerin kazandırılması ön plandadır.
İçerik ön planda ve yoğundur	İçerik kazanımlarla sınırlıdır
Davranışçı anlayışı temel alır	Yapılandırmacı anlayışı temel alır
Bilgi nesnel ve kişiden bağımsızdır.	Bilgi öznel ve kişi tarafından oluşturulur.
Tekli değerlendirme ölçütü var	Çoklu değerlendirme ölçütü var
Ulusal değerler ağırlıklıdır	Ulusal değerlerle birlikte evrensel değerler ağırlıklıdır
Konular birbirinden kopuktur.	Disiplinler arası bir yaklaşımla konular tematik bir şekilde birbirine bağlantılıdır.
Bilgi yükü fazladır. Bu yüzden ister istemez ezber öğrenmede önemli bir noktada bulunmaktadır.	Gereklilik ilkesine göre bilgi seçilerek öğrenci tarafından yapılandırılarak öğrenilmektedir.
Bireysel farklılıklar dikkate alınmamaktadır.	Çoklu zekâ kuramına göre öğrencilerin farklı zekâ alanlarında gelişmiş olması gerçeği hesaba katılarak farklı öğrenme yöntemleri uygulanmaktadır.

Sosyal bilgiler dersinin içeriğini oluşturan bilimlerin yapısı (ekonomi, hukuk, sosyoloji, tarih, sanat, siyaset, psikoloji, antropoloji vb.) ve bu dersin öğrencileri birer bilgi yığını haline getirmekten öte; hem bilen hem hissedeni hem de doğru bildiğini uygulamaya geçiren bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflediği dikkate alındığında bu dersin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin hissetme, anlama ve eyleme geçirme yeteneklerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Aşağıda sosyal bilgilerin öğrenme-öğretme süreci ile ilgili ayrıntılı açıklamalar yer almaktadır.

### **2.1.6.3. Sosyal Bilgilerde Öğrenme Öğretme Süreci**

20. yüzyılda modernite ile birlikte ortaya çıkan değişimlerden en önemlileri, bilgi patlaması ve küreselleşmedir. Bu iki olgu dünya üzerinde yaşayan her topluluk ve bireyi bir şekilde etkilemiş, adeta 20. yüzyıla damgasını vurmuştur. Nesilleri hayata hazırlama görevini üstlenen eğitim kurumları ise bu eğitim programlarını, bu çerçevede tekrar gözden geçirmek ve düzenlemek zorunda kalmışlardır. Bu değişim, şüphesiz, kaynağını toplum bilimlerinden alan sosyal bilgiler dersine daha fazla etki etmiştir. Gelişen teknoloji ile ortaya çıkan bilgi patlaması, Sosyal Bilgiler dersinde de geleneksel bir yöntem olan olgusal bilgilerin aktarımına dayalı öğretim yönteminin önemini yitirmesine yol açmıştır.

Çağımızın diğer önemli olgusu olan küreselleşmenin sonucunda toplumlar, neredeyse, birbirleri ile iç içe bir yaşam tarzı oluşturmuşlardır. Küreselleşme öncesi dönemde izole bir şekilde yaşayan toplumlar, artık her gün, hatta her an birbirlerinden haberdar ve birbirleri ile etkileşim içinde bulunmaktadır. Küreselleşme olgusunun eğitime yansması da daha çok sosyal bilgiler derslerinde olmuş, sosyal bilgiler dersinde merkezden çevreye öğretim modeli önemini kaybetmeye başlamıştır. Çünkü gelişen teknoloji sayesinde henüz okula başlamayan çocuklar bile, savaş, çevre kirliliği vb toplumsal sorunların farkına varmaya başlamışlardır (Chappin ve Messick, 1992, 18) Bu durum, Sosyal Bilgiler dersi için Küresel Eğitim Modeli'nin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Kniep (1989) tarafından geliştirilen bu modele göre sosyal bilgiler öğretimi insani değerler, küresel sistem, küresel konu ve sorunlar ile küresel tarih olmak üzere dört ana alanı kapsamalı, kavramlar, olaylar ve sürekli sorunları olmak üzere üç boyut üzerinden de ele alınmalıdır (Akt. Martorella, 1996, 81-82).

**Kavramlar:** Karşılıklı bağımlılık, değişim, kültür, kıtlık ve çatışma,

**Olaylar:** Dünya sisteminde rol oynayan önemli kişi ve olaylar,

**Sürekli sorunlar:**

- Barış ve güvenlik sorunları (Silahlanma, terörizm, sömürgecilik, diktatörlük/demokrasi, Doğu-Batı ilişkileri) ,
- Çevresel Sorunlar ( Asit yağmurları, su kirlenmesi, nükleer atıklar, yağmur ormanlarının yok edilmesi, deniz hayvanlarının korunması ) ,
- Ulusal ve uluslar arası sorunlar (Açlık, yoksulluk, nüfus artışı, uluslar arası ekonomik kriz, uygun teknoloji )
- İnsan hakları (Irk ayrımı, politik baskı, dini baskı, mülteciler)

Bunun yanı sıra Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) tarafından sosyal bilgiler eğitim programının tüm boyutlarının geliştirilmesine ve sosyal bilgiler dersinde nelerin, ne zaman öğrenilmesi gerektiğine kaynaklık eden on tematik standart belirlendiği görülmektedir. Bu standartlar: Kültür; zaman, süreklilik ve değişim; insanlar, yerler ve çevre; bireysel gelişim ve kimlik; bireyler, gruplar ve kurumlar; güç, otorite ve yönetim; üretim, tüketim ve dağıtım; bilim, teknoloji ve toplum; küresel bağlar ve vatandaşlık idealleri etkinlikleridir. Aşağıda bu standartlar hakkında açıklamalara yer verilmiştir ([www.socialstudies.org/standards/strands](http://www.socialstudies.org/standards/strands)):

**Kültür:** Kültür, insan tarafından yaratılan, öğrenilen ve uyum sağlayan yapısıyla bireyin hem kendini hem de grup içindeki varlığını daha iyi anlamasına yardım etmektedir. Kültürel oluşumlar hem benzerlik hem de farklılıklar göstermektedir. Kültürel yapı içerisinde insanların inanç sistemleri, değer yargıları, bilgi birikimleri değişir. Bu inanç sistemleri değişken ve aynı zamanda kendine özgü bir yapıya sahiptir. Demokratik ve çok kültürlü toplumlarda öğrencilerin farklı kültürlerin değişik bakış açısına sahip olabilmeleri oldukça önemlidir. Bu bakış açısı onların kendi toplumlarında ve diğer toplumlarda yaşayan farklı kültürdeki insanlarla etkili iletişim kurmasını kolaylaştırır. Kültür konusunda yapacakları çalışmalar öğrencileri “Farklı kültürlerin ortak özellikleri nelerdir? Siyasi görüşler, dinler gibi inanç sistemleri kültürleri nasıl etkiler. Farklı inanç ve düşünceleri bünyesine katmak için kültür nasıl değişir? dil bize kültür hakkında neler söyleyebilir?” vb. sorulara ve bu soruların cevabını bulmaya iter

**Zaman, Süreklilik ve Değişim:** Tüm insanlar tarihteki köklerini bilmek ve bu tarih içerisinde kendisini bir yere koymak ister. Bu çerçevede insan geçmişte herşeyin nasıl olduğu ve nasıl değişip geliştiğini anlamak ister. Geçmişini okuyup yeniden canlandırmak öğrencilere “Ben kimim, geçmişte neler oldu, geçmişimle bağlantım nedir, dünya geçmişte nasıl değişti ve gelecekte nasıl değişecek?” vb. soruları cevaplandırmasına yardımcı olacak tarihi bir bakış açısı kazandırır. Bu yüzden sosyal bilgiler programında bu öğelerin yer alması gerekmektedir.

**İnsanlar, Yerler ve Çevre:** Teknolojideki gelişmeler öğrencilerin kendi sosyal çevrelerinin uzağındaki noktalarla iletişim kurmasına imkân vermektedir. İnsan yer ve çevre bakış açısı öğrencilerin coğrafi bakış açıları ve uzaysal görünüm yaratmalarında onlara yardımcı olurken şu soruları da cevaplamalarını sağlar: Eşyalar (şehirler, göller, dağlar, nehirler, ormanlar ) nerede bulunur, neden orada bulunur, eşyaları gruplarken hangi kalıpları kullanırız, bölge derken neyi kastedilir, çevremiz nasıl değişir? bu değişiklikler insanları nasıl etkiler?” vb.

**Bireysel Gelişim ve Kimlik:** Bireysel kimlik kişinin kültürü, içinde yaşadığı grup ve kurumsal kimliği tarafından şekillendirilir. İnsanlar nasıl davranır, niçin öyle davranır, insanların algılamasını, öğrenmesini ve gelişmesini ne etkiler, insanlar temel ihtiyaçlarını nasıl karşılarlar? vb. gibi sorularla insan davranışının temel formlarının araştırılması sosyal normlar, ortaya çıkan kimlikler bu kimliklerin ortaya çıkmasına öncülük eden sosyal süreçler ve bireysel eylemler ardında yatan ahlaki prensipler arasındaki ilişkinin anlaşılmasına yardım eder.

**Bireyler, Gruplar ve Kurumlar:** Okullar, ibadethaneler, devlet kurumları, vakıflar gibi kurumların hayatımızda önemli bir rolü ve üzerimizde çok büyük etkisi vardır. Bu yüzden öğrencilerin kurumların nasıl oluştuğunu, onları nelerin kontrol ettiğini, onların bireyleri ve kültürü nasıl etkilediğini bilmesi ve toplumumuzda ve diğer toplumlarda kurumların rolü nedir, kurumlar nasıl değişir, kurumlardan nasıl etkilenirim, kurumsal değişimde benim rolüm nedir? gibi soruların cevabını bulması önemlidir.

**Güç, Otorite ve Yönetim:** Güç odaklarının, otoritenin, devletlerin tarihi gelişimini anlamak öğrenciler için önemlidir. Öğrencilerin “Güç nedir, hangi şekillerde

bulunur, gücü kim elinde tutar, güce nasıl sahip olunur, güç nasıl kullanılır, meşru otorite nedir, devletler nasıl kurulmuş, gelişmiş, varlığını devam ettirmiş ve değişmiştir, çoğunluğun hâkimiyetinde insan hakları nasıl korunur? gibi soruların cevap bulması onlarda sivil rekabet duygusunu geliştirir. Değişik devlet sistemlerinin amaçlarına ve karakteristik yapılarına tutmak öğrencilerin devletlerin çatışmayı nasıl önlediğini ve düzeni nasıl sağladığını daha iyi anlamasına olanak verir. Kişi hak ve sorumlulukları arasındaki ilişkiyi, toplumsal gruplara olan ihtiyacı, adil bir toplum kavramını öğrenen ve çalışan öğrenciler gerçek hayatta karşı karşıya kaldıkları durumlarda daha etkili problem çözücü ve karar verici bireyler olabilirler.

**Üretim, Tüketim ve Dağıtım:** İnsanların istekleri çoğu zaman mevcut kaynaklarla karşılanamayacak kadar fazladır. Bunun sonucunda neler üretilmeli, üretim nasıl organize edilmeli, üretilen ürünler nasıl dağıtılmalı ve üretim faktörleri içerisindeki en etkili pay (toprak, işgücü, sermaye, yönetim vs ) nedir? şeklinde ifade edilen dört temel soruya cevap aranır. Kaynakların eşit dağılmaması, ekonominin iyi olması amacıyla ticaret gibi değişim sistemlerini gerekli kılmıştır. Günümüzde dünya çapında büyüklüğe ulaşan bu sistemlerin düzenli işlemesi için bağımsız bir dünya ekonomisi ve teknolojik desteğe olan ihtiyaç artmıştır. Öğrencilerin bu yüzden önce kendi ihtiyaç ve isteklerini ayırarak işe başlamaları ardından temel ekonomik prensipler hakkında bilgi edinmesi büyük önem arz etmektedir.

**Bilim, Teknoloji ve Toplum:** En ilkel taş aletlerin yapımıyla başlayan teknoloji bugün hayatımızın çok büyük bir kısmına etki etmektedir. Hatta teknoloji olmadan normal hayatımızı devam ettirmemiz mümkün gözükmemektedir. Ancak teknoloji; yeni bir teknoloji her zaman eskisinden daha iyi midir, geniş ve öngörülemez sosyal değişimlere yolaçan teknolojik gelişmelerden neler öğrenebiliriz, teknolojiyi toplumun genelinin faydasına nasıl kullanabiliriz, teknolojiyle bu kadar değişen ve gelişen dünyada bazı değerlerimizi nasıl koruyabiliriz? Gibi bazı soruları da beraberinde getirmektedir. Bu sorulara cevap bulan ve teknoloji tarafından yönetilmek yerine teknolojiyi yöneten bireylerin topluma yayılması, sosyal bilgiler programına bu temanın eklenmesiyle mümkündür.

**Küresel Bağlar:** Küresel bağımlılık dünya toplumları arasındaki giderek fazlaşan farklı bağları anlamayı gerekli kılmaktadır. Ulusal çıkarlar ve uluslar arası

öncelikler arasındaki gerilimin analiz edilmesi uluslar arası alandaki insan sağlığı, ekonomik gelişim, çevresel kalite, evrensel insan hakları gibi büyük sorunlara olası çözüm üretmekte katkı sağlar. Kültürlerin rekabeti ve birbirine bağımlılığı, köklü ve etnik düşmanlıklar, siyasi ve askeri ittifaklar vb. öğrencilerin hem küresel hem de ulusal boyutları olan siyasi alternatifleri dikkatli bir şekilde incelemesine olanak verir. Böylece öğrencilerin ulusal ve uluslar arası meseleler konusundaki farkındalığı artar. Bu yüzden sosyal bilgiler programlarında küresel bağ ve bağımlılıkların bulunduğu deneyimlere yer verilmesi gereklidir.

***Vatandaşlık İdealleri:*** İçinde yaşanılan topluma tam katılım için vatandaşlık idealleri ve uygulamalarının anlaşılması önemli olduğundan bu tema sosyal bilgilerin merkezi amacıdır. Vatandaşlık idealleri ve uygulamalarını incelemede ve demokratik cumhuriyetin dayandığı idealler ile o günkü uygulamalar arasındaki boşluğu belirlemede, farklı toplumlardan tüm insanların katkısı olmuştur. Öğrenciler bu alanda vatandaşlık idealleri nedir, vatandaşlık kavramı nasıl gelişmiştir, haklar ve sorumluluklar arasındaki denge nedir, dünya toplumunun bir üyesi olarak, toplumda ve ülkede bireyin rolü nedir, ben nasıl olumlu bir fark yaratabilirim? sorularıyla karşı karşıya getirilir. Bu soruları tanımak ve cevabını bulmak bireyin içinde bulunduğu topluma etkin katılım sağlamasına yardım eder. Bu yüzden sosyal bilgiler programında vatandaşlık idealleri temasının bulunması oldukça önemlidir.

Bir eğitim-öğretim programının başarıya ulaşması, amaçların gerçekleştirilmesine, amaçların gerçekleştirilmesi de etkili bir öğrenme ve öğretme sürecinin oluşturulmasına bağlıdır. Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi ( NCSS )' ne göre sosyal bilgilerde etkili öğrenme ve öğretme vizyonu olarak belirlenen yaklaşımlar ise şunlardır ([www.socialstudies.org/standards/introduction](http://www.socialstudies.org/standards/introduction)):

- ***Anlamlılık:*** Sosyal bilgiler öğretimi ve öğrenimi anlamlı olduğu zaman etkilidir. Öğrenciler okulun içinde ve dışında yararlı buldukları birbirine bağlı bilgi, beceri, inanç ve tutumlar ağını öğrenirler. İçeriğin anlamlılığı hem öğrenciyi nasıl sunulduğu hem de etkinliklerle nasıl geliştirildiğiyle vurgulanır. Sınıf içi etkileşim birçok konunun yüzeysel olarak işlenmesinden çok birkaç önemli konunun derinlemesine ele alınmasına odaklanır. Öğretmenin planlama, uygulama ve eğitimi değerlendirme aşamasında yansıtıcı olması gerekir.

- **Bütünleştiricilik:** Sosyal bilgiler dersi zamanda ve uzayda bütünleştiricidir. Sosyal bilgiler öğretimi ve öğrenimi de bütünleştirici olduğu takdirde etkilidir. Sosyal bilgiler, öğretimi ve öğrenimi teknolojinin kullanımıyla uygulanan genel öğretim programıyla, bilgileri, becerileri, inançları ve tutumları da uygulamada bütünleştirmelidir.
- **Değer temellilik:** Sosyal bilgiler öğretimi ve öğrenimi değer temelli olduğu takdirde etkilidir. Güçlü bir sosyal bilgiler öğretimi konuların etik boyutlarını da hesaba katmalı, öğrencilerin siyasi politikalarla ilgili farkındalığını geliştirmelidir. Öğrencilerin eleştirel düşünerek sosyal bilgiler konularında değer temelli kararlar vermeleri sağlanır. Öğretmen kişisel, dini, politik görüşleri ilan etmek yerine öğrencilerin bir konu ile ilgili değer, karmaşıklık ve ikilemlerin farkında olmasını, toplumdaki farklı grupların yararlı ve zararlı yönlerini hesaba katmasını, demokratik ve sosyal değerler çerçevesinde kendine akılcı ve mantıklı bir pozisyon geliştirmesini sağlamalıdır. Güçlü bir sosyal bilgiler öğretimi karşıt bakış açılarının tanıtımını, kültürel benzerlik ve farklılıklara karşı hassasiyeti, sosyal sorumluluğu üstlenmeyi, teşvik eder.
- **Zihinsel meydan okuma:** Sosyal bilgiler öğretimi ve öğrenimi meydan okuyucu olduğu takdirde etkilidir. Öğrencilerden eğitimle ilgili hedefleri gerçekleştirmek için hem bireysel hem de grup halinde mücadele etmesi beklenir. Öğretmenler öğrencilerin benzer yeteneklerini ortaya çıkarmak için öğretim stratejileri geliştirmeli, öğrencilerinin düşüncelerine ilgi ve saygı göstererek düşüncelerini destekleyici, sağlam temellendirilmiş argümanlar istemelidir.
- **Öğrenme-öğretme aktifliği:** Sosyal bilgiler öğretimi ve öğrenimi öğrenciler aktif olduğu zaman etkilidir. Aktif sosyal bilgiler öğretmenliği yansıtıcı düşünebilmeyi gerektirir. Öğrenciler bilgiyi aktif olarak yapılandırdıkları sırada yeni anlayışlar geliştirirler. Öğretmenler burada kendileri yönlendirici olmaktan çok rehberlik edici olmalı ve öğrencilerin kendi kendilerini düzenleyen bağımsız bireylere dönüşmesine yardımcı olmalıdır.

#### 2.1.6.4. Etkili Bir Sosyal Bilgiler Öğretmeninin Özellikleri

Bilginin geometrik bir şekilde büyümesi ve yaşamda karşılaşılan problemlerin bilgiyi sadece kavramakla çözülemeyeceğinin anlaşılması eğitimde yeni anlayışların hâkim olmasını kaçınılmaz kılmıştır. Davranışçı kurama göre bilgi, bireyden bağımsız

ve nesnel kabul edilmektedir. Öğrenme ise organizmanın davranışlarında meydana gelen gözlenebilir değişim olarak tanımlanır. Davranışçı ekolün en önde gelen temsilcilerinden Skinner' e göre öğrenmenin oluşmasında en önemli faktör çevredir. Öğrenme ortamının oluşmasında çevresel faktörlere dikkat etmek daha önemlidir (Gürol, 2002, 169). Davranışçı eğitim anlayışı ABD başta olmak üzere birçok gelişmiş ülkede uzun yıllar eğitim programlarına felsefi temel oluşturmuş, ancak Vygotsky, Piaget ve Bruner'in çalışmaları ile 1980' lerin başında önemini kaybetmiştir. Ülkemizde uzun yıllar uygulanmaya devam eden bu anlayıştaki köklü değişiklik ancak 2005 yılında hayata geçirilebilmiştir.

Yapılandırmacı eğitim anlayışı bilgiyi nesnel ve öznenen bağımsız görmek yerine, öğrenen kişi tarafından oluşturulabilir görmektedir. Bu yaklaşıma göre öğrenen daha önceki deneyimlerini kullanarak çevre ile etkileşime girer ve eğer daha önce oluşturduğu şema yeterli değilse sahip olduğu şemayı çevresel durumlara göre yeniden yapılandırır. Böylece birey özümseme ve düzenleme yöntemlerini kullanarak çevre ile uyum içerisinde sürekli kendini ve bilgisini yeniler. Yapılandırmacı eğitim anlayışında bireyin sadece bilmesi yeterli değildir. Bilgiyi tekrar tekrar şekillendirmesi ve sahip olduğu bilgilerden yeni bilgiler yaratması esastır. Dolayısıyla yapılandırmacılığa dayalı bir eğitim programının uygulayıcısı olan öğretmenlerin de öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunma, buna göre yönergeler verme, öğrencilerin kararlarını kendilerinin vermesini teşvik etme, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek için problemi öğrencilerin çözmesini sağlayacak ortamları oluşturma bu bağlamda düşündürücü sorularla öğrencileri çözümlere yöneltme, sorduğu sorularla öğrencilerin düşünmesini geliştirme becerisine sahip olması gerekmektedir (Brooks ve Brooks, 1999, 23).

Sosyal bilgiler dersinde öğrencilere kazandırılmak istenen değerler ve tutumlar sosyal bilgiler dersinin yapısı gereği daha yoğun bir çalışma ve emek sarfetmeyi gerektirmektedir. Bir çocuğa kütle çekimi kanununu öğretmek zordur. Vergi vermenin önemini öğretmek kütle çekimi kanununu öğretmekten daha kolay olabilir. Ama bir çocuğun vergi vermenin önemini öğrenmiş olması bu davranışı kazanmış olması anlamına gelmez. Sosyal bilgiler diğer birçok dersin aksine öğretilen bilgilerin içselleştirilmesi ve davranışa dönüştürülmesine ihtiyaç duyulan bir derstir. Bu

bağlamda sosyal bilgiler öğretmenine büyük görev düşmektedir. Dorow (1989, 2-4), etkili bir sosyal bilgiler öğretmenin özelliklerini şöyle tanımlamaktadır:

1. ***Uygun amaçları seçme ve geliştirme:*** Bilgi, beceri ve değer- tutum boyutlarında, ölçülebilir, araştırma ve düşünmeyi gerektiren, önemli kavramları genelleştirmeye dönük amaçlar uygun amaçlardır.
2. ***Öğrencilerle tartışmak ve konuları incelemelerine yardımcı olma:*** Iraksak düşünmeyi geliştirmek, başkalarının tutum ve davranışlarına karşı daha duyarlı olmak, öğrencileri gazete, dergi vb gibi farklı kaynakları incelemeye yöneltme.
3. ***Öğrenmeyi sağlamak için değişik yöntemler kullanma:*** Sınıfın durumuna göre tartışma, sunu/anlatım, rol oynama/drama, simulasyon gibi yöntemleri kullanmak, görsel materyallerden yararlanma.
4. ***Olgu, kavram ve genellemelere odaklanarak, öğrencilerde öğrenmeyi sağlama***
5. ***Çeşitli sosyal bilim dallarınının yapılarını yansıtan materyal ve kaynakları kullanma:*** Sosyal Bilimlerin yapısal yöntem bilgisi, sosyal bilimler bilgisinin sürekli değiştiğini vurgulama, temel sosyal bilimsel kavram ve terimleri vurgulama, harita okuma, grafik yorumu, birincil ve ikincil kaynakları kullanma.
6. ***Öğrencilerin çeşitli değerleri incelemelerine yardım etme:*** Farklı gruplar arası işbirliğini sağlamaya yardımcı olma, çocuğun toplumsallaşmasına yardımcı olma, demokratik toplum değerlerini geliştirmeye çalışma, ulusal ve evrensel kimliği bir arada kazanmaya yardımcı olma, karakter gelişimine yardımcı olma.
7. ***Farklı öğretim düzeyleri için uygun materyaller seçme becerisine sahip olma:*** Uygun okuma düzeyi ile ilgili kaynaklar belirleme, ders kitabı seçiminde uygun ölçütleri kullanma, sınıftaki farklı çocukların gereksinimlerine uygun sınıf etkinlikleri düzenleme.
8. ***Gerektiğinde diğer disiplinlerden bilgi ve materyal kullanma***
9. ***Karar verme ve problem çözme becerilerinin gelişiminde öğrencilere yardımcı olma:*** Varsayım oluşturma, sonuca varma, tümevarım ve tündengelimsel çıkarım yapma.

10. **Öğrenci başarısını değerlendirebilme:** Yazma becerilerini geliştirme yazılı ve sözlü performans değerlendirme, analiz sentez gibi üst düzey düşünme becerilerini değerlendirme

Etkili sosyal bilgiler öğretmenlerinin özellikleri olarak nitelendirilen bu ölçütler ve ASCD, NCSS gibi saygın kuruluşlar tarafından sosyal bilgiler öğretmenlerinin içerik seçimi ve düzenlenmesinde başvuracakları bir rehber ve referans olarak tanımlanan standartlar incelendiğinde birçok araştırmacı (Norton,1996, Ovens, 2000; Cruichshank ve diğerleri, 1995; Semerci, 2007) ) tarafından yansıtıcı düşünen öğretmen özellikleri olarak belirlenen niteliklerle bir çok noktada örtüştüğü görülmektedir.

## 2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma konusuyla ilgili olarak ulaşılabilen araştırmalar, tarihsel sıra izlenerek yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar başlıkları altında özetlenmiştir.

### 2.2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Norton (1994) tarafından yapılan araştırmada, Güneydoğu A.B.D. de bulunan bir üniversiteden seçilen 12 öğretmen adayının yansıtıcı düşünme düzeyi ve denetim odağı ilişkili olarak irdelenmiştir. Araştırmada nitel ve nicel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Nicel veriler yansıtıcı düşünme becerilerini ve denetim odağını ölçen ölçeklerin uygulanmasıyla, nitel veriler ise yansıtıcı günlük tutma ve görüşme yoluyla elde edilmiştir. Veri toplama sürecinin birinci adımında öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri ve kontrol noktaları belirlenmiş, ikinci adımda ise katılımcılara yansıtıcı düşünme, iletişim ve yansıtıcı günlük yazma konularında seminer verilerek, yansıtma ile ilgili farkındalık kazandırılmıştır. Katılımcılar daha sonra alan deneyimine çıkmışlar ve Schön (1983)'ün eylem sonrası yansıtma tanımına uygun şekilde öğretimle ilgili bir olay tasvir ederek, bu olayın eğitimsel açıdan daha başarılı olabilmesi için olası çözümler ürettikleri yansıtıcı günlükler tutarak, bu günlükleri bireysel danışmanlarına vermişlerdir. Verilen günlükler bireysel danışmanlar tarafından incelenip, gerekli notlar düşüldükten sonra ertesi haftaki alan deneyimleri başlamadan katılımcılara geri verilmiştir. Bu uygulama 9 hafta sürmüş ve bu uygulamaların bitiminde katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının denetim odağı ve

yansıtıcı düşünme düzeylerinin örtüştüğü, iç denetim odağının yansıtıcı düşünmenin önemli bir parçası olduğu saptanmıştır.

Moallem (1997) tarafından yapılan bir diğer nitel araştırmada ise ABD nin güneybatısında bir ortaokulda görev yapan deneyimli bir fen bilgisi öğretmenin yansıtma davranışları incelenmiştir. Nitel veri toplama yöntemlerinin (gözlem ve görüşme) kullanıldığı araştırmada öğretmenin uygulamalarıyla ilgili ne düşündüğü, hangi sınıf etkinliklerinin öğretmeni yansıtıcı düşünmeye teşvik ettiği, öğretmenin hangi konularda bir ikileme kaşılaştığı zaman hassaslaştığı, öğretmenin inanç ve değerleriyle, yansıtma ve eylemleri arasındaki ilişkinin ne olduğu, yansıtıcı düşünmenin gelecekteki öğretim faaliyetlerine nasıl bir etkisi olduğu sorularına yanıt aramıştır. Veri toplama sürecinde öğretmen sınıf uygulamaları araştırmacı tarafından üç ay boyunca kamera kayıtları ile izlenmiş, her hafta derslerin olduğu videolar birlikte izlenerek, işlenen ders üzerinde görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda yansıtıcı düşünmenin bu öğretmenin düşünme sisteminin temel parçalarından biri olduğu, öğretmenin eylem öncesi, eylem sonrası ve eylem içerisinde yansıtma yaptığı saptanmıştır. Araştırma ayrıca eylem anında yansıtma yapmak isteyen bir öğretmenin sınıfta o an olup bitenlerin farkında olması, sınıf olaylarıyla ilgili bilgi edinmesi, ilgili alternatif stratejiler geliştirirken o anki durum hakkında bir çerçeve oluşturması ve geliştirdiği alternatif stratejilerden mantıklı ve ahlaki olanı seçip uygulaması gerektiğini göstermiştir.

Kirk (2000) tarafından yapılan çalışmada ise, elektronik sohbet odalarının kullanımının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyine etkisi araştırılmıştır. A.B.D. de bulunan Wisconsin Platteville Üniversitesinde öğrenim gören ikinci sınıftaki üç değişik sınıftan beşer öğretmen adayıyla yapılan çalışmada veriler nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde öğretmen adaylarından bir yarıyıl içinde 8 defadan az olmamak üzere sohbet odalarını kullanarak alan deneyimlerini yazmaları, birbirlerinin deneyimlerini okuyup yorumlamaları istenmiş ve yansitmalar araştırmacı tarafından kayda alınmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının kullandıkları yansıtıcı cümlelerin konudan konuya farklılık gösterdiği, özellikle ilgilerinin fazla olduğu alanlarda daha fazla yansıtma yapıldığı ancak özel sohbet odaları kullanımının öğretmen adaylarının yansıtıcı ifadelerinde net bir artış sağlamadığı saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve yansıtma davranışları üzerinde yapılan bir diğer çalışma da Schweiker-Marra, Holmes, Pula ve Pula (2003) tarafından yapılmış, nitel veri toplama yöntemlerinin izlendiği bu deneysel çalışmada yansıtıcı günlük tutmanın öğretmen adaylarının yansıtma düzeyleri üzerindeki etkisini incelenmiştir. Yirmi öğretmen adayı ile gerçekleşen bu çalışmada adaylar tesadüfi olarak iki eşit gruba ayrılmış ve her iki gruba da alan çalışmalarına devam ettikleri sürece haftada 2.5 saat olmak üzere seminer verilmiştir.

İlk seminerde (1. hafta) hem deney hem de kontrol grubuna yansıtıcı düşünmenin ne olduğu üzerine açıklamalar yapıldıktan sonra yansıtıcı günlük yazıp vermeleri için bir çizelge verilmiş ve öğrencilerden ikinci hafta alan uygulamaları ile ilgili ilk yansıtıcı günlüklerini yazmaları istenmiştir. İkinci hafta deney ve kontrol grupları ayrılmış, deney grubuna betimsel girdileri (1), gözlem girdileri (2), analiz girdileri (3), çözüm girdileri (4) ve etik ve ahlak girdilerini (5) içeren ve rubrik girişleri olan yansıtıcı günlük şablonu ilebetimsel, gözlemsel ve analiz girdileri içeren yazılı yansıtıcı günlük örnekleri verilmiştir. Gruba gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra deney grubundaki öğretmen adayları daha küçük gruplara bölünerek, yansıtıcı günlük örneklerini incelemişler ve üzerinde tartışmışlardır. Üçüncü seminerde deney grubundaki öğrencilerin ilk üç seviyedeki yansıtıcı düşünme düzeyleri gözden geçirildikten sonra dördüncü ve beşinci seviyelerin yansıtıcı günlük örnekleri incelenmiş ve adayların kendi yazdıkları günlük hakkında yansıtma durumlarını istemiştir. Deney grubunda bunlar olurken kontrol grubunda ise sadece alan çalışmasında neler öğrenildiği ve gelecekte nelere uygulanabileceği gibi, sınıf deneyimlerinin tartışması yapılmış, yansıtıcı düşünme hakkında konuşulmamıştır. Uygulama sonrasında her iki gruptaki öğretmen adaylarından da ders döneminin (bahar dönemi) ikinci ve onuncu haftalarında yazdıkları yansıtıcı günlükleri alınmış ve uygulama bitiminde her iki gruptan gönüllü ikişer adayla da görüşme yapılmıştır.

Verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarında yansıtıcı günlük tutmaya yönelik; günlük yazmaya yönelik tutumlar, günlük yazmanın değeri ve amacıyla ilgili tutumlar ve günlük yazmaya alternatif oluşturma arzularıyla ilgili tutumlar olmak üzere üç tip tutum olduğu saptanmıştır. Araştırmada ayrıca kontrol grubunda günlük yazmaya karşı tavırların genelde olumsuz olduğu, her iki grubunda yansıtıcı günlük yazmanın çok zaman aldığından şikâyet ettiği, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının

günlük tutmanın deneyim kazanmalarına çok az katkı sağladığını düşündüğü ve alternatif arayışının kontrol grubundaki adaylarda daha fazla olduğu görülmüştür. Kontrol grubundaki öğretmen adayları yansıtıcı düşünmeyi zaten bilinçaltında bulunan ve otomatik olarak ortaya çıkan bir yapı olarak nitelendirip, böyle bir çalışmanın yapılmasını gereksiz olduğunu belirtirken, deney grubundaki katılımcıların yansıtıcı düşünmeyi uzun soluklu bir süreç olarak görüp, bu süreç sonucunda çalışmalarının meyvesini alacaklarına inandıkları saptanmıştır.

Lee (2004)'nin Kore'li üç matematik öğretmeni adayı ile yaptığı çalışmada da öğretmen adaylarının yansıtma eylemleri derinlik ve içerik akımından değerlendirilmiştir. Araştırma verileri sınıf gözlemleri, görüşme ve yansıtıcı günlük tutma yoluyla toplanmıştır. Üç öğretmen adayı araştırmacı tarafından 8–26 saat kamera kaydı yapılarak gözlenmiş, her aday dersten sonra yansıtıcı günlük tutmuş ve daha sonra araştırmacı adayla birlikte videoya alınan uygulamaları izlemiştir. Bu esnada adayalara sözlü sorular sorularak, kendi uygulamasını bir önceki uygulamasıyla ve birlikte çalıştığı öğretmenin uygulamalarıyla karşılaştırarak yansıtma yapmaları sağlanmış, bir sonraki dersle ilgili hedeflerin neler olduğu sorulmuştur. Verilerin analizi sonucunda adayların daha çok gözledikleri, yaptıkları, yapamadıkları ve yapmayı umdukları durumları yansıttıkları görülmüştür. Deneyim arttıkça yaşadıkları sorunların içeriğinin de azaldığı görülen adayların disipline yönelik kaygıları azalmış, öğrencileriyle daha yakın iletişim kurmaya başlamış, anlama ve düşünme hızlarıyla birlikte eğitimsel becerileri de gelişmiştir.

Pedro (2005), tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin adaylarının yansıtma kavramını nasıl algıladıkları, uygulamaları sırasında yansıtmayı nasıl yaptıkları ve yansıtıcı uygulamalara hangi bağlamda dâhil oldukları incelenmiştir. Farklı yaş (22–42), cinsiyet ve okul türünden, farklı sınıflarda ders veren beş öğretmen adayıyla gerçekleştirilen çalışmada veriler bireysel ve derinlemesine görüşmeler, öğretmenlerin oluşturduğu yansıtma günlükleri ve görüşme verilerinin teyidi için yapılan sınıf gözlemleri yapılarak toplanmıştır. Görüşmeler öğretmen adaylarının 10 hafta süren ders uygulamaları bitirip, yansıtıcı günlüklerini (her hafta için olmak üzere toplam 10 günlük) araştırmacıya teslim ettikten sonra yapılmıştır. İlk görüşme katılımcıların deneyimlerinin genel bir bağlamda ortaya koymak için, ikinci görüşme deneyimleri tekrardan oluşturmak ve bazı detayları açığa çıkarmak için, üçüncü görüşme de

katılımcıların kendi deneyimleri üzerinde yansıtma yapmaları amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ikisinin yansıtma kavramını geriye dönüp bakma olarak tanımlarken, diğer üçünün yapılabilecek değişiklikler üzerinde düşünme olarak algıladığı görülmüştür. Adayların yansıtma sırasında kendilerine sordukları soruların daha çok öğrencilerle (öğrencilerin sınıf içi ihtiyaçları ve neler yapılabileceği vs.) ilgili olduğu görülmüş, adaylar yansıtma yapılabilmesi için en iyi imkânın üniversitedeki sınıflar olduğu konusunda hemfikir olmuşlardır. Öğretmen adaylarına göre yansıtma kişinin kendisi tarafından öğrenilmekte, eylem sonrasında ve eylem için yapılmakta (dersten sonra geriye dönüp baktığında öğretmenin neyi nasıl yapsa dersin daha iyi işlenebileceğini düşünmesi şeklinde olduğunu) ve kişisel inançlara ve eğitimle ilgili teorilere (yapılandırmacı anlayış vs.) dayanmaktadır. Öğretmenlerin yansıtma uygulamalarını kurslar ve alan deneyimleri sırasında öğrendiğine düşünen öğretmen adaylarının, yansıtmayı öğretim tekniklerinde kendilerine yardımcı olacak kavramsal bir araç olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının yaptıkları yansıtmalarda ise kendi kendine yansıtma (dersten sonra kendi yaptıkları üzerine düşünme, kendi eylemleri hakkındaki farkındalık), sözlü yansıtma (meslektaşlarla vs fikir alışverişi) ve yazılı yansıtma (yansıtıcı günlükler) olmak üzere üç bağlama değindikleri görülmüştür.

Amobi (2005), tarafından yapılan bir diğer nitel araştırmada ise üniversite öğretim görevlilerinin öğretim uygulamalarında yansıtıcı öğretime ilişkin tanımları ortaya koymak amaçlanmıştır. Eğitim fakültesinde tam zamanlı olarak görev yapan 38 öğretim görevlisi ile gerçekleştirilen araştırmanın verileri birebir görüşme yoluyla toplanmış ve öğretim görevlilerine; yansıtıcı öğretimin onlar için ne ifade ettiği, öğrencilerini yansıtma yapma konusunda nasıl teşvik ettikleri, yansıtıcı öğretimin öğrencilerini nasıl etkilediği ve öğrencilerinin gösterdiği yansıtma örneklerinde dikkatini çeken farklılıkların neler olduğu sorulmuştur. Yansıtıcı öğretim nedir sorusuna verilen cevaplar tamamen ortak bir noktada buluşmasa da öğretim görevlilerinin “ öğretime bir ayna tutmak” “birşeylere farklı açıdan bakmak konusunda korkusuz olmak ve korkusuz olmaya istekli olmak” gibi cevaplar üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Öğrencilerini daha çok yazma ve soru sorma yoluyla yansıtma yapmaya teşvik ettiklerini belirten öğretim görevlileri, yansıtıcı öğretimin öğrencilerin düşünme

düzeylerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yansıtma örneklerindeki farklılıklar ise yoğunlukla yaş/hayat deneyimi ve bilişsel yetenek ile açıklanmıştır.

Parsons ve Stephenson (2005), öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin pratikte geliştirilmesinde işbirlikli çalışmanın etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının yansıtma yapmalarını teşvik edecek grup çalışması ortamları oluşturulmuşlardır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan 22 öğretmen adayı ve 22 öğrenciyle gerçekleşen araştırmanın verileri görüşme yoluyla elde edilmiştir. Yansıtma düzeyleri ile ilgili soruların sorulduğu görüşmeler sonucunda işbirlikli çalışmanın öğrencilerin sınıftaki çalışmaları üzerinde daha derin düşünceleri üzerinde olumlu etkilere yol açtığı saptanmıştır.

Powell (2005), video destekli yansıtıcı diyalogların aktif öğrenmenin kolaylaştırılması ve kavramsallaştırılması üzerindeki etkilerini araştırdığı nitel çalışmasını, dokuz ilköğretim ve ortaokul öğretmeniyle gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda video destekli yansıtıcı diyalogların öğretmenlerin aktif öğrenme ile ilgili düşünce ve hislerini ortaya çıkarma konusunda etkili olduğu, video zincirinin öğretmenlere keskin bir odaklanma sağladığı ve mesleki uygulamalarının boyutlarını sorgulayacak bir kavramsal çerçeve edinmelerini sağladığı ortaya çıkmıştır.

Bataineh, Karasnah, Barakat ve Bataineh (2007) tarafından yapılan çalışmada ise yansıtıcı günlüklerin öğretmen adaylarının öğretmeyi öğrenmelerine nasıl destek olduğu incelenmiştir. Ürdün’deki bir üniversitenin eğitim fakültesinde okuyan ve gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya katılan 50 öğretmen adayıyla gerçekleşen çalışmada veriler yansıtıcı günlükler ve görüşme yoluyla elde edilmiştir. On sekiz kişiden oluşan 1. Grup öğretmen adayları sosyal bilgiler öğretim yöntemleri, 14 kişiden oluşan 2. Grup öğretmen adayları sınıf öğretmenliği öğretim yöntemleri, 18 kişiden oluşan 3. Grup öğretmen adayları da yabancı dil olarak İngilizce öğretim yöntemleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu öğretmen adaylarına yansıtıcı günlük yazma süreci hakkında temel bilgiler verildikten sonra onların yarıyıl boyunca sınıflarındaki uygulamaları hakkında günlük tutmaları istenmiştir. Her aday ile hafta da iki defa görüşülerek, yazdıkları günlükler hakkında onlara dönütler verilmiş, dönem sonunda da öğrencilerle görüşme yapılarak; günlük yazmanın faydaları, günlük yazmanın öğretmeyi öğrenmesine yardımcı olup olmadığı (nasıl) ve kendi öğretmeyi öğrenme sürecinde

günlük yazmanın artıları ve eksilerinin neler olduğu sorulmuştur. Araştırma sonucunda adayların yansıtıcı günlük tutmayı kütüphane kullanımında, mesleki bilgi, beceri ve tavırlarında, kişisel davranışlarında, öğrenme motivasyonlarında, kişilerarası ilişkilerinde, kendi bilgi kaynaklarını geliştirmede destek olan, üretken öğrenme deneyimleri sağlayan bir çalışma olarak gördükleri saptanmıştır.

Marcos, Sanches ve Tillema (2008), çeşitli eğitim dergilerinde yansıtıcı düşünme ve kendi yansıtma davranışları hakkında makalalar yazmış, mesleğinde deneyimli öğretmenlerin nasıl yansıtma yaptıklarını betimlemeyi amaçlamıştır. 2001 yılında bu öğretmenler tarafından yayımlanan 3-5 sayfalık toplam 49 makale araştırmanın verilerini oluşturmuştur. Araştırma sonuçları öğretmenlerin bugünkü tanımlanan; örneğin net bir problem tanımlama, değişimi planlama, planları yeniden gözden geçirme vb. yansıtma modellerine paralel çalışmadıklarını göstermiştir. Bunun yerine bir çok öğretmenin başarılarını öyküsel ve değer verici bir yaklaşım içinde anlattıkları, geçmiş eylemlerini çok dikkatli bir şekilde gözden geçirmedikleri, buna karşın geleceğe dönük planlar ve çözümlere yönelik yorumlar yaptıkları gözlenmiştir.

Torsvik ve Hellund (2008) tarafından yapılan nitel çalışmada ise Tanzanya ve Norveç hemşirelik okulu öğrencilerinin hemşirelik uygulamalarını karşılaştırarak, yansıtıcı hemşirelik uygulamalarının nasıl geliştiğini saptamak amaçlanmıştır. Katılımcı gözlem, öğrenci kayıtları ve odaklı grup görüşmeleri yapılarak elde edilen verilerin analizi sonucunda Norveçli hemşirelerin hasta hemşire ilişkileri, kişisel bakım, doğrudan ilişkiler ve duygusal ilgi alanlarına yoğunlaştıkları, Tanzanyalı hemşirelerin ise hasta hemşire ilişkilerine daha mesafeli olmalarına rağmen iyileştirmeye yönelik prosedürlerde daha becerikli oldukları belirlenmiştir. Araştırma, iki farklı ülkede hemşirelerin mesleki bilgi ve becerilerini farklı uygulamalarla geliştirdiğini göstermiştir.

Spitzer ve Jansen (2009)'in nitel çalışmasında ortaokul matematik öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri araştırılarak, adayların kendi öğretim tecrübelerinden nasıl yararlandıkları tesbit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının öğrencilerin düşüncelerine dair tarifleri ve eğitimin öğrencilerin öğrenmesini nasıl etkilediğine dair yorumları arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Otuz üç öğretmen adayının katıldığı çalışmada veriler görüşme yoluyla elde edilmiştir.

Araştırma sonucunda adayların genel talepler yerine öğrencilerin belirli matematiksel anlayışlarını ele aldığı, öğrencileri toplu bir grup olarak karakterize etmektense onları düşünme biçimlerine göre birbirinden ayrı ele aldıkları ve öğretim faaliyetlerini öğrencilerin öğrenmesini nasıl etkilediğine dair farklı varsayımlar ortaya atarak planlayıp, uyguladıkları saptanmıştır.

### 2.2.2. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Erginel (2006) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmeyi nasıl algıladıkları, hangi konular üzerinde yansıtıcı düşündükleri ve yansıtıcı düşünmeyi teşvik eden farklı yöntemlerin adayların düşünme modelini nasıl etkilediği incelenmiştir. Kuzey Kıbrıs'ta öğrenim gören, son sınıf öğrencisi 30 İngilizce öğretmeni adayı ile gerçekleşen nitel çalışmada veriler; haftalık tutulan yansıtıcı günlükler, banda kaydedilmiş yansıtıcı etkileşimler ve görüşmeler, öğrencilerin kısa derslerinin video kayıtları, anketler ve sınıf gözlemleri ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda işbirliğine dayanan yansıtıcı öğretim öğrenme sürecinin adayların öğretme biçimleri üzerinde farkındalık yarattığı, öğretmen olarak kendi kendilerini tanıma ve mesleki kimlik oluşturmalarına yardımcı olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları genel olarak yansıtıcı düşünme sürecini olumlu olarak değerlendirmiş ve bu süreç boyunca kendilerine sağlanan yönlendirmeyi gerekli bulmuşlardır. Araştırma, öğretmen adaylarının daha çok öğretim yöntemleri, öğrencilerin güdülenmesi ve sınıf yönetimi gibi konularda yansıtıcı düşündüklerini, uygulama sonunda yansıtıcı düşünmede gelişme kaydettiklerini göstermiştir. Akademik dönemin sonuna doğru, yansıtıcı olarak düşünürken kuramsal bilgilerini ve kısıtlı bir biçimde olsa da durumsal etkenleri gözönünde bulundurmaya başlayan adaylar, günlük tutmayı bazı kaygılarına rağmen yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkili bir yöntem olarak değerlendirmişlerdir.

Ekiz (2006), yansıtıcı günlükler aracılığıyla öğretmen adaylarının kendilerine ve başkalarına nasıl baktıklarını araştırdığı nitel araştırmasını 43 öğretmen adayı ile gerçekleştirmiştir. Öğretmen adaylarının ilköğretim okullarında 14 hafta boyunca hazırladıkları uygulama dosyalarının (yansıtıcı günlükler) incelenmesi sonucunda adayların uygulama sırasında özellikle planı uygulamaya aktarma, sınıf yönetimi, zamanın etkin kullanımı, fakülteadaki öğretim kültürü ile okullardaki öğretim kültürü arasındaki farklılık gibi konularda güçlük yaşadığı tespit edilmiştir.

Meral (2006), MEB tarafından 2005 yılında uygulamaya konulan programı uygulayan İngilizce öğretmenlerinin eleştirel ve yansıtıcı düşünme eğilimini belirlemeyi amaçladığı araştırmasına, Elazığ ilinde görev yapan 196 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği' nin kullanıldığı araştırma sonucunda İngilizce öğretmenleri genel olarak eleştirel düşündükleri, “doğruyu arama” ve “sistematiklik” alt boyutlarında eleştirel bakış açılarının daha düşük düzeyde olduğu, genel olarak yansıtıcı düşünme eğiliminde olmalarına rağmen, “mesleğe bakış” ve “sürekli ve amaçlı düşünme” boyutlarında kısmen yansıtıcı olamadıkları belirlenmiştir.

Dolapçioğlu (2007) tarafından yapılan çalışmada ise, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin değerlendirilmiştir. Çalışmada ayrıca öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini içeren davranışlara sınıf ortamında ne kadar yer verdikleri incelenerek cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan okul türü değişkenlerinin öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri ve becerilerinde göre anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığı araştırılmıştır. Veri toplama amacıyla ölçek uygulamasının yanı sıra sınıf gözlemleri de yapılan çalışmaya Hatay ili Antakya ilçesine bağlı 30 ilköğretim okulunda görev yapan 328 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin yüksek olduğu ve “yansıtıcı günlük tutma” dışında bu düşünme becerisini içeren davranışlara sınıf ortamında her zaman yer verdiklerini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ancak araştırmacı tarafından yapılan gözlemleri sonucunda öğretmenlerin problem çözme ve eleştirilere önem verme boyutlarında eksiklikleri olduğu, gözlenen öğretmenlerin hiç birinin yansıtıcı günlük tutmadığı görülmüştür. Cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan okul türü değişkenleri öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyinde genel olarak anlamlı bir fark yaratmazken, 21 yıl ve üzeri kıdemi olan, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yansıtıcı düşünme davranışlarını daha sık yerine getirdiği ayrıca bayan öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme düzeyini belirlemek için etkinlik yapma ve kendilerine ileriki yıllarda dersimde nasıl değişiklik yapabilirim sorusunu sorma gibi davranışları daha sık yerine getirdiği saptanmıştır.

Kozan (2007) tarafından Selçuk Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümü birinci okuyan 51 öğrenciyle gerçekleştirilen çalışmada, yansıtıcı düşünme becerisinin kaynak tarama ve rapor yazma derslerindeki etkisi incelenmiştir. Nitel yöntemlerden olan durum çalışmasının kullanıldığı çalışmada öğrencilere yansıtıcı

düşünme becerisine dayalı bir öğretim etkinliği uygulanarak bu uygulama hakkındaki görüşleri ve yansıtma yaptıkları alanlar hakkında derinlemesine bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yansıtıcı günlükler, anketler ve öğrencilerin hazırlamış oldukları performans ödevleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenciler bu uygulamayla; kalıcı bilgi edinme, bildiklerini uygulamaya geçirme, uygulamalarını sürekli olarak analiz ederek geliştirme, düşüncelerini organize etme ve yazılı olarak dile getirme, alanlarındaki yayınları daha yakından tanıma ve bu alan hakkında fikir yürütme ve araştırma becerilerini geliştirme fırsatı bulduklarını ve duygularını ifade etme ve kendilerini değerlendirmede gelişim gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin günlüklerinde yansıtma yaptıkları alanların uygulama sonuna doğru değişim gösterdiği görülmüş, öğrenciler arasında işbirliği ve rehberlik sağlanmasının yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinde önemli role sahip olduğu bulunmuştur.

Güney (2008), mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisini araştırdığı çalışmada ise deneysel yöntem kullanılmıştır. 2006-2007 öğretim yılının bahar yarıyılı süresince devam eden araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencileri, Fırat Üniversitesinde Türkçe öğretmenliği ikinci sınıfta bulunan ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi alan 33' şer kişilik öğrenci grupları seçilerek oluşturulmuştur. Deney grubuna mikro-yansıtıcı öğretime dayalı bir ders programı uygulanmış ve bu ders planı dâhilinde bir öğretim yapılmıştır. Kontrol grubuna ise mikro-yansıtıcı öğretim bir yöntem olarak anlatılmıştır. Bu grupta, bu öğretim yöntemine ilişkin genel bilgiler verilmiş olup, geleneksel öğretim devam etmiştir. Nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi ve günlük yorumlanması yöntemlerine de başvuru yapılan araştırma sonucunda deney ile kontrol grubunun son test yansıtıcı düşünme puanları arasında anlamlı bir fark olduğu yani mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen yetiştirmede kullanılabileceği ortaya çıkmıştır.

Bir diğer deneysel çalışma Tok (2008) tarafından yapılmış ve Fen bilgisi dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısı ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Deney grubu öğrencilerine yansıtıcı düşünme etkinliklerinin uygulandığı araştırma sonucunda yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin fen bilgisi dersindeki akademik başarılarını artırdığı ve fen bilgisi dersine

yönelik tutumları olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Tok (2008b) tarafından yapılan bir diğer çalışmada da yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtmalarına etkisi araştırılmıştır. Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi birinci sınıfında okuyan 63 öğrenciyle 12 haftalık bir süreçte gerçekleşen çalışmada deney grubuna yansıtıcı düşünme etkinlikleri uygulanmış, kontrol grubuna ise uygulamalar geleneksel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Nitel yöntemlerden rubrik testler ve yansıtıcı günlüklerin kullanıldığı araştırmada ayrıca öğretmenlik mesleği tutum ölçeği uygulanmıştır. Veri analizleri sonucunda yansıtıcı düşünme etkinliklerinin deney grubundaki öğrencilerin mesleki tutumlarında, performanslarında ve yansıtmaalarında etkili olduğu görülmüştür.

Köksal ve Demirel (2008) öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinin öğretimi tasarlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine etkisini araştırdığı nitel çalışmasını Hacettepe Üniversitesi Sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan 12 dördüncü sınıf öğrencisine uygulamıştır. Araştırma deseni olarak “durum çalışması” seçilmiştir. Araştırmacılar gözlem notları, yapılan derslerin video kayıtları ve ders sonrası doldurulan kendini değerlendirme formları aracılığıyla edindikleri verileri “içerik analizi” yöntemiyle analiz etmişler ve bu analizler sonucu elde ettiği bulgular ışığında kendini değerlendirmeye yönelik etkinlikler sırasında yapılan yansıtmaaların öğretmen adaylarının planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine olumlu katkılar sağladığını ortaya koymuştur.

Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisini belirlemeyi hedefleyen bir diğer deneysel çalışma da Semerci (2008) tarafından, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde okuna ikinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. 2006- 2007 öğretim yılı bahar dönemi içerisinde gerçekleştirilen çalışmada 33 öğrenciden oluşan deney grubuna mikro-yansıtıcı öğretime dayalı bir ders programı uygulanmış ve bu ders planı dâhilinde bir öğretim yapılmıştır. Kontrol grubuna(33 öğrenci) ise mikro-yansıtıcı öğretim bir yöntem olarak anlatılmış ve geleneksel öğretime devam edilmiştir. Öğretmen adaylarının tuttuğu yansıtıcı günlüklerinde analiz edildiği araştırma sonucunda deney ve kontrol grubunun yansıtıcı düşünme puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Şahin (2009)'in araştırmasında da Fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme yetenekleri incelenmiş, 20 fen bilgisi öğretmen adayının katıldığı araştırmada veriler adayların 6 haftalık öğretmenlik uygulaması sırasında yazdığı toplam 120 adet günlüğün incelenmesiyle elde edilmiştir. Günlüklerdeki ifadelerin betimsel olarak analizi sonucunda adayların daha çok tanımlayıcı yansıtma yaptıkları, eleştirel yansıtma becerilerinin daha düşük olduğu görülmüştür.

Aslan (2009), sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasını İstanbul'un Üsküdar ilçesinde resmi ve özel okullarda görev yapan 101 bayan ve 45 erkek öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, katılımcıların yansıtıcı düşünme eğilimleri alt boyutlarından en yüksek puanı “sorgulayıcı ve etkileyici öğretim” alt boyutlarından alırken, en düşük puanı “sürekli ve amaçlı düşünme” alt boyutundan aldıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre bayan öğretmenlerin erkek meslektaşlarına göre daha yüksek bir yansıtıcı düşünme eğilimi gösterdikleri belirlenirken, sınıf öğretmenlerinin de branş öğretmenlerine göre daha yansıtıcı düşünme eğiliminde olduğu görülmüştür. Araştırmada incelenen değişkenlerin öğretmenlerin sürekli kaygı düzeyleri üzerinde etkili olmadığı saptanırken, sürekli kaygı ile yansıtıcı düşünme eğiliminin “ Açık Fikirlilik”, “Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik”, “Araştırmacılık” ve “Öngörülü ve İçten Olma” alt boyutları arasında ters yönde, anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Kaf Hasırcı ve Sadık (2009) tarafından yapılan araştırmada ise Adana ili merkez ilçelerinde, farklı sosyo-ekonomik çevrelerdeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelendiği görülmektedir. Gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya katılan 216 kadın, 127 erkek olmak üzere toplam 343 sınıf öğretmenine Semerci (2007) tarafından geliştirilen Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği (YANDE)' nin uygulandığı araştırma sonucunda öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin iyi düzeyde olduğu, mesleki kıdem, okutulan sınıf düzeyi ve görev yapılan okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerinde anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Eğitim fakültesi ve eğitim yüksekokulu mezunu sınıf öğretmenlerinin diğer fakültelerden mezun olan sınıf öğretmenlerine göre daha açık fikirli oldukları görülürken, sınıf mevcudu 21-29 ve 40-49 arasında olan öğretmenlerin de, sınıf mevcudu 20 ve altında

olan ile 50 ve üstünde olan sınıf öğretmenlerine göre mesleğe bakışlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Hizmet içi öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemeye yönelik bir diğer çalışma da Kılınç (2010) tarafından, Elazığ ilinde görev yapan birinci ve ikinci kademe öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. 'Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği' nin kullanıldığı araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha açık fikirli ve mesleğe daha olumlu baktıkları, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğu ve Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre mesleğe daha olumsuz baktıkları ortaya konmuştur. Sınıf mevcudu az olan öğretmenlerin kalabalık sınıflarda görev yapan öğretmenlere göre, daha açık fikirli oldukları ve mesleğe daha olumlu baktıkları saptanırken, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı yansıtıcı düşünme ile ilgili herhangi bir hizmet-içi eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

Demiralp (2010), Elazığ ilinin çeşitli okullarında görev yapan 644 öğretmenin 2005 ilköğretim, birinci kademe programının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmeye etkisini değerlendirmelerini istemiştir. Veri toplama aracı olarak anketin kullanıldığı araştırmada öğretmenlerin ilköğretim programının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki katkısına yönelik görüşlerinin genel olarak olumlu yönde olduğu ortaya çıkmıştır. İlköğretim programlarının öğrencilerin günlük hayatta kullanacağı bilgileri içerdiğini düşünen öğretmenler, bu içeriğin öğrencileri üst düzeyde düşündürmeye yönelik olduğu görüşüne ise kısmen katılmışlardır. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek için en fazla soru sorma yöntemini kullandıklarını ifade eden öğretmenlerin en az kullandığı yöntem ise seminer çalışmaları olmuştur.

### **2.2.3. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi**

İlgili araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde yansıtıcı düşünme becerisi ile ilgili çalışmaların çoğunlukla öğretmen adayları üzerinde yapıldığı söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişiminde önemli bir yere sahip olan yansıtıcı düşünme becerisiyle ilgili özellikle yurt dışında yapılan çalışmalarda nitel ve deneysel

çalışmaların ağırlık kazandığı, yansıtıcı günlük tutma, seminer, sınıf gözlemleri, etkileşimli görüşme ve bireysel rehberlik çalışmalarıyla adayların yansıtma davranışlarının derinlik ve içerik bakımından geliştirilmesinin amaçlandığı görülmektedir. Araştırma sonuçları genellikle etkileşimli tartışma ortamları, işbirliğine dayalı yansıtıcı öğretim uygulamaların öğretmen adayları ve öğretmenlerin kavram yanlışlarını azaltmada, yansıtıcı günlük tutma becerisi ve yansıtma davranışlarında ilerleme sağlamada, yansıtma davranışlarının içerik ve düzey açısından zenginleşmesinde etkili olduğunu göstermiştir.

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri ülkemizde son yıllarda araştırmalara konu olan bir alandır. Henüz sınırlı sayıda olan araştırmaların ortak noktası ise yurt dışında olduğu gibi daha çok öğretmen adayları üzerine yoğunlaşması ve çoğunlukla nicel yollarla yapılmasıdır. Elde edilen bulgular çok değerli, öğretmen adayları ve öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri hakkında var olan durumu göstermesi bakımından önemlidir. Ancak yansıtıcı düşünme becerisinin eğitimcilere öğrenci başarısını engelleyen veya kolaylaştıran şartlar üzerinde daha derin düşünerek inceleme yapma olanağı sağladığı dikkate alındığında her branştan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının; nasıl yansıtma yaptıkları, yansıtmalarının içeriği, düzeyi ve yansıtıcı düşünmenin gelecekteki öğretim faaliyetlerine nasıl bir etkisi olduğunu, öğretmenin inanç ve değerleriyle, yansıtma eylemleri arasındaki ilişki olup olmadığını irdeleyen çalışmalar yapılması gerekmektedir.

## III. BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama yöntemi, veri toplama araçları ve geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin belirlenmesine yönelik olarak nicel araştırma desenlerinden tarama modelinde betimsel, öğretmenlerin sınıf ortamında yansıtıcı düşünme davranışlarını derinlemesine incelemeye yönelik olmasıyla da nitel bir çalışmadır.

Nicel araştırmalar, sayısal değerler aracılığıyla hipotezleri test etmeyi amaçlayan araştırmalardır (Suter, 2005, 41). Belli bir sorular setine büyük insan gruplarının tepkilerini ölçme olanağı tanınması nicel araştırmaların avantajıdır. Böylece verilerin karşılaştırılması ve istatistiksel işlemlerin yapılması kolaylaşır (Patton, 1990). Nitel araştırmalar ise, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 1999, 19). Amaç, sözel betimlemelerle karmaşık fenomenleri açıklamak, kişiler arası sosyal ve kültürel bağlamları daha iyi ortaya koymaktır (Suter, 2005, 41; Hara, 1995, 59). Hara (1995), her iki yaklaşımın güçlü ve zayıf yönlerinin bulunduğunu ve hangisinin tercih edileceğinin araştırmanın konu ve amacı ile araştırmacının inançlarına bağlı olduğunu belirtmektedir. Sosyal durumların en iyi kendine özgü boyutlarının ayrıştırılması ile anlaşılabilirliği şeklinde gittikçe artarak kabul gören görüş, son yıllarda sosyal bilimcileri olgu ve olayları kendi ortamları içinde inceleyerek, derinlemesine açıklamaya dayalı araştırmalar yapmaya yöneltmektedir. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2008)'in de belirttiği gibi araştırma deseninin uygun olduğu durumlarda nitel ve nicel araştırmaların bir arada kullanılmasında bir sakınca yoktur.

Tarama yöntemi, çok fazla sayıda deneğe ulaşabilme ve var olan durumu belirleyerek genel bir betimleme yapabilme (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008), görüşme yöntemi de bireylerin, çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yol olması nedeniyle (Karasar, 1991,165-166) tercih edilip, bu araştırmada her iki araştırma yaklaşım birlikte kullanılmıştır. Böylece hem geniş kitlelerden daha objektif ve genellenebilir bilgilere hem de küçük gruplardan derinlemesine ve ayrıntılı bilgilere ulaşılabilineceği düşünülmüş, konunun çok boyutlu bir şekilde açıklığa kavuşturulması sağlanmıştır.

### 3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye'deki ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri, çalışma evrenini ise Şanlıurfa ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma evreninin ulaşılabilirliği nedeniyle bu araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiş, Şanlıurfa merkez ve ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin tamamına ulaşılmıştır. Bu doğrultuda araştırmaya toplam 277 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerini gösteren Tablo 3' de görüldüğü gibi 277 sosyal bilgiler öğretmenin %78.3' ü (217 öğretmen) erkektir. Öğretmenlerin %58.5' i 1-5 yıl, %27.4' ü 6-10 yıl, %7.9' u 11-15 yıl ve %6.2' si 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Çalışma evreninde yer alan öğretmenlerin %74.72 si (207 öğretmen) Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü' nden, %25.3' ü ise Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih ve Coğrafya Bölümleri ile Eğitim Fakültelerinin Tarih ve Coğrafya Öğretmenliği Bölümlerinden mezundur. Öğretmenlerin %31.4' ü köylerde, %37.9' u ilçe ve %30,7' si il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapmaktadır. Tablo 1' deki verilere göre araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin tamamı 6. sınıf, bunun yanı sıra 231' i 7. sınıf sosyal bilgiler ve 240' ı İnkılâp Tarihi derslerini vermektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları ilköğretim okullarındaki sınıf mevcutlarına bakıldığında ise genel olarak 30-39 öğrencilik sınıflar olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.** Çalışma Evreninde Yer Alan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Mezun Olunan Fakülte, Görev Yapılan Yerleşim Birimi, Okutulan Ders ve Sınıf Mevcuduna Göre Dağılımı

<b>Kişisel Bilgiler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	60	21.7
Erkek	217	78.3
Toplam	277	100
<b>Mesleki Kıdem</b>		
1-5 yıl	162	58.5
6-10 yıl	76	27.4
11-15 yıl	22	7.9
16 yıl ve +	17	6.2
Toplam	277	100
<b>Mezun Olunan Fakülte</b>		
Eğitim Fak. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü	207	74.7
Diğer Fakülte ve Bölümler	70	25.3
<i>Eğitim Fak. Tarih Öğretmenliği Bölümü</i>	35	12.6
<i>Fen-Ed. Fakültesi Tarih Bölümü</i>	15	5.4
<i>Eğitim Fak. Coğrafya Öğretmenliği Bölümü</i>	16	5.8
<i>Fen-Ed. Fakültesi Coğrafya Bölümü</i>	4	1.5
Toplam	277	100
<b>Görev Yapılan Yerleşim Birimi</b>		
Köy	87	31.4
İlçe Merkezi	85	37.9
İl Merkezi	105	30.7
Toplam	277	100
<b>Okutulan Ders ve Sınıf Düzeyi</b>		
Sosyal Bilgiler (6. Sınıf)	277	100
Sosyal Bilgiler (7. Sınıf)	231	83.4
İnkılâp Tarihi	240	86.6
Toplam	277	100
<b>Sınıf Mevcudu</b>		
21-29 öğrenci	53	19.1
30-39 öğrenci	159	57.4
40 ve + öğrenci	65	23.5
Toplam	277	100

### 3.3. Nitel Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel boyutu için araştırma probleminin ve bu probleme ilişkin alt boyutların en iyi şekilde çalışılabileceği çalışma grubunda yer alacak öğretmenlerin saptanmasında ise nitel araştırma geleneği içinde yer alan ve olasılık temelli olmayan

örneklem tekniklerinden, amaçlı örnekleme yöntemi izlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemleri, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermekte, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olmaktadır. Başlıca amaçlı örnekleme yöntemleri; aşırı ve aykırı durum örnekleme (extreme or deviant case sampling), maksimum çeşitlilik örnekleme (maximum variation sampling), benzeşik örnekleme (homogeneous sampling), tipik durum örnekleme (typical case sampling), kritik durum örnekleme (critical case sampling), kartopu veya zincir örnekleme (snowball or chain sampling), yoğunluk örnekleme (intensity sampling), ölçüt örnekleme (criterion sampling), doğrulayıcı ya da yanlışlayıcı örnekleme (confirming and disconfirming cases) ve kolay ulaşılabilir (convenience sampling) durum örneklemesidir (Patton, 1990, 182–183). Açıklamalarda görüldüğü gibi araştırmacının çalışmak istediği durum, araştırma problemi ile ilgili genel durumu yansıtabilecek tipik, kritik bir durum veya durumlar olabileceği gibi aşırı ya da aykırı durumlar olabilmektedir.

Bu araştırmada görüşme ve gözlem yapılan öğretmenlerin seçiminde maksimum çeşitlilik örnekleme (maximum variation sampling) yapılmış, görev yapılan yerleşim birimi açısından il merkezi, ilçe ve köylerden eşit sayıda öğretmeni gözlemeye dikkat edilmiştir. Ayrıca ulaşım koşulları dikkate alınarak (kolay ulaşılabilirlik örnekleme), katılımın gönüllülük esasına dayalı olmasına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın nitel çalışma grubu dördü köy, üçü ilçe merkezi ve dördü il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan toplam 11 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma gurubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinden sekizi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği mezunu iken bir öğretmen Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği, bir öğretmen Eğitim Fakültesi Coğrafya Öğretmenliği ve bir öğretmen ise Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü mezunudur. Görüşme ve gözlem yapılan öğretmenlerden yedisi 1-5 yıllık, biri 6-10 yıllık üçü ise 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahiptir. Katılımcılardan sadece biri kadındır. Katılımcılardan sekizi 6. sınıf, dördü 7.sınıf ve dördü de 8.sınıflarda derslere girmektedir. Derse girdikleri sınıfların mevcutları genel olarak 30-39 öğrenci arasında değişmektedir.

### 3.4. Veri Toplama Yöntemi

Her zaman, her alanda tek bir yöntemle bilgi toplamanın yeterli olmaması (Cohen, Manion ve Morison, 2001), her bir veri toplama yönteminin farklı nitelikte veri sağlaması ve sosyal gerçekliğin farklı bir boyutunu açıklaması (Yıldırım ve Şimşek, 1999) nedeniyle ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada nitel ve nicel yöntemler birlikte kullanılarak üçgenleme yöntemi izlenmiştir. Cohen ve diğerleri (2001, 112–113) üçgenlemeyi, insan davranışlarının çeşitli yönleri hakkında iki ya da daha fazla yöntemle bilgi toplama olarak tanımlamakta ve sosyal araştırmalarda üçgenleme yöntemini kullanmanın avantajlarını şu şekilde açıklamaktadır:

- Fen Bilimlerinde (Fizik, Kimya, Biyoloji, Tıp vb.) bir olguyu belirli bir yöntemle irdelemek yeterlidir. Ancak insan davranışlarını bir yöntemle incelemek yetersizdir. Çünkü insan, kendisi karmaşık bir varlıktır ve diğer insanlarla sürekli etkileşim halindedir.
- Tek bir yöntemle genellemelere ulaşmak bilimsel araştırmalarda objektifliği azaltma açısından olumsuz bir sonuçtur. Bu nedenle birçok yöntemin kullanılması genellemeyi daha sağlıklı kılacaktır.
- Niteliksel araştırmalarda farklı yöntemlerle elde edilen bilgiler birbirlerine ne kadar yakın olursa bu bilgiler o kadar güvenilir olmaktadır.

Denzin (1978), dört temel üçgenleme çeşidini şöyle tanımlamaktadır (Akt. Patton, 1990, 187).

1. **Veri Üçgenlemesi:** Bu üçgenleme çeşidinde verilerin farklı kaynaklardan toplanması söz konusudur.
2. **Araştırmacı Üçgenlemesi:** Aynı araştırmada birden fazla araştırmacının kullanılmasıdır.
3. **Kuramsal Üçgenleme:** Araştırma verilerinin birden fazla kuramsal yaklaşımla incelenmesi söz konusudur.
4. **Yöntem Üçgenlemesi:** Bir olgunun farklı yöntemlerle araştırılması söz konusudur. İki boyutu vardır.

- *Yöntem İçi Üçgenleme*: Aynı yöntemlerin tekrarlanmasıdır. Bu, araştırmanın güvenilirliğini artırma açısından önemlidir.
- *Yöntemler Arası Üçgenleme*: Bu üçgenleme çeşidi, araştırmanın nesneliliği geçerliliğini artırma açısından önemlidir.

Veri toplama yöntemi olarak “yöntemler arası üçgenleme” nin kullanıldığı bu araştırmanın verilerinin toplanmasında iki aşamalı bir süreç izlenmiştir. Birinci aşama ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Bu aşamada veriler nicel veri toplama yöntemlerinden ölçek kullanılarak elde edilmiştir. İkinci aşama ise öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini sınıf ortamında davranışa nasıl dönüştürdüklerini belirlemeye yöneliktir. Bu aşamada nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme ve gözlem kullanılmıştır.

Görüşme, bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi etmede oldukça etkili olmasından dolayı nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan yöntemdir. Araştırılan konuyu ilgili bireylerin bakış açılarından görebilme ve bu bakış açılarını oluşturan sosyal yapıyı ortaya koymaya olanak vermesi avantajlarına sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Patton (1990), sohbet tarzı görüşme, görüşme formu yaklaşımı ve açık uçlu görüşme olmak üzere üç tür görüşme yaklaşımı üzerinde durmaktadır. Sohbet tarzı görüşmede önceden belirlenmiş sorular yoktur. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşmede ise sorular her bireye aynı tarz ve sırada sorulur. Bu yöntemde esneklik yoktur ve bazı insanlardan daha yoğun bazılarından daha yüzeysel bilgi edinilmesine yol açabilir. Görüşme formu yöntemi ise, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır. Görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak hem önceden hazırlanmış soruları sorma hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir. Sorular veya konuların belirli bir öncelik sırasına konmaması zorunlu değildir. Görüşmeciye zaman esnekliği sağlanması, farklı bireylerden daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi elde etme olanağı sunması, verilerin düzenlenmesi ve analizindeki kolaylığı görüşme formunun avantajlarıdır. Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu yaklaşımı izlenmiştir.

Gözlem yöntemi ise, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Marshall ve Rossman (1995, 80) gözlemin, tüm nitel incelemelerde, doğal sosyal ortamlardaki karmaşık etkileşimleri ortaya çıkarmak için temel bir yöntem olduğunu ifade etmektedirler. Gözlem çalışma türleri, doğal ortam (yapılandırılmış ve yapılandırılmamış) ve yapay ortam (yapılandırılmış ve yapılandırılmamış) olmak üzere iki temel gruba ayrılır. Yapılandırılmamış doğal ortam çalışmaları davranışın gerçekleştiği doğal ortamda yapılır ve çoğu zaman araştırmacının ortama katıldığı “katılımlı” gözlem yöntemiyle gerçekleşir. Burada araştırmacı çalıştığı konuya ilişkin kültür ya da alt kültürün içine girmeye ve bir parçası olmaya çalışır. Yapılandırılmış doğal ortam çalışmalarında ise araştırmacı genellikle yapılandırılmış bir gözlem aracı veya araçları kullanır ve amaç yapılandırılmamış alan çalışmaları ile elde edilen sonuçları doğal ortamlarında test etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 1999, 124–126). Bu çalışmada yapılandırılmamış doğal ortam gözlem türü kullanılarak katılımlı sınıf gözlemleri yapılmıştır.

### **3.5. Veri Toplama Araçları**

Araştırma verilerinin toplanmasında Semerci (2007) tarafından geliştirilen Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği (YANDE), araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”, “Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Aşağıda veri toplama araçları hakkında ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

#### **3.5.1. Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği (YANDE)**

Bu ölçek Semerci (2007) tarafından; literatür taraması ve madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşlerinin alınması, uygulama işlemlerinin yapılması, faktör analizi, faktörler arası korelasyonunun bulunması, madde toplam korelasyonunun bulunması, test-tekrar test korelasyonunun bulunması, iki yarı puanları arasındaki korelasyonunun belirlenmesi, benzer testlerin aynı gruba uygulanması ve sonuçların karşılaştırılması ve iç tutarlılık katsayılarının hesaplanması olmak üzere toplam 10 aşamada geliştirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen 41 maddenin 599 deneğe uygulanması ve veriler üzerinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi yapılması sonucunda faktör yükleri .35’ in altında kalan maddeler ölçekten çıkarılmış, böylece 20 maddesi olumsuz, 15 maddesi ise olumlu ifadeler içeren toplam 35 maddelik

“Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği (YANDE)” elde edilmiştir (Bkz Ek-2, 136). Tablo 4, ölçekte yer alan maddeleri ve faktör yüklerini göstermektedir.

**Tablo 4.** Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğine (YANDE) İlişkin Faktör Yükleri

Taslak Mad. No	Ölçek Mad. No	Maddeler Sürekli ve Amaçlı Düşünme	Faktör Yükü	Madde Top. r
21	1	Öğrencilerimin görüşlerine değer vermem	0.547	0.308
24	2	Öğretim hedeflerimin ışığında eleştirel düşünürüm	0.536	0.348
27	3	Öğretimle ilgili diğer öğretmenlere yardımcı olurum	0.574	0.385
29	4	Kendi öğretimimin etkililiğini değerlendirmem	0.569	0.341
31	5	Sınıfta tartışmayı teşvik eder yönetirim	0.674	0.322
33	6	Kitaptaki etkinliklerle yetinir, yenilerini oluşturmam	0.618	0.520
35	7	Konu anlatırken bazı noktaları eksik bırakıp öğrencilerimin bulmasını sağlarım	0.633	0.443
<b>Açık Fikirlilik</b>				
3	8	Öğretim kazanımlarını (hedef-davranışları) gözden geçirmem	0.430	0.321
6	9	Öğretim uygulamalarıyla ilgili soru, tepki ve önerilere açık değilim	0.590	0.491
7	10	Öğretme-öğrenme sürecindeki olaylara çok yönlü bakmam	0.628	0.441
10	11	Öğrencilerimin bireysel gereksinimlerinden sorumlu değilim	0.553	0.542
11	12	Öğrencilerimin eğitsel etkinliklerine önem vermem	0.656	0.415
12	13	Öğrencilerimin duygusal (duyuşsal) davranışlarından sorumlu değilim	0.653	0.529
<b>Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim</b>				
36	14	Yeni materyalleri ve etkinlikleri tanıtmam	0.522	0.512
37	15	Dersin teorik kısımlarını kavram haritasıyla anlatmam	0.611	0.509
38	16	Öğrencilerin hayallerine değer vermem	0.721	0.481
39	17	İşbirliği ile öğrenmeye önem vermem	0.784	0.444
40	18	Eleştirel bakış açısına sahip değilim	0.582	0.575
<b>Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik</b>				
16	19	Öğretimde kime, neyi, ne zaman, niçin ve nasıl yapacağımı bilirim	0.532	0.392
28	20	Öğrencilerimle etkili iletişim kurmaya çalışmam	0.599	0.462
30	21	Öğrencilerime uygun öğrenme materyali sunarım	0.728	0.567
32	22	Öğrencilerin beklentilerini dikkate almam	0.667	0.537
34	23	Yeni bir konuyu ustaca tanıtır ve anlatırım	0.757	0.537
<b>Araştırmacı</b>				
13	24	Öğretim ortamına ilişkin yaptığım değişikliklerin sonuçlarını düşünürüm	0.393	0.517
14	25	Öğretime ilişkin problemleri algılar, tanımlar, geneller ve mesleki anlayışlarımı değiştirmek ve geliştirmek için kullanırım	0.592	0.420
15	26	Araştırma ruhuna sahip değilim	0.646	0.513
17	27	Öğretimimi objektif bir şekilde değerlendirebilirim.	0.617	0.512
18	28	Öğretmen olarak kendimi geliştirmeye açık değilim	0.607	0.585
19	29	Öğretme sanatının iyi yönleriyle ilgilenirim	0.574	0.607
<b>Öngörülü ve İçten Olma</b>				
9	30	Öğrencilerimin (sınırın ötesini) geleceği görmesine yardımcı olurum	0.487	0.537
26	31	Öğretimimle ilgili diğer öğretmenlerin eleştirilerinden yapıcı bir şekilde yararlanırım	0.397	0.422
22	32	Öğretim uygulamalarımla ilgili diğer arkadaşlarımla görüş alış verişinde bulunurum.	0.569	0.583
23	33	Kendimi öğrencilerimin yerine koyup düşünebilirim	0.644	0.472
<b>Mesleğe Bakış</b>				
25	34	Öğretmenliği sevmiyorum	0.488	0.483
20	35	Öğretmen olarak kendimi değerlendirmede dürüst değilim	0.572	0.446

Faktör yapısının belirlenmesi amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi Yaklaşımı ve Temel Bileşenler Analizi Tekniği uygulanan YANDE Ölçeği Sürekli ve amaçlı düşünme (7 madde), Açık fikirlilik (6 madde), Sorgulayıcı ve etkili öğretim (5 madde), Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik (5 madde), Araştırmacı (6 madde), Öngörülü ve içten olma (4 madde) ve Mesleğe bakış (2 madde) olmak üzere toplam yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Derecelendirilmesi, “Tamamen katılıyorum (5), Çoğunlukla katılıyorum (4), Kısmen katılıyorum (3), Çoğunlukla katılmıyorum (2) ve Hiç katılmıyorum (1) şeklinde olan ölçekten alınabilecek en düşük puan 35, en yüksek puan ise 175’ dir. İç tutarlılık katsayısı .90 olan ölçeğin alt boyutlar bazında güvenirlik katsayıları Tablo 5’ de yer almaktadır.

**Tablo 5.** YANDE Ölçeği’nin Alt Boyutlarının Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

<b>YANDE Ölçeği Alt Boyutları</b>	<b>Madde No</b>	<b>Güvenirlik Katsayısı</b>
Faktör 1. Sürekli ve Amaçlı Düşünme	21,24,27,29,31,33,35	.794
Faktör 2. Açık Fikirlilik	3,6,7,10,11,12	.712
Faktör 3. Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	36,37,38,39,40	.747
Faktör 4. Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	16,28,30,32,34	.776
Faktör 5. Araştırmacı	13,14,15,17,18,19	.742
Faktör 6. Öngörülü ve İçten Olma	9,22,23,26	.668
Faktör 7. Mesleğe Bakış	20,25	.357

### 3.5.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmacı tarafından araştırmanın alt amaçları ve uygulanan YANDE ölçeği doğrultusunda, ilgili literatür ve bu konuda yapılan araştırmaların veri toplama araçlarının da incelenmesiyle geliştirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” Sürekli ve Amaçlı Düşünme, Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim ve Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik boyutlarına yönelik iki, Açık Fikirlilik ve Araştırmacı boyutuna yönelik üç, Öngörülü ve İçten Olma boyutuna yönelik dört ve Mesleğe Bakış boyutuna yönelik bir soru olmak toplam 17 sorudan oluşmaktadır (Bkz Ek-3, 138)

### 3.5.3. Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu

Araştırmacı tarafından araştırmanın alt amaçları ve uygulanan YANDE ölçeği doğrultusunda, ilgili literatür ve bu konuda yapılan araştırmaların veri toplama araçlarının incelenmesiyle geliştirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen ve 5’ li likert şeklinde (Her zaman, Genellikle, Ara sıra, Nadiren, Hiç) yapılandırılan “Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu”; “Sürekli ve Amaçlı Düşünme” ve “Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim” boyutlarına yönelik altı, “Açık Fikirlilik” ve “Öngörülü ve İçten Olma” boyutlarına yönelik iki, “Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik” boyutuna yönelik sekiz ve “Araştırmacı” boyutuna yönelik üç olmak üzere toplam 27 gözlenebilir öğretmen davranışından oluşmaktadır (Bkz Ek-4, 140)

### 3.5.4. Kişisel Bilgi Formu

Çalışma grubu hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki kıdemi, mezun olduğu fakülte, görev yaptığı yerleşim birimi, ders verdiği sınıf düzeyi ve sınıf mevcutları ile ilgili toplam 6 sorudan oluşmaktadır.

## 3.6. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması için ilk olarak Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden yazılı izin alınmış (Bkz. Ek 1, 133), uygulamaların yapılacağı okullara gidilerek okul yönetimi ve uygulama yapılacak öğretmenlerle tanışılarak, araştırmanın konusu hakkında bilgi verilmiştir. Veriler 2009–2010 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Kişisel Bilgi Formu ve YANDE Ölçeği’ nin birlikte uygulaması, öğretmen görüşmeleri ve sınıf gözlemleri şeklinde gerçekleşen bir süreç sonunda elde edilmiştir. Aşağıda verilerin toplanması süreci ve adımları ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır.

### 3.6.1. Kişisel Bilgi Formu ve YANDE Ölçeği’ nin Uygulanması

Mart-Nisan 2010 tarihleri arasında Şanlıurfa İli merkez, ilçe ve köylerindeki ilköğretim okullarında görev yapan toplam 360 sosyal bilgiler öğretmenine ulaşılmış ve gönüllük esasına dayalı olarak 310 öğretmen Kişisel Bilgi Formu ve Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği’ ni cevaplamıştır. Uygulama öncesinde araştırmacı katılımcılara cevaplamanın nasıl yapılacağı ile ilgili kısa bir açıklama yapmış, uygulamalar yaklaşık

15 dakikalık bir süre içerisinde tamamlanmıştır. Verilerin ilk incelemesi sonucunda 33 ölçekte cevaplanmayan sorular olması nedeniyle bu ölçekler analiz dışı bırakılmış, bütün istatistiksel analizler toplam 277 ölçek üzerinde yapılmıştır.

### **3.6.2. Öğretmen Görüşmeleri**

Görüşmeler Nisan-Mayıs ayları içerisinde biri kadın olmak üzere toplam 11 gönüllü öğretmenle yapılmıştır. Görüşmeye başlamadan önce verilen değerli bilgilerin bilimsel bir çalışma için kullanılacağı, başka bir kurum ya da birime kesinlikle verilmeyeceği vurgulanmıştır. Okulların yönetici odası, rehber öğretmen odası ve öğretmenler odası gibi görüşme için uygun, gürültüden uzak ortamlarda gerçekleşen görüşmeler ortalama 15 -22 dakika sürmüştür. Görüşme sırasında katılımcılar tarafından izin verildiği için ses kayıt cihazı kullanılmış ayrıca görüşme formları üzerinde de kodlamalar yapılmıştır. Böylece görüşme sırasında soru sorma ve etkili dinleme işlevleri daha etkili bir biçimde yerine getirilmiştir. Kayıt öncesi cihaz kontrol edilmiş, görüşme sırası dikkate alınarak yeterli güce sahip olması (şarj) sağlanmıştır. Görüşme sırasında öğretmenlere toplam 17 soru sorulmuş, görüşmenin akışına göre soruların sırasında gerekli değişiklikler yaparak ve ek sorular sorarak görüşmenin sohbet tarzında geçmesine dikkat edilmiştir. Öğretmenlerin görüşme sırasındaki tutum ve davranışları samimi ve içten olarak gözlenmiş, araştırmacı da cevaplamaya teşvik edici olmaya ve uygun dönütler vermeye dikkat ederek, görüşme sürecinde yansız ve empatik olmaya özen göstermiştir.

### **3.6.3. Sınıf Gözlemleri**

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sınıf ortamındaki yansıtıcı düşünme davranışlarını incelemek amacıyla Nisan-Mayıs 2010 tarihleri arasında il merkezindeki dört okulda 13 saat, ilçe merkezindeki 3 okulda 8 saat ve dört köy ilköğretim okulunda 10 saat olmak üzere toplam 31 ders saati sınıf gözlemi yapılmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü il ve ilçelerindeki geleneksel tutum ve değerlerin yanı sıra katılımcılarda gönüllük esasının temele alınması nedeniyle sınıflarında gözlem yapılan öğretmenlerin sadece biri kadındır. Her öğretmen için haftada en az iki kez ve bir ders saati (40 dakika) olacak şekilde sınıf gözlemleri gerçekleştirilmiştir. Ölçme ve değerlendirme amacıyla dönem içinde yapılan sınavların olduğu günler ile öğretmenlerin öğrenci

notlarını karnelerine işlediklerini, bu nedenle öğretim yapmadıklarını belirttikleri son iki hafta sınıf gözlemleri yapılmamıştır. Öğretmen davranışlarının temsil edici örnekleme ulaşabilmek ve sınıf içi gözlemlerin birkaç seferde tamamlanmasına özen göstermek amacıyla her öğretmen, her biri farklı gün ve saatlerde olmak üzere aynı gözlemci (araştırmacı) tarafından gözlenmiştir (sınıfa gözlem için girilecek gün önceden duyurulmamıştır).

Araştırmacı sınıfı rahatça görebileceği bir şekilde sınıfın arka sıralarında oturmuş ve herhangi bir müdahalede bulunmadan sınıfta olan biten her şeyi gözlem formlarına not almaya çalışmıştır. Veri kaybının olmaması ve not alma sırasında kullanılan kısaltmaların daha iyi ayrıştırılabilmesi için, her gözlemin bitiminden sonra araştırmacı tarafından gözlem kayıtları incelenmiş, eksik kalan notlar tamamlanmıştır. Tablo 6, gözlem yapılan öğretmenler ve süreç hakkında ayrıntılı bilgi vermektedir.

Tablo 6. Sınıflarında Gözlem Yapılan Öğretmenler ve Gözlem Süreci

Kod	Cinsiyet	Kıdem	Mezun Olunan Fak/Böl.	Yerleşim Birimi	Gözlenen Ders	Sınıf Mevcudu	Gözlem Süresi
1	E	11-15 yıl	Eğt. Fak. Tarih Öğretmenliği	Şehir merkezi	1. ders/ 6. Sınıf 2 ve 3. ders/7. sınıf	28 Öğrenci	3 saat
2	E	11-15 yıl	Eğt. Fak. Coğrafya Öğret.	Şehir merkezi	3 ders /6. sınıf	1 ve 2. ders/42 öğrenci 3.ders/ 12 öğrenci *	3 saat
3	E	1-5 yıl	Eğt. Fak. Sosyal Bilg. Öğret.	Şehir merkezi	1.ders/6. sınıf 2 ve 3. ders/ 8.sınıf	1.ders/ 32 öğrenci 2.ders/ 25 öğrenci 3.ders/ 26 öğrenci	3 saat
4	E	11-15 yıl	Fen-Ed. Tarih Bölümü	Şehir merkezi	4 ders/ 6. sınıf	1 ve 2. ders/ 26 öğrenci 3 ve 4. ders/ 35 öğrenci	4 saat
1	E	1-5 yıl	Eğt. Fak. Sosyal Bilg. Öğret.	İlçe merkezi	3 ders/ 6. sınıf	22 Öğrenci	3 saat
2	E	6-10 yıl	Eğt. Fak. Sosyal Bilg. Öğret.	İlçe merkezi	1.ders/6.sınıf 2 ve 3. ders/ 8. sınıf	1.ders/19 öğrenci 2 ve 3. ders/ 14 öğrenci	3 saat
3	K	1-5 yıl	Eğt. Fak. Sosyal Bilg. Öğret.	İlçe merkezi	1.ders/8. sınıf 2.ders/ 7. sınıf	1.ders/ 35 öğrenci 2.ders/29 öğrenci	2 saat
1	E	1-5 yıl	Eğt. Fak. Sosyal Bilg. Öğret.	Köy	3 ders/ 6.sınıf 1 ders/ 8. sınıf	25 öğrenci	4 saat
2	E	1-5 yıl	Eğt. Fak. Sosyal Bilg. Öğret.	Köy	2 ders/7. sınıf	14 öğrenci	2 saat
3	E	1-5 yıl	Eğt. Fak. Sosyal Bilg. Öğret.	Köy	2 ders/6. sınıf	20 öğrenci	2 saat
4	E	1-5 yıl	Eğt. Fak. Sosyal Bilg. Öğret.	Köy	2 ders/ 7. sınıf	8 öğrenci	2 saat

Ş1D72: Şehir merkezinde gözlem yapılan ilk öğretmenin, ilköğretim 7. sınıf düzeyindeki dersinde ve ikinci ders saatinde olduğunu ifade etmektedir.

### 3.7. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Betimsel istatistiklerin incelenmesinin yanı sıra, bağımsız değişkenlerin özelliğine göre çoklu karşılaştırmalarda tek yönlü ANOVA analizleri, varyansların eşit olmadığı durumlarda Kruskal Wallis testi, ikili karşılaştırmalarda ise t testi ve varyansların eşit olmadığı durumlarda Mann Whitney U testi, farklılıklarının anlamlılığı için ise LSD testi kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Öncelikle içerik analizine hazırlık yapmak amacıyla görüşme ve gözlem metinleri bilgisayarda word ortamına aktarılmıştır. Aktarma sırasında görüşme yapılan öğretmenlere görev yaptıkları yerleşim biriminin ve cinsiyetlerinin baş harfleri kullanılarak alfabetik (Öğrt1E), gözlem yapılan öğretmenlere ise harflerin yanı sıra gözlenen ders saatleri ile ilgili rakamsal kodlar verilerek (K1D82) toplam 90 sayfalık yazılı ham veri metni elde edilmiştir. Örneğin Öğrt1E, ilk görüşmenin ilçede görev yapan bir erkek öğretmenle yapıldığını, K1D82 ise köy ilköğretim okulunda gözlem yapılan ilk öğretmenin 8.sınıf düzeyinde ve ikinci ders saatinde olduğunu ifade etmektedir. Görüşme ve gözlem metinleri analiz edilirken satır satır okuma yapılmış, analizin güvenilirliği için metinler üzerinde “tekrar okuma” işlemleri gerçekleştirilmiş, anlamlı bölümlerin (bir kelime, cümle, paragraf gibi) kodlanmasında ise (isim verilmesinde) araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan gözlem ve görüşme formlarında yer alan öğretmen davranışları temele alınmıştır. Böylece öğretmen görüşlerinde ve sınıfta gözlenen durumlarda benzerlik ve farklılıklar saptanarak, araştırma bulgularının ana hatlarını belirleyen ortak anlamlar oluşturulmuştur. Kodlamanın güvenilirliği için her sınıf gözleminden rastgele seçilen birer örnek üzerinde araştırmacı ve danışman ayrı ayrı kodlama yapmış ve sonuçlar karşılaştırılarak, kodlamanın önyargı ve yanlış anlamadan uzak, ortak bir anlayışa göre yapılması sağlanmıştır.

### 3.8. Süre ve Olanaklar

- Mart 2010** : Gerekli İzinlerin alınması  
**Mart- Mayıs 2010** :Veri toplama araçlarının uygulanması ve verilerin toplanması.  
**Mayıs 2010** : Verilerin analizi, sonuçların yorumlanması ve tez yazımı

**Haziran 2010** : Tezin sunulması

## IV. BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde, sosyal bilgiler öğretmenlerinden farklı veri toplama araçlarıyla elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulgular araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sunulmuş, nitel bulgular görüşme ve gözlem bulguları olmak üzere iki temel başlık altında açıklanmıştır. Nitel bulguların sunumunda içerik analizleri sonucunda elde edilen kategoriler kullanılmış, öğrencilerin görüşlerinden örnek ifadeler ve sınıf gözlemlerinden örnek durumlar tırnak içinde, değiştirilmeden verilmiştir.

#### 4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyi İle İlgili Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeyi nedir?” şeklinde ifade edilmiş ve bu soruya yanıt aramak üzere öğretmenlerin “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği” nden elde ettikleri puanlar üzerinde betimsel istatistikler yapılmıştır.

Tablo 7, araştırmaya katılan toplam 277 öğretmenin YANDE Ölçeği’nden aldıkları puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerini göstermektedir. Tablo incelendiğinde “Sürekli ve Amaçlı Düşünme” boyutuna ilişkin aritmetik ortalamanın 29.59; “Açık Fikirlilik” boyutuna ait aritmetik ortalamanın 27.92; “Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim” boyutuna ilişkin aritmetik ortalamanın 23.09; “Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik” boyutuna ilişkin aritmetik ortalamanın 21.71; “Araştırmacı” boyutuna ilişkin aritmetik ortalamanın 26.08; “Öngörülü ve İçten Olma” boyutuna ilişkin aritmetik ortalamanın 17.52; “Mesleğe Bakış” boyutuna ilişkin aritmetik ortalamanın 8.74 ve “YANDE Ölçeği” toplam puanına ilişkin aritmetik ortalamanın ise 158.53 olduğu görülmektedir.

**Tablo 7.** Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin (N=277) Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği”  
nden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

YANDE Ölçeğinin Boyutları	Alınabilecek EYP-EDP	$\bar{X}$	Ss
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	7–35	29.59	3.59
Açık Fikirlilik	6–30	27.92	2.66
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	5–25	23.09	2.27
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	5–25	21.71	2.67
Araştırmacı	6–30	26.08	3.22
Öngörülü ve İçten Olma	4–20	17.52	2.38
Mesleğe Bakış	2–10	8.74	1.60
Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam Puan	35–175	158.53	13.96

Tablo 7’ de görüldüğü gibi öğretmenler en yüksek YANDE puanını “Açık Fikirlilik” boyutunda alırken, en düşük YANDE puanını “Sürekli ve Amaçlı Düşünme” boyutunda almışlardır.

#### **4.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Cinsiyet, Kıdem, Mezun Olunan Fakülte, Görev Yapılan Yerleşim Birimi ve Sınıf Mevcuduna Göre Yansıtıcı Düşünme Düzeyi İle İlgili Bulgular**

Araştırmanın cevap aradığı ikinci soru, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında cinsiyet, kıdem, mezun olunan fakülte, görev yapılan yerleşim birimi ve sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık olup olmadığıdır. Aşağıda çalışma evreninde bulunan toplam 277 sosyal bilgiler öğretmenin “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” nden elde ettikleri puanlar üzerinde yukarıda belirtilen değişkenler doğrultusunda yapılan istatistiksel analizlerin sonuçları yer almaktadır.

##### **4.2.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı**

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin YANDE Ölçeği puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere öncelikle t-testi yapılmış, ancak bu analiz sonucunda gruplara ait dağılımların varyanslarının eşit

olmadığı belirlendiğinden veriler Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetine göre Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği' den aldıkları puanlar üzerinde yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 8' de verilmiştir.

**Tablo 8.** Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği' nden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

<b>YANDE Ölçeğinin Boyutları</b>	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>Sıra Toplamı</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	Kadın	60	144.38	8663.00	6187.000	.555
	Erkek	217	137.51	29840.00		
Açık Fikirlilik	Kadın	60	133.04	7982.50	6152.500	.498
	Erkek	217	140.65	30520.50		
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	Kadın	60	152.03	9121.50	5728.500	.140
	Erkek	217	135.40	29381.50		
Öğrt.Sorumluluğu ve Bilimsellik	Kadın	60	143.96	8637.50	6212.500	.584
	Erkek	217	137.63	29865.50		
Araştırmacı	Kadın	60	150.39	9023.50	5826.500	.210
	Erkek	217	135.85	29479.50		
Öngörülü ve İçten Olma	Kadın	60	147.81	8868.50	5981.500	.328
	Erkek	217	136.56	29634.50		
Mesleğe Bakış	Kadın	60	155.04	9302.50	5547.500	.063
	Erkek	217	134.56	29200.50		
YANDE Ölçeği Toplam Puan	Kadın	60	148.78	8927.00	5923.000	.285
	Erkek	217	136.29	29576.00		

Tablo 8' de görüldüğü gibi bayan öğretmenlerin "Açık fikirlilik" alt boyutu haricinde diğer alt boyutlar ve Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği'nden elde ettikleri toplam puanlara ait sıra ortalamaları erkek öğretmenlerin puanlarına ait sıra ortalamalarından daha yüksektir. Ancak Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin YANDE puanları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ( $.05 < p$ ) görülmektedir.

#### 4.2.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” puanlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere öncelikle tekyönlü ANOVA analizi yapılmış ancak gruplara ait dağılımların varyansları eşit olmadığından veriler üzerinde Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Tablo 9, sosyal bilgiler öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği’nden aldıkları puanların mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 9’da verilen grup sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek yansıtıcı düşünme eğiliminin gerek alt boyutlar gerekse ölçek toplam puanı açısından 11–15 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde olduğu görülmektedir. Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği’nde yer alan “Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim” boyutunda en yüksek ikinci sıra ortalaması 16 yıl ve daha üzerinde mesleki kıdemi olan öğretmenlere ait olurken, “Sürekli ve Amaçlı Düşünme”, “Açık Fikirlilik” ve “Araştırmacı” alt boyutları ile YANDE Ölçeği’nden elde edilen toplam puanında 1–5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlere ait olmuştur. Tablo incelendiğinde en düşük ortalamanın “Sürekli ve Amaçlı Düşünme”, Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik”, “Araştırmacı”, “Öngörülü ve İçten Olma” ve Mesleğe Bakış” alt boyutlarında 16 yıl ve üzeri; “Açık Fikirlilik” ve “Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim” boyutlarında ise 6–10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Ancak Tablo 9’da görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinde mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır [ $\chi^2 (2) = 2.265, 4.041, 3.884, 5.427, .523, .773, 2.062, 1.998, .05 < .p$ ]

**Tablo 9.** Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği' nden Aldıkları Puanların Mesleki Kıdeme Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

YANDE Ölç. Boyutları	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ort.	Sd	$\chi^2$	P
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	1-5 yıl	162	142.73	3	2.265	.519
	6-10 yıl	76	134.30			
	11-15 yıl	22	145.95			
	16 yıl+	17	115.47			
Açık Fikirlilik	1-5 yıl	162	141.78	3	4.041	.257
	6-10 yıl	76	126.39			
	11-15 yıl	22	160.93			
	16 yıl+	17	140.50			
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	1-5 yıl	162	136.44	3	3.884	.274
	6-10 yıl	76	134.85			
	11-15 yıl	22	169.61			
	16 yıl+	17	142.38			
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	1-5 yıl	162	135.79	3	5.427	.143
	6-10 yıl	76	148.63			
	11-15 yıl	22	155.52			
	16 yıl+	17	105.18			
Araştırmacı	1-5 yıl	162	138.63	3	.523	.914
	6-10 yıl	76	137.80			
	11-15 yıl	22	150.05			
	16 yıl+	17	133.62			
Öngörülü ve İçten olma	1-5 yıl	162	137.68	3	.773	.856
	6-10 yıl	76	138.48			
	11-15 yıl	22	153.02			
	16 yıl+	17	135.74			
Mesleğe Bakış	1-5 yıl	162	140.39	3	2.062	.560
	6-10 yıl	76	141.09			
	11-15 yıl	22	141.23			
	16 yıl+	17	113.59			
YANDE Ölçeği Toplam Puan	1-5 yıl	162	140.79	3	1.998	.573
	6-10 yıl	76	135.71			
	11-15 yıl	22	153.02			
	16 yıl+	17	118.50			

#### 4.2.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” Puanlarının Mezun Oldukları Fakültelere Göre Dağılımı

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” puanlarının mezun olunan okul türüne anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere öncelikle t-testi yapılmış, ancak gruplara ait dağılımların varyanslarının eşit olmadığı belirlendiğinden veriler Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Tablo 10, öğretmenlerin YANDE Ölçeği’nden elde ettikleri puanlar üzerinde yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarını göstermektedir.

**Tablo 10.** Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği’nden Aldıkları Puanların Mezun Olunan Okul Türüne Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

<b>YANDE Ölçeğinin Boyutları</b>	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>Sıra Toplamı</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	Bölüm	207	139.05	28782.50	7235.500	.987
	Diğer	70	138.86	9720.50		
Açık Fikirlilik	Bölüm	207	140.62	29108.50	6909.500	.547
	Diğer	70	134.21	9394.50		
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	Bölüm	207	137.35	28431.00	6903.000	.541
	Diğer	70	143.89	10072.00		
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	Bölüm	207	137.28	28416.50	6888.500	.535
	Diğer	70	144.09	10086.50		
Araştırmacı	Bölüm	207	135.90	28131.50	6603.500	.265
	Diğer	70	148.16	10371.50		
Öngörülü ve İçten Olma	Bölüm	207	132.81	27491.50	5963.500	.025*
	Diğer	70	157.31	11011.50		
Mesleğe Bakış	Bölüm	207	138.73	28718.00	7190.000	.920
	Diğer	70	139.79	9785.00		
YANDE Ölçeği Toplam Puan	Bölüm	207	138.10	28587.00	7059.000	.748
	Diğer	70	141.66	9916.00		

Tablo 10 incelendiğinde YANDE Ölçeği’ nin “Sürekli ve Amaçlı Düşünme” ve “Açık Fikirlilik” alt boyutları haricinde diğer alt boyutlar ve toplam puan açısından

diğer fakülte ve bölümlerden bölümlerden (Eğitim Fakültesi Tarih ve Coğrafya Öğretmenliği Bölümü ile Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih ve Coğrafya Bölümü) mezun olan sosyal bilgiler öğretmenlerine ait sıra ortalamalarının Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü mezunu olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu, bununla birlikte sıra ortalamaları arasında gözlenen bu farkların sadece “Öngörülü ve İçten Olma” alt boyutunda diğer fakülte ve bölüm mezunlarının lehine anlamlı olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ).

#### **4.2.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” Puanlarının Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine Göre Dağılımı**

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği’nden aldıkları puanların görev yaptıkları yerleşim birimine göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11 incelendiğinde “Sürekli ve Amaçlı Düşünme”, Açık Fikirlilik” ve “Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim” alt boyutları ile YANDE Ölçeği’nden elde edilen toplam puanlara ait en yüksek ortalamaların köylerde, en düşük ortalamaların ise il merkezinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Bununla birlikte “Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik” ve “Araştırmacı” alt boyutlarından elde edilen puanlara ait aritmetik ortalamalar il merkezinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinde daha yüksek bulunmuştur. Analiz sonuçları “Mesleğe Bakış” ve “Öngörülü ve İçten Olma” boyutlarında ise ilçe merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin puanlarına ait aritmetik ortalamaların daha yüksek olduğunu göstermektedir. Tablo 11 Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği’nden elde edilen toplam puanlar açısından irdelendiğinde il merkezine doğru gidildikçe sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçekten elde ettikleri puanlara ait ortalamaların düştüğü görülmektedir.

**Tablo 11.** Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği' nden Aldıkları Puanların Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

YANDE Ölç. Boyutları	Yerleşim Yeri	N	$\bar{X}$	Ss
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	Köy	87	29.68	4.00
	İlçe Merkezi	85	29.75	3.12
	İl Merkezi	105	29.38	3.61
	Toplam	277	29.59	3.59
Açık Fikirlilik	Köy	87	28.12	2.59
	İlçe Merkezi	85	28.04	2.62
	İl Merkezi	105	27.64	2.76
	Toplam	277	27.92	2.66
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	Köy	87	23.29	2.44
	İlçe Merkezi	85	22.85	2.23
	İl Merkezi	105	23.10	2.16
	Toplam	277	23.09	2.27
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	Köy	87	21.72	2.94
	İlçe Merkezi	85	21.48	2.62
	İl Merkezi	105	21.88	2.47
	Toplam	277	21.71	2.67
Araştırmacı	Köy	87	25.98	3.79
	İlçe Merkezi	85	25.87	2.84
	İl Merkezi	105	26.34	3.01
	Toplam	277	26.08	3.22
Öngörülü ve İçten Olma	Köy	87	17.58	2.59
	İlçe Merkezi	85	17.60	2.05
	İl Merkezi	105	17.40	2.47
	Toplam	277	17.52	2.38
Mesleğe Bakış	Köy	87	8.70	1.67
	İlçe Merkezi	85	8.85	1.63
	İl Merkezi	105	8.69	1.52
	Toplam	277	8.74	1.60
YANDE Ölçeği Toplam Puan	Köy	87	159.11	15.66
	İlçe Merkezi	85	158.47	13.13
	İl Merkezi	105	158.11	13.21
	Toplam	277	158.53	13.96

Tablo 12, sosyal bilgiler öğretmenlerinin YANDE Ölçeği' nden elde ettikleri puanlar arasındaki bu farkların anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan tekyönlü ANOVA testi sonuçlarını göstermektedir. Tabloda görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmenlerinin YANDE puanları arasındaki farklar görev yaptıkları yerleşim biriminin özelliği açısından istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $.05 < p$ ).

**Tablo 12.** Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği' nden Aldıkları Puanların Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

YANDE Ölç. Boyutları	Yerleşim Birimi	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	Gruplararası	7.708	2	3.854	.297	.744
	Gruplariçi	3561.194	274	12.997		
	Toplam	3568.903	276			
Açık Fikirlilik	Gruplararası	12.870	2	6.435	.904	.406
	Gruplariçi	1951.383	274	7.122		
	Toplam	1964.253	276			
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	Gruplararası	8.360	2	4.180	.808	.447
	Gruplariçi	1418.383	274	8.177		
	Toplam	1426.744	276			
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	Gruplararası	7.664	2	3.382	.535	.586
	Gruplariçi	1961.231	274	7.158		
	Toplam	1968.895	276			
Araştırmacı	Gruplararası	11.698	2	5.849	.559	.572
	Gruplariçi	2866.222	274	10.461		
	Toplam	2877.921	276			
Öngörülü ve İçten Olma	Gruplararası	2.204	2	1.102	.192	.825
	Gruplariçi	1572.894	274	5.740		
	Toplam	1575.097	276			
Mesleğe Bakış	Gruplararası	1.527	2	.764	.295	.745
	Gruplariçi	708.783	274	2.587		
	Toplam	710.310	276			
YANDE Ölçeği Toplam Puan	Gruplararası	48.196	2	24.098	.123	.884
	Gruplariçi	53760.656	274	196.207		
	Toplam	53808.852	276			

#### 4.2.5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” Puanlarının Sınıf Mevcuduna Göre Dağılımı

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği’nden aldıkları puanların sınıf mevcudlarına göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 13’de yer almaktadır.

**Tablo 13.** Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği’nden Aldıkları Puanların Sınıf Mevcudlarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

YANDE Ölç. Boyutları	Sınıf Mevcudu	N	$\bar{X}$	Ss
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	21–29 öğrenci	53	28.64	3.78
	30–39 öğrenci	159	30.04	3.59
	40 ve +	65	29.26	3.29
	Toplam	277	29.59	3.59
Açık Fikirlilik	21–29 öğrenci	53	27.35	2.72
	30–39 öğrenci	159	28.12	2.64
	40 ve +	65	27.87	2.64
	Toplam	277	27.92	2.66
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	21–29 öğrenci	53	22.83	2.06
	30–39 öğrenci	159	23.30	2.34
	40 ve +	65	22.78	2.22
	Toplam	277	23.09	2.27
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	21–29 öğrenci	53	21.32	2.89
	30–39 öğrenci	159	21.95	2.63
	40 ve +	65	21.43	2.54
	Toplam	277	21.71	2.67
Araştırmacı	21–29 öğrenci	53	25.39	3.61
	30–39 öğrenci	159	26.44	2.96
	40 ve +	65	25.76	3.42
	Toplam	277	26.08	3.22
Öngörülü ve İçten Olma	21–29 öğrenci	53	16.88	2.78
	30–39 öğrenci	159	17.74	2.12
	40 ve +	65	17.49	2.58
	Toplam	277	17.52	2.38

**Tablo 13. (Devam)**

Mesleğe Bakış	21–29 öğrenci	53	8.90	1.74
	30–39 öğrenci	159	8.69	1.53
	40 ve +	65	8.75	1.65
	Toplam	277	8.74	1.60
YANDE Ölçeği Toplam Puan	21–29 öğrenci	53	155.05	14.08
	30–39 öğrenci	159	160.23	13.62
	40 ve +	65	157.23	14.22
	Toplam	277	158.53	13.96

Tablo incelendiğinde “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” nden alınan en yüksek ortalamaların “Mesleğe Bakış” alt boyutu haricinde diğer alt boyutlar ve YANDE Ölçeği toplam puanları açısından sınıf mevcudu 30–39 öğrenci olan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Tablo 13’ de görüldüğü gibi sınıf mevcudu daha az olan öğretmenlerin “Mesleğe Bakış” alt ölçeğine ait puanlarının aritmetik ortalaması daha yüksektir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin YANDE Ölçeği’ nden elde ettikleri puanlar arasındaki bu farkların anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan tekyönlü ANOVA testi sonuçları ise Tablo 14’de verilmiştir. Tablo 14 incelendiğinde gruplar arasındaki anlamlı farklılıkların Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği’ nin “Sürekli ve Amaçlı Düşünme” alt boyutu ve YANDE Ölçeği toplam puanlarında olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Anlamlı farkların hangi grupların puanları arasındaki farklılıklardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda “Sürekli ve Amaçlı Düşünme” alt boyutu ve YANDE Ölçeği toplam puanı arasındaki farkların sınıf mevcudu 21–29 öğrenci olan öğretmenlerle sınıf mevcudu 31–39 öğrenci olan öğretmenler arasında sınıf mevcudu 31–39 öğrenci olan öğretmenler lehine anlamlı olduğu görülmüştür. Sınıf mevcudu 21–29 öğrenci olan öğretmenlerle sınıf mevcudu 40–49 öğrenci olan öğretmenlerle; sınıf mevcudu 31–39 öğrenci olan öğretmenlerle sınıf mevcudu 40–49 öğrenci olan öğretmenlerin puanları arasındaki farkların ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır.

**Tablo 14.** Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği' nden Aldıkları Puanların Sınıf Mevcuduna Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

<b>YANDE Ölç. Boyutları</b>	<b>Sınıf Mevcudu</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	Gruplararası	87.468	2	43.734	3.442	.033*
	Gruplariçi	3481.434	274	12.706		
	Toplam	3568.903	276			
Açık Fikirlilik	Gruplararası	1940.688	2	11.782	1.663	.191
	Gruplariçi	1964.253	274	7.083		
	Toplam	1964.253	276			
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	Gruplararası	16.778	2	8.389	1.630	.198
	Gruplariçi	1409.966	274	5.146		
	Toplam	1426.744	276			
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	Gruplararası	22.718	2	11.359	1.599	.204
	Gruplariçi	1946.177	274	7.103		
	Toplam	1968.895	276			
Araştırmacı	Gruplararası	52.407	2	26.204	2.541	.081
	Gruplariçi	2825.513	274	10.312		
	Toplam	2877.921	276			
Öngörülü ve İçten Olma	Gruplararası	29.593	2	14.797	2.623	.074
	Gruplariçi	1545.504	274	5.641		
	Toplam	1575.097	276			
Mesleğe Bakış	Gruplararası	1.821	2	.911	.352	.703
	Gruplariçi	708.489	274	2.586		
	Toplam	710.310	276			
YANDE Ölçeği Toplam Puan	Gruplararası	1210.093	2	605.047	3.152	.044*
	Gruplariçi	52598.759	274	191.966		
	Toplam	53808.852	276			

### **4.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kendi Yansıtma Davranışlarına Yönelik Algıları İle İlgili Bulgular**

Araştırmanın cevap aradığı üçüncü soru “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendi yansıtma davranışlarına yönelik algıları nasıldır?” şeklinde ifade edilmiş ve bu soruya yanıt aramak üzere bir bayan ve 10 erkek olmak üzere toplam 11 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Görüşmeler sırasında öğretmenlere YANDE Ölçeği’nde yer alan “Sürekli ve Amaçlı Düşünme, Açık Fikirlilik, Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim, Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik, Araştırmacı, Öngörülü ve İçten Olma ve Mesleğe Bakış” alt boyutlarındaki ifadelerle paralel olarak; kendilerini geliştirmek için ne yaptıkları, öğretimle ilgili yöneticilerden, velilerden, meslektaşlarından, müfettişlerden ve öğrencilerden gelen öneri ve eleştirileri dikkate alıp almadıkları/ bu konuda ne yaptıkları, öğretimle ilgili olarak zümre öğretmenleriyle paylaşımları, meslekleriyle ilgili görüşleri, öğrenme-öğretme sürecini nasıl planladıkları, nasıl değerlendirdikleri, öğretimi geliştirme adına neyi, nasıl yaptıkları, öğrenme-öğretme sürecinde uyguladıkları yöntem ve teknikler vb. ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Bulguların sunulmasında YANDE Ölçeği alt boyutlarındaki sıra izlenmiş, görüşme sırasında sorular ve verilen yanıtlar ana başlıklar altında toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar yapılırken Öğrt1E, ÖğrtŞ2E ve ÖğrtK3E olmak üzere kodlar kullanılmış ve ham veriler değişiklik yapılmadan sunulmuştur. Örneğin, Öğrt1E, görüşme yapılan birinci erkek öğretmenin ilçede, ÖğrtŞ2E görüşme yapılan ikinci erkek öğretmenin şehir merkezinde, ÖğrtK3E görüşülen üçüncü erkek öğretmenin köyde görev yaptığını ifade etmektedir.

#### **4.3.1.Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Sürekli ve Amaçlı Düşünme” Davranışlarına Yönelik Algıları İle İlgili Bulgular**

Görüşmeler sırasında yansıtıcı düşünmenin “Sürekli ve Amaçlı Düşünme” boyutuna yönelik olarak öğretmenlere iki soru yöneltilmiştir. “Öğretimle ilgili öğrencilerden gelen soru ve eleştirilere açık mısınız? Dikkate aldığımız/almadığımız öneri veya eleştirilere örnek verebilir misiniz?” sorulduğunda altı öğretmen evet cevabı verirken iki öğretmenin cevabı olumsuz olmuştur.

Öğrencilerin eleştirilerini dikkate aldığını vurgulayan öğretmenlerden ÖğrtŞ2E daha önce böyle deneyimler yaşadığını ve sene başında öğrencilerin bu konuda fikrini

alıp dersi onlardan gelen istekler doğrultusunda işlediğini belirtirken, ÖğrtK1E her sınıfın ihtiyaçlarının farklı olduğunu ve öğretmenin bu ihtiyaçlara göre düzenlemeler yapması gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerden gelen eleştirileri dikkate aldığını belirten öğretmenler ayrıca bu tip eleştiriler aldığında yöntem değişikliğine gittiklerini veya kısa bir ara vererek farklı etkinliklere yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerden gelen öneri ve eleştirileri bazı koşullarla dikkate alabileceğini belirten üç öğretmenden ÖğrtŞ1E *“öğrenci gerçekten çalışkan ve dersi dinleyen bir öğrenciyse dikkate alırım, ancak dersle alakası olmayan yaramaz bir öğrenciden böyle bir öğrenciden eleştiri öneri gelse de dikkate almam”* şeklinde görüş belirtirken ÖğrtŞ3E *“eğer sıkılma anlamındaysa gerçekten dikkate alırım, sıkıldığına kanaat getirirsem kısa bir ara veririm”* şeklinde açıklama yapmıştır. Öğrtİ2E’ nin açıklaması ise *“burada öğrenciler gelip zaman öldürüyor, ancak böyle bir eleştiri veya öneri gelseydi önce dinler anlar ona göre karar verirdim”* şeklinde olmuştur. Öğrencilerin eleştirilerini dikkate almadığını belirten öğretmenlerden ÖğrtŞ4E *“Bu tip bir şey oldu. Bunları dikkate aldığım zaman dersin kaynadığını gördüm. Öğrenci her zaman dersi kaynatmak için yapıyor bu tip şeyleri o yüzden dikkate almıyorum”* açıklamasıyla kendini savunurken ÖğrtK2E *“Bu tip eleştiriler sürekli geliyor, onlar sıkılsa da bazen farkında olamadıklarını hissediyorum onlar için iyi olanın bu (uyguladığım yöntem) olduğunu düşünüyorum. Değiştirmiyorum yöntemimi, ama bazen yöntem değiştiriyorum özellikle düz anlatımın çok olduğu konularda bilgisayara götürüyorum çocukları”* diyerek fikrini belirtmiştir.

Öğretmenlerin “Sürekli ve Amaçlı Düşünme” ye yönelik davranışlarını belirlemek amacıyla yöneltilen ikinci soru “ders esnasında özeleştiriy yapıyor musunuz ?” şeklinde olmuş, görüşme yapılan öğretmenlerin hepsi bu soruya “evet” cevabını vermiştir. Evet cevabı veren öğretmenlere “neler yaparsınız?” sorusu yöneltildiğinde ise beş öğretmen yöntemi değiştirdiğini, ikisi konuyu tekrar ettiğini belirtmiştir ÖğrtŞ2E *“hiç parmak kalkmadığını görürseniz ne yaparsınız?”* sorusuna *“çocukları notla tehdit ederim, çünkü çocukların derdi gücü notlardır”* şeklinde cevap vermiştir. Öğrtİ2E ise *“bazı durumlarda müdahale ediyorum, bazen de napayım ben kendi işimi yaptım anlamazsa bir şey yapamam sonuçta çocuğun kafasına enjektörle bilgiyi sokmuyoruz diyorum.”* şeklinde açıklama yapmıştır. ÖğrtŞ3E bu soruyla ilgili olarak öğrencilere neden derse katılmadıklarını soracağını ve hatayı ilk başta sınıfta arayacağını

belirtirken, ÖğrtK2E' nin açıklaması *“birkaç dakika ara verip tekrar derse dönerim eğer hala sıkıntı varsa çalışma kitabı etkinliğine yönelirim”* şeklinde olmuştur.

#### **4.3.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Açık Fikirlilik” Yönündeki Davranışlarına Yönelik Algıları İle İlgili Bulgular**

Yansıtıcı düşünmenin “Açık Fikirlilik” boyutuna yönelik öğretmenlere temel üç soru yöneltilmiştir. “Öğretimle ilgili müdürünüz veya müdür yardımcınızdan gelen soru ve eleştirilere açık mısınız? Dikkate aldığınız/almadığınız öneri veya eleştirilere örnek verebilir misiniz?” sorulduğunda üç öğretmen “evet”, sekiz öğretmen ise “şartlı evet” cevabını vermiştir. Olumlu cevap veren öğretmenler amirlerinin kendilerinden daha deneyimli olduğunu ve bu yüzden onların önerilerini dikkate alacaklarını belirtirken, şartlı evet cevabı veren öğretmenlerden altısı kendi aldığı eğitimi, profesyonelliğini ve tecrübesini öne sürerek eleştiride bulunan amirinin eğitim, deneyim ve profesyonellik bakımından kendilerinden daha yetkin olmaması durumunda eleştiriye dikkate almayacağını belirtmiştir. Bu konuda ÖğrtŞ4E' nin açıklaması *“Eğer bende bunu (yapılan eleştiriye) kabul ediyorsam kim olursa olsun ben inanırsam bu yöntemin iyi olduğuna olumlu karşılar söylenileni uygulamam”* şeklinde olurken, ÖğrtK3E *“Kendimi geliştirmek içinse evet dikkate alırım”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Görüşmeler sırasında öğretmenlere “Açık Fikirlilik” boyutuna yönelik olarak yöneltilen ikinci soru öğretimle ilgili velilerden gelen soru ve eleştirilere açık olup olmadıkları ile ilgili olmuştur. Dikkate aldıkları/almadıkları öneri veya eleştirilere örnek vermeleri de istenen öğretmenlerden dördü bu soruya olumsuz, iki öğretmen olumlu yanıt verirken beş öğretmen bazı koşullar öne sürerek “evet” cevabı vermişlerdir. Olumsuz yanıt veren öğretmenlerden ÖğrtŞ3E velilerin ilgisizliğinden yakılarak *“Böyle bir şeye ihtimal veremiyorum, veliler zaten okula çok nadir geliyorlar. Ama böyle bir şey olursa tepki gösteririm. Karşı tarafın bilgisi olmadan benimle ilgili görüş sunarsa tepki gösteririm”* şeklinde açıklama yaparken, Öğrtİ2E *“Böyle bir şey yaşanır o kişiyi uygun bir şekilde uyarırım çünkü bu sınıfın hâkimiyeti bana aittir”* şeklinde görüş bildirmiştir. Olumsuz yanıt veren öğretmenlerden diğer iki öğretmenin bu konuyla ilgili açıklamalarının odak noktası ise öğretme işinin öğretmene ait olduğu ve velileri ortak noktada buluşturmanın zorluğudur. Aşağıda yapılan açıklamalardan alıntılar yer almaktadır.

**ÖğrtK4E:** “Veli gelirse öğrencinin en iyi anlayacağı şekilde zaten anlattığımı belirtirim. Birileri dikte ederek benim doğrularımın beni vazgeçiremez”.

**Öğrtİ1E:** “Daha önce böyle bir şeyle karşılaşmadım. Ama ben bu işin eğitimini almış bir kişiyim her velinin de talebi isteği farklı olabilir velilerin tümünün isteklerini ortak bir noktada buluşturamam bu işin eğitimini almış bir kişi olarak dinlerim ama kendi bildiğimi yaparım”

Şartlı olarak olumlu yanıt veren öğretmenlerden üçü velinin eğitim düzeyini yeterli bulduğu takdirde eleştiriye olumlu bakacağını ifade ederken iki öğretmen velinin söylediklerinin akla ve mantığa uygun olması durumunda dikkate alacağını belirtmiştir.

“Öğretimle ilgili müfettişlerden gelen soru ve eleştirilere açık mısınız? Dikkate aldığınız/almadığınız öneri veya eleştirilere örnek verebilir misiniz?” sorusu, “Açık Fikirlilik” boyutu ile ilgili olarak öğretmenlere yöneltilen son sorudur. Görüşme yapılan on bir öğretmenden ikisi bu soruya olumsuz, yedisi olumlu yanıt verirken iki öğretmen şartlı olarak dikkate alacağını belirtmiştir. Olumsuz görüş bildiren öğretmenlerden ÖğrtK2E müfettişlerin bölge şartlarını yeterince bilmediklerini savunarak “Ben açıkçası bana verilen tavsiyeleri uygulamadım çünkü müfettişler buranın şartlarını da tam bilmiyor, mesela bir bayan müfettiş gelip bana bu dersi soru cevap şeklinde işleyin dedi ben de uygulamadım” şeklinde açıklama yaparken Öğrtİ2E ise uygulanan programı eleştirerek;

*“Şimdi öğrencinin hazır bulunmuşluk düzeyi sıfır geliyor ben mesela müfettiş tartışma önerdi onu nasıl uygulayacağım, Türkiye’de program sadece çok iyi öğrencilerin düzeyine göre ayarlanıyor, bu durumda müfettiş dese de uygulamak biraz zor oluyor açıkçası” şeklinde görüşünü belirtmiştir.*

Bu soruya bazı koşullar öne sürerek cevap veren iki öğretmen müfettişlerin öneri ve eleştirilerinin çevre şartlarına uygun olması durumunda dikkate alacaklarını belirtirken, olumlu yanıt veren öğretmenler ise müfettişlerin bu işte deneyimli, eğitimli olmaları ve birçok okul arasında karşılaştırma yapabilmeleri nedeniyle onlardan gelen eleştirilerin dikkate alınabileceğini ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin konuyla ilgili açıklamalarından örnekler yer almaktadır.

**Öğrt11E:** “Daha önce böyle bir deneyim yaşamadım ilk defa müfettişler geçen gün geldi dersimize böyle bir şey olsa tabi ki müfettişler bu işin eğitimini almışlar çeşitli seminerler görmüşler ve çok farklı öğretmenlerle karşılaşmışlar o yüzden tabi ki eleştirebilirler ben bu eleştirileri dikkate alırım.”

**ÖğrtŞ2E:** “Doğal karşılıyorum tabiki, onlar da bir camiadan olan insanlar eğitim almışlar. Ben eleştiri değil de öneri aldım. Ben daha önce hep ana dili farklı olan sosyo ekonomik düzeyi düşük okullarda çalıştım bu okullarda dil sorunu yaşıyordum. Müfettişler bana onların seviyesi neyse o seviyeye inmem gerektiğini söyledi ben de dikkate aldım. Genelde derste hep olumlu izlenimler geldi müfettişlerden”

**ÖğrtK1E:** “Şöyle düşünüyorum önce müfettiş bu öneriyi yaptı ama benim sınıfın düzeyini, okulun seviyesini, çevrenin yapısını biliyor mu, öğrencinin seviyelerine uygun mu, bu çevre bu öneriyi kaldırabilir mi diye düşünüyorum eğer öyleyse dikkate alıyorum bu öneriyi. Mesela geçen sene bir müfettiş geldi. Mertcan isminde müfettiş geldi bana sen derste kendini çok hırpalıyorsun çok ders anlatıyorsun bunu yapacağına bahçeyi şöyle gezdir kısa kısa cümlelerle özetle anlat dedi. Gerçekten de ben buna hak verdim öğrenciler bardak misali ne kadar anlatsam da alabileceği kadarını alıyormuş.”

#### 4.3.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim” Davranışlarına Yönelik Alguları İle İlgili Bulgular

Görüşmeler sırasında öğretmenlere yansıtıcı düşünmenin “Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim” boyutuna yönelik olarak iki soru sorulmuştur. “Ders sonrasında öz eleştiri yapıyor musunuz?” sorusu sorulduğunda sekiz öğretmen evet cevabı verirken üç öğretmenin cevabı hayır olmuştur. Öz eleştiri yaptığını düşünen öğretmenlerden ÖğrtK1E “Derslerden sonra değil de yazılılardan sonra yaparım özeleştiriye, yazılı sorularını okurken öğrencilerden gelen dönütler azsa kendi kendime acaba ben burada ne hata yaptım da bu şekilde doğru cevap az geldi diye düşünürüm. Mesela öğrencilerin yazılı kâğıdına baktım geçen, öğrenciler halkçılık ve cumhuriyetçiliği karıştırmışlar. Demek ki bunu iyi öğretememişim diyerek tekrar işledim” şeklinde bir cevap verirken, diğer öğretmenler bu öz eleştirilerin genelde gün sonunda olduğu ya da dersin verimli olmadığına inandıkları durumda olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin bu konuyla ilgili açıklamamalarından alıntılar yer almaktadır.

**ÖğrtK2E:** “Ders sonunda değil de bazen gün sonunda keşke şunu şöyle yapsaydım daha iyi olurdu şeklinde özeleştiri yapıyorum. Özellikle derste sıkıntı olunca veya anlamadıklarını hissedersen mutlaka düşünüyorum.”

**ÖğrtŞ2E:** *“Evet çok yaptığım olmuştur. Mesela geçenlerde çocuklara dersi anlattırduğumda fazla verim alamamıştım. Acaba yöntemim etkili olmadı mı diye düşündüm. Bir de bir sınıfta yanlış yaptığım şeyi diğer sınıfta değiştirdiğimde olumlu dönüt alabiliyorum.”*

“Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim” boyutuna yönelik olarak yöneltilen ikinci soru ise öğretmenlerin ders esnasındaki olumlu ve olumsuz deneyimlerini kaydetmek için bir günlük tutup/tutmadıkları veya bu durumları yazılı olarak not alıp almadıklarıdır. Öğretmenlerden sadece biri bu soruya olumlu cevap verirken diğer öğretmenlerin cevabı olumsuz olmuştur. Olumsuz cevap veren öğretmenlerden ikisi bir günlük tutmamasına rağmen kılavuz kitaplarındaki “Notlar” kısmına ara sıra not düştiklerini belirtirken, cevabı olumlu olan ÖğrtK1E, “Nasıl bir günlük tutuyorsunuz?” sorusuna *“İki günlüğüm var biri günlük yaşamla ilgili diğeri okul yaşamıyla ilgili, Okul yaşamıyla ilgili olan etkinlikleri özellikle öğretmenliğimin ilk yıllarında çok sıkı bir çalışma yapmıştım üç dört tane defter bitirmiştım. Ders ders konu konu, şu konuda şu espri yapılabilir şu konuda şu fıkra anlatılabilir gibi faydasını halen görüyorum halen açıp bakıyorum”* şeklinde açıklama yapmıştır.

#### **4.3.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik” Davranışlarına Yönelik Alguları İle İlgili Bulgular**

Yansıtıcı düşünmenin “Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik” boyutuna yönelik olarak öğretmenlere iki soru yöneltilmiştir. “Mesleki deneyimlerinizi diğer öğretmen ve kişilerle paylaşır mısınız?” sorusuna görüşme yapılan 11 öğretmenin hepsi olumlu cevap verirken, neler paylaşıldığı sorulduğunda genellikle dersle ilgili yazılı plan, soru ve görsel materyaller gibi kaynakların paylaşıldığı ifade edilmiştir. ÖğrtŞ3E yöntem ve tekniklerle ilgili paylaşımlarının da olduğunu belirtirken, diğer öğretmenler bunların yanı sıra diğer branşlarla özellikle sosyal bilgiler dersinin diğer derslerle ortak konusu olan “Coğrafi Konum” konusunda matematik öğretmenleriyle, “İslam Tarihi” konusunda din kültürü öğretmenleriyle, bölgenin ana dilinin Türkçe olmaması sebebiyle yaşadıkları zorlukları aşmak için Türkçe öğretmenleriyle, “Hastalıklar” konusunda ise fen bilgisi öğretmenleriyle yardımlaşmalarını ifade etmişlerdir. “Siz yardım eder misiniz?” sorusu sorulduğunda öğretmenlerin cevabı evet olurken, sadece ÖğrtK3E *“kullanıldığımı hissedersen yardımında bulunmam”* şeklinde bir açıklama yapmıştır.

“Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik” boyutuna yönelik olarak öğretmenlere yöneltilen diğer soru düz anlatım veya soru cevap yöntemi dışında başka bir yöntemin/yöntemlerin sınıflarımızda uygulanabilirliği ile ilgilidir. Bu amaçla öğretmenlere bu yöntemlerin dışında başka bir yöntem/teknik uyguluyor musunuz?” sorusu yöneltildiğinde 11 öğretmenden altısı olumlu, beşi ise olumsuz yanıt vermiştir. Yanıtı olumsuz olan öğretmenlere bunun nedeni sorulduğunda ÖğrtŞ1E sınav sisteminin ağır yükünü, ÖğrtŞ3E öğrencilerin yapısı ve öğretmenlerin alışkanlıklarını değiştirmemesini, ÖğrtŞ4E diğer yöntemler/teknikler uygulanırken kalabalık nedeniyle sınıfta oluşan gürültüyü, ÖğrtK4E ayrı bir sosyal bilgiler sınıfının olmamasını, ÖğrtK3E ise sınıf sayısının yetersizliğini gerekçe olarak göstermişlerdir. Olumlu yanıt veren öğretmenlere hangi yöntemleri uyguladıkları sorulduğunda Öğrtİ1E güncel bilgilerle dersi somutlaştırmaya çalıştığını, ÖğrtŞ2E tiyatroya bir şekilde dersi işlediğini ve oldukça iyi verim aldığını belirtirken ÖğrtK1E drama yöntemini kullandığını, ayrıca akıllı tahta yöntemini kullanmayı istediğini, drama yöntemini Tımar sistemini anlatırken Urfa topraklarının temsili paylaşımını yaparak etkili hale getirdiğini belirtmiştir.

ÖğrtK2E, “*en güzel yöntem önce soru cevap şeklinde dersi anlattıktan sonra görsellerle tamamlamak*” şeklinde açıklama yaparken Öğrtİ2E bu konuda “*Düz anlatım ve soru cevap yöntemi mihver yöntem olarak kalırken diğer yöntemler konulara göre serpiştirilebilir. Örneğin drama yöntemini Osmanlı Tarihi dersinde kullandım*” şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer görüşte olan Öğrtİ3B da düz anlatım ve soru cevap yönteminin mihver olarak kalması şartıyla diğer yöntemlerin aralara serpiştirileceğini belirterek açıklamasını;

*“Düz anlatım kullanırım. Yorum konularında beyin fırtınası kullanırım, sosyal içerikli konularda örnek olay tekniğini kullanırım. Mesela tayin durumu konusunda tayinle gelen öğrencilere sizi bu nasıl etkiledi tarzında konuşmalar yaptırıyorum. Savaş konularında drama yöntemini kullanıyorum” şeklinde yapmıştır.*

#### **4.3.5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Araştırmacı” Davranışlarına Yönelik Algıları İle İlgili Bulgular**

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sırasında yansıtıcı düşünmenin “Araştırmacılık” boyutuna yönelik olarak üç soru sorulmuştur. “Kendinizi geliştirmeye açık mısınız? sorusu sorulduğunda öğretmenlerin hepsi olumlu cevap vermiştir. Buna

bağlı olarak “Kendinizi geliştirmek için neler yaparsınız?” sorusu sorulduğunda dokuz öğretmen çeşitli kitaplar okuduklarını belirtmiş, ne tür kitaplar okudukları sorulduğunda ise öğretmenler özellikle yakın tarihle ilgili kitap isimlerini telaffuz etmişler, bunun yanı sıra alan bilgisine yönelik kitaplar, KPSS’ ye yönelik kitaplar, çocuk psikolojisi, Osmanlı tarihi, ülkeler coğrafyası ve tarih kitaplardan söz etmişlerdir. İki öğretmen en son ne okuduğunu hatırlamadığını ifade ederken kitap okumaya ek olarak beş öğretmen interneti takip ettiğini internetteki çeşitli sitelerden (forum siteleri, sosyal bilgiler siteleri) yazılı ve görsel materyal indirdiklerini belirtmişlerdir. Bir öğretmen kendini geliştirmek adına çeşitli tarihi turistik yerleri gezdiğini, bir öğretmen çeşitli seminerlere katıldığını ifade ederken, iki öğretmen gazete ve televizyondan gündemi takip etmeye çalıştıklarını, arkadaşlarıyla görüş alış-verişinde bulduklarını vurgulamıştır. Aşağıda öğretmenlerin açıklamalarından alıntı örnekleri yer almaktadır.

**ÖğrtİIE:** “Tabi ki kendimi geliştirme konusunda çalışmalar yapıyorum. ...Mesela tarihi yerleri geziyorum. İstanbul, Trakya, ya da Mardini gezdim Güneydoğunun çeşitli kentlerini gezdim çünkü anlattığım şeylerin havada kalmasını istemiyorum. Daha somut birşeyler kafamda belirsin istiyorum Özellikle Osmanlı Tarihini anlatırken kafamda daha somut bir şeyler canlansın istiyorum... İnternette özellikle kaynak temini ve materyal edinmede yararlanıyorum...”

**ÖğrtK1E:** “İnternette sosyal ile ilgili siteler var o sitelerde slâyt gösteri vs varsa onları arşivliyorum. Kırtasiyeleri geziyorum orada sosyal bilgilerle ilgili Orijinal yayınlar varsa onları alıyorum. Arkadaşlardan da yararlanıyorum. Bunları inceledikten sonra öğrenci için faydalı ise direk kullanıyorum. Yayınevi falan benim için önemli değil.”

**ÖğrtK2E:** “Kendimi geliştirmeye açık olduğumu düşünüyorum. Bunun için bilgisayar kurslarına katılıyorum. Diğer sosyal bilgiler öğretmenleri ile görüşüyorum. Yazın kendi branşım ile ilgili kitaplar okudum. Mesela ders kitaplarımı götürdüm yazın onları okudum. Ayrıca padişahların hayatlarıyla ilgili kitaplar okudum.”

“Kendinizi araştırmacı bir öğretmen olarak görüyor musunuz?” şeklinde yöneltilen ikinci soruya iki öğretmen olumlu, sekiz öğretmen olumsuz cevap verirken bir öğretmen bu konuda kendini yetersiz algıladığı ifade etmiştir. Olumlu cevap veren öğretmenlerden ÖğrtİIE araştırmacılık adına urfa ve çevresindeki tarihi turistik yerleri gezdiğini ve buralar hakkında bilgi edinmeye çalıştığını, ayrıca internetteki eğitimle ilgili güncel kaynaklardan farklı öğretim yöntem ve tekniklerini alıp derslerinde sürekli uygulamaya çalıştığını, Öğrt K1E ise çeşitli dokümanlar toplayarak onları derslerinde

harmanlamaya çalıştığını, bölgesinin eğitim ve kültür seviyesi ile ilgili bir kitap yazma amacını taşıdığını, İnkılâp Tarihi kitabındaki bilgileri yetersiz bulduğu için Osmanlı Arşivi ve İstanbul'daki kütüphanelerden çeşitli araştırmalar yaptığını belirtmiştir. Araştırmacı olmadığını belirten öğretmenlerden ÖğrtK4E bunu nedenini çalıştığı kurumun köy olması ve beş yıldan beri burada olduğu için köreldiği şeklinde açıklamıştır. Aşağıda kendini araştırmacı olarak değerlendirmeyen öğretmenlerin açıklamalarından alıntılar yer almaktadır.

**ÖğrtK2E:** “Kısmen, tam olarak araştırmacı değilim ama yine de birçok şeyi merak edip uğraşırım. (Neler yaparsınız araştırmacılık adına? ) Aklıma şu an bir şey gelmiyor.”

**ÖğrtK3E:** “Yok, çok araştırmacı değilim Ben sadece dersle ilgili bilmediğim bir konu olursa o zaman araştırmasını yapar öğrenciye dönerim.”

**ÖğrtK4E:** “Tam anlamıyla araştırmacı değilim. Çünkü Bu köyde 5. yılım biraz köreldiğimi hissediyorum. Köy öğrencisi sizi sıkmayınca araştırma ihtiyacı duymuyorsunuz. Tembelliğe itiliyorsunuz.”

Öğretmenlere bu boyut ile ilgili yöneltilen son soru herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olup olmadıklarıdır. Görüşme yapılan öğretmenlerden Öğrt Ş1E ve Öğrt Ş2E hangi sivil toplum kuruluşlarına üye olduğunu belirtirken, beş öğretmen sendika üyesi olduğunu ifade etmiştir. Şanlıurfa yöresinde herhangi bir sivil toplum kuruluşu hakkında bilgi sahibi olmadığını belirten öğretmenlerden Öğrtİ3B sendika gibi sivil toplum kuruluşuna da üye olmamasının sebebini bu kuruluşlara üye olmanın kutuplaşmaya neden olması olarak göstermiştir.

#### **4.3.6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Öngörülü ve İçten Olma” Davranışlarına Yönelik Algıları İle İlgili Bulgular**

Yansıtıcı düşünmenin “Öngörülü ve İçten Olma” boyutuna yönelik olarak öğretmenlere görüşmeler sırasında toplam üç temel soru sorulmuştur. “Meslektaşlarınızla görüş alışverişinde bulunur musunuz? sorusuna öğretmenlerin hepsi olumlu cevap vermiş, hangi konularda görüş alışverişinde buldukları sorulduğunda ise diğer branşlardan olan öğretmenlerin uzmanlığına ihtiyaç duydukları anda, yardım istediklerini belirten öğretmenler çoğunlukla dersin nasıl daha verimli işleneceği, öğrencilere nasıl daha yararlı olunacağı, yazılı sorularının hazırlanması planlar, ortak

konular gibi konularda görüş alış verişinde bulunulduğunu ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak ÖğrtŞ2E “...yazılılarda neyi soracağımız konusunda mesela müfredatın yöresel olarak farklılık gösterdiğini biliyoruz mesela kalkıp müzeler haftasında Topkapı’ ya gitme imkânımız yok fakat kendi çapımızda geziler yapabiliyoruz bu konuda görüş alış verişinde bulunabiliyoruz... öğrencilere baktığımız zaman kimi Kürt kimi Arap kökenli, ana dilleri Türkçe olmadığından Türkçe ifadeleri biraz eksik kalıyor. Bu konuda Türkçe öğretmenimizden destek alıyoruz...” şeklinde açıklama yaparken Öğrt İ1E görüşünü;

*“ders anlatım teknikleri üzerinde mesela branşımınla ilgili, branşımdaki konularla ilgili diğer öğretmenlere fikir alışverişinde bulunmak için öğrenci gönderdiğim oluyor, sosyal bilgiler birçok dersle içiçe geçmiştir. Bulaşıcı hastalıklar konusunda öğrencilerimi fen bilgisi öğretmenine yönlendiriyorum. Türkçe dersinde paylaşımda bulunuyorum. Ben bir konuda sıkışırsam öğretmenlere de danışırım çeşitli kaynaklara da danışırım, ya da işin ehli kişiyi telefonla arayarak soru sorarım.” şeklinde ifade etmiştir.*

“Öğretim konularında diğer öğretmenlere yardımcı oluyor musunuz? Bildiğiniz mesleki incelikleri diğer arkadaşlarınızla paylaşır mısınız ”sorusu sorulduğunda benzer bir durumla karşılaşmış, öğretmenlerin hepsi bu soruya da olumlu cevap vermiştir. Hangi konuda yardımcı olunduğu sorulduğunda, öğretmenlerin büyük çoğunluğu yazılı sorularının hazırlanması, derse materyal sağlanması ve zümre plan gibi belgelerin hazırlanması konusunda yardımcı olduklarını belirtmişler, ayrıca birinci kademe görev yapan öğretmenlerin zaman zaman kendilerinin branş uzmanlığına başvurduklarını ve bu konuda onlara yardımcı olduklarını belirtmişlerdir.

Bu boyutla ilgili olarak öğretmenlere yöneltilen son soru öğretim konularında meslektaşlarından gelen eleştiri ve önerilere açık olup olmadıkları ile ilgili olmuştur. İki öğretmen bu soruya olumlu, sekiz öğretmen şartlı evet cevabını verirken bir öğretmen ise hayır cevabını vermiştir. Şartlı evet cevabı veren öğretmenlerden ÖğrtŞ3E “öğretmen benden daha iyi durumdaysa dikkate alırım” diyerek yetkinliği ön plana çıkarırken ÖğrtK2E “Kendi zümremden gelen eleştiriye daha çok dikkate alırdım. Eğer niyeti dersle ilgiliyse dikkate alırdım ama amacı başka olduğunu sezersem umursamazdım” sözleriyle kendi sevgilerini ölçüt olarak kabul etmiştir. Öğrtİ3B “Eğer zümremse ve benden daha deneyimliyse öneriyi dikkate alırım.” Şeklinde açıklama

yaparak eleştiriyi dikkate alma şartını deneyim ve uzmanlığa bağlamıştır. ÖğrtK4E “...*Fakat başka branştaki öğretmen arkadaşın bana bilgi vereceğine inanmıyorum. Bana gelirse kalbini kırmam ama dinleyeceğimi sanmıyorum*” şeklinde kendini savunurken aynı öğretmene aynı branştan olan öğretmenlerden gelen eleştirileri nasıl karşılayacağı sorulduğunda “ *Ben açık bir insanım yıllarca öğretmenlik yapanlar bile tam işi bilmiyor. Öğrencinin anlayacağına inandığım en iyi tekniği kullanıyorum. Ama sırf birileri uyarıyor diye iyi bildiğim bir teknikten vazgeçeceğim anlamına gelmez*” diyerek eleştiriye tamamen kapalı olduğunu belirtmiştir.

#### 4.3.7. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Mesleğe Bakış” ları İle İlgili Bulgular

Görüşmeler sırasında öğretmenlere yöneltilen son soru yansıtıcı düşünmenin “Mesleğe Bakış” boyutu ile ilgili olmuş ve öğretmenlere “mesleğinizi seviyor musunuz” sorusu sorulmuştur. Cevabı olumlu olan 11 öğretmene “Mesleğinizi tüm yönleriyle seviyor musunuz ?” sorusu sorulduğunda ise dokuz öğretmen mesleğinde sevmediği yönler de bulunduğunu belirtmiştir. ÖğrtŞ1E sık sık yapılan program değişikliklerini ve materyal yetersizliğini, Öğrtİ1E kısıtlı bir sosyal alanda yaşamının getirdiği sıkıntıları, ÖğrtŞ3B müfettişlerin gelip sık sık baskı kurması ve ekonomik yetersizlikleri, ÖğrtK1E şartları kötü olan öğrencilerin gözü önünde erimesi ve bu duruma müdahale edememesini, ÖğrtK2E taşınmalı eğitimin getirdiği sorunlar ve mesleğin zaman içerisinde değer ve itibar yitirmesini, ÖğrtK3E ve ÖğrtK4E ise okuldaki katı kuralları ve sözleşmeli öğretmen, kadrolu öğretmen ayrımını mesleklerinde sevmedikleri yönler olarak ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin bu konuyla ilgili açıklamalarından örnek alıntılar yer almaktadır.

**ÖğrtŞ1E:** “*Ben bilerek ve isteyerek öğretmenliği seçtim, ancak şu son dönemlerdeki (2005) program değişikliğinden beri çok sıkıldık, çünkü altyapı yeterli değil, sınıf düzeni yok, altyapı yeterli olmayınca bu dersi görsel öğelerle destekleyemiyoruz. Örneğin bölgeleri işliyoruz mesela, bölgeleri işlerken sadece düz anlatımla olmuyor materyalle desteklemek istiyoruz ama gerekli materyaller olmayınca sıkıntı yaşıyoruz çocuk anlamıyor Ayrıca ekonomik sıkıntılar olsa da bence öğretmenliğin içinde para dönmemesi güzel, örneğin doktorluk, avukatlık gibi insanların paraya taptığı bir meslek değildir. Kaliteli bir öğrenci profili varsa öğretmenlik çok güzel, ancak öğrenci profili kötü olursa çekilmiyor.*”

**ÖğrtK1E:** “*Seviyorum ama bütün yönleriyle değil, sevdiğim yönleri öğrencilerle başbaşaayım. Bir anne bir baba en değerli şeyini yani çocuğunu bana emanet ediyorsa ben önemli bir iş yapıyorum diye hissediyorum. Bu*

*meslekte insanlara faydalı olmayı seviyorum. Sosyal öğretmenlerin insanların yaşamını kolaylaştırdığını düşünüyorum. Sevmediğim yönü ise bazen öğrenci gözünüzün önünde eğitim ve kültür olarak alt seviyelerde, gözünüzün önünde eriyip gidiyor. Okulu bırakıyor, çalışmaya gidiyor sigara içiyor. Siz bir şey yapamıyorsunuz”*

**ÖğrtK2E:** *“Seviyorum, ama tüm yönleriyle değil tabii ki. Sevdiğim yönlerim şu: Sınıf biraz aktif olunca ders anlatmaktan çok zevk alıyorum öğrenci diyaloglarını çok seviyorum. Sevmediğim yönleri ise taşıma kısmından nefret ediyorum. Taşımali eğitimin sorunlarını sevmiyorum. Mesleğimizin toplum içerisindeki prestijinin eskiden anlatıldığına göre çok düşmesinden memnun değilim. Eskiden öğretmen topluma girince herkes ayağa kalkardı artık var mı böyle bir şey? Daha saygın olmasını dilerdim.”*

**ÖğrtK4E:** *“Mesleğimi seviyorum ama bazı yönlerini sevmiyorum. Özellikle sözleşmeli olmak beni çok üzüyor. Hiçbir yere tayin hakkım yok, idarecilik sınavlarına giremiyorum. Mesela şimdi arkadaşlar bir tayin coşkusu yaşıyor ben ise onlar konuşurken bir eziklik hissediyorum. Özlük hakları dışında sevmediğim bir yönü yok. Zaten hayalim de öğretmenlikti.”*

#### **4.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtma Davranışları İle İlgili Sınıf Gözlemlerinden Elde Edilen Bulgular**

Araştırmanın cevap aradığı dördüncü soru “Sosyal bilgiler öğretmenlerin sınıf ortamındaki yansıtma davranışları nasıldır?” şeklinde ifade edilmiş ve bu soruya yanıt aramak üzere 10 erkek ve bir bayan olmak üzere 11 öğretmen toplam 31 saat (her sınıf için arka arkaya en az iki ders saati olacak şekilde) sınıf ortamında gözlenmiştir. Sınıf gözlemlerinden elde edilen bulguların açıklanmasında da okuma ve karşılaştırma kolaylığı sağlaması amacıyla YANDE Ölçeği’nde yer alan alt boyutların sırası takip edilmiş böylece gözlem bulgularının görüşme bulgularının yanı sıra araştırmanın nicel bulgularıyla da aynı doğrultuda sunulması sağlanmıştır. Açıklamalar sırasında sınıf gözlemlerinden örnek durumlar tırnak içinde ve değiştirilmeden, olduğu sunulmuş, alıntılar yapılırken Ş1D73, K1D82 olmak üzere kodlar kullanılmıştır. Örneğin Ş1D72, şehir merkezinde gözlem yapılan ilk öğretmenin, ilköğretim 7. sınıf düzeyindeki dersinde ve ikinci ders saatinde olduğunu, K1D82 köy ilköğretim okulunda gözlem yapılan ilk öğretmenin 8.sınıf düzeyinde ve ikinci ders saatinde olduğunu ifade etmektedir.

#### 4.4.1.Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Ortamında “Sürekli ve Amaçlı Düşünme” Yönündeki Davranışları İle İlgili Bulgular

Bu araştırmada öğretmenlerin “Sürekli ve Amaçlı Düşünme” boyutuna yönelik olarak; öğrencilerin öğretim sürecine ve öğretmenlik tutumlarına ilişkin eleştirilerini sözlü ya da yazılı olarak açıklamalarını sağlama, konuları öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirecek şekilde işleme, düşüncelerini özgürce savunan öğrencileri övme, açık uçlu sorularla sınıfta tartışma ortamı yaratma, sınıfta öğretmen kılavuz ve çalışma kitabında yer alan etkinliklerden farklı etkinliklere yer verme ve konu anlatılırken bazı noktaları eksik bırakıp öğrencilerin bulmasını sağlama olarak ifade edilen toplam altı davranışı gözlenmiştir.

Öğrencilerin öğretim sürecine ve öğretmenlik tutumlarına ilişkin eleştirilerini sözlü ya da yazılı olarak açıklamalarını sağlama davranışı gözlem süresinde hiçbir öğretilerde gözlenmemiş, araştırmacının sınıf ortamında bulunduğu derslerde öğretmenler öğrencilerden böyle bir talepte bulunmamışlardır. Konuları işlerken genelde kendi görüşlerini ve ders kitabında yer alan açıklamaları öne çıkaran öğretmenler, derslerini çoğunlukla düz anlatım yaparak, konuyu öğrencilere ders kitabından okutturarak ve okumanın arkasından çoğunlukla kitaptaki bilgiyi aynen vermeyi gerektiren sorular sorarak işlemişlerdir. Konuları günlük yaşamla ilişkilendirecek şekilde dersleri işleme nadiren gözlenen bir davranış olmuş, öğretmenler genellikle “Demokrasi, İnsan Hakları, Çevre, Beşeri ve Ekonomik Coğrafya” gibi aktüel konuları günlük yaşamla ilişkilendirmeye çalışmışlardır. Örneğin Ş1D71’ de öğretmen Anayasa Mahkemesini anlatırken güncel olan Anayasa değişikliği konusuna “*Çocuklar bildiğiniz gibi ana yasa bütün yasaların üzerinde yer alır ve hiçbir yasa anayasaya aykırı olamaz. Bugünlerde de anayasa değişikliği haberlerde de sık sık konu ediliyor*” açıklamasıyla değinmiş, bir diğer sınıfta (Ş1D72) öğretmen demokrasinin sorunlarından bahsederken demokrasinin işlemesi konusunda Şanlıurfa milletvekillerine düşen rolün önemini vurgulamış ve anti demokratik bir uygulama olarak Suriye’deki Baas Partisi örneğini vermiştir.

İlçe merkezinde, ilköğretim altıncı sınıfların dersinde (İ1D61) öğretmen teknolojinin yararlarını açıkladıktan sonra zararlı yönleri de bulunduğu gündemde olan bir diziyi örnek vererek;

*“Çocuklar teknoloji elbette ki hayatımıza güzel kolaylıklar yararlar getirdi. Ama getirdiği kadar götürdüğü birçok şey var maalesef. Mesela Ezel, Aşk-ı Memnu gibi diziler sebebiyle toplumda ahlaki çöküntü başladı ve insanlar bu dizideki kişiler yerine kendilerini koymaya çalışıyorlar. Ortalık ben Mematıyım Ben Polatım diyenlerle dolu. Ayrıca bu dizilerin neden olduğu daha kötü bir şey var. Nedir biliyor musunuz? Misafirlilik bu diziler yüzünden bitti. Eskiden bizler akşam olunca birbirimize gider halini hatırını sorardık ev ziyaretleri oldukça fazlaydı ama artık her gün bir dizi var ve insanları televizyona bağımlı yapıyor bırakın misafirliğe gitmeyi evimizde ailemizin bile yüzüne bakamaz olduk.”*

açıklamaya çalışmıştır. Gözlem Ş3D61’ de öğretmen kadın erkek eşitliği konusunu anlatırken Şanlıurfa gerçekleri ve kadınların geri planda kalmışlığı konusunu *“Şanlıurfa da maalesef kadın ve erkeğin aynı şartlar altında olmadığını birçok yerde görüyoruz. Kadınlar 13 14 yaşında evlendiriliyor ve 9–10 çocuk doğurup hayatın gerisine itiliyor”* şeklinde örneklerle anlattıktan sonra öğrencilerin de fikrini almış, K1D82’ de öğretmen Cumhuriyetçilik konusunu anlatırken günümüzde Şanlıurfa’daki aşiret sistemi ve diğer bölgelerdeki köy ağalığı sistemini *“Cumhuriyetçilik egemenliğin milletin tüm fertlerine yayılması anlamına geliyor yani bu ne demek hepimizin ülkeyi yönetecek kişileri seçmede ve ülkenin nimetlerinden yararlanmada eşit söz hakkı var. Ama maalesef baktığımızda İlimiz Şanlıurfa’da mesela Aşiretler o kadar etkili ve güçlü ki, kişiler söz sahibi olamıyor. Aynı durum batıda da köy ağaları için geçerli arkadaşlar. Egemenliğin millete ait olması demek herkese eşit dağıtılması demektir”* sözleriyle eleştirerek Cumhuriyetçiliğin önemini vurgulamıştır.

Düşüncelerini özgürce savunan öğrencileri övme, öğretmenlerde nadiren gözlenen bir diğer davranış olmuştur. Öğrencilerin açıklamaları çoğunlukla *“evet”* *“doğru”* *“hayır canım öyle değil aslında”* şeklinde tek kelimeyle geçiştirilmiş, bazen de *“başka kim söyleyecek”* şeklinde ifadelerle cevapları görmezden gelinmiştir. Çoğunlukla *“aferin, güzel”* şeklinde sözel olarak verilen övgülerin, ara sıra öğrenciyi alkışlatma yoluyla da verildiği gözlenmiştir. Aşağıda bu durumla ilgili örnekler yer almaktadır.

*...Öğretmen tarafından milli birliğin vurgulandığı sırada öğrencinin biri parmak kaldırarak tek çubuğu kırmanın çok kolay olduğunu ancak bir düzine çubuğu bir araya getirince kırmanın çok zor olduğunu belirterek*

*milli birliğimizin önemini vurgulayınca öğretmen “çok güzel” “aferin sana” dedi (K2D72).*

*...Bir öğrenci “hocam İç Anadolu Bölgesi en az yağış alan bölgeyse neden birçok ürün orada yetişiyor” sorusunu sorunca öğretmen sınıfa yönelerek “aferin işte bakın beni terletecek bir soru” dedi ve öğrenciyi alkışlattı (K1D63).*

Açık uçlu sorularla sınıfta tartışma ortamı yaratma davranışı, çoğunlukla sınıfta gürültü arttığında son verildiği ve ortalama 3–5 dakika sürdüğü için ara sıra gözlenen bir öğretmen davranışı olmuştur. *Size organınızı bağışlayın deseler bağışlamak ister misiniz?”, Korsan yayın emek hırsızlığı mıdır?”, Demokrasi deyince ne anlıyorsunuz?”, Günümüzde kız erkek ayrımı var mı?”* vb. sorularla tartışma ortamı oluşturmaya çalışan öğretmenler, zaman zaman öğrencileri konuşturmak için ek sorular da sormuşlardır. Örneğin Gözlem İ1D62’ de öğretmenin *“Size organınızı bağışlayın deseler bağışlamak ister misiniz?”* sorusuna bir öğrenci *“Hocam günah değil mi”* diye soruyla cevap verdiğinde, öğretmen de aynı yolu izlemiş ve *“siz organ bekleyen biri olsaydınız ne hissedersiniz”* şeklinde öğrencinin organa ihtiyacı olan bir hastayla empati kurmasına yönelik yeni bir soruyla cevap vermiştir. Gözlem İ2D61’ de ise öğretmen *“Hak ve özgürlükler kişiden kişiye değişir mi?”* şeklinde bir soru sormuş, sınıftan herhangi bir cevap gelmediğinde *“peki, haksızlık yapmak haksızlığa uğramaktan kötüdür sözünden ne anlıyorsunuz?”* şeklinde bir başka soru yönelterek öğrencileri düşünmeye teşvik etmiştir.

Sınıf gözlemlerinde öğretmenlerin çoğunlukla kılavuz kitaba bağlı kaldığı, bazı derslerde SBS türünde sınavlara yönelik soru çözümü yapılırken, bazı derslerde de kılavuz kitaptan ayrı etkinlikler yapıldığı gözlenmiştir. Örneğin K1D82’ de öğretmen bir önceki derste işlenen Atatürk İlkeleri konusuyla ilgili sorduğu sorulara cevap gelmeyince *“neden hiç parmak kalkmıyor?”* diye sormuş, öğrencilerden *“Hocam biz o konuyu tam anlayamadık”* cevabını alınca, öğrencileri bilgi teknolojisi sınıfına götürmüş, derse Atatürk İlkelerini ele alan bir video izleterek devam etmiştir. K2D72’ de ise öğretmen *“Yaşayan Demokrasi”* konusunda öğretmen farklı talepleri dikkate almanın önemini hissettirmek için bir öğrenciyi tahtaya kaldırmış ve *“Evinize bütün sınıf misafir gelse ne ikram ederdingiz?”* sorusunu yöneltmiştir. Öğrenci *“çay ikram ederim hocam”* cevabını verince diğer bir öğrenciyi sormuş, *“hocam önümüz yaz ayran*

*ikram ederim” deyince öğretmen “Peki çocuklar bu eve misafirlığe gittiniz sizler ne içmek istersiniz?” diye sormuş ve verilen cevapları tahtaya yazdırmıştır. Çay, kola, meyve suyu, ayran, kahve, mirra, meyan kökü gibi birçok farklı içecek seçenekleri ortaya çıkınca öğretmen “Gördüğünüz gibi evinize misafirlığe gelen bir bir sınıf dolusu insanın bile bu kadar farklı talepleri olabiliyor. Sadece çay ikram etmek onların düşüncesini hiçe saymaktır. Demokrasi de böyledir çocuklar. Çoğunluğun isteklerini dikkate almalısınız.” sözleriyle derse giriş yapmıştır.*

Sınıf gözlemlerinde konu anlatılırken bazı noktaları eksik bırakıp öğrencilerin bulmasını sağlama yönündeki davranışlar öğretmenler tarafından “ara sıra” yapılmış, bu yöndeki uygulamalar çoğunlukla “bilgi ve kavrama” düzeyinde sorulan soruların “10 Aralık ne günüdür?, O günü içine alan hafta ne haftasıdır? Kaymakam nasıl göreve başlar?”, “Seçim varsa orada ne olur diyorduk?, Meclis ne zaman açılırdı?”, “Sosyal katılım deyince ne anlıyorduk?, Seyahat etme özgürlüğü hangi hastalıktan dolayı kısıtlanmıştır” vb. gibi cümle eksikleri içeren şekilde sorulmasıyla gerçekleşmiştir. Aynı doğrultuda fakat farklı bir uygulama İ3D81’ de gözlenmiş öğretmen “Cumhuriyeti kuran kişiyim. Ben kimim?.... Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk muhalefet partisiyim. Ben neyim?.... Egemenliğin kayıtsız şartsız millete ait olduğunu savunan düşünceyim. Ben neyim? .....” şeklinde düzenlediği soruları “ben neyim” adlı bir etkinlik altında yapmıştır. Özellikle derslerini soru cevap yöntemi ağırlıklı olarak işleyen öğretmenlerin dersinde “sık sık” gözlenen bu davranışla, derslerin düz anlatım yapılarak veya konunun kitaptan öğrencilere okutulmasıyla işlendiği sınıflarda nadiren karşılaşmıştır.

#### **4.4.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Ortamında “Açık Fikirlilik” Yönündeki Davranışları İle İlgili Gözlem Bulguları**

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Açık fikirlilik” boyutuna yönelik olarak; öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri bir sınıf ortamı yaratma ve öğrencilerin konuyla ilgili yaşadıkları kaygı, korku, endişe gibi duygu ve coşkuları kendileriyle paylaşmasını sağlama şeklinde ifade edilen iki davranışı gözlenmiştir. Sınıf gözlemlerinde öğretmenlerin öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri ortamları genellikle oluşturmaya çalıştıkları görülmüştür. Öğretmenler genelde parmak kaldıran tüm öğrencilere söz hakkı vermeye çalışmışlar, parmak kaldırmayan öğrencilere sözlü ya da fiziksel olarak herhangi bir baskı uygulamamışlardır. Dersi düz

anlatım ve konuyu kitaptan okutma şeklinde işleyen öğretmenlerin sınıflarında ise öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri ortamlar çok daha az olduğu için öğrencilerin derste sıkıldığı ve bunun sonucu olarak derse katılım ve verimin düştüğü gözlemlenmiştir.

“Öğrencilerin konuyla ilgili yaşadıkları kaygı, korku, endişe gibi duygu ve coşkuları kendileriyle paylaşma” davranışının öğretmenler tarafından toplam 31 gözlemden 18’ inde “hiçbir zaman”, 3’ünde “nadiren” , 5’ inde “ara sıra”, 5’ inde “sıklıkla” olmak üzere ortalamada “nadiren” gerçekleştirildiği gözlemlenmiştir. Gözlem İ1D61’ de bir öğrenci öğretmenin teknolojinin zararlarına değindiği sırada parmak kaldırarak internete çok giren ve bu yüzden dengeli beslenmediği için hayatını kaybeden öğrencinin dramını ve bundan duyduğu üzüntüyü paylaşmıştır. Gözlem İ2D61’ de öğretmenin “*İnsan Hakları konusunda bu konuda kendi çevrenizden örnekler verebilir misiniz?*” sorusuna bir öğrenci hırsızlık nedeniyle duyduğu korkudan komşularının evine giren hırsızdan bahsederek cevap vermiş, bir diğer öğrenci ise mahallelerinde bir evde aile içi şiddet uygulandığını anlatmıştır.

#### **4.4.3.Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Ortamında “Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim” Yönündeki Davranışları İle İlgili Gözlem Bulguları**

Bu araştırmada öğretmenlerin “Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim” boyutuna yönelik olarak; mesleki gelişimini izlemek ve eksiklerini görmek amacıyla günlük tutma, dersle ilgili materyalleri ve etkinlikleri tanıtmak, dersin teorik kısımlarını kavram haritasıyla anlatma, öğrencilerin hayallerine değer verme, derste işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerine yer verme ve öğrencilere öğrenme düzeyleri ile ilgili onlara dönüt verme olarak ifade edilen toplam altı davranışı gözlemlenmiştir. Ders esnasında ya da dersin sonunda uygulamaya yönelik not alma/günlük tutma davranışı sınıflarında gözlem yapılan öğretmenlerin hiç birinde karşılaşılan bir davranış olmamış, öğretmenler sınıf defteri veya yoklama kâğıdı gibi evraklar dışında, bu tip bir not alma eyleminde bulunmamıştır. Derse başlarken veya ders esnasında dersle ilgili materyal ve etkinlikleri tanıtmak ise sadece bir öğretmenin dersinde;

*Öğretmen sınıfta bir oylama etkinliği yaptırmadan önce oylamanın gizli olmasının önemi hakkında öğrencilere “Çocuklar oylama yapılırken kimseye oyumuzu kime vereceğimizi söylememeliyiz. Bu seçimin temel*

*ilkelerinden biridir” açıklama yaptı ve bazı öğrencilere oyunu kime vereceklerini sordu. Bir öğrenci oyumu Ali’ye vereceğim deyince öğretmen “Ne demiştik az önce? vereceğin oyu kimseye söylememen gerekiyor” diyerek oylama işlemine geçti. Öğrenciler küçük kâğıtlara oylarını yazıp sınıfta gezen bir öğrencinin avuç içine bu kâğıtları bıraktıktan sonra oylama işlemi öğretmen tarafından tek tek kağıtlar okunarak ilan edildi. Okunan oyları tahtaya tek tek yazıldıktan sonra seçimi kazanan öğrenci öğretmen tarafından tebrik edildi ve yeni görevinde başarı dilendi (K1D61).*

şeklinde gözlenen bir davranış olmuş, öğretmenler genellikle derste yapılacak etkinliğin kitaptaki sayfasını söyleyerek, öğrencilerin okuyup, yapmalarını istemişlerdir. Bazı derslerde işlenecek konu başlıklarının tahtaya yazdırıldığı, K1D82’ de öğretmenin projeksiyon cihazından Atatürk İlkelerini gösteren bir şemayı tahtaya yansıtarak konuları özetlediği, K1D63’ de öğretmenin Ege’de en fazla yetişen ürünlerin baş harflerinden oluşan bir kısaltmayı (Z.U.H.T.İ) yazarak öğrencilerin de bunu defterlerine yazmasını istediği, K2D71’ de öğretmenin kurultay ve üyelerini tahtaya yazarak bugünkü demokrasi ile karşılaştırma yapan bir şema oluşturduğu, İ2D61’ de öğretmenin İnsan Hakları ve bu kavrama giren hakları tahtaya alt alta yazarak özetlediği görülse de, dersin teorik kısımlarını kavram haritasıyla anlatma davranışı hiç gerçekleşmemiştir.

“Öğrencilerin hayallerine/hayal güçlerine değer verme” davranışı 31 gözlemin 24’ ünde hiç gerçekleşmemiştir. Öğrencilerin hayal gücünün ürünü olan sorular ya da açıklamalar; örneğin İ1D61’ de öğrenci teknoloji konusunda söz alıp “*hocam geçmişte araba kelimesinin adını bile duysak şaşırırdık şimdi normal geliyor hepimize öyle değil mi?*” sorusuna öğretmenin “*evet*” demesi gibi çoğunlukla geçirilmiş ya da Ş4D63’ de; öğrencinin İnsan Hakları konusu işlenirken söz alarak “*Hocam o zaman kara akrepler ordusu diye bir ordu var mıydı?*” sorusunu “*Nereden duyuyorsunuz böyle saçma şeyleri? Yok öyle bir şey*” , bir başka öğrencinin hocam “*Atatürk dönemi ile ilgili bir şeyi merak ediyorum sorabilir miyim?*” dediğinde öğretmenin “*Şu an konumuz o değil*” , K3D62’ de öğrencinin “*Öğretmenim herkes özgür olursa ne olur?*” sorusuna öğretmenin “*Çocuklar lütfen böyle şeyler söylemeyelim*” şeklinde cevap vermesi gibi durdurulmuştur.

Derslerde öğrenciyi aktif kılan, işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerine hiç yer verilmediği için öğrencilerin öğrenme düzeyleriyle ilgili onlara dönüt verme davranışı

da “ara sıra” gözlenen bir öğretmen davranışı olmuştur. Derslerinde soru-cevap yöntemini kullanan öğretmenler öğrencilerin ders formatının dışına çıkan yorumlarını genellikle görmezden gelmiş, verilen dönütler ise çoğunlukla öğrencilerin cevaplarına “evet”, “doğru”, “yanlış” şeklinde verilen kısa cevaplarla gerçekleşmiştir. Aşağıda gözlenen sınıf durumlarından örnekler verilmiştir.

*Öğretmen öğrencilerin konu ile ilgili sorularını cevaplandırırken öğrencinin biri söz alarak “Hocam Hammurabi kanunlarını hiç sevmiyorum bence hiç iyi değil” deyince öğretmen “Sen olsan o dönemde nasıl yasalar yapardın açıklar mısın?” dedi. Öğrenci “hocam daha insafly yasalar yapardım” dedi, bunun üzerine öğretmen “O dönem şartlarında düzeni sağlamak için böyle katı kurallar gerekiyormuş” dedi (Ş4D63).*

*Öğretmen derste söz alan bir öğrenci cumhuriyetçilik ve halkçılığı birbirine karıştırınca “Bakın çocuklar halkçılık milletin fertleri arasında bir ayrımcılığa karşıdır. Ama cumhuriyetçilik egemenliğin bir zümre veya sınıfa değil de tüm millete ait olduğunu söyler. Yani halkçılık milletin eşitliğine cumhuriyetçilik milletin egemenliğine önem verir” diyerek öğrencinin yanlışını düzeltmiştir (K1D82).*

*Öğretmen öğrencilere “Marmara bölgesinde neden 3 çeşit iklim tipi görülür?” sorusunu sorduktan sonra cevap veren öğrencilerden yanlış cevap verenleri yerine oturturken, doğru cevaba yaklaşan öğrencilerin ayakta beklemesini istemiştir (K1D64).*

#### **4.4.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Ortamında “Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik” Yönündeki Davranışları İle İlgili Gözlem Bulguları**

Öğretmenlerin “Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik” davranışlarını belirlemeye yönelik olarak; öğrencilerin yeteneklerine ve bireysel ihtiyaçlarına göre öğrenme-öğretme sürecini düzenleme, öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için yaptığı etkinliklerin sonuçlarını değerlendirme, öğretime uygun öğrenme materyalleri kullanma, öğrencilere konuyu tanıtmaya, hedeften haberdar etme, sınıfın hareket alanını etkili kullanma (sınıf içinde dolaşma, fiziksel yakınlık vb), öğrenciye rehberlik yapma/yol gösterme (yanına oturma, yönlendirici sorular sorma, ipuçları verme vb), öğrencileri sınıf içinde alınacak kararlara katma ve öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için çeşitli etkinlikler yapma (sınav, ödev, öğrenci ile görüşme, aile ile görüşme) olmak üzere toplam altı davranışı gözlenmiştir.

Öğrencilerin yeteneklerine ve bireysel ihtiyaçlarına göre öğrenme-öğretme sürecini düzenleme davranışı gözlem yapılan 31 saatin 16' sında “hiçbir zaman” gerçekleşmemiştir. Öğretmenler, öğrenciler derse katılmama yönündeki davranışlarına rağmen düz anlatım veya kitaptan-okutma anlatırma şeklinde derslerini işlemeye devam etmişler, çoğunlukla öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için yaptığı etkinliklerin sonuçlarını değerlendirmeden diğer konulara geçiş yapmışlardır. Birkaç öğretmenin ise özellikle sınav sonuçları tatmin edici olmayan sınıflarda, sınav sorularını çözerek, konuyu tekrar anlatarak öğrencilerin eksik bilgilerini gidermeye çalıştıkları, öğrencilere serbest zaman tanıyarak, dağılan ilgilerini toparlamaya çalıştıkları gözlenmiştir. Örneğin Ş2D62' de öğretmen bir önceki gün uygulanan il geneli sınav sorularını tek tek açıklayarak çözmüş, Ş3D61' de öğretmen “İnsan Hakları” konusunu işlerken öğrencilerin “Kadın-Erkek Hakları ve Eşitliği” üzerinde konuşmalarına müsaade etmiş, K2D71' de öğretmen dersi anlattığı sırada sınıfın büyük bir çoğunluğunun sıkıldığını fark ederek derse birkaç dakika ara vermiş, İ3D81' de ise öğretmen öğrencilerin önceki dersin konularını unuttuğunu görünce derse başlamadan önce son iki dersin konularını kısa bir şekilde tekrar etmiş, aynı dersin sonunda öğrencilerin derste öğrendiklerini pekiştirmesi için kendi hazırladığı testi öğrencilere çözdürmüştür.

Öğretmenler çoğunlukla öğretime uygun materyaller kullanmamışlar, derslerini çoğunlukla ders kitabından ve ara sıra yazı tahtasını kullanarak işlemişlerdir. Sadece birkaç öğretmenin örneğin Ş3D83' de “En Büyük Eser” adlı konuyu işlenirken “Nutuk” adlı kitap, K1D61' de “Demokrasi” konusu anlatılırken sınıfa getirilen oy sandığı, K1D63' de “Ülkemizdeki Ekonomik Faaliyetler” konusunu anlatılırken sınıfa getirilen haritayı kullandığı gözlenmiştir. Öğretmenler derse girdikten sonra genellikle öğretmen masasına oturup, sınıf defterini doldurduktan sonra, öğrencilere konuyu tanıtıp, dersten haberdar etmeden kitapta hangi sayfayı açmaları gerektiğini söyleyerek derse başlamışlardır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ders sırasında sınıfın hareket alanını etkin kullanma ve öğrencilerle fiziksel olarak yaklaşma davranışında bulunmamış, daha çok sınıfın ön taraflarını- tahta önünü hareket alanı olarak kullanmışlardır. Nadiren sınıfın arka taraflarında da olmaya çalışan öğretmenler olsa da gözlemler sırasında öğretmenler derslerini daha çok masada, oturdukları yerden işlemişlerdir.

Öğrenciye rehberlik yapma, yol gösterme (yanına oturma, yönlendirici sorular sorma, ipucu verme vb.)” sınıf gözlemlerinin genelinde öğretmen tarafından sorulan sorulara cevap gelmediği zaman, yönlendirici sorular sorma ve ipuçları verme şeklinde ara sıra gerçekleşen bir davranış olmuştur. Örneğin, Ş2D73’ de öğrenciler “Milattan Önce” ve “Milattan Sonra” kavramlarını birbirine karıştırınca dersi keserek bu kavramları çeşitli örneklerle açıklamış ve öğrencilerin anlayıp anlamadığını kontrol etmek için rastgele bir iki öğrenciyi tahtaya kaldırıp “*Kızım söyle bakalım Milattan önce 222 mi yoksa Milattan önce 300 mü bize daha yakındır?*” şeklinde sorular sormuştur. K1D63’ de ise öğretmen öğrencilere “*Muz neden sadece Akdeniz Bölgesi’nde yetişir?*” Ege’de en fazla yetişen ürünler bir amcamızın ismine benziyordu (Z.Ü.H.T.İ.). Hani bu amcamızın ismiyle ilgili Hababam Sınıfında bir şarkı vardı.” gibi yönlendirici ifadelerle öğrencilere konunun ana fikrini kendilerinin bulması konusunda ipucu verirken, K2D71’ de öğretmen öğrencilere “*Kut neydi çocuklar hatırlıyor musunuz? Hani egemenlikle ilgiliydi. Hani güçle ilgiliydi. Hani dinle ilgiliydi. Hani işlemiştik hatırladınız mı?*” şeklinde ipuçları vermeye çalışmıştır.

Yer değişikliği, işlenecek konu, öğretim yöntem veya teknikleri vb. gibi sınıfı etkileyen kararları genelde kendi iradeleriyle ve öğrencilerin fikrini alma gereği duymadan verdikleri gözlenen öğretmenler, nadiren “*Çocuklar anlamadığınız, tekrar etmemi istediğiniz, anlatmamı istediğiniz bir yer var mı?*” diye sorarak çocukların konu tekrarı isteyip istemedikleri ile ilgili karar vermelerini istemişlerdir. Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için ise genellikle öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikler ödev olarak verilmiş, ara sıra işlenen konuyla ilgili soru-cevap tekniği uygulanmıştır. Şehir merkezindeki bir ilköğretim okulundaki öğretmenin sınıfında (Ş4D62) “Gülelim ve Düşünelim” adlı bir etkinlik yapması, İ2D61’ de “İnsan Hakları” konusu işlenirken öğretmenin Martin Luther King’in “Bir Rüya Görüyorum” adlı konuşma metninin bir bölümünü öğrencilere okutması ve öğrencileri metin üzerinde tartışmaya teşvik etmesi İ3D81’ de ise öğretmenin ders sonunda öğrencilere kendi hazırladığı çalışma yapraklarını dağıtarak öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemeye çalışması nadiren gözlenen durumlar olmuştur.

#### 4.4.5.Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Ortamında “Araştırmacılık” Yönündeki Davranışları İle İlgili Gözlem Bulguları

Öğretmenlerin sınıf ortamında “Araştırmacılık” yönündeki yansıtma davranışlarını belirlemek amacıyla bu araştırmada; ders sırasında oluşan sorunları (öğrencilerin konuyu anlamaması, ilgi çekmeme, iletişim vb) belirleme, eğitim öğretim uygulamalarında yaşanan sorunlarla ilgili genellemelerden kaçınma ve ders sırasında oluşan sorunlar (öğrencilerin konuyu anlamaması, ilgi çekmeme, iletişim vb) hakkında öğrencilerin görüşlerini alma olmak üzere toplam üç davranış gözlenmiştir.

Öğretmenler ders anlatırken öğrencilerin genellikle sıkıldığı, dersten uzaklaştıkları ve dersi dinlemedikleri (sınıfta sessizlik, gürültü, başka şeylerle ilgilenme, kendi aralarında konuşma, derse katılmama vb.) gözlenmiş, buna rağmen öğretmenler dersi planladıkları formatta işlemeye devam etmişlerdir. Benzer durumlarda sadece birkaç öğretmen soru sorarak, derse kısa bir süre ara vererek veya yapılan etkinliği değiştirerek bu durumu değiştirmeye çalışmıştır. Örneğin İ1D61’ de sınıf sessizleştiğinde öğretmen “*Çocuklar teknoloji hayatımıza önümüzdeki yıllarda neler katabilir?*”, K1D61’ de öğretmen dersle ilgisini yitiren öğrencilere “*Çocuklar hangi hallerde oylarımız geçersiz olur?*”, “*Kimler oy kullanamaz?*”, soru sormuş K1D63’ de öğrencilerin dersi dinlemediğini fark eden öğretmen tahtaya şekil çizerek görsel bir uyarı yardımıyla dikkat çekmiş K1D64’de ise dersten uzaklaşan öğrencilerin sayısı arttığında öğretmen Fenerbahçe-Trabzonspor maçıyla ilgili tartışma yaratıp, derse mola vermiştir.

Öğretmenler sınıfta çoğu zaman aynı öğrencilere sorumluluk vermiş, derslerini parmak kaldıran öğrencilerle işlemiş, katılımın çok olduğu durumlarda dâhil olmak üzere çoğunlukla aynı öğrencilere söz hakkı vermişlerdir. İki öğretmenin ise bu durumu değiştirmek amacıyla “*Neden hep aynı kişiler parmak kaldırıyor?*”, “*Mehmet ve Taşkın sizi görüyorum. Neden herkes gibi parmak kaldırmıyorsunuz?*”, gibi sözlü uyarılarda buldukları gözlenmiştir. Ders sırasında oluşan bu tür sorunlarla ilgili olarak öğrencilerin görüşlerini alma veya bu durumun olası nedenlerini birlikte tartışma yönünde ise “*anlamadığınız yer olursa çekinmeden sorun*” yönergesi dışında herhangi bir girişimle karşılaşılmamıştır.

#### 4.4.6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Ortamında “Öngörülü ve İçten Olma” Yönündeki Davranışları İle İlgili Gözlem Bulguları

Öğretmenlerin “Öngörülü ve İçten olma” yönündeki yansıtma davranışlarını belirlemek amacıyla bu araştırmada olumsuz beden dili mesajları verme (kaş çatma, eline beline dayama, öğrencinin üzerine yürüme vb.) ve olumsuz sözlü mesajlar verme (bağırma, azarlama, tehdit etme, suçlama, aşağılama, alay etme, lakap takma vb.) şeklinde ifade edilen temel iki davranış gözlenmiştir. Sınıf gözlemlerinde olumsuz sözlü ve sözsüz mesajlarla nadiren karşılaşmış, öğretmenler genellikle gürültü yapma, verilen yönergelere uymama, dersi dinlememe, başka şeylerle ilgilenme, kendi aralarında konuşma gibi problem davranışlar karşısında “*Susun, beni dinlediğini sanmıyorum, oğluuummmmm, takip et Sinan vb*” şeklinde bağırarak sözel, “*elini beline koyma, elindeki kalemle vuracaktım gibi yapma, sessizce bakma vb*” gibi davranışlarla bedensel mesajlar vermişlerdir. Örneğin Ş2D62’ de öğretmen öğrencilere 125. sayfayı açmalarını söyledikten sonra bir öğrencinin kitabı açmadığını fark edip “*125 ne demek oğlum?*”, okutma etkinliği sırasında sıkılıp okumayan bir öğrencisine de “*Takip et Sinan Türkçeyi de mi öğreteceğiz sana*” diyerek bağırıştır. Ş4D71’ de öğretmen bir öğrencinin kendisini dinlemediğini düşündüğü bir anda yüksek ve sert bir ses tonuyla sınıf geneline “*Ömer’in beni dinlediğini sanmıyorum*”, arka tarafta konuşan bir öğrencisi için “*Mahmut terbiyesizlik yapıyor arkadaşlar karışmayın ona*” şeklinde yaklaşmış, diğer öğrencilerin dikkatlerini bu öğrencilere çekmiştir. Ş4D64’ de öğretmen konuşan bir öğrenci “*Batuhan senin dersle hiç alakan yok*”, K1D82’ de öğretmen öğrencilerini “*Son akşam çalışıp öyle gelmişsiniz o yüzden Halkçılık ve Cumhuriyetçiliği karıştırıyorsunuz*” şeklinde yüksek sesle azarlamıştır.

## V. BÖLÜM

### TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak yapılan tartışma ve yorumlar yer almaktadır. Bütünlüğü korumak amacıyla araştırmanın temel amaçlarına paralel hareket edilerek, tartışma ve yorumlar iki ana başlık altında ele alınmıştır. Bunlardan ilki, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeyi ile ilgili tartışma ve yorum, ikincisi ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtma davranışları ile ilgili tartışma ve yorumdur.

#### 5.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyi İle İlgili Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada ilk olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri araştırılmış, bu soruya yanıt aramak üzere öğretmenlere Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin oldukça yüksek, yansıtıcı düşünme becerileri ile ilgili en olumlu algılarının ise “Açık Fikirlilik” boyutunda olduğu görülmüştür. Ülkemizde farklı eğitim tür ve kademelerinde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilen benzer araştırmalarda da öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerini yüksek algıladıkları görülmektedir (Meral, 2006; Dolapçioğlu, 2007; Kaf Hasırcı ve Sadık, 2009). Bu durumda araştırmaya katılan öğretmenlerin gerek uygulama öncesi plan ve dersin işlenişi hakkında araştırma yapma, uygulama sırasında ve uygulama sonrasında öğrencilerin süreçteki etkileşimleri hakkında derinlemesine düşünerek, öğrencilerin olumlu bir sınıf ortamında ve daha nitelikli eğitim görmesi için okulun tüm öğelerini gözden geçirme ve öğretimi sürekli değerlendirme davranışlarını gösterme eğiliminde oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin en olumlu algısının açık fikirlilik boyutuna yönelik olması ise, bu boyutun; “*öğretim kazanımlarını (hedef-davranışları) gözden geçirmem, öğretim uygulamalarıyla ilgili soru, tepki ve önerilere açık değilim, öğretme-öğrenme sürecindeki olaylara çok yönlü bakmam, öğrencilerimin eğitsel etkinliklerine önem vermem, öğrencilerimin duygusal (duyuşsal) davranışlarından sorumlu değilim*” gibi kişinin kendini değerlendirmesini içeren maddelerden oluşuyor olması olabilir. Kağıtçıbaşı (1999, 42)’ na göre insanların “sosyal olarak beğenilme

eğilimi” kendilerini değerlendirmeleri gereken durumlarda objektif davranmalarını zorlaştırmaktadır. Bir diğer ifadeyle öğretmenlerin bu alt ölçekten yüksek puan almaları, maddeleri beğenilme, sosyal olarak onaylanma eğilimiyle cevaplamış olmalarından kaynaklanmış olabilir.

Elde edilen bulgular, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamakla birlikte bayan öğretmenlerin; sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacılık, öngörülü ve içten olma boyutlarında daha yüksek yansıtıcı düşünme eğiliminde olduğunu ve mesleklerini daha olumlu algıladıklarını göstermiştir. Hizmet içi öğretmenler üzerinde yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde de bu bulguyu destekleyen sonuçların elde edildiği, bayan öğretmenlerin erkek meslektaşlarına göre daha yansıtıcı düşündükleri (Özcan, 2002; Aslan, 2009), açık fikirli oldukları (Kaf Hasırcı ve Sadık, 2009; Kılınç, 2010), mesleklerini daha olumlu algıladıkları (Kılınç, 2010) ve iş doyumlarının daha yüksek olduğu (İnce, 2006) görülmektedir. Dolapçioğlu (2007)’ un çalışmasında da yansıtıcı düşünme becerilerinin bazılarının (öğrencilerin öğrenme düzeylerini dikkate alma, çeşitli etkinlikler planlama ve ileriki yıllarda derslerinde yapabileceği değişiklikleri düşünme) yerine getirilmesinde bayan öğretmenler lehine anlamlı farklar olduğunun belirlenmesi, elde edilen bu sonuçların mesleğin seçimiyle ilişkili olduğu düşündürmektedir. Kızların öğretmenlik mesleğini tercih ederken erkek öğrencilerden daha bilinçli ve idealist davrandıklarını (Çelenk, 1988; Övet, 2006), bayan öğretmenlerin sınıflarında, öğrencilerin etkinliklerde daha fazla yer aldıkları ve bayan öğretmenlerin öğretim uygulamaları ile ilgili öğrenci tepkilerine daha açık olduklarını (Myhill, 2002; Palanbo, 2001; Younger, 2000, Akt. Özyurt, 2006,324) gösteren araştırma bulguları bu görüşü destekler niteliktedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki kıdem ve görev yaptıkları yerleşim birimine göre (il, ilçe, köy) yansıtıcı düşünme düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı, bununla birlikte yansıtıcı düşünme eğiliminin gerek alt boyutlar gerekse ölçek toplam puanı açısından 11–15 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde daha yüksek olduğu görülmüştür. İlgili araştırmalar incelendiğinde; sosyal bilgiler öğretmenlerin etkinliklere (Kamber, 2007), ders denetimlerinin uygulanmasına (Yıldırım, 2007) ve dersin amaçlarının gerçekleşme durumuna yönelik görüşlerinde (Özcan, 2002), Kaf Hasırcı ve Sadık tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerinde kıdem durumu açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlik mesleği her şeyden önce bir insanlık mesleğidir (Uçan, 2001). Bu açıdan görev yaptığı yerleşim birimi ne oldursa olsun, deneyimli ya da mesleğe yeni başlamış tüm öğretmenlerin etkili öğretmen özellikleri olarak da tanımlanan; açık görüşlü olma, öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerini dikkate alma, öğretim sürecine çeşitlilik getirebilme, kendini yenileyebilme, öğretim etkinliklerini planlı yürütme, katılımcı öğretim ortamı düzenleme, öğrencilerdeki gelişimi izleme, diğer öğretmen ve yöneticilerle işbirliği yapma (Brophy, 1981; Balcı, 1996) yansıtma davranışlarını gösterme çabası içinde olması olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Anlamli bir farklılık olmamakla birlikte yansıtıcı düşünme eğiliminin 11–15 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde daha yüksek olması ise deneyimle birlikte artan düşünme becerisinin yanı sıra özgüven, sorumluluk ve mesleği sahiplenme duygularının gelişmesi ile açıklanabilir. Rodgers (2002), okul yaşantılarında kazanılan deneyimle birlikte öğretmenlerin öğretimi etkileyen durumsal ve faktörlerin bilincine varma, çözümü üzerinde düşünme ve eyleme koyma için ihtiyaç duyacağı zamanın azalacağını vurgularken, Taggart ve Wilson (2005)' deneyimle birlikte öğretmenlerin teori ve pratiği harmanlama konusunda yetkinleşeceğini belirtmektedir. Dolapçioğlu (2007)' 'nun ve Kılınç (2010)' un yaptığı çalışmalarda da öğretmenlerin mesleki kıdemine paralel olarak yansıtıcı düşünme düzeylerinin de yüksek olduğunun belirlenmesi, bu görüşü destekler nitelikte olup, yansıtıcı düşünmede deneyimin önemini göstermektedir.

Tarih, coğrafya bölümü ile sosyal bilgiler, tarih ve coğrafya öğretmenliği vb gibi alanla ilgili bölümlerin dışındaki fakülte ve bölümlerden mezun olan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin “Öngörülü ve içten olma” boyutunda diğer bölümlerden mezun olanlardan anlamli bir şekilde daha yüksek olması, eylem öncesi, eylem anı ve sonrasında öğretim uygulamaları üzerinde ayrıntılı düşünmeye daha fazla ihtiyaç duyuyor olmaları ile açıklanabilir. Erden (1988, 44)' e göre tüm öğretmenlerin öğretim sürecini planlama, uygulamalarına çeşitlilik getirebilme, katılımcı öğretim ortamı düzenleme ve öğrencilerdeki gelişimi izleme olarak ifade edilen temel mesleki beceri ve yeterlikleri yerine getirebilmesi, konu alanı uzmanı olmasını gerektirmektedir. Sosyal bilgilerin, toplumsal yaşam ile ilgili temel bilgi, beceri, değer ve tutumları içeren yapısı gereği evrensel bir eğitim yaklaşımı ile ele alınması, öğretilen bilgilerin içselleştirilmesi ve davranışa dönüştürülmesi gereken bir ders (MEB, 2005) olduğu

dikkate alındığında, güçlü bir sosyal bilgiler öğretimi için öğretmenlerin; konuyu derinlemesine ele alması, konuların etik boyutlarını da hesaba katarak, bilgiyi öğrenci için anlamlı kılması ve uygulamada bütünleştirebilmesi gerekmektedir (NCSS, 1993). Bir diğer ifadeyle doğrudan sosyal bilgiler ve özel öğretim yöntemleri ile ilgili hizmet öncesi eğitimden geçmemiş olan öğretmenler, öğretimi planlama uygulama ve eğitimi değerlendirme aşamalarında daha dikkatli ve sistemli düşünüyor olabilir. Nitekim istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmasa da yansıtıcı düşünmenin diğer boyutlarında da bölüm dışından mezun olan öğretmenlerin düzeylerinin daha yüksek olması bu görüşü destekler niteliktedir.

Araştırma sonucunda, gerek “Sürekli ve amaçlı düşünme” alt boyutu gerekse ölçek toplam puanı açısından en yüksek yansıtıcı düşünme eğiliminin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde sınıf mevcudu 30–39 öğrenci olan öğretmenlerde olduğu görülmüş, sınıf mevcudu azaldıkça öğretmenlerin mesleğe yönelik algılarının da olumlu yönde değiştiği saptanmıştır. Bu iki bulgu sınıf mevcudu arttıkça öğretim ve yönetimin zorlaşması ile açıklanabilir. Eğitimcilerin çoğu zaman çözemedikleri bir sorunla karşı karşıya kaldıklarında başlattığı yansıtma süreci (Lee, 2005,700), öğretmenlerin sınıfta o an olup bitenlerin farkında olmalarını, sınıf olaylarıyla ilgili bilgi edinmelerini, alternatif çözüm stratejileri geliştirirken o anki durum hakkında bir çerçeve oluşturmalarını ve geliştirilen stratejilerden en mantıklı ve etik olanı seçerek, uygulamalarını gerektirmektedir (Moallem, 1997). İlgili araştırmalar sınıf mevcutları arttıkça öğretmenin öğretim faaliyetlerini öğrencilerin ilgileri, yetenekleri, gereksinimleri doğrultusunda ve koşulları gözeterik öncelik sırasına göre planlaması, uygulaması ve değerlendirmesinin zorlaştığını (Doyle, 1986; Brophy, 1988; Edwards, 1993), kargaşa durumlarında öğrenme-öğretme ortamını doğrudan ya da dolaylı olarak engelleyen öğrenci davranışlarının arttığını (Gottfredson, 1986; Supaporn, 2000; Sadık, 2006) ve yönetim faaliyetlerinin zorlaştığını göstermektedir (Aydın, 1998). Dolayısıyla kalabalık öğrenci gruplarıyla ders yapan öğretmenlerin sınıf mevcudu daha az olan öğretmenlere göre yansıtıcı düşüncelerini gerektiren durumlarla daha sık karşılaşmaları onların yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirirken, zihinsel olarak yorulmalarına yol açarak mesleklerine yönelik algılarını olumsuz etkilemiş olabilir. Nitekim öğrenci sayısı fazla olan okullarda öğretmenlerin öğretimsel ve disiplin ile ilgili problemlere daha çok zaman ayırdığını, kendilerini yetersiz hissettiklerini ve stres yaşadıklarını

gösteren araştırma bulguları (Lewis, 1999; McNmara ve Moreton, 1995; Glickman ve Tamashiro, 1980 ) bu görüşü destekler niteliktedir.

## **5.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtma Davranışları İle İlgili Tartışma ve Yorum**

Bu araştırmada incelenen bir diğer boyut, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendi yansıtma davranışlarına yönelik algıları ve sınıf ortamındaki yansıtma davranışlarının nasıl olduğudur. Bu amaca yönelik olarak 10 erkek ve bir bayan olmak üzere 11 öğretmenle görüşme yapılmış ve her öğretmen sınıf ortamlarında gözlenmiştir. Karşılaştırma olanağı sağlamak amacıyla görüşme ve gözlem bulguları birlikte tartışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretimle ilgili öğrencilerden gelen soru, eleştiri ve önerilere açık olma, düşüncelerini özgürce savunan öğrencileri onaylama/takdir etme, sürekli ve amaçlı düşünme davranışlarıyla ilgili kendilerine yönelik algılarının olumlu olduğu görülmüştür. Ancak öğrencilerin öğretim sürecine ve öğretmenlik tutumlarına ilişkin eleştirilerini, önerilerini sözlü ya da yazılı olarak açıklamalarını sağlama davranışı gözlem süresinde hiçbir öğretmende gözlenmemiş, düşüncelerini özgürce savunan öğrencileri takdir etme ise çoğunlukla “*aferin, güzel, evet, doğru*” gibi sözel olarak verilen övgüler şeklinde nadiren gerçekleşen bir öğretmen davranışı olmuştur. İlgili literatür incelendiğinde Dolapçioğlu (2007)’ nun çalışmasında da araştırma bulgularını doğrulayacak şekilde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Dewey (1933) açık fikirliliği yansıtıcı düşünme sürecinde mutlaka olması gereken bir özellik olarak nitelendirmektedir. Öğretmenlerin olaylara farklı açılardan bakabilmesi ve kendilerini yenileyebilmesi için (Cruichshank ve diğerleri, 1995, 301) öğrencilerden gelen eleştiri ve dönütleri dikkate alması gereklidir (Moallem, 1997,143). Araştırmaya katılan öğretmenlerin yansıtıcı düşünmenin temelinde olan eleştiriye açık olma ve farklı görüşlere kulak verme gibi davranışlara sınıf ortamında yer vermemesinin nedeni, öğrencilerin bilgi ve kültür düzeylerini güvenli veya yeterli bulmamaları, olası eleştiri ve önerilerin bireysel ve zihinsel gelişimine herhangi bir katkı sağlamayacağını düşünmeleri olabilir. Nitekim görüşmeler sırasında bazı öğretmenlerin “*öğrencinin niyetini sorgularım, öğrencinin eleştirideki amacına bakarım, öğrencinin sınıf içi seviyesine bakarım, öğrenci dersi kaynatmak için soruyor*

*olabilir*”, “*öğrenci gerçekten çalışkan ve dersi dinleyen bir öğrenciyse dikkate alırım, ancak dersle alakası olmayan yaramaz bir öğrenciden böyle bir öğrenciden eleştiri öneri gelse de dikkate almam*” şeklinde ifadeler kullanması bu görüşü destekler niteliktedir.

Oysaki yansıtıcı düşünen öğretmenlerin öğrencilerin fikirlerine değer vermesi ve bu noktada gerekirse notlar alması gerektiği belirtilmektedir (Ünver, 2003). Wilson ve Jan (1993)’e göre de öğrenci ve öğretmen öğrenci ilişkisi açık, tutarlı ve iki yönlü olmalı ve yansıtıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenci görüşlerine yer verilmeli, öğrencilerin kendi düşünce ve amaçlarını özgür bir şekilde açıklama davranışları öğretmenler tarafından dikkate alınmalıdır. Dolayısıyla sınıf gözlemlerinde karşılaşılan “*şu an konumuz o değil, o konuya sonra değineceğiz*” gibi gerekçelerle açıklamaları öğretmenler tarafından geçiştirilen, öğretmeniyle diyalog kuramayan öğrencilerin fikirlerine değer verildiğini düşünmesi mümkün değildir. Kalabalık sınıflarda sınıf kontrolünün güçleşmesi (Doyle, 1986; Brophy, 1988; Edwards, 1993), konuları yetiştirme kaygısı ve alışkanlıkların etkisiyle derslerin geleneksel yöntemlerle işlenmesi de bu sonucu doğurmuş olabilir. Sosyal bilgiler öğretiminde daha çok ders kitaplarından düz anlatım yapılarak konuyu tekrarlama etkinliklerinin kullanıldığını (Barth ve Demirtaş, 1996; Aslan, 2000), sınıf mevcudu az olan öğretmenlerin kalabalık olan sınıflarda görev yapan öğretmenlere göre daha açık fikirli ve mesleğe daha olumlu baktıkları (Kılınç, 2010) ve geleneksel yöntemlerin daha kısa sürede uygulandığını (Uludağ, 2003) gösteren araştırma bulguları bu görüşü destekler niteliktedir.

Sınıf gözlemlerinde de bu doğrultuda bulgular elde edilmiş, öğretmenlerin çoğunlukla mevcudu 30–39 öğrenci olan sınıflarda görev yaptıkları ve derslerini ders kitabından düz anlatım yaparak, konuyu öğrencilere ders kitabından okutturarak ve okumanın arkasından çoğunlukla kitaptaki bilgiyi aynen tekrarlamayı gerektiren sorular sorarak işledikleri görülmüştür. Öğretmenlerin kılavuz kitap ile çalışma kitabı dışında farklı etkinliklere nadiren yer vermeleri, etkinlik hazırlamanın yoğun bir çaba gerektirmesi ve MEB tarafından hazırlanan ders kitaplarındaki etkinlikleri yeterli görmelerinden kaynaklanmış olabilir. Özpolat, Sezer, İşgör ve Sezer (2007)’ de 2005 ilköğretim programındaki etkinliklerin öğrencilerin derste aktif öğrenmelerini sağladığını ve etkinliklerin öğrencilerin sadece bilişsel yönüne değil aynı zamanda psiko-sosyal yönüne de hitap ettiğini belirtmektedir. Ancak etkinlikler ne kadar çeşitli

ve zengin olursa öğrenme ortamının da o kadar verimli olacağı, ders kitaplarının kutsal bir kitap gibi değil bilgi toplayarak, karşılaştırmalar yaparak ve sorular sorarak okunması gerektiği (Shermis, 1992,44) ve farklı etkinlikler üzerinde çalışmanın öğretmenlerin teknik alanda yansıtma yapabilme becerilerini geliştirerek, uygulama düzeyine çıkmasına yardımcı olacağı dikkate alındığında (Ünver, 2003, 8) bu sonuç yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimi açısından olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir.

Sınıf gözlemlerinden elde edilen bulgulara göre konuları günlük yaşamla ilişkilendirme de ara sıra gerçekleşen öğretmen davranışlarından olmuştur. Oysa yapılandırmacı anlayışı temel alarak hazırlanan MEB 2005 eğitim programı bilgiyi kavrama aşamasından öte bir noktaya gelip bilgiyi kullanma, günlük yaşama göre düzenleme, analiz etme, sahip olduğu bilgileri kullanarak kendine has görüşler ileri sürme gibi becerilerle öğrencileri donatmayı hedeflemektedir (MEB, 2009). Yansıtma yapan kişinin deneyimleri arasındaki ilişkiyi daha derin anlayıp, deneyim ve düşüncelerle bağ kurduğu dikkate alındığında (Rodgers, 2002), öğrencinin okulda öğrendiği bilgileri gerçek yaşamında kullandığı ölçüde yansıtıcı düşünebileceği söylenebilir (Ünver, 2003,32). Öğretmenler dersin içeriği ile öğrencinin gerçek yaşamı arasında bağlantı kurmalı, öğrencilerin gerçek yaşamdan gözleme dayalı sorunlar ve bunların çözüm yolları üzerinde tartışmaları sağlanarak, geleceği görmelerine yardımcı olacak ortamlar hazırlamalıdır. Ancak sınıf gözlemleri öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencilerin tartışmasını sağlayacak açık uçlu sorulara da yeterince yer vermediklerini göstermiştir. Bu sonuçlar da ilgili literatüre paralel olmuş, gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılan çalışmalarda öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde düşünmeyi teşvik edici sorulara çok az/ya da hiç yer vermedikleri görülmüştür (Brualdi, 1998; Ellis,1993; Beskisiz 2009; Akbulut 1999; Büyükalan 2002; Koray ve Yaman 2002; Sağır 2003; Akpınar 2003; Dindar ve Demir 2006; Genç 2006). Bunun nedeni düşünmeye sevk edici, üst düzey soruların iyi bir planlama, tartışma ortamının ise etkili sınıf yönetimi becerisi gerektirmesi olabilir. Sönmez (2003)'e göre, öğrenme-öğretme ortamında öğretmen nasıl soru soracağını, eğitim ortamında soruyu nasıl kullanacağını bilmelidir; çünkü öğrenme öğretme ortamı iletişime dayanır ve yerinde, doğru soru sorulmazsa iletişimin gerçekleşip gerçekleşmediği anlaşılamayabilir. Sınıf ortamında yapılacak her düzeyde yorum ve tartışmaların yansıtıcı düşünceyi geliştireceği dikkate

alındığında bu sonuçlar gerek öğretmen gerekse öğrencinin öngörülü olma ve sorgulama becerilerinin gelişimi açısından olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir.

Görüşmeler sırasında öğretmenlere yöneticilerinden, diğer öğretmenlerden, velilerden ve müfettişlerden gelen soru, öneri ve eleştirilere açık olup olmadıkları sorulmuş ve öğretmenlerin çoğunlukla bu yöndeki davranışlarını olumlu algıladıkları görülmüştür. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin YANDE Ölçeği'nden en yüksek puanı "Açık Fikirlilik" boyutunda aldığı dikkate alındığında araştırma bulgularının tutarlı olduğu söylenebilir. Norton (1996, 405)' a göre yansıtıcı düşünen öğretmenler açık fikirlidirler. Kendi görüşlerine ve öğretim uygulamalarına karşı soru ve tepkilere karşı daima açık davranırlar, alternatif çözümler üretirler. Cruichshank ve diğerleri (1995,301)' de yansıtıcı düşünen öğretmenlerin önemli özelliklerinden birini eleştiriye açık olma olarak gösterirken Calvin Koleji Eğitim Bölümü (1998) yansıtıcı düşünen öğretmenlerin diğer öğretmenlerden gelecek eleştirilerden yapıcı bir biçimde yararlandıklarını, yardımsever olduklarını, ayrıca öğretime ilişkin kararları alma ve uygulama, eğitim programını geliştirme ve bu programın etkinliğini değerlendirme, öğrencilere öneriler sunma gibi konularda meslektaşları ve diğer personel ile iletişimde bulduklarını belirtmektedir. Aynı görüşte olan Semerci (2007,731)' de yansıtıcı düşünen öğretmenlerin ders dışında öğretmen arkadaşlarından, velilerden ve yöneticilerden gelen dönütlerle kendini yenilediğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin "*öğretmen benden daha iyi durumdaysa dikkate alırım*", "*benden daha deneyimliyse öneriyi dikkate alırım*", "*kendi zümremden gelen eleştiriye daha çok dikkate alırdım*" sözleriyle yapılan eleştiriye eleştiriye yapan kişinin durumuna bakarak dikkate alacaklarını belirtmeleri ilk etapta tam anlamıyla açık fikirli olmadıklarını düşündürse de "*müfettiş bu öneriyi yaptı ama benim sınıfın düzeyini, okulun seviyesini, çevrenin yapısını biliyor mu, öğrencinin seviyelerine uygun mu diye düşünüyorum eğer öyleyse dikkate alıyorum öneriyi*", "*yapılan eleştiriye kabul ediyorsam, kim olursa olsun ben inanırsam iyi olacağına olumlu karşılar söylenileni uygulardım*" şeklindeki açıklamaları eleştiriye değerlendirdiklerini ve haklılık payı olup olmadığını incelediklerini göstermektedir. Bu durumda öğretmenlerin eleştiri ve önerilerden yapıcı bir şekilde yararlanma çabası içinde oldukları söylenebilir. Ayrıca görüşmeler sırasında "*bilgi paylaşıldıkça çoğalır*" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin, meslektaşlarıyla rekabetçi bir tavır içerisine girmemeleri ve deneyimlerini paylaşmaya açık olmaları, öğretim

sorumluluğunu etkili bir şekilde yerine getirme, öngörülü ve içten olma açısından olumlu bir tutum olarak değerlendirilebilir.

Brooks ve Brooks (1999, 23)' a göre yapılandırmacılığa dayalı bir eğitim programının uygulayıcısı olan öğretmenlerin; öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunma, buna göre yönergeler verme, öğrencilerin kararlarını kendilerinin vermesini teşvik etme, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik ortamları oluşturma ve bu bağlamda düşündürücü sorularla öğrencileri düşündürme becerisine sahip olması gerekmektedir. Ancak sınıf gözlemlerinde öğretmenlerin öğrencilerin kendini rahatça ifade edebilecekleri bir sınıf ortamı yaratma yönünde davranışları nadiren gözlenmiştir. Çoğunlukla öğretmen merkezli gerçekleşen eğitim durumlarında kendini ifade etme fırsatlarından uzakta olan öğrencilerin ancak soru cevap yöntemine geçildiği ve söz almaya teşvik edildikleri durumlarda kendilerini ifade etmeye çalıştıkları görülmüştür. Öğretmenler, öğrencilerin konuyla ilgili yaşadıkları korku, endişe, kaygı gibi duygu ve coşkularını paylaşmalarını sağlama yönünde de nadiren girişimde bulunmuşlar, bu tip paylaşımları teşvik etmedikleri gibi, öğrencilerin girişimlerini çoğu zaman görmezden gelmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin sınıf yönetimi açısından kontrolü kaybetme kaygısı yaşamalarından veya öğrencilerin duygusal gereksinim ya da sorunlarından kendilerini sorumlu görmemelerinden kaynaklanmış olabilir.

Norton (1996, 405), yansıtıcı düşünen öğretmenlerin öğrencilerin bireysel, eğitimsel ve duygusal gereksinimlerinden kendilerini sorumlu tuttuğunu belirtirken, Cruickshank ve diğerleri (1995,301)' ne göre yansıtıcı düşünen öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarını ve gelişimini sürekli olarak izleyen, iyi veya kötü kararlarının sonuçlarını kabullenen ve işini önemseyen öğretmenlerdir. Porter (2000)' in belirttiği gibi öğrencilerin sınıf ortamında öğretmenler tarafından anlaşıldıklarını hissetmeye, ne yapabileceklerini bilmeye yapabileceklerini yapmak için de motive edilmeye ve konu ile ilgili düşüncelerini, kaygı, endişe, korku vb. duygularını dışa vurmaya ihtiyaçları vardır (Akt. Bacanlı, 2002,196) Öğrencilerin derse katılıp kendi fikirlerini öne sürmeleri hem özgüvenleri hem de sosyal bilgilerin genel amaçları olan etkin ve üretken vatandaş olma hem de sosyal bilgiler dersindeki ulusal amaçlarımızdan olan "*katılımın önemine inanma, kişisel ve toplumsal sorunların çözümünü için kendine özgü görüşleri sürme*" davranışlarının (MEB, 2005) gerçekleşmesi açısından da büyük önem arz

etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıf ortamında kendilerini algıladıkları ölçüde yansıtıcı davranmadıkları, öğrencilerinin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri ve aktif oldukları ortamları yaratamadıkları, düşünce ve eylemlerinin çelişkili olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre görüşme yapılan öğretmenlerden sadece biri ders esnasındaki olumlu ve olumsuz deneyimlerini kaydetmek için yansıtıcı günlük tutmakta, ders sonunda öz eleştiri yapma yönünde ise bütün öğretmenler kendini olumlu algılamaktadır. Ancak gözlemler sırasında ders esnasında ya da dersin sonunda uygulamaya yönelik not alma/günlük tutma davranışı sınıflarında gözlenen öğretmenlerin hiç birinde karşılaşılan bir davranış olmamış, öğretmenler sınıf defteri veya yoklama kâğıdı gibi evraklar dışında, bu tip bir not alma eyleminde bulunmamıştır. Öğretmenlerin bu yönde bir davranış içinde olmamaları, günlük tutmanın yorucu, uzun soluklu ve zahmet gerektiren bir çalışma olarak algılamalarından, böyle bir çalışma yapmaya ihtiyaç duymamalarından veya nasıl yansıtıcı günlük tutulacağı konusunda herhangi bir eğitimden geçmemiş olmalarından kaynaklanmış olabilir. Yapılan araştırmalarda da yansıtıcı günlük tutma becerisinin zamanla geliştiği (Allen ve Casbergue,1997, Akt. Ünver 2003,17) ve bu yönde eğitimi olmayan öğretmen adaylarının günlük tutma eylemine negatif baktığı görülmektedir (Marra ve diğerleri, 2003). Bataineh, El Karasneh, Barakat ve Bataineh (2007)' ne göre yansıtıcı günlük tutma, öğretmen adaylarının kütüphane kullanımı, mesleki bilgi, beceri ve tavırlarını, öğrenme motivasyonlarını, kişilerarası ilişkilerini ve kendi bilgi kaynaklarını geliştirmede destek olan üretken öğrenme deneyimleri sağlayan bir çalışmadır. Ovens (2000), yansıtıcı düşünen öğretmenlerin kendi algıları ve başkalarının görüşlerinden çıkardığı düşünceler, duygular, kuşku, korkular, iç görüler, üzüntüler ve sevinçleri kaydetmek için not defteri tuttuklarını belirtirken, Ekiz (2006,48), yansıtıcı günlüklerin eğitimcilerin pratik sorunlarını daha sistematik, dikkatli ve ısrarlı bir şekilde görmelerine yardımcı olan bir çalışma olarak tanımlayarak, öğretmenlerin derslerde edindikleri kişisel deneyimleri bilgiye dönüştürülebilmesi için yansıtıcı günlük tutmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu açıklamalar doğrultusunda öğretmenlerin yansıtıcı günlük tutmanın mesleki gelişimlerdeki değerini görebilecekleri çalışmalar yapılması gerektiği söylenebilir.

Lasley (1992, 24) yansıtmayı sınıf içi uygulamalar hakkında ve ders esnasında gidişatla ilgili özeleştirici gücü olarak tanımlarken, Semerci (2007,731), yansıtıcı düşünen öğretmenlerin kendilerini yenilemek için akşam eve gittiklerinde kendilerine “ben bugün derste neler yaptım?, daha iyisini nasıl yapabilirim? sorular sormaları gerektiğini ifade etmektedir. Schön (1983)’ e göre de eğitimcilerin geçmiş uygulamalardan hatırladıklarını daha sonra analiz etmeleri ve yorumlamaları, yanlış bilgilerinin ayıklanmasına ve belirsiz, kendine özgü durumlara uyum sağlama becerilerinin gelişmesine destek olmaktadır. Dolayısıyla görüşme yapılan öğretmenlerin dersin sonunda, gün içinde, her hafta veya yazılılardan sonra öz eleştiri yaptıklarını ifade etmeleri, uygulamalardan hatırladıklarını daha sonra analiz edip, yorumladıklarını düşündürmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin yanlış bilgilerinin ayıklanmasına ve belirsiz, kendine özgü durumlara uyum sağlama becerilerinin gelişmesine destek olması açısından (Schön, 1983) olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin özeleştirici yapma düzeylerine yönelik algılarının olumlu ve yüksek olması, görüşme sırasında sorulan sorulara sosyal olarak beğenilme, onaylanma kaygısıyla cevap vermelerinden de kaynaklanmış olabilir.

Doğanay (2003c, 246)’ a göre konu ve kavramların birbiriyle yoğun ilişki içerisinde olduğu sosyal bilgiler dersinde kavramlar arasındaki ağı görmedikçe yaşamı anlamlandırmak güçleşir. Kavram haritaları, kavramlar arasındaki ilişkinin kurulmasını ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan bir öğretim yaklaşımıdır. Günümüzde birçok ders kitabı ve ders etkinliğinde bulunan kavram haritaları Novak ve Govin (2005, 15)’ e göre etkili öğrenme için yol haritası, görsel sembollerin hatırlanmasını ve bütünsel anlamayı kolaylaştıran bir öğretim materyali ve ders kitaplarından anlam çıkarılmasına ve öğrencilerin önceki bildiklerinin anlaşılmasına yardımcı olan rehberdir. Ancak sınıf gözlemleri, yaptıkları öğretimi ve sorgulayıcı ve etkili algılayan öğretmenlerin derslerinde konuyla ilgili etkinlikleri tanıtmadıklarını, dersin teorik kısımlarını kavram haritasıyla anlatmadıklarını ve işbirliğine dayalı etkinliklere yer vermediklerini göstermiştir. Öğretmenler derse girdikten sonra çoğunlukla sınıf defterini imzalayıp öğrencilere hangi ünite veya sayfayı açmaları gerektiğini söylemişler, nadiren bazı öğretmenler konunun ana başlıklarını içeren kısaltmaları alt alta tahtaya yazmışlardır. Derslerini çoğunlukla kılavuz kitap üzerinden işleyen, çalışma kitabı dışında farklı etkinliklere yer vermeyen öğretmenlerde bu yönde herhangi bir davranış gözlenmemesi şaşırtıcı olmamıştır. Öğretmenlerin dersin teorik kısımlarını

anlatırken kavram haritaları kullanmamaları, kendi yaptıkları açıklamaları yeterli görmelerinden, farklı bir şey yapmaya istek duymamalarından veya kavram haritası hazırlamanın zaman ve çaba gerektirmesinden olabilir. Doğrudan derse geçip, konuyu anlatmaya başlamaları ise, çalışma kitabındaki etkinlikleri inceleyip, üzerinde düşünerek derse hazırlıklı gelmeyi öğrenci sorumluluğu olarak gördüklerini düşündürmektedir.

Sosyal bilgiler dersinin NCSS (1993) ve MEB (2005) tarafından ortaya konulan genel ve ulusal amaçlarının niteliği, işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerinin uygulanmasını gerektirmektedir. Dorow (1989)' a göre de etkili bir sosyal bilgiler öğretmeni farklı gruplar arasında işbirliğini sağlamaya ve çocuğun toplumsallaşmasına yardımcı olmalı, öğrencilerin görüş ve eleştirilerini ifade edebilecekleri (Mangan-Lev, 1998), paylaşma, arkadaşlık, yardımlaşma ve sorumluluk alma becerilerini geliştirebilecekleri ortamlar hazırlamalıdır. İşbirlikli öğrenme etkinliklerinin akademik başarıya, eleştirel düşünmeye ve demokratik tutumun oluşmasını olumlu etkilediğini ortaya koyan bilimsel bulgulara ve sosyal bilgilerin doğasına rağmen (Delen, 1998; Öner, 1999; Çelebi, 2006; Öner,2007; Küçük,2008), bu araştırmada öğretmenlerin bu yönde etkinliklere yer vermemesi, sınıfların kalabalık olmasından kaynaklanmış olabileceği gibi öğretmene öğrenci gruplarının organizasyonunda ve sürecin yönetilmesinde daha fazla sorumluluk getirmesi olabilir. Dolayısıyla öğrencilerin çoğunlukla geri planda kaldığı ve katılımın az olduğu derslerde öğrencilerin hayallerini ifade edebilecekleri ortamlarla karşılaşmamış olmak doğal bir sonuç olmaktadır. Ancak bu sonuçlar sadece 2005 yılından itibaren uygulanmakta olan programın yapılandırmacı öğrenme anlayışı açısından değil yansıtıcı düşünme düzeylerini yüksek algıladıkları belirlenen bu öğretmenler için de çelişkili bir durum olarak değerlendirilebilir. Semerci (2007,731)' ye göre yansıtıcı düşünen öğretmenler öğrencilerin akademik ve duygusal yönden gelişmelerinden kendini sorumlu tutmalı, öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerilerinin gelişiminde onlara yardımcı olmalıdır (Dorow, 1989). Bu açıklamalar doğrultusunda öğretmenlerin sınıf ortamındaki davranışlarının sorgulama içermediği ve öğretimin etkililiği açısından uygun olmadığı söylenebilir.

Öğretmenler görüşme sırasında çağdaş olarak nitelendirilen, yeni yöntem ve tekniklerin farkında olduklarını belirtmişler, sınıflarda düz anlatım ve soru cevap yöntemi dışında beyin fırtınası, drama, örnek olay, tartışma vb. yöntem ve tekniklerin

kullanılabileceğini ve kendi sınıflarında uyguladıklarını vurgulamışlardır. Fakat sınıf gözlemleri öğretmenlerin çoğunlukla öğrencilerin yeteneklerine ve bireysel ihtiyaçlarına göre öğrenme-öğretme sürecini düzenlemediklerini, yaptıkları etkinliklerin sonuçlarını değerlendirmediklerini, öğretime uygun öğrenme materyalleri kullanmadıklarını, öğrenme güçlükleri karşısında öğrenciye rehberlik yapmadıklarını (yönlendirici sorular sorma, ipuçları verme vb) göstermiştir. Derslerini çoğu zaman öğretmen masasından, oturdukları yerden yöneten öğretmenler sınıf içinde alınan kararlara öğrencileri dâhil etmemişlerdir. Benzer sonuçlar Aslan (2000) tarafından yapılan araştırmada da elde edilmiş, öğretmenlerin %73.6' sının farklı yöntem ve teknikleri uygulamak istediklerini belirtmelerine rağmen, derslerinde düz anlatım yöntemini kullandıkları gözlenmiştir.

Taggart ve Wilson (1998,3), öğrencilerin yeteneklerine ve ihtiyaçlarına göre öğrenme-öğretme sürecini düzenlenebilmesi, bir diğer ifadeyle teknik alanda yansıtma yapılabilmesi için öğretmenlerin öğrencilerin bireysel özelliklerini bilmesi gerektiğini vurgularken, Wilson ve Jan (1993), öğrencilerin öğrenme düzeylerinin öğrenciyi aktif kılacak etkinlikler düzenlendiği takdirde belirlenebileceğini ifade etmektedir. Dolayısıyla bu sonuçlar, bu yönde davranışlarda buldukları gözlenmeyen öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel özelliklerini yeterli düzeyde tanımadıklarını da düşündürmektedir. En ücre köy okulları da dahil olmak üzere gözlem yapılan okulların MEB tarafından verilen projeksiyon cihazı ve en az beş adet bilgisayara sahip oldukları, öğretmenlerin teknolojik imkânlardan yoksun olmadığı dikkate alındığında öğretime uygun materyal kullanmamalarının nedeni, benzer çalışmalarda da vurgulandığı gibi teknolojik ve görsel materyallerin kullanımı konusunda yeterince bilgi sahibi olmamaları veya çekinmeleri olabilir (Sözer, 1998; Eroldoğan, 2007). Demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanı olarak tanımlanan sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin görüşlerinin alınmaması veya sınıf içinde alınan kararlara katılmaması ise demokratik değerlerin kazandırılma sürecinin çoğunlukla bilişsel alanla sınırlı kaldığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonuçları, kitap okuduğunu, tarihi ve turistik yerleri gezdiğini, internet ortamından alanı ile ilgili gelişmeleri takip ettiğini, kurslara katıldığını ifade eden sosyal bilgiler öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak gelişmeye açık bir öğretmen olarak tanımladıklarını göstermiştir. Yansıtıcı düşünme süreci sürekli yenilikleri araştırmaya, gelişmeleri takip etmeye ve kendini yenilemeye dayalı bir süreçtir. Cruischanck ve

diğerleri (1995,301) yansıtıcı düşünmeyi genel olarak araştırma ruhu şeklinde tanımlarken, Harmond ve Collins (1991)' e göre yansıtma, kuram ve uygulama arasındaki bağlantıdır (Akt. Ünver, 2003,13). Yansıtıcı düşünen öğretmenlerin mesleki olarak kendini sürekli geliştirdiği, yaşam boyu öğrenmeyi ve öğrendiklerini uygulamayı kendine amaç edindiği (Semerci, 2007,731), öğrendiklerini sadece eğitim sorunlarını tanımlamak ve genelleme yapmak için değil uygulama alanlarını geliştirmek için kullandıkları (Norton, 1996,405) şeklindeki açıklamalar dikkate alındığında bu araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendilerini mesleki anlamda geliştirmek için bir şeyler yapmaları sevindiricidir. Bununla birlikte görüşme yapılan öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun kendini araştırmacı bir öğretmen olarak görmemesi, her ne kadar gelişime açık olduklarını ifade etseler de bu yönlerini eyleme dökemediklerini göstermektedir. Bu durum görev yapılan yerleşim biriminin imkânsızlıklarından (köy, ilçe ve il merkezi) kaynaklanmış olabilir. Köy okulunda görev yapan öğretmenlerden birinin *“bu köyde beşinci yılım köreldiğimi hissediyorum... tembelliğe itiliyorsunuz.”* şeklindeki sözleri, herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üyeliklerinin olup olmadığı sorulan öğretmenlerin bu yörede herhangi bir sivil toplum kuruluşunun varlığı hakkında dahi bilgi sahibi olmadıklarını belirtmeleri bu görüşü destekler niteliktedir. Ayrıca görüşmeler sırasında bazı öğretmenlerin eğitim sistemimizin araştıran, kendini geliştiren öğretmenleri somut bir şekilde ödüllendirmediğini, buradaki öğrenciler onları zorlamadığı için araştırma ihtiyacı duymadıklarını ifade etmeleri eğitim sistemi ve sorunları hakkında genelleme yaptıklarını ya da genellemelerden kaçınmadıklarını düşündürmektedir.

Öğretmenler görüşmeler sırasında derste bir şeylerin yolunda gitmediğini hissettikleri takdirde bu durumu değiştirmek için soru sorma, farklı bir etkinliğe geçme, serbest zaman vererek, öğrencilerin ilgilerini toplamaya çalışma gibi arayışlara girdiklerini ifade etmelerine rağmen, sınıf gözlemlerinde bu yönde sonuçlar elde edilmemiştir. Öğretmenlerin derse katılmayan öğrencilere karşı çoğunlukla olumsuz beden dili (kaş çatma, öğrencinin üzerine yürüme vb.) ve sözlü mesajlar vermemeleri (bağırma, azarlama, tehdit etme vb.) sınıf ortamının öğrenmeyi destekleyici pozitif bir sınıf ortamına sahip olması ve öğrencilerin duygusal gelişimi açısından şüphesiz olumlu bir durumdur. Ancak yansıtmanın temeli ders esnasındaki aksaklıklarla mücadele etmeye dayanmaktadır. Schön (1983)' e göre eylem sırasında bir şeyler yolunda gitmiyorsa, yapılan eylem amacına ulaşıyor gözüküyorsa veya var olan bilgiler

çözümde yetersiz kalıyorsa öğretmen durmalı ve yansıtma yapmalıdır. Uygulama alanında yansıtma yapan bir öğretmen için de bütün öğrencilerin derse katılmaması bir sorundur. Bu açıdan derslerin çoğunlukla parmak kaldıran öğrencilerle işlenmesi, genellikle aynı öğrencilere söz hakkı verilmesi, öğrencilerin derse ilgisiz olduğu, başka şeylerle uğraştıkları, kendi aralarında konuştukları, derse katılma yönünde girişimde bulunmadıkları vb. durumlar olmasına rağmen, pratikte öğrencileri derse dâhil etmek için nadiren girişimde bulunulması öğretmenlerin karşılaştıkları durumu görmezden gelmeleri veya nedenini öğrenciyle ilgili özelliklere (isteksizlik, ilgisizlik, amaçsızlık vb.) bağlayarak, kendi uygulamalarıyla ilgili sorgulamaya gitmemelerinden kaynaklanmış olabilir.

Eylem anında yansıtmanın yapılabilmesi için öğretmenin öncelikle derste bir sorun oluştuğunu kabullenmesi gerekir (Wakefield, 1996). Semerci (2007,731)' ye göre de bu aşamada sorunun bir parçası bir diğer ifadeyle öznesi durumunda olan öğrencilere herhangi bir sorun yaşayıp/yaşamadıkları sorulmalı, öğretmenler sadece kendi gözlemlerini değil, öğrencilerden gelen dönütleri de dikkate almalıdır. Ancak sınıf gözlemleri öğretmenlerin çoğu zaman aynı öğrencilere sorumluluk verdiğini göstermiştir. Farklı eğitim tür ve kademelerinde yapılan araştırmalarda da, öğretmenlerin öğrencilerin cinsiyet, fiziksel görünüm, ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi, öğrenci başarısı vb. gibi özelliklerden etkilenecek beklentiler geliştirdiklerini ve öğrencilere yönelik davranışlarının bu beklentiler çerçevesinde şekillendiğini göstermektedir (Öztürk ve Koç, 2001; Celep, 2002; Öztürk, Koç ve Şahin, 2003; Mahiroğlu ve Buluç, 2003). Dolayısıyla bu sonuç, öğretmenlerin kendi davranışlarını doğal, öğrencilerin derse katılmamalarını da sorun olarak görmemelerinden kaynaklanmış da olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşmeler sırasında sık sık program değişikliğinin yarattığı sorunları, materyal yetersizliğini, kısıtlı bir sosyal alanda yaşamının getirdiği sıkıntıları, müfettişlerin sık sık gelerek baskı kurmasını, ekonomik yetersizlikleri, şartları kötü olan öğrencileri, taşınmalı eğitimin getirdiği sorunları, mesleğin zaman içerisinde değer ve itibar yitirmesini, okuldaki katı kuralları ve sözleşmeli öğretmen, kadrolu öğretmen ayrımı gibi durumların mesleklerine bakış açılarını olumsuz etkilediğini ifade etmeleri ise içsel motivasyon eksikliği veya tükenmişlik yaşadıklarını ve kendilerini araştırma yapmaya, sorunların üzerine gitmeye

motive edecek ya da yönlendirecek dışsal faktörlere ihtiyaç duyduklarını da düşündürmektedir. Ülkemizde öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri ve yansıtma davranışlarını geliştirmeye yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimden geçmedikleri ile ilgili araştırma bulguları dikkate alındığında (Yorulmaz, 2006; Dolapçioğlu, 2007; Kılınç, 2010) ise öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini eğitim uygulamalarına yansıtma konusundaki yetersizliklerinin eğitim eksikliğinden kaynaklanmış olabileceği de söylenebilir.

## VI. BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, nitel ve nicel veri toplama araçlarıyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

#### 6.1. Sonuçlar

Aşağıda araştırmanın alt amaçları doğrultusunda ayrı başlıklar halinde düzenlenen sonuçlar yer almaktadır.

##### 6.1.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri İle İlgili Sonuçlar

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri oldukça yüksek, yansıtıcı düşünme becerileri ile ilgili en olumlu algıları ise “Açık Fikirlilik” boyutuna yöneliktir.
2. İstatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamakla birlikte bayan öğretmenlerin; sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacılık, öngörülü ve içten olma boyutlarında yansıtıcı düşünme eğilimleri daha yüksek ve mesleklerine yönelik algıları daha olumludur.
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinde mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte 11–15 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimi daha yüksektir.
4. Tarih, coğrafya bölümü ile sosyal bilgiler, tarih ve coğrafya öğretmenliği vb gibi alanla ilgili bölümlerin dışındaki fakülte ve bölümlerden mezun olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri “Öngörülü ve içten olma” boyutunda diğer bölümlerden mezun olanlardan anlamlı bir şekilde daha yüksektir.
5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında görev yaptıkları yerleşim biriminin özelliğine göre (köy, ilçe, il merkezi) anlamlı bir fark yoktur.

6. Sınıf mevcudu 31-39 öğrenci arasında olan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri “Sürekli ve Amaçlı Düşünme” boyutunda anlamlı bir şekilde daha yüksektir.
7. İstatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte sınıf mevcudu azaldıkça öğretmenlerin mesleğe yönelik algıları da olumlu yönde değişmektedir.

### **6.1.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kendi Yansıtma Davranışlarına Yönelik Algıları İle İlgili Sonuçlar**

1. Öğretimle ilgili öğrencilerden gelen soru, eleştiri ve önerilere açık olduklarını düşünen öğretmenler, gerektiğinde yöntem değişikliğine gittiklerini veya derse kısa bir ara vererek farklı etkinliklere yer verdiklerini belirtmişlerdir.
2. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı eğitim düzeyi yeterli ve yapılan eleştiri/öneri mantığa uygun olması durumunda velilerin öneri/eleştirinin dikkate aldığını ifade etmiştir.
3. Öğretmenlerin çoğu müfettişlerin deneyimli olduğu ve birçok okul arasında karşılaştırma yapabildikleri için eleştirileri ve önerilerinin dikkate alınması gerektiğinde hemfikirdir.
4. Öğretmenler ders esnasındaki olumlu ve olumsuz deneyimlerini kaydetmek için yansıtıcı günlük tutmamaktadır.
5. Öğretimle ilgili özeleştiri yapma davranışlarıyla ilgili kendilerine yönelik algıları olumlu olan öğretmenler, özeleştiriye dersin sonunda, hafta sonunda ve özellikle sınav kâğıtlarını okurken yaptıklarını ifade etmişlerdir.
6. Mesleki deneyimlerini diğer öğretmenlerle paylaştıklarını ifade eden öğretmenlerin çoğunlukla sınav sorularını, görsel materyallerini, planlarını ve çeşitli dokümanlarını paylaştığı saptanmıştır.
7. Öğretmenlerin yarısı derste düz anlatım ve soru cevap yöntemleri dışında beyin fırtınası, drama, örnek olay, tartışma vb. yöntem ve tekniklerin kullanılabilmesine inanmaktadır.
8. Kitap okuduğunu, tarihi ve turistik yerleri gezdiğini, internet ortamından alanı ile ilgili gelişmeleri takip ettiğini, kurslara katıldığını ifade eden sosyal

bilgiler öğretmenleri kendilerini mesleki olarak gelişmeye açık bir öğretmen olarak tanımlamaktadır.

9. Öğretmenlerin araştırmaya yönelik davranışlarıyla ilgili algıları genel olarak olumsuzdur.
10. Öğretmenlerin çoğu sendikalar dışında herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye değildir.
11. Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı çoğunlukla dersin nasıl daha verimli işleneceği, öğrencilere nasıl daha yararlı olunacağı, yazılı sorularının hazırlanması planlar, ortak konular gibi konularda meslektaşlarıyla görüş alış verişinde bulunduğunu ifade etmiştir.
12. Öğretmenlerin zümre öğretmenlerden gelen eleştiri ve önerilere daha açık olduğu saptanmıştır.
13. Mesleki algıları olumlu olan öğretmenlerin ortak sıkıntıları; program değişikliği, materyal yetersizliği, kısıtlı bir sosyal alanda yaşıyor olma, sık sık denetleme yapılması, ekonomik yetersizlikler, şartları kötü olan öğrenciler, taşınmalı eğitimin getirdiği sorunlar, mesleğin statü kaybı, okuldaki katı kurallar ve sözleşmeli öğretmen, kadrolu öğretmen ayrımı olmuştur.

### **6.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Ortamındaki Yansıtma Davranışları İle İlgili Gözlem Sonuçları**

1. Öğrencilerin öğretim sürecine ve öğretmenlik tutumlarına ilişkin eleştirilerini sözlü ya da yazılı olarak açıklamalarını sağlama hiçbir öğretmende gözlenmemiştir.
2. Konuları işlerken genelde kendi görüşlerini ve ders kitabında yer alan açıklamaları öne çıkararak öğretmenler, derslerini çoğunlukla düz anlatım yaparak, konuyu öğrencilere ders kitabından okutturarak ve okumanın arkasından çoğunlukla kitaptaki bilgiyi aynen vermeyi gerektiren sorular sorarak işlemişlerdir.
3. Konular günlük yaşamla nadiren ilişkilendirilmiştir.
4. Düşüncelerini özgürce savunan öğrenciler nadiren onaylanmış, çoğunlukla “*aferin, güzel*” şeklinde sözel övgüler verilmiştir.

5. Açık uçlu sorularla sınıfta tartışma ortamı ara sıra yaratılmış, öğretmenler çoğunlukla kitaptaki bilgiyi aynen tekrarlamayı gerektiren sorular sormuşlardır.
6. Öğretmenler çoğunlukla kılavuz kitaba bağlı kalmış, kılavuz kitap ile çalışma kitabı dışında nadiren farklı etkinlikler uygulamışlardır.
7. Konunun bazı noktalarını eksik bırakıp öğrencilerin bulmasını sağlama, öğrencilerin geleceği görmesini sağlama ara sıra gözlenen öğretmen davranışları olmuştur.
8. Çoğunlukla öğretmen merkezli gerçekleşen eğitim durumlarında öğrencilerin kendilerini, duygu ve düşüncelerini ifade edebilecekleri ortamlar nadiren oluşmuştur.
9. Öğretmenler, öğrencilerin konuyla ilgili yaşadıkları korku, endişe, kaygı gibi duygu ve coşkularını paylaşmalarını sağlama yönünde de nadiren girişimde bulunmuşlar, öğrencilerin girişimlerini çoğu zaman görmezden gelmişlerdir.
10. Ders esnasında ya da dersin sonunda uygulamaya yönelik not alma/günlük tutma öğretmenlerin hiç birinde karşılaşılan bir davranış olmamış, öğretmenler sınıf defteri veya yoklama kâğıdı gibi evraklar dışında, bu tip bir not alma eyleminde bulunmamıştır.
11. Derse başlarken veya ders esnasında dersle ilgili materyal ve etkinlikler tanıtılmamıştır.
12. Öğretmenler genellikle derste yapılacak etkinliğin kitaptaki sayfasını söyleyerek derse giriş yapmış, öğrencilerin okuyup, etkinlikleri yapmalarını istemişlerdir.
13. Dersin teorik kısımları anlatılırken kavram haritaları kullanılmamış, işbirliğine dayalı etkinlikler uygulanmamıştır.
14. Öğrencilerin öğrenme düzeyleriyle ilgili onlara dönüt verme davranışı “ara sıra” gözlenen bir öğretmen davranışı olmuş, öğretmenler öğrencilerin ders formatının dışına çıkan yorumlarını genellikle görmezden gelmiştir.
15. Dönütler çoğunlukla “evet” , “doğru” , “yanlış” şeklinde kısa cevaplar şeklinde verilmiştir.
16. Öğretmenler çoğunlukla öğrencilerin yeteneklerine ve bireysel ihtiyaçlarına göre öğrenme-öğretme sürecini düzenlememişler, öğrenme güçlükleri

karşısında öğrenciye rehberlik (yönlendirici sorular sorma, ipuçları verme vb) yapmamışlardır.

17. Derslerde çoğunlukla öğretime uygun materyaller kullanılmamış, dersler çoğunlukla ders kitabı ve ara sıra yazı tahtası kullanılarak işlenmiştir.
18. Dersler çoğunlukla parmak kaldıran öğrencilerle işlenmiş, genellikle aynı öğrencilere söz hakkı verilmiştir.
19. Öğretmenler, öğrencilerin derse katılmama yönündeki davranışlarına rağmen düz anlatım veya kitaptan-okutma anlattırma şeklinde derslerini işlemeye devam etmişlerdir.
20. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ders sırasında sınıfın hareket alanını etkin kullanma ve öğrencilerle fiziksel olarak yaklaşma davranışında bulunmamış, daha çok sınıfın ön taraflarını- tahta önünü hareket alanı olarak kullanmışlardır.
21. Derslerini çoğu zaman öğretmen masasından, oturdukları yerden yöneten öğretmenler sınıf içinde alınan kararlara öğrencileri dâhil etmemişlerdir.
22. Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için genellikle öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikler ödev olarak verilmiş, ara sıra işlenen konuyla ilgili soru-cevap tekniği uygulanmıştır.
23. Olumsuz beden dili mesajları ve olumsuz sözlü mesajlar nadiren gözlenen öğretmen davranışları olmuştur.

## 6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçları doğrultusunda uygulamaya ve gelecekte yapılabilecek araştırmalara yönelik olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

### 6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin ve kendi yansıtma davranışlarına yönelik algılarının yüksek ve olumlu olduğu, bununla birlikte sınıf ortamındaki yansıtma davranışlarının uygun olmadığı saptanmıştır. Yansıtıcı düşünen ve eylem anında yansıtma yapabilen öğretmenler yetiştirmek amacıyla öğretmen adaylarının ve hizmet içi öğretmenlerin hem kuramsal hem de uygulamalı çalışmalar yapmaları (mikro öğretim) ve kendi gelişimlerini izlenmeleri sağlanmalıdır.

2. Araştırma sonucunda öğretmenlerin daha çok dersin sonunda, hafta sonunda ve sınav kâğıtlarını okurken öz eleştiri yaptıklarını, ancak öğretimde karşılaştıkları sorunlar, nedenleri, öğrencilerin algıları, edindikleri kişisel deneyimler, pratik çözüm önerileri ve sonuçları vb. hakkında sistematik olarak not tutmadıkları (yansıtıcı günlük) saptanmıştır. Deneyimlerin bilgiye dönüşmesi, sorunları daha sistematik bir şekilde ele alma ve mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirme açısından öğretmen adaylarına ve hizmet içi öğretmenlere yansıtıcı günlük tutma becerisi kazandırma yönünde çalışmalar yapılmalıdır.
3. Araştırma sosyal bilgiler öğretmenlerinin gelişime açık olduklarını ancak kendilerini araştırma yapma yönünde yeterli algılamadıkların göstermiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları koşulların yetersizliğinin yanı sıra kendini geliştiren öğretmenlerin somut bir şekilde ödüllendirilmediğini, öğrenciler onları zorlamadığı için araştırma ihtiyacı duymadıklarını ifade etmeleri, araştırma yapmaya ve kendilerini geliştirmeye motive edecek/yönlendirecek düzenlemeler yapılmasını gerektirmektedir. İlköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bilimsel araştırma yapmaya veya projelerde görev almaya teşvik edilmeli, bilimsel çalışmaları maddi ve manevi olarak desteklenmeli, ulaşılan bilgi ve deneyimlerin paylaşımı için tartışma platformlarına (kongre, sempozyum, konferans, kurs, seminer vb.) katılımları kolaylaştırılmalıdır.
4. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunun müfettişleri/egitim denetçilerini deneyimli ve birçok okul arasında karşılaştırma yapabildikleri için eleştiri ve önerilerinin dikkate alınması gereken uzmanlar olarak değerlendirdiği görülmüştür. Eğitim denetçileri yansıtıcı düşünme konusunda bilinçlendirilerek, gözlemlerini ve deneyimlerini paylaşacakları seminerler hazırlanarak, okul teftişleri aracılığıyla yansıtıcı düşünmenin teşvik edilmesi sağlanabilir.
5. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretiminin geleneksel öğretim yöntemleri ile yapıldığı, konuların günlük yaşamla ilişkilendirilmediği, sınıf ortamında öğrencilerin tartışmasını sağlayacak, düşünmeye teşvik edici sorulara yeterince yer verilmediği görülmüştür. Gerek hizmet öncesi öğretmen adaylarının gerekse hizmet içi öğretmenlerin özel öğretim yöntemleri konusunda bilgi ve becerileri geliştirilmelidir.

6. Öğretmenlerin zümre öğretmenlerden gelen eleştiri ve önerilere daha açık olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda okul bazında düzenli zümre toplantıları yapılarak, öğretmenlerin karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri üzerinde yansıtıcı düşünceleri teşvik edilebilir.

### **6.2.2. Gelecekte Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler**

1. Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri incelenmiş, öğretmenlerin sınıf ortamında nasıl yansıtma yaptıkları hakkında görüşleri alınarak, sınıf gözlemleri yapılmıştır. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerini ve yansıtma becerilerini geliştirme yönünde herhangi bir uygulama yapılmamış, var olan durum incelenmiştir. Benzer bir çalışma deneysel bir uygulama öncesi ve sonrasında yapılarak, uygulamanın öğretmen adaylarının yansıtma düzeyleri üzerindeki etkisi incelenebilir.
2. Bu araştırmanın evrenini ilköğretimde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Benzer çalışmalar farklı eğitim tür ve kademelerinde görev yapan diğer branş öğretmenleri ve eğitim denetçileri üzerinde yapılabilir.
3. Daha küçük örneklem grubu ile öğretmenlerin sınıf ortamında nasıl yansıtma yaptıkları, hangi durumlarda yansıtma yapma gereği duydukları ve yansıtma eylemlerinin içeriği derinlemesine incelenebilir.
4. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyleri üzerinde de çalışmalar yapılarak, sınıf ortamında nasıl ve hangi durumlarda yansıtma yaptıkları incelenebilir.

## KAYNAKLAR

- Adler, A. (1996), *Çocuk Eğitimi*, (Çev. K. Şipal) İstanbul: Cem Yayınevi
- Amobi, F.A.(2005), “Turning the focus on ourselves: teacher education professors’ reflectivity on their own teaching”, *Reflective Practice*, 6 (2), 2, 311-318.
- Akbulut, T. (1998), “İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Derslerdeki Soru Sorma Etkinliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akpınar, E. (2003), “Ortaöğretim Coğrafya Dersleri Yazılı Sınav Sorularının Bilişsel Düzeyleri”, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.5, S.1. , ss. 13-21.
- Arslan, H. (2000), “İlköğretim İkinci Kademesinde Okutulan Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretim Sürecinde Kullanılan Metotlar Üzerine Bir Araştırma”, *Yüksek Lisans Tezi*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Aslan, G. (2009), “Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişki”, *Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, , İstanbul.
- Aydın, A. (1998), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık Reklâm San. Tic. Ltd. Şti.
- Aydın, S. (2007), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Müfredatının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Bacanlı, H. (2002), “Ana –baba ile ilişkiler”, E. Karip (Ed.), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti, ss. 191–200.
- Balcı, A. (1996), *Etkili Okul: Kuram, Uygulama ve Araştırma*, Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Bataineh ,R. F.; El Karasneh ,M.S.; Barakat ,A. A.; Bataineh, R. F. (2007) , “Jordanian Pre-service Teachers’ Perceptions of the Portfolio as a Reflective Learning Tool”, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Sayı. 35, No. 4, Kasım 2007, s. 435–454
- Beskisiz, E. (2009), “Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Stillere Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Sordukları Soru Türleri ve Bilişsel Düzeylerinin İncelenmesi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Bolat, H.(2008), “İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Obenchain ve Morris Tarafından Önerilen Öğretim Stratejilerinin Öğrencilerin Akademik,

- Başarı, Tutum ve Kalıcılığına Etkisi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Brooks G., ve Books, M G. (1999), “The Courage to be Constructivist”, *Educational Leadership*, Kasım, 18-24.
- Brophy, J. E. (1988), “Educating teachers about managing classrooms and students”, *Teaching and Teacher Education*, c. 4, S. 1, ss. 1–18.
- Brualdi, A.C. (1998), “Classroom Questions”, *Practical Assessment, Research & Evaluation*, <http://pareonline.net/getvn.asp?v=6&n=6>, Erişim Tarihi: 01.06.2010.
- Büyükalan, F.S. (2004), *Öğretmenler İçin Soru Sorma Sanatı*, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. , Akgün E., Karadeniz Ş. , Demirel, F. (2008), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (1. Basım) , Ankara: Pegem A Yayınları.
- Chappin, S. R., Messick, R.G. (1992), *Elementary Social Studies: A Practical Guide*, Second Edition, New York: Longman.
- Cruickshank D.R. , Bainer D.L. , Metcalf K.K.(1995), *The Act of Teaching.*, McGraw-Hill, America.
- Çeken, Y. (2006), “Küreselleşme ve Türkiye’de Eğitim Politikaları: Yeni İlköğretim Müfredatı Sosyal Bilgiler Programı Üzerine Bir İnceleme, *Yüksek Lisans Tezi*, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çelebi, C.(2006), “Ayrıntı Yapılandırıcılık Yaklaşımına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin İlköğretim 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çelenk, S. (1988) , “Eğitim Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları”, *Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Celep, C. (2002), *Sınıf Yönetimi ve Disiplini (2. Baskı)*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Delen, H. (1998), “Temel Eğitim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kubaşık Öğrenme Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Demiralp, D. (2010), “İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşüncelerini Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri

- (Elazığ İli Örneği)”, *Yüksek Lisans Tezi*, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ
- Dewey , J.(1957), *Nasıl Düşünürüz?*.(Çev: B. Arıkan, S. Akdeniz, O. Etker) , İstanbul Muallimler Cemiyeti Yayınları, Sayı:3
- Diamond, J. (2002), *Tüfek Mikrop ve Çelik.*, Tübitak Yayınları
- Dindar, H., Demir, M. (2006), “Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilgisi Dersi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi”, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.26, S.3, ss. 87-96.
- Doğanay, A. (2007), “Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Öğretimi”, A. Doğanay (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara: Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti, ss. 279-331.
- Dolapçioğlu, S. D. (2007), “Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Dorow, E. (1989), “A critical pedagogy for social studies educators”, *Yayınlanmamış Makale*, University of Pittsburgh, USA.
- Doyle, W. (1986), “Classroom organization and management” M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, New York: Mc. Millan.
- Edwards, C. H. (1993), *Classroom Discipline and Management*, Newyork: Macmillan Publishing Company.
- Ekiz, D. (2006), “Self-Observation and Peer Observation : Reflective Diaries of Primary Student- Teachers”, *Elementary Education Online*, 5 (1) ,47-57
- Engle, S. H., Ochoa, A.S. (1988), *Education For Democratic Citizenship: Decision Making in The Social Studies*, New York: Teacher College Press.
- Ennis, R. H. (1985), “Goals for critical thinking curriculum”, A. Costa (Ed.), *Developing Minds*, (s 54-57), Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Erden, M. (1997), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Erden, M. (1998), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erginel, S. Ş. (2006), “Developing reflective teachers: A study on perception and improvement of reflection in pre-service teacher education”, *Yüksek Lisans Tezi*, O.D.T.Ü. ,Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Eroldoğan, A.Y. (2007), “İlköğretim II. Kademe Okullarındaki Branş Öğretmenlerinin, Bazı Değişkenlere Göre Öğretim Teknolojilerini Kullanma Düzeylerinin

- İncelenmesi”, *Yüksek lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Ersoy,E., Başer, N.(2009), *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Düzeyleri*,  
[http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/sayi9pdf/ersoyesen\\_basernese.pdf](http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/sayi9pdf/ersoyesen_basernese.pdf) Erişim tarihi :02.02.2010
- Genç, A. (2006), “Ortaöğretim Coğrafya Derslerinde Öğrencilerin Soru Sorma Becerilerinin Değerlendirilmesi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara
- Glickman, C.D.; Tamashiro, R.T. (1980), “Clarifying teachers’ beliefs about discipline” *Educational Leadership*, S. March, ss.459-464.
- Gottfredson, D.C. (1986), “ Promising strategies for improving student behavior”, *USA, Maryland (Baltimore)*, ss. 40, ED 1.310/2: 315910.
- Gökberk, M. (1998), *Felsefe Tarihi*. , İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Güney, K. (2008), “Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Sunu Performansı ve Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi”, *Doktora Tezi*, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ
- Gürol, M (2002). Aktif Öğrenmeyi Temel Alan Oluşturmacı Öğrenme Tasarımının Oluşturulması ve Başarıya Etkisi,  
<http://yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd7/sbd-7-14.pdf>  
Erişim Tarihi 02.04.2010
- Hara, K. (1995), “Quantitative and qualitative research approaches in education”, *Education*, 115, 351 – 356.
- Hatton , N.;; .Smith, D. (1995), “Reflection in teacher education: Towards definition and implementation”, The University of Sydney, 2006 ,Australia  
<http://alex.edfac.usyd.edu.au/LocalResource/originals/hattonart.rtf>  
Erişim Tarihi : 25.02.2010
- İnce, V. M. (2006), “İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- İskenderoğlu, Z.(1999) , “The effect of action research as a teacher development model on becoming reflective in teaching: A case study”, *Yüksek Lisans Tezi*, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kaf Hasırcı, Ö., Sadık, F. (2009), “Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Belirlenmesi. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı”, *Sözlü Bildiri*, Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 1-3 Ekim 2009, İzmir.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999), *Yeni İnsan ve İnsanlar (10. Basım)*, İstanbul: Evrim Yayınevi ve Bilgisayar San. Tic. Ltd. Şti.
- Kamber, T. (2007), “2005-2006 Yeni Öğretim Programında Sosyal Bilgiler Dersi Etkinliklerinin Uygulanabilirliğinin İncelenmesi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Karasar, N. (1991), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (4. Baskı), Ankara: Sanem Matbaacılık.
- Kember, D., Jones, A., Loke, A., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F., Wong, M., Yeung, E. (1999), “Determining the level of reflective thinking from students’ written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow”, *International Journal of Lifelong Education*, 18(1), 18–30.
- Kılınç, H. H., (2010), “İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri”, *Yüksek Lisans Tezi*, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ
- King, P., Kitchener, K. (1994), “Developing Reflective Judgment: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults”, <http://www.myunion.edu> Erişim Tarihi 01.04.2010
- Kirk, R.(2000), “A study of the use of a private chat room to increase reflective thinking in pre-service teachers”, [www.ebscohost.com](http://www.ebscohost.com) Erişim Tarihi: 01.12.2009
- Kocaoluk, F., Kocaoluk M. Ş. (2000), *İlköğretim Okulu Programı*. , İstanbul: Kocaoluk Yayıncılık.
- Kozan, S. (2007), “Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Kaynak Tarama ve Rapor Yazma Derslerindeki Etkisi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Köksal, N., Demirel Ö. (2008), “Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 34, 189-203.
- Küçük, B.(2008), “İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Demokratik Tutum Üzerindeki Etkisi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum

- Lee, H. J. (2005), "Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking", *Teaching and Teacher*, 21 (1), 699-715.
- Lewis, R. (1999), "Teachers coping with the stress of classroom discipline", *Social Psychology of Education*, c.3, ss.155-171.
- Mahiroğlu, A.; Bulu, B. (2003), "Ortaöğretim Kurumlarında Fiziksel Ceza Uygulamaları", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Kış 1 (1), ss.81-93.
- Marcos, J. J. M. , Sanchez, E., Tilemma, H. (2008) , "Teachers reflecting on their work: articulating what is said about what is done", *Teachers and Teaching: theory and practice*, Sayı. 14, No. 2, Nisan 2008, s: 95-114 116
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (1995), *Designing qualitative research* (Second Edition), USA: Sage Publications.
- Martorella, P. H. (1998), *Social Studies for Children: Developing Young Citizens*, Second Edition, Upper Saddle River: Printice-Hall,Inc.
- Mc. Nmara, S. , Moreton, G. (1995), *Changing Behaviour- Teaching Children With Emotional And Behavioral Difficulties In Primary And Secondary Classrooms*, London: David Fulton Publishers.
- Schweiker-Marra, K., Holmes J.H. Pula, J.J. Pula. (2003), "Training promotes reflective thinking in Pre-Service Teachers, Delta Kappa Gamma Bulletin", [www.ebscohost.com](http://www.ebscohost.com) Erişim Tarihi: 01.12.2009
- M.E.B. (2005), *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, (6-7.sınıflar), Ankara: MEB Yayınevi.
- Meral, E. (2006), "Yeni (2006) İlköğretim İngilizce Programını Uygulayan Öğretmenlerin Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünmeleri", *Yüksek Lisans Tezi*, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fırat Üniversitesi, Elazığ
- Moallem, M. (1997), "The Content And Nature of Reflective Thinking : a Case of an Expert Middle School Science Teacher", *The Clearing House*, 70 (3), 143-51,
- Norton, J. L. (1994), "Creative Thinking and Locus of Control as Predictors of Reflective Thinking in Preservice Teachers", *Konferans bildirisi*, [http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/15/43/dc.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/43/dc.pdf), Erişim tarihi 21.12. 2009.
- Novak, J. D. ve Gowin, D.B. (1998), *Learning How to Learn*, New York: Cambridge University Press.
- Oğuzkan, A. F.(1993), *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Ankara, TDK Yayınları

- Öner, S.(1999), “İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kubaşık Öğrenme Yönteminin Eleştirel Düşünme Ve Akademik Başarıya Etkisi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova Üniversitesi, Adana
- Öner, Ü. (2007), “İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Oruç, İ. (2000), “Effects of reflective teacher training program on teachers’ perception of classroom environment and on their attitudes toward teaching profession”, *Yüksek Lisans Tezi*, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öz, H. (2005), “Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Bilişötesi”, [http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200529HÜSEYİN\\_ÖZ.pdf](http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200529HÜSEYİN_ÖZ.pdf) Erişim tarihi: 02.02.2010
- Özcan, T. (2002), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinin Genel Amaçlarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi “Kilis İlinde Bir Araştırma”, *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özpolat, R. A., Sezer, F., İşgör, İ. Y., Sezer, M. (2007), “Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi”, *Milli Eğitim*, 174, 206-213.
- Öztürk S. (2003), “Developing a reflective reading model”, *Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, B.; Koç, G. (2001), “Öğretmen Beklentileri ve Öğrenci Üzerindeki Etkileri”, *Eğitim Yönetimi*, 7 (27), ss.359-395.
- Öztürk, B.; Koç, G.; Şahin, F. T. (2003), “Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri Arasında Ayrım Yapma Durumu ve Bu Ayrımın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Kış, 1(1), ss. 109–118.
- Özyurt, B.E. (2006), “Cinsiyet. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu”, (Editörler), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (2. Baskı), Ankara: Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti., ss.317-346.
- Övet ,O (2006), “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Etkili Olan Faktörlerin Belirlenmesi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özöduru, Ö. (1993), *Felsefe*, İstanbul: Alfa Yayıncılık.

- Patton, M. Q. (1990), *How to Use Qualitative Methods in Evaluation* (2. Edition), Newbury Park, CA: Sage Publications Ltd.
- Parsons, M., Stephenson, M. (2005), "Developing reflective practice in student teachers: collaboration and critical partnerships", *Teachers and Teaching: theory and practice*, Sayı. 11, No. 1, Şubat 2005, s. 95–116
- Pedro, J. Y. (2005), "Reflection In Teacher Education: Exploring Pre Service Teacher's Meanings of Reflective Practice", *Reflective Practice*, Sayı: 6, No. 1, Şubat 2005, s. 49–66
- Powell, E. (2005), "Conceptualising and facilitating active learning: teachers' video-stimulated reflective dialogues", *Reflective Practice*, Sayı. 6, No. 3, Ağustos 2005, s. 407–418
- Ran N.Y. (2004), "Democratic Citizenship Education in the Information Age:A Comparative Study of South Korea and Australia", *Asia Pacific Education Review by Education Research Institute*, Vol. 5, No. 2, 167-177  
<http://www.springerlink.com/content/g3541wp618819246/fulltext.pdf>  
Erişim Tarihi : 20.03.2010
- Rodgers, C. (2002), "Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking", <http://www.jcu.edu/education> , Erişim Tarihi 30.03.2010.
- Sadık, F. (2006), "Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları ve Bu Davranışlarla Baş Edilme Stratejilerinin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi ve Güvengen Disiplin Modeli Temele Alınarak Uygulanan Eğitim Programının Öğretmenlerin Baş Etme Stratejilerine Etkisi", *Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sağır, D. (2003), "Ortaöğretim Lise 1. Sınıf Coğrafya Dersi Müfredat Programında Yer Alan Yeryüzünün Biçimlenmesi (Dış Kuvvetler) Ünitesinde Öğretmenlerin Öğrencileri Değerlendirmede Bloom'un Taksonomisini Kullanma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma (Eskişehir İli Örneği)", *Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Schön, D.(1983), "Reflective Practitioner- How Professionals Think In Action", *Basic Books*, <http://www.sopper.dk/speciale/arkiv/book49.pdf> , Erişim tarihi :15.03. 2010

- Seferoğlu, S.S., Akbıyık, C. (2006), “Eleştirel Düşünme Öğretimi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl :2006 ,Sayı: 30 , Sayfa: 193-200
- Shermis, S.S. (1992), “Critical Thinking: Helping Students Learn Reflectively”, *EDINFO Press*, Indiana
- Semerci Ç.(2007) , “Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeğinin Geliştirilmesi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* , Eylül 2007, Cilt:7, Sayı :3
- Semerci Ç.(2008), “Mikro Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Sunu Performansı ve Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi”, *Doktora Tezi*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Sönmez, V.(1999), *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*, İstanbul: MEB Yayınları.
- Sözer, E. (1998), *Sosyal Bilimlerin Öğretimi*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını, Eskişehir.
- Spitzer , S. M., Jansen , A. (2009), “Prospective middle school mathematics teacher’s reflective thinking skills: descriptions of their students thinking and interpretations of their teachings”, <http://eric.ed.gov> Erişim Tarihi 10.11.2009.
- Supaporn, S. (2000), “High school students’ perceptions perspectives about misbehaviour”, *Physical Educator*, c.57, S.3, ss.124.
- Suter, W. N. (2005), *Introduction to educational research: A critical thinking approach*, Sage Publication, Inc.
- Taggart, G. L. ; Willson, A. P.(2005), *Promoting Reflective Thinking In Teachers In 50 Action Strategies*, USA, Corwin Press.
- TDK (2010) , “Türk Dil Kurumu Online Türkçe Sözlük”, <http://www.tdkterim.gov.tr> , Erişim Tarihi 02.04.2010
- Torsvik, M., Hellund, M. (2008) ,” Cultural encounters in reflective dialogue about nursing care: a qualitative study”, *Jan Original Research*, [www.ebscohost.com](http://www.ebscohost.com) Erişim Tarihi: 01.12.2009
- Tok, Ş. (2008), “Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına, Performanslarına ve Yansıtılmalarına Etkisi”, *Eğitim ve Bilim 2008*, Cilt 33, Sayı 149 s.104-117.

- Uçan, A. (2001), “Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğine Genel Bakış”, *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimde Kalite Paneli (22Kasım 2000)*, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 53–102.
- Uludağ, Ö.(2003), “İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim ve Geleneksel Öğretimin Akademik Başarıya Etkisi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Ünver, G.(2003), *Yansıtıcı Düşünme*, Ankara: PegemA Yayıncılık
- Variş, F. (1996), *Eğitimde Program Geliştirme Teoriler Teknikler (6. Baskı)*, Ankara, Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (1999), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım , G. (2007) , “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ders Denetimine İlişkin Görüşleri (Denizli İli Örneği)”, *Yüksek Lisans Tezi*, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli
- Yorulmaz, M. (2006), “İlköğretim I. Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Örneği)”, *Yüksek Lisans Tezi*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Wilson, Jeni. ; Jan, Lesley Wing (1993), *Thinking for Themselves : Developing Strategies for Reflective Thinking*, Australia, Eleanor Curtain Publishing.
- Wilson, Jeni. ; Jan, Lesley Wing (2008), *Smart Thinking: Developing reflection and metacognition*, Australia, Curriculum Corporation.

## EKLER

### EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU VE YANDE ÖLÇEĞİ

Değerli Öğretmenlerim,

Bu çalışma sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla yürütülmektedir. Bu doğrultuda hazırlanan ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm size ait kişisel bilgileri belirlemeye, ikinci bölüm ise yansıtıcı düşünme eğilimlerinizi belirlemek yönelik soruları içermektedir. Lütfen, her bir maddenin karşısındaki seçeneklerden uygun gördüğünüzü çarpı (X) ile işaretleyiniz. Ayırdığınız zaman ve gösterdiğiniz ilgi için hepimize şimdiden teşekkür ederiz.

Mümtaz KARADAĞ  
Dr. Fatma SADIK

### BÖLÜM I-KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz

1.( ) Kadın                      2. ( ) Erkek

2. Kaç yıldır görev yapmaktasınız?

1.( ) 1-5              2.( ) 6-10              3.( ) 11-15              4.( ) 16-20              5.( ) 20  
ve üstü

3. Mezun olduğunuz fakülte?

1.( ) Sosyal Bilgiler öğretmenliği              2.( ) Tarih Öğretmenliği (Eğitim Fakültesi)  
3.( ) Tarih (Fen-Edebiyat Fakültesi)              4.( ) Coğrafya Öğretmenliği (Eğitim  
Fakültesi)    5.( ) Coğrafya (Fen-Edebiyat Fakültesi) 6.( )

Diğer belirtiniz.....

4. Görev yapmakta olduğunuz yerleşim yeri?

1.( ) Köy                                      2.( ) İl merkezi                                      3. ( ) İlçe Merkezi

5. Şu an branşınızla ilgili hangi dersleri okutmaktasınız?

1. ( ) Sosyal Bilgiler 6              2. ( ) Sosyal Bilgiler 7              3. ( ) İnkılap Tarihi

6. Sınıfınızda/sınıflarınızda ortalama kaç öğrenci vardır?

1. ( ) 20 altı              2. ( ) 21-29              3.( ) 30-39              4. ( ) 40-49              5. ( ) 50  
ve üst

**BÖLÜM 2: Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE)  
Ölçeği**

	Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Öğrencilerimin görüşlerine değer vermem.					
2. Öğretim hedeflerimin ışığında eleştirel düşünürüm.					
3. Öğretimle ilgili diğer öğretmenlere yardımcı olurum.					
4. Kendi öğretimimin etkililiğini değerlendirmem.					
5. Sınıfta tartışmayı teşvik eder yönetirim.					
6. Kitaptaki etkinliklerle yetinir, yenilerini oluşturmam.					
7. Konu anlatırken bazı noktaları eksik bırakıp öğrencilerin bulmasını sağlarım.					
8. Öğretim kazanımlarını (hedef-davranışları) gözden geçirmem.					
9. Öğretim uygulamalarıyla ilgili soru, tepki ve önerilere açık değilim.					
10. Öğretme-öğrenme sürecindeki olaylara çok yönlü bakmam.					
11. Öğrencilerimin bireysel gereksinimlerinden sorumlu değilim.					
12. Öğrencilerimin eğitsel etkinliklerine önem vermem.					
13. Öğrencilerimin duygusal (duyuşsal) davranışlarından sorumlu değilim.					
14. Yeni materyalleri ve etkinlikleri tanıtmam.					
15. Dersin teorik kısımlarını kavram haritasıyla anlatmam.					
16. Öğrencilerin hayallerine değer vermem.					

	Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
17. İşbirliği ile öğrenmeye önem vermem.					
18. Eleştirel bakış açısına sahip değilim.					
19. Öğretimde kime, neyi, ne zaman, niçin ve nasıl yapacağımı bilirim.					
20. Öğrencilerimle etkili iletişim kurmaya çalışmam.					
21. Öğrencilerime uygun öğrenme materyali sunarım					
22. Öğrencilerin beklentilerini dikkate almam.					
23. Yeni bir konuyu ustaca tanıtır ve anlatırım.					
24. Öğretim ortamına ilişkin yaptığım değişikliklerin sonuçlarını düşünürüm.					
25. Öğretime ilişkin problemleri algılar, tanımlar, geneller ve mesleki anlayışlarımı değiştirmek ve geliştirmek için kullanırım.					
26. Araştırma ruhuna sahip değilim.					
27. Öğretimimi objektif bir şekilde değerlendirebilirim.					
28. Öğretmen olarak kendimi geliştirmeye açık değilim.					
29. Öğretme sanatının iyi yönleriyle ilgilenirim.					
30. Öğrencilerimin (sınırın ötesini) geleceği görmesine yardımcı olurum.					
31. Öğretimimle ilgili diğer öğretmenlerin eleştirilerinden yapıcı bir şekilde yararlanırım.					
32. Öğretim uygulamalarımla ilgili diğer arkadaşlarımla görüş alış verişinde bulunurum.					
33. Kendimi öğrencilerimin yerine koyup düşünebilirim.					
34. Öğretmenliği sevmiyorum.					
35. Öğretmen olarak kendimi değerlendirmede dürüst değilim.					

**Ayırdığınız zaman ve gösterdiğiniz ilgi için hepinize tekrar teşekkür ederiz.**

## EK 2. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

1. Öğretmen olarak kendinizi geliştirmeye açık mısınız?, Bunun için neler yapıyorsunuz?
2. Öğretimle ilgili yöneticilerden gelen soru, eleştiri ve önerilere açık mısınız? Dikkate aldığınız/almadığınız öneri veya eleştiriler var mı? Örnek verebilir misiniz?
3. Öğretimle ilgili velilerden gelen soru, eleştiri ve önerilere açık mısınız? Dikkate aldığınız/almadığınız öneri veya eleştiriler var mı? Örnek verebilir misiniz?
4. Öğretimle ilgili meslektaşlarınızdan gelen soru, eleştiri ve önerilere açık mısınız? Dikkate aldığınız/almadığınız öneri veya eleştiriler var mı? Örnek verebilir misiniz?
5. Öğretimle ilgili öğrencilerden gelen soru, eleştiri ve önerilere açık mısınız? Dikkate aldığınız/almadığınız öneri veya eleştiriler var mı? Örnek verebilir misiniz?
6. Öğretimle ilgili müfettişlerden gelen soru, eleştiri ve önerilere açık mısınız? Dikkate aldığınız/almadığınız öneri veya eleştiriler var mı? Örnek verebilir misiniz?
7. Kendinizi araştırmacı bir öğretmen olarak tanımlar mısınız? Neler yaparsınız?
8. Mesleğinizi tüm yönleriyle seviyor musunuz? Mesleğinizde sevdiğiniz ve sevmediğiniz yönler nelerdir?
9. Meslektaşlarınızla (zümreleriniz veya diğer branş olabilir) görüş alış verişinde bulunur musunuz? Örnek verebilir misiniz?
10. Ders esnasında gidişatla ilgili değerlendirme yapıyor musunuz? Nasıl bir değerlendirme yapıyorsunuz? (gözlem, test, soru-cevap, öğrenci dönütleri vb.)
11. Yapılan faaliyetin amacına ulaşmadığını hissettiğiniz zaman ne tür önlemler alıyorsunuz?
12. Ders sonrasında öz eleştiri yapıyor musunuz?
13. Öğretim konularında diğer öğretmenlere yardımcı oluyor musunuz? Siz yardım ister misiniz? (örneğin hangi konularda)
14. Branşınızla veya mesleğinizle ilgili kuruluşlara üye misiniz? Aktif bir üye misiniz? Neler yaparsınız, örnek verebilir misiniz?

15. Ders esnasındaki olumlu veya olumsuz deneyimlerinizi kaydetmek için günlük bir defter tutar mısınız?
16. Mesleki deneyimlerinizi paylaşır mısınız diğer öğretmenlerle ya da kişilerle?
17. Öğretimle ilgili yeni yöntem ve teknikleri sınıfınızda uygulamak için çaba gösteriyor musunuz? Örnek verebilir misiniz?
18. Söylemek istediğiniz benim sormadığım herhangi bir şey var mı?.....  
.....  
.....

## EK 3. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖZLEM FORMU

Cinsiyet	Öğretmenlikteki kademi	Mezun olduğu fakülte	Görev yapılan yer	Okutulan Ders	Sınıf mevcudu
1 ( ) K 2 ( ) E	1.( ) 1-5 2.( ) 6-10 3.( ) 11-15 4.( ) 16-20 5.( ) 20 ve üstü	1.( ) Sosyal Bilgiler öğretmenliği ) Tarih Öğretmenliği (Fğitim Fak.) 3.( ) Tarih (Fen-Edebiyat Fakültesi) ) Coğrafya Öğretmenliği (Fğitim Fak) 5.( ) Coğrafya (Fen-Edebiyat Fakültesi) 6.( ) Diğer belirtiniz.....	1.( ) Köy 2.( ) İl merkezi 3.( ) İlçe Merkezi	1.( ) Sosyal Bilgiler 6 2.( ) Sosyal Bilgiler 7 3.( ) İnkılap Tarihi	1.( ) 20 altı 2.( ) 21-29 3.( ) 30-39 4.( ) 40-49 5.( ) 50 ve üstü

Gözlem No..... Tarih..... Başlama ve bitiş saati...../...../.....

Gözlem yapılan Sınıf..... Gözlem Konusu.....

No	Öğretmen Davranışları	1	2	3	4	5	Açıklamalar
1	Öğrencilerin öğretim sürecine ve öğretmenlik tutumlarına ilişkin eleştirilerini sözlü ya da yazılı olarak açıklamalarını sağlama						
2	Konuları öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirecek şekilde işleme						
3	Düşüncelerini özgürce savunan öğrencileri övme						
4	Açık uçlu sorularla sınıfla tartışma ortamı yaratma						
5	Sınıfla öğretmen kılavuz ve çalışma kitabında yer alan etkinliklerden farklı etkinliklere yer verme						
6	Konu anlatılırken bazı noktaları eksik bırakıp öğrencilerin bulmasını sağlama						
7	Öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri bir sınıf ortamı yaratma						
8	Öğrencilerin konuyla ilgili yaşadıkları korku, endişe, kaygı gibi duygularını kendileriyle paylaşmalarını sağlama.						
9	Mesleki gelişimini izlemek ve eksiklerini görmek amacıyla günlük tutma.						
10	Dersle ilgili materyalleri ve etkinlikleri tanıtmaya						
11	Dersin teorik kısmının kavram haritasıyla anlatma						

SÖZLEŞİM  
SÖZLEŞİM  
SÖZLEŞİM

	12	Öğrencilerin hayallerine değer verme								
	13	Derste işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerine yer verme								
	14	Öğrencilere öğrenme düzeyleri ile ilgili onlara dönüt verme								
ÖĞRETMEN SORUMLUĞU VE BİLİMSSELİK	15	Öğrencilerin yeteneklerine ve bireysel ihtiyaçlarına göre öğrenme-öğretme sürecini düzenleme								
	16	Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için yaptığı etkinliklerin sonuçlarını değerlendirme								
	17	Öğretime uygun öğrenme materyalleri kullanma								
	18	Öğrencilere konuyu tanıtmaya, hedefleri haberdar etme								
	19	Sınıfın hareket alanını etkili kullanma (sınıf içinde dolaşma, fiziksel yakınlık vb)								
ÖĞRETİM SORUMLUĞU	20	Öğrenciye rehberlik yapma/yol gösterme (yanına oturma, yönlendirici sorular sorma, ipuçları verme vb)								
	21	Öğrencileri sınıf içinde almaya kararlar katma								
	22	Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için çeşitli etkinlikler yapma (sınav, ödev, öğrenci ile görüşme, aile ile görüşme)								
	23	Ders sırasında oluşan sorunları (öğrencilerin konuyu anlamaması, ilgi çekmeme, iletişim vb) belirleme								
ARAŞTIRMACILIK	24	Fğitim öğretim uygulamalarında yaşanan sorunlarla ilgili genellemelerden kaçınma								
	25	Ders sırasında oluşan sorunlar (öğrencilerin konuyu anlamaması, ilgi çekmeme, iletişim vb) hakkında öğrencilerin görüşlerini alma								
ÖNGÖRÜ LÜ VE İÇTEN OLMA	26	Olumsuz beden dili mesajları verme (kış çatma, eline beline dayama, öğrencinin üzerine yürütme vb.)								
	27	Olumsuz sözlü mesajlar verme (bağırma, ararlama, tehdit etme, suçlama, öğrencileri birbirleriyle karşılaştırma, aşağılama, lakap takma vb.)								

### Kısaltmalar

1: Hiçbir zaman 2: Nadiren 3: Ara sıra 4 : Sıklıkla 5: Her zaman K: Kadın E: Erkek

## EK 4. İZİN BELGESİ

T.C.  
ŞANLIURFA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

15 MAR 2010


Sayı : 8.084.MEM.462.0005-0MG  
Konu : Arz ve İzin

VALİLİK MAKAMINA  
ŞANLIURFA

Ç.Kitanya Üniversitesi, T.Şirvan Bilimleli Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Mümtaz KARADAĞ'ın Öğretim Görevlisi Doç. Dr. Fatma SADIK yönetiminde hazırlanmakta olduğu "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği)" konulu Arz ve İzin belgesi yapılmıştır. İlgili UYG 03/03/2010 tarihli ve 885 sayılı yazısı ekte sunulmuştur.

Söz konusu Arz ve İzin belgesi Merkezimizdeki Öğretmen ve Öğretmen Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri arasında yapılmıştır. Müdürlüğümüzce uygun görülmemiştir.

Mükerrer arz ve İzin belgesi gördüğünüz takdirde olursanız arz ederim.

  
MEHMET ŞAHİN  
M.İ. Eğitim Müdürü

T.C.  
ŞANLIURFA  
Vali Yardımcısı

Az: 51700  
HİSFA  
İçiş

Tel: 0 414 - 314000 / 139  
Fax: 0 414 - 3125559  
HAKÇALI

E-Posta : esul@meric.gov.tr  
Web : http://sanliurfa.meb.gov.tr  
YAKI

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

**Adı Soyadı** : Mümtaz KARADAĞ  
**Doğum Tarihi** : 08/06/1978  
**Doğum Yeri** : Karataş  
**Yabancı Diller** : İngilizce, Almanca  
**Adres** : Eğitim Müfettişleri Başkanlığı Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü  
**Telefon** : 0 505 255 22 65  
**E-Posta** : [mumtazkaradag@hotmail.com](mailto:mumtazkaradag@hotmail.com)

### EĞİTİM DURUMU

**2004 – 2010** : Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
 Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Adana.  
**1986– 2000** : Lisans, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Tarih  
 Öğretmenliği, İstanbul.  
**1993– 1996** : Lise, Seyhan 19 Mayıs Lisesi, Adana.  
**1990 – 1993** : Ortaokul, Seyhan 19 Mayıs Ortaokulu, Adana.  
**1985– 1990** : İlkokul, Sadıka Sabancı İlkokulu, Adana.

### İŞ DENEYİMİ

**2009-** : Eğitim Müfettişi , Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Şanlıurfa.  
**2006-2009** : Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Kıcak İlköğretim Okulu, Aladağ, Adana.  
**2001 –2006** : Sosyal Bilgiler Öğretmen,. Lütfiye KISACIK İlköğretim Okulu,  
 Seyhan, Adana.  
**2000 – 2001** : Sosyal Bilgiler Öğretmeni. Süreyya Nihat İlköğretim Okulu, Seyhan,  
 Adana.