

Usage Status of Methods that Enhance Reflective Thinking in Primary Level Programs (Elazığ City Example)

Hilal Kazu¹ and Demet Demiralp²

^{1,2} Firat University, Turkey

ARTICLE INFO

Article History:

Received 20.05.2011
 Received in revised form
 22.08.2011
 Accepted 06.09.2011
 Available online
 02.04.2012

ABSTRACT

This study has been conducted to detect teachers' use of methods that enhance reflective thinking in primary level programs. In this descriptive study, survey method was employed. Population of study is classroom teachers of 158 primary schools located in Elazığ while sample of study is randomly chosen classroom teachers of 50 primary schools in city center of Elazığ. Analysis of results has shown that teachers use asking questions method most frequently whereas they employ seminar studies least frequently.

© 2012 IOJES. All rights reserved

Keywords:

Primary Level Programs, Constructive Learning Approach, Reflective Thinking, Methods that enhance reflective thinking.

Extended Summary

Purpose

In our country, constructive learning approach has been adopted in primary programs since 2005. Making students gain high-level thinking abilities is very important in constructive approach. One of the thinking ways that include high-level thinking is reflective thinking. Therefore, methods that require reflective thinking are entailed in primary level programs. By including such methods in primary level programs, based on constructive approach, reflective thinking, an examination method that values constructivism, is tried to improve. Starting from this view, need for a research that aims to clarify how much these methods are employed and how often teachers use them in real life has emerged. This research tries to detect frequency of teachers' use of methods which are employed to enhance students' reflective thinking in primary level.

General purpose of research is to determine frequency of teachers' use of methods which are applied to enhance reflective thinking and has been ruled in primary level programs since 2005-2006 academic year. Sub-purposes of research that are parallel to main purpose are as follows:

To detect whether frequency of usage of methods that enhance reflective thinking shows differences with respect to teachers'

- Gender
- Professional length of service
- Classes that they teach

¹Corresponding author's address: Firat University, Faculty of Education, Turkey.

Telephone: +90 5368348454

Fax: +90 4242365064

E-mail: hkazu@firat.edu.tr

- Number of students in classes
- Awareness of reflective thinking

Method

In this descriptive study, survey method has been used. Population of research is classroom teachers of 158 primary schools in Elazığ while sample of research is teachers of 50 randomly chosen primary schools located in city center of Elazığ. As data gathering instrument, a 21 itemed questionnaire is conducted. 5 items of questionnaire is about personal information of teachers while the rest deals with frequency of usage of methods to enhance reflective thinking. Questionnaire, moreover, is 5-itemed Likert type with “*always, often, sometimes, rarely, never*” choices to measure frequency of teachers’ usage of methods to develop reflective thinking. In analysis phase, as appropriate to research’s purpose, techniques like frequency, percentage, arithmetic mean has been used. In addition to this, variance analysis, t-test, Kruskal Wallis-H (KWH), Mann Whitney U (MWU) and Scheffe test were also applied.

Results

In examination of results of teachers’ frequency of usage of methods to improve reflective thinking, it was seen that teachers “*often*” uses such methods. Findings have shown that only method that teachers “*always*” use is “*asking questions*”. Besides, teachers “*sometimes*” use methods like “*learning logs*”, “*cooperative learning*”, “*peer evaluation*”, “*seminar studies*” and “*autobiography*”. In addition, “*seminar studies*” is found to be the least employed method of “*sometimes*” used methods.

Teachers whose professional length of service is between 11-15 or 16-20 or 26 and more use *peer evaluation* method to improve reflective thinking more often than teachers whose professional length of service is between 0-5. Moreover, it was determined that teachers whose professional length of service is longer employ “*learning logs*” and “*seminar studies*” to enhance reflective thinking more often than those whose professional length of service is shorter. Another finding of research is that teachers who have a better knowledge of reflective thinking apply “*concept maps, learning logs, cooperative learning, self-evaluation, interview, peer evaluation, seminar studies, oral presentations, autobiography, drama, visual presentations*” methods more often. Apart from this, according to analysis results, “*self-questioning, portfolio, and observation*” methods, too, include significant difference. It is emerged that these methods are used more often by teachers with a better knowledge of reflective thinking than ones with a less knowledge.

Discussion and Conclusion

In order to raise knowledge constructing, examining, meaningfully learning, actively problem solving students, methods that improves thinking should be included in learning-teaching process. With the assistance of these methods, students can be given a chance to define their own goals, be responsible for their own learning and realize their own mistakes and correct them. Primary level programs include activities designed so that both teachers and students use and improve their reflective thinking. With this sense, findings related to reflective thinking of teachers contributed to research shows that teachers use asking questions method most often whereas they use seminar studies method least often. It has been identified that teachers always use asking questions method whereas they often use concept maps, self-questioning, self-evaluation, interview, portfolio, discussion, observation, oral presentation, drama, visual presentation methods and they sometimes employ learning logs, cooperative learning, peer evaluation, autobiography and seminar studies methods. In learning-teaching process, the amount that teacher use these methods whose effect on improvement of reflective thinking is granted by researchers can be evaluated as a positive result. However, it is an attention deserving issue that in this research, teachers sometimes use learning logs what is very important to enhance reflective thinking.

Likewise, it is another engrossing finding that teachers whose professional length of service is longer use learning logs more often than those who are less experienced. Reasons for this situation might be that learning logs are not mostly used method in profession and hence, new teachers do not feel encouraged to use them and that teachers face some problems when they employ learning logs in practice.

Lastly, research has shown that self-questioning, portfolio and observation methods are more often preferred by teachers with better knowledge of reflective thinking than ones who have a less knowledge level. Especially, portfolios, as being written sources, are very effective in perfection of reflective thinking. Therefore, there is a need that all teachers use this or other methods that improves reflective thinking. It will be possible that teachers are more active in development of reflective thinking by the means of including such topics in teachers' in-service trainings.

İlköğretim Birinci Kademe Programlarında Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemlerin Kullanılma Durumu (Elazığ İli Örneği)

Hilal Kazu¹ ve Demet Demiralp²

^{1,2} Fırat Üniversitesi, Türkiye

MAKALE BİLGİ

Makale Tarihi:

Alındı 20.05.2011

Düzeltilmiş hali alındı
22.08.2011

Kabul edildi 06.09.2011

Çevrimiçi yayımlandı
02.04.2012

ÖZET

Bu araştırma, ilköğretim birinci kademe programlarında öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma durumunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Betimsel özellikte olan bu çalışmada, tarama (survey) yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Elazığ ilinde bulunan 158 ilköğretim okulunun birinci kademesinde görev yapan sınıf öğretmenleri, örneklemini ise il merkezindeki ilköğretim okullarından random yöntemiyle seçilen 50 ilköğretim okulunun birinci kademesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Yapılan analiz sonuçlarında, öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma durumlarına ilişkin bulgularda, öğretmenlerin soru sorma yöntemini en fazla, seminer çalışmalarını yöntemini ise en az sıklıkta kullandıkları ortaya çıkmıştır.

© 2012 IOJES. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Kelimeler:

İlköğretim programları, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, yansıtıcı düşünme, yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemler

Giriş

Çağdaş eğitim anlayışında bireylere kazandırılmaya çalışılan en önemli özellik, öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu bilincidir. Bu süreçte bireylerden deneyimlerini sistematik bir şekilde anlamlandırarak kendi kendilerini sürekli olarak geliştirmeleri beklenmektedir. Bu beklentiler ışığında, bireylerin alacağı eğitimde bazı değişim ve ilerlemelerin olması kaçınılmazdır. Ülkemizde de eğitim basamaklarında yapısal düzenlemelere gidilmiş, bu düzenlemeler doğrultusunda ilköğretim programları yenilenmiş ve bu programlarda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı benimsenmiştir.

Yapılandırmacılık, öğrencilere bilgilerin hazır sunulmasından çok öğrencilerin belli bir konuda bir anlayış yaratmaları için kendi deneyimlerini kullandıkları bir öğrenme yaklaşımıdır (Doğanay ve Tok, 2007, 216). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları, bireylerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektirir. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak biçimde düzenlenir. Wilson (1995, 3) yapılandırmacı öğrenme ortamını öğrenenlerin çalışabildikleri ve birbirlerinden destek aldıkları, çeşitli materyalleri, bilgi kaynaklarını kullandıkları, öğrenme amaçlarını ve problem çözme etkinliklerini izledikleri bir yer olarak tanımlamıştır. Bu amaçla yapılandırmacı öğrenme ortamlarında, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına ve daha aktif olmalarına olanak sağlayan işbirliğine dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme vb. öğrenme yaklaşımlarından yararlanılmaktadır. Yapılandırmacılıkta, öğretim programları da öğrenenlerin bu öğrenme yaşantıları esas alınarak süreç yaklaşımına göre düzenlenir. Öğrencilerin özgüvenlerini geliştirici, onların karar verme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, sorgulamacı ve araştırmacı yapılarını geliştirmek için etkinlikler, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre planlanır. Dolayısıyla yapılandırmacılıkta bütün çaba, öğrenmelerin kalıcılığının sağlanmasına ve üst düzey bilişsel becerilerin oluşturulmasına katkı getirmektir.

¹ Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.

Telefon: 0 5368348454

Fax: 0 4242365064

E-mail: hkazu@firat.edu.tr

Üst düzey düşünme, ezberden çok, kavrayarak öğrenme, bilgiyi kullanma ve karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilme, açıklama, sentez, genelleme yapabilme ve hipotezler geliştirme becerilerinin kullanılmasını gerektirir. Temeli uzun yıllara dayalı olan üst düzey düşünme becerileri, yapılan çalışmalarda eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme, problem çözme ve yansıtıcı düşünme becerileri olarak ele alınmış ve bilginin giderek daha karmaşık bir hal aldığı günümüzde öğrenilmesi ve geliştirilmesi önemli hale gelmiştir (Üstünoğlu, 2006, 19). Düşünmede üst düzey bilişsel bir beceri olan yansıtıcı düşünme ise, öğretimde yapılandırıcılığı önemseyen bir sorgulama yaklaşımı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yansıtıcı düşünme kavramı incelendiğinde, bu kavramın temellerinin pragmatik felsefeye dayanan ilerlemecilik akımının öncülerinden John Dewey'in ortaya atmış olduğu yansıtma kavramından doğduğu görülmektedir. Dewey (1933) yansıtma kavramının düşünce tarafından oluşturulduğunu belirterek yansıtma düşüncesinin davranışlarımıza şekil verdiğini vurgulamakta ve temelini oluşturduğu yansıtıcı düşünme kavramını, herhangi bir bilgiyi ve onun amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını etkin, sürekli ve dikkatli bir biçimde düşünme olarak tanımlamaktadır. Mahnaz (1997) ise yansıtıcı düşünmeyi, herhangi bir inancın veya bilgilerin, kanıtlar ışığında inceden inceye sürekli, kesin bir şekilde incelenmesi olarak ele alıp, yansıtma sayesinde kişinin deneyimlerini yeniden yapılandırma olanağı bulduğunu ifade etmektedir. Yansıtıcı öğrenme-öğretme sürecinde yapılandırıcı yaklaşımda olduğu gibi öğrenci merkezde bulunmakta, etkin ve karar alıcı bir rol üstlenmektedir (Campoy, 2005). Öğrencilerin bu özellikleri gösterebilmesi, öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünmeye yer verilerek öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi ile mümkün olabilir. Öğrencilerde bu becerinin geliştirilmesi için bazı yöntemlerden yararlanılmaktadır.

Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemler öğretmenin, öğrencinin öğrenmesine kılavuzluk etmesinde yardımcı olabilmektedir. Örneğin, bu yöntemler ile öğretmen, öğrencinin öğrenme ihtiyacına, ilgisine, yeteneğine, tutumuna ilişkin bilgi edinebilmektedir. Öğrencinin kendi hedeflerini belirlemesini sağlayarak, öğrenciye uygun öğrenme materyalleri sunabilmektedir. Öğrenciyi öğrenme ve karar alma sürecine katabilmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştiren bazı yöntemlere aşağıda yer verilmiştir.

Öğrenme Günlükleri/Logoları: Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede yansıtıcı yazılar yazma çok önemlidir. Çünkü öğrenciler yazarken, öğrenme süreçleri üzerinde düşünür ve böylece nasıl öğrendiklerini görürler. Wilson ve Jan (1993)'e göre bu yazılar öğrencilerin kişisel tepkilerini, değişen görüşlerini ve öğrenme süreçleri ile içeriğe ilişkin bilgilerini kaydettikleri materyallerdir. Bu yazılarda öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde yaptıkları yansıtımlar yer alır. Öğrenme yazılarından olan öğrenme günlükleri; öğrencilerin kişisel sorularını, cevaplarını, duygularını, farklı görüşlerini, düşüncelerini, öğrenme süreçleri ve içeriğe ilişkin bilgileri kaydettikleri araçlardır. Günlükler açık fikirli, içten ve sorumluluk anlayışlarının nasıl keşfedilmiş olabileceğini göstermede öğrencilerin düşüncesine açılan bir pencere olarak tarif edilmektedir (Loughran, 1996, 89). Bu günlükler sayesinde öğrencilerin hayatındaki dramatik gelişmeler kalıcı öğrenmeye sebep olmaktadır (İnönü, 2006). Yansıtıcı günlüklerin, hem deneyimi hem de bilgiyi yansıtmayı kolaylaştırmada bir araç olduğu belirtilmektedir. Günlük yazma, öğrencilerin, gerçekleşen öğretim ve öğrenim etkinlikleri üzerinde yansıtma yapmalarını gerektirir. Öğrendiklerini, kendilerine özgü bir yöntemle ifade etmelerine olanak tanır ve öğrendikleri ile değerlendirme uygulamalarını, öğrenimleriyle ilişkilendirerek uygulamalarını sağlar. Dolayısıyla öğrencilerin öğrenmeye daha etkin olarak katılmalarını sağlar (Stoddard, 2002; Ünver, 2003, 19).

Kavram Haritaları: Bilgi ve kavramlar arasındaki ilişkiyi genelden özele doğru görsel hale getirerek anlatma yöntemidir. Öğrenci tarafından bilinenlerin nasıl bir uyum gösterdiğini belirtebilmek için onları haritalamayı gerektiren bir prosedüre işaret eder. Kavram haritaları ile öğrenciler algıladıkları biçimiyle bilgileri, kavramları ve fikirleri sergiler (Pollard, 1999, 295). Ünver (2003) öğrencilerin kavram haritası çizerken kavrama ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını görececeklerini, kavramlar arasındaki ilişkilerin özellikleri üzerinde düşüneceklerini, kavramı nasıl öğrendiklerini gözleyeceklerini ve kavramı öğrenmeye yönelik planlar yapacaklarını belirtmiştir.

Soru Sorma: Soru sormanın amaçlarından biri; öğrencilerin anlayıp anlamadıklarına bakmak, diğeri ise, öğrenciyi düşünmeye sevk etmektir (Açıkgöz, 2003, 159). Soru sorma düşünme becerilerini geliştirerek anlamayı kolaylaştırır, merak uyandırır, dönüt sağlayarak yansıtıcı düşünmenin gelişimine katkıda bulunur ve yansıtıcı düşünmenin sınıf içinde uygulanması açısından önemli bir yere sahiptir.

Kendine Soru Sorma: Yansıtıcı düşünmenin önemli bir parçasıdır ve öğrenciyi davranış hedeflerini belirleme, öğrenilecek konuları parçalara bölme, konuya yoğunlaşma, yansıtıcı düşünmeyi kullanma ve geliştirme konularında yardımcı olur. Öğrencinin daha sonraki öğrenmeler için plan ve yansıtma yapmasını sağlar. Yansıtıcı öğrenciler kendi kendilerine soru sorma yetenekleri geliştiği zaman sadece okuldaki bilgiyle yetinmeyecekler, bu sorular yaşantılarını zenginleştiren başka alanlara ve kaynaklara sevk edecektir. Bu, öğrencilerin daha geniş bağlamda yeteneklerini keşfetmesi için ortam hazırlayacaktır.

Anlaşmalı Öğrenme: Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha etkin bireyler olmasında öğretmen ile öğrenci arasında yapılan bir sözleşme olarak görülmektedir. Öyle ki, bu yaklaşımda öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin kararlara katılımı söz konusudur. Öğrenciler öğretmenin rehberliği ile “neyi”, “ne zaman”, “niçin”, “nerede” ve “nasıl” öğreneceği ile ilgili kararlara verebilir. Anlaşma, öğretmen ile bütün sınıf, öğrenci ile öğretmen veya öğretmen ile arkadaşları arasında ya da küçük kümeler içinde yapılabilir (Wilson ve Jan, 1993, 55).

Kendini Değerlendirme: Wilson ve Jan (1993)'a göre yansıtıcı düşünme öz değerlendirme yapma sürecidir. Bu değerlendirmelerin bireyin kendine, deneyimlerine ve öğrenmelerine yönelik olabileceği belirtilmektedir. Kendini değerlendirebilen öğrenciler, amaçlar oluşturabilir, bu amaçlara nasıl ulaştığını izleyebilir ve elde ettiği sonucu değerlendirebilir, eksikliklerini görerek buna uygun çözüm yolları düşünebilirler.

Bu yöntemlere ek olarak, yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için Görüşme, Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası), Akran Değerlendirme, Tartışma, Gözlem, Seminer Çalışmaları, Sözlü Sunumlar, Otobiyografi, Drama, Görsel Sunumlar, vb. yöntemler de kullanılmaktadır. Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren tüm bu yöntemler, ilköğretim birinci kademedan başlayarak yenilenen ilköğretim programlarında yer almaktadır. Dolayısıyla; yapılandırmacı yaklaşımı esas alan ilköğretim programlarında bu yöntemlere yer verilerek, öğretimde yapılandırmacılığı önemseyen bir sorgulama yaklaşımı olan yansıtıcı düşünme geliştirilmeye çalışılmaktadır. Buradan yola çıkılarak, uygulamada bu yöntemlere ne kadar yer verildiğini ve öğretmenlerin bu yöntemleri ne kadar sıklıkla kullandıklarını belirlemek için bir araştırma yapmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu araştırmada, ilköğretim birinci kademe programlarında öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmede başvurulan yöntemleri öğretmenlerin kullanma sıklıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, 2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konan ilköğretim birinci kademe programlarında, öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarının, öğretmenlerin;

1. Cinsiyetlerine,
2. Mesleki kıdemlerine,
3. Okuttukları sınıfa,
4. Sınıflarındaki öğrenci sayılarına,
5. Yansıtıcı düşünmeyi bilme düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilköğretim birinci kademe programlarında öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıkları var olduğu şekliyle betimlenmiştir. Dolayısıyla araştırma, varolan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeye dayalı olduğundan tarama (survey) modeli niteliğindedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2008–2009 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilinde bulunan 158 ilköğretim okulunun birinci kademesinde görev yapan 1395 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Merkeze bağlı köylerde bulunan ilköğretim okulları da araştırmanın evrenini oluşturan 158 ilköğretim okulu içerisinde olup, bu köy okulları örnekleme dâhil edilmemiştir. Dolayısıyla araştırmanın örneklemini, Elazığ il merkezindeki ilköğretim okullarından random yöntemiyle seçilen 50 ilköğretim okulunun birinci kademesinde görev yapan 644 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerden 392'si erkek, 252'si ise kadındır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama aracı olarak; öğretmenlerin kişisel bilgileri ile ilgili 5 madde ve öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmede başvurulan yöntemleri kullanma sıklıkları ile ilgili 16 madde olmak üzere toplam 21 madde içeren bir anket oluşturulmuştur. Anket; öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarını belirlemek amacıyla “*her zaman, sık sık, bazen, nadiren, hiçbir zaman*” şeklinde 5’li likert tipinde hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde, araştırmanın amacına uygun olarak; frekans, yüzde, aritmetik ortalama gibi teknikler uygulanmıştır. Bunun yanı sıra araştırmada varyans analizi, t-testi, Kruskal Wallis-H (KWH), Mann Whitney U (MWU) ve scheffe testleri kullanılmıştır. Ankette yer alan ilgili maddelerin düzeyini belirlemek için aşağıda belirtilen puan aralıkları dikkate alınmıştır: *Hiçbir zaman* 1.00 – 1.80, *Nadiren* 1.81 – 2.60, *Bazen* 2.61 – 3.40, *Sık sık* 3.41 – 4.20, *Her zaman* 4.21 – 5.00.

Bulgular

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Tablo 1’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 60.9’u erkek, yüzde 39.1’i ise kadındır. Öğretmenlerin yüzde 9.6’sı 0-5 yıl arası, yüzde 13.2’si 6-10 yıl arası, yüzde 30.3’ü 11-15 yıl arası, yüzde 13.5’i 16-20 yıl arası, yüzde 9.9’u 21-25 yıl arası, yüzde 23.4’i ise 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Bu oranlar incelendiğinde, araştırmanın örneklemini, en fazla 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin oluşturduğu görülürken, bu grubu 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler izlemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuttukları sınıflara ilişkin bulgular, öğretmenlerin okuttukları sınıfa göre dağılımlarına ait oranların birbirine yakın olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısına ilişkin dağılımları incelendiğinde ise, araştırmaya katılan öğretmenler arasında 25-34 öğrencinin bulunduğu sınıfta görev yapan öğretmenlerin daha fazla olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 3.9’u yansıtıcı düşünmeyi hiç bilmediklerini, yüzde 12.3’ü az, yüzde 41.9’u orta, yüzde 27.3’ü çok, yüzde 14.6’sı ise tam düzeylerde bildiklerini belirtmişlerdir. Yansıtma kavram ve uygulamalarına programlarda yeterince değinilmediği düşünülürse, yansıtıcı düşünmeyi belirli düzeylerde bilen öğretmenlerin sayısının fazla olması olumlu bir bulgudur. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi bilme düzeylerinin, programlarda yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarını etkileyeceği düşünülmektedir.

Tablo 1. Öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre dağılımı

Cinsiyet	f	%
Erkek	392	60.9
Kadın	252	39.1
Mesleki Kıdem	f	%
0-5 yıl	62	9.6
6-10 yıl	85	13.2
11-15 yıl	195	30.3
16-20 yıl	87	13.5
21-25 yıl	64	9.9
26 yıl ve üzeri	151	23.4
Okuttukları sınıf	f	%
1. Sınıf	124	19.3
2. Sınıf	135	21.0
3. Sınıf	137	21.3
4. Sınıf	124	19.3
5. Sınıf	124	19.3
Sınıftaki öğrenci sayısı	f	%
5-14	22	3.4
15-24	170	26.4
25-34	302	46.9
35-44	135	21.0
45 ve üzeri	15	2.3
Bilme düzeyi	f	%
Hiç	25	3.9
Az	79	12.3
Orta	270	41.9
Çok	176	27.3
Tam	94	14.6
Toplam	644	100.0

Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemleri Kullanma Sıklıklarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarına ilişkin bulgular, Tablo 2’de verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıkları incelendiğinde, ‘her zaman’ kullandıkları tek yöntemin “soru sorma” ($\bar{X} = 4.45$) olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci içerisinde öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmede başvurulan yöntemlerden soru sorma yöntemini en fazla kullandıklarını göstermektedir. Soru sorma, yansıtıcı düşünmenin sınıf içinde geliştirilmesi açısından önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerde yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede, öğretmenin öğrencilere ve öğrencilerin öğretmene ve birbirlerine sordukları soruların çok büyük bir etkisi vardır. Bu nedenle, öğretmenlerin soru sorma yöntemini her zaman kullanıyor olmaları öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirme açısından yararlı olacaktır.

Tablo 2’den de görüldüğü üzere öğretmenler, yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemlerin çoğunu ‘sık sık’ kullanmaktadırlar. Ancak “öğrenme günlükleri/logoları” ($\bar{X} = 3.03$), “anlaşmalı öğrenme” ($\bar{X} = 3.20$), “akran değerlendirme” ($\bar{X} = 3.38$), “seminer çalışmaları” ($\bar{X} = 2.78$) ve “otobiyografi” ($\bar{X} = 2.92$) yöntemlerini ise ‘bazen’ kullanmaktadırlar. Bununla birlikte, öğretmenlerin ‘bazen’ kullandıkları yöntemler içerisinde “seminer çalışmaları” nı ise en az sıklıkta ($\bar{X} = 2.78$) kullandıkları belirlenmiştir. Seminer çalışmaları, yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede başvurulan önemli yöntemlerden biridir. Öğretmenlerin seminer çalışmalarını en az sıklıkta kullanmaları, ilköğretim programlarında bu yönetime çok fazla yer verilmemesinden kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 2. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıkları

Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemler	\bar{X}	SS
Kavram haritaları	3,50	,85
Öğrenme günlükleri/logoları	3,03	1,04
Soru sorma	4,45	,67
Kendine soru sorma	3,79	,90
Anlaşmalı öğrenme	3,20	,98
Kendini değerlendirme	3,67	,86
Görüşme (Mülakat)	3,46	,96
Portfolyo (öğrenci ürün dosyası)	3,84	,90
Akran değerlendirme	3,38	,94
Tartışma	3,88	,88
Gözlem	3,98	,88
Seminer çalışmaları	2,78	1,05
Sözlü sunumlar	3,75	,91
Otobiyografi	2,92	,98
Drama	3,42	,91
Görsel sunumlar	3,83	,85

Öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmede başvurulan yöntemlerin araştırma kapsamında bulunan öğretmenler tarafından kullanma sıklıklarının cinsiyet değişkenine göre yapılan t-testi sonuçlarında ise; yansıtıcı düşünmeyi geliştiren “*kavram haritaları*”, “*tartışma*”, “*gözlem*” ve “*görsel sunumlar*” yöntemlerini erkek ve kadın öğretmenlerin kullanma sıklıklarının aynı olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ($p < .05$). Bu yöntemleri, erkek ve kadın öğretmenler ‘*sık sık*’ kullanırken, kadın öğretmenlerin kullanma sıklıklarının ‘*her zaman*’ a daha yakın olduğu göze çarpmaktadır.

Tablo 3. Cinsiyet değişkeni ile öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları

M. No	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemler	Cinsiyet	\bar{X}	ss	Levene			
					F	p	t	p
1	Kavram haritaları	Erkek	3,42	,85	,026	,871	-3,007*	,003
		Kadın	3,63	,85				
10	Tartışma	Erkek	3,82	,88	1,091	,297	-2,051*	,041
		Kadın	3,96	,87				
11	Gözlem	Erkek	3,91	,89	,039	,843	-2,478*	,013
		Kadın	4,08	,86				
16	Görsel sunumlar	Erkek	3,78	,85	1,399	,237	-2,026*	,043
		Kadın	3,92	,84				

Öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmede başvurulan yöntemlerin, araştırma kapsamında bulunan öğretmenler tarafından kullanma sıklıklarının mesleki kıdemlerine göre yapılan varyans analizi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin “*kavram haritaları*”, “*görüşme (mülakat)*”, “*akran değerlendirme*” ve “*otobiyografi*” yöntemlerini kullanma sıklıklarında anlamlı farklılık çıktığı görülmektedir ($p < .05$). Bu maddelere uygulanan scheffe testi sonuçlarına göre sadece “*akran değerlendirme*” yönteminde gruplar arası farklılığın çıktığı belirlenmiştir. Buna göre, mesleki kıdemi 11–15 yıl arası, 16–20 yıl arası ile 26 yıl ve üzeri olan öğretmenler, yansıtıcı düşünmeyi geliştirme amacıyla *akran değerlendirme* yöntemini mesleki kıdemi 0–5 yıl arası olan öğretmenlere göre daha sık kullanmaktadırlar. Yenilenen ilköğretim programları ile birlikte değerlendirme sürecinde akran değerlendirmenin önemi üzerinde durulmakta ve uygulamada bu çalışmalara yönelik etkinliklere daha fazla yer verilmektedir. Ancak araştırmanın bulgularında, göreve yeni başlayan öğretmenlerin akran değerlendirme yöntemini daha az sıklıkta kullandıkları görülmektedir. Bu

durum, göreve yeni başlayan öğretmenlerin bu gibi yöntemlere yönelik bilgi ve deneyimlerinin yeterli düzeyde olmamasından veya bu yöntemlerin kullanılmasının zaman yönetimi açısından sıkıntı yaratacağı düşüncesinden kaynaklanmış olabilir.

Tablo 4. Mesleki kıdem değişkeni ile öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları

M. No	Homojenlik		Varyans		Fark (scheffe)
	Levene	p	F	p	
1	,364	,873	2,823*	,016	-
2	2,794*	,017	6,206	,000	-
4	2,441*	,033	,332	,894	-
7	,175	,972	2,305*	,043	-
9	,329	,895	4,111*	,001	3-1,4-1,6-1
10	3,914*	,002	2,102	,063	-
11	2,801*	,016	1,392	,225	-
12	3,715*	,003	6,672	,000	-
13	5,051*	,000	2,055	,069	-
14	1,152	,332	2,970*	,012	-
16	2,817*	,016	1,898	,093	-

Homojen dağılım göstermeyen “öğrenme günlükleri/logoları, kendine soru sorma, tartışma, gözlem, seminer çalışmaları, sözlü sunumlar ve görsel sunumlar” yöntemleri için KWH testi uygulanmıştır. KWH testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık çıkan ($p < .05$) maddelere ise MWU testi uygulanmıştır. Buna göre yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesinde “*öğrenme günlükleri/logoları*” ve “*seminer çalışmaları*”nın mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler tarafından mesleki kıdemi az olanlara göre daha sık kullanıldıkları belirlenmiştir. Öğrenme günlükleri/logoları ve seminer çalışmaları, öğrencilerin öğrenmeleri üzerine daha kalıcı etki bırakmada, karar verme yetisine sahip olmalarında ve yansıtıcı düşünebilmelerinde faydalı yöntemlerdir. Özellikle öğrenme günlükleri, öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmede çok etkilidir. İlköğretim programlarında da öğrencilerin yansıtıcı düşünmeyi kullanmalarına yönelik olarak etkin, karar verici, düşünen, araştıran, sorgulayan ve öz değerlendirme yapan bireyler olmasına yönelik etkinliklere yer verildiği belirtilerek, bu etkinliklerden öğrencilerin öğrenmeleri ile ilgili yansıtma yapmalarını sağlayan öğrenme günlükleri üzerinde ise önemle durulmuştur (ttkb.meb.gov.tr). Bu denli gündemde olan bir yöntemi, mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin daha az sıklıkta kullanıyor olması dikkat çekici bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 5. Sınıf değişkeni ile öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları

M. No	Homojenlik		Varyans		Fark (scheffe)
	Levene	p	F	p	
5	2,747*	,028	,342	,850	-
8	2,588*	,036	1,110	,351	-
14	3,083*	,016	,243	,914	-
15	,798	,527	2,973*	,019	1-5

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarının sınıf değişkeniyle karşılaştırılmasına ilişkin yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştirme amacıyla başvurdukları “*drama*” yönteminin kullanma sıklığında anlamlı farklılık çıkmıştır ($p < .05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla uygulanan scheffe testi sonuçlarına göre ise, öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmede bu yöntemi, birinci sınıfları okutan öğretmenlerin beşinci sınıfları okutan öğretmenlere göre daha sık kullandıkları ortaya çıkmaktadır. Drama yöntemini birinci sınıf öğretmenleri ‘*sık sık*’ kullandıklarını ($\bar{X} = 3.61$), beşinci sınıf öğretmenleri ise ‘*bazen*’ kullandıklarını ($\bar{X} = 3.24$) belirtmişlerdir. Drama, insanın kendisini başkasının yerine koyarak çok yönlü gelişmesi, bireyin eğitim ve öğretimde aktif rol alması, kendini ifade edebilmesi, yaratıcı olması, yaşamı çok yönlü algılaması, araştırma istek ve duygusunun gelişmesi, bireyin eğitim ve öğrenme isteğini artırıcı bir öğretim yöntemidir. Tüm eğitim kademelerinde ve her yaşta insanda uygulanabilecek drama çalışmaları, eğitimin sıkıcı kalıplarını kırarak, çağdaş eğitim sistemiyle bütünleştirilebilir ve kendini geliştirme gereksinimini ve heyecanını duyan öğretmen ve öğrenciler yaratabilir (Okvuran, 1995). Bu bağlamda drama öğretim programının eşsiz ve bütünlüyci bir unsurdur. Eğitimde devamlı ve sistemli olarak drama yöntemini kullanmak, öğrencilere değerlendirme, yaratma, keşfetme, çözümlenmeye yönelik soru sorma ve düşünme becerilerine sahip olma şansı sağlar. Drama, aynı zamanda yansıtıcı düşünmeyi gösterme yollarından biridir. Öğrenme yaşantılarını yansıtmak için mimik ve jestler, rol oynama ve başka drama etkinlikleri kullanılmaktadır (Ünver, 2003). Drama oyun yoluyla çocuğun doğasında zaten vardır. Burada önemli olan bu yöntem kullanılarak ortaya çıkan gelişimin öğrencinin öğrenme durumlarına yansıtılabilmesidir. Araştırma bulgularına göre, birinci sınıf öğretmenlerinin drama yöntemini daha sık kullanmaları, okula yeni başlayan öğrencilerin gelişiminde oyunla ilişkili bu yöntemin uygunluğuna ve etkililiğine daha fazla inanmalarından dolayı olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarının okutulan sınıf değişkenine göre yapılan istatistiksel değerlendirmeler doğrultusunda homojen dağılımın sağlanamadığı maddelere KWH ve daha sonrasında da MWU testi yapılmıştır; ancak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğrenci sayısı değişkeni ile öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmede öğretmenlerin “*öğrenme günlükleri/logoları*”, “*görüşme (mülakat)*” ve “*otobiyografi*” yöntemlerini kullanma sıklıklarında anlamlı farklılıkların çıktığı görülmektedir ($p < .05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla scheffe testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçlarına göre ise, öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmede kullanılan bu yöntemleri, sınıflarındaki öğrenci sayısı 35-44 kişi olan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısı 15-24 kişi olan öğretmenlere göre daha sık kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, “*otobiyografi*” yöntemini sınıflarındaki öğrenci sayısı 25-34 kişi olan öğretmenlerin de sınıflarındaki öğrenci sayısı 15-24 kişi olan öğretmenlere göre daha sık kullanmaları diğer bir bulgudur. Öğrenme günlükleri/logoları, görüşme (mülakat) ve otobiyografi gibi yöntemlerin öğretim amaçlı kullanılması çok faydalı ancak oldukça zaman alıcı uygulamalardır. Dolayısıyla kalabalık sınıflarda uygulanması zaman alma açısından uygulanma zorluğu doğuracaktır. Fakat bu araştırmada öğrenci sayısı fazla olan öğretmenlerin bu yöntemleri öğrenci sayısı az olanlara göre fazla kullandıklarını belirtmeleri ilginç bir bulgu olarak yorumlanabilir.

Tablo 6. Öğrenci sayısı değişkeni ile öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları

M. No	Homojenlik		Varyans		Fark (scheffe)
	Levene	p	F	p	
2	1,335	,255	2,910*	,021	4-2
6	3,593*	,007	1,929	,104	-
7	,532	,713	2,961*	,019	4-2
14	,458	,767	5,083*	,000	3-2, 4-2

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarının sınıflarındaki öğrenci sayısı değişkenine göre yapılan istatistiksel değerlendirmeler doğrultusunda homojen dağılımın sağlanmadığı maddeye KWH ve daha sonrasında da MWU testi yapılmıştır; ancak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarının yansıtıcı düşünmenin ne olduğunu bilme düzeylerine göre yapılan varyans analizi sonuçlarında, öğretmenlerin “*kavram haritaları, öğrenme günlükleri/logoları, anlaşmalı öğrenme, kendini değerlendirme, görüşme (mülakat), akran değerlendirme, seminer çalışmaları, sözlü sunular, otobiyografi, drama ve görsel sunular*” yöntemlerini kullanma sıklıklarında anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu farklılığın yansıtıcı düşünmenin ne olduğunu ‘çok’ ve ‘tam’ olarak bilenler lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak, yansıtıcı düşünmeyi daha fazla bilen öğretmenlerin, bu yöntemleri daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Tablo 7. Yansıtıcı düşünmeyi bilme düzeyi değişkeni ile öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları

M. No	Homojenlik		Varyans		Fark (scheffe)
	Levene	p	F	p	
1	1,758	,136	7,385*	,000	4-1,4-3
2	1,517	,196	6,994*	,000	4-1,4-2,5-1
5	,478	,752	7,676*	,000	4-1,4-3,5-1
6	,605	,659	2,666*	,032	-
7	,217	,929	3,448*	,008	-
9	,474	,755	5,335*	,000	4-2,4-3
12	1,715	,145	3,495*	,008	4-1
13	,940	,440	2,605*	,035	-
14	,732	,571	4,620*	,001	4-1
15	,836	,502	4,250*	,002	4-1
16	2,319	,056	5,062*	,001	4-1,5-1

Yansıtıcı düşünmeyi bilme düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarına ilişkin homojen dağılım göstermeyen maddelere uygulanan KWH testi sonuçlarına göre ise, “*kendine soru sorma, portfolyo (öğrenci ürün dosyası) ve gözlem*” yöntemlerinde anlamlı farklılık çıktığı belirlenmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla uygulanan MWU testi, bu yöntemlerin yansıtıcı düşünmeyi bilme düzeyi yüksek olan öğretmenler tarafından bilme düzeyi daha düşük olan öğretmenlere göre daha sık kullanıldıklarını ortaya koymuştur.

Sonuç-Tartışma ve Öneriler

Bilgiyi yapılandıran, sorgulayan, anlamlı öğrenen, problemlere çözüm yolları bulan aktif öğrenciler geliştirmek için, öğrenme-öğretme sürecinde düşünmeyi geliştirici yöntemlere yer verilmelidir. Bu yöntemler aracılığıyla, öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemelerine, kendi öğrenmelerinden sorumluluk duymalarına ve kendi yanlışlarını görüp düzeltebilmelerine de olanak sağlanır. Öyle ki Cisero (2006) da, yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemlerle bir konu üzerinde yansıtma yapmanın, öğrencilerin bilgi ile daha yakından ilişki kurmalarını sağladığı gibi onları düşünen ve öğrenen kişiler olarak değiştirme potansiyeli olduğunu savunmaktadır. İlköğretim programları da hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini kullanmalarına ve geliştirmelerine yönelik etkinlikler içermektedir. Bu kapsamda araştırmaya katılan öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarına ilişkin bulgularda, öğretmenlerin soru sorma yöntemini en fazla, seminer çalışmaları yöntemini ise en az sıklıkta kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin, öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirme amacıyla soru

sorma yöntemini her zaman; kavram haritaları, kendine soru sorma, kendini değerlendirme, görüşme (mülakat), portfolyo (öğrenci ürün dosyası), tartışma, gözlem, sözlü sunumlar, drama, görsel sunumlar yöntemlerini sık sık; öğrenme günlükleri/logoları, anlaşmalı öğrenme, akran değerlendirme, otobiyografi ve seminer çalışmaları yöntemlerini ise bazen kullandıkları belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda, yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesinde, öğrenme günlükleri/logoları ve seminer çalışmaları yöntemlerinin mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler tarafından mesleki kıdemi az olanlara göre daha sık kullanıldıkları belirlenmiştir. Tang (2000)'e göre öğrenme günlükleri, akademik bir ortamda kullanıldığında, öğrencilerin sadece öğrenme etkinlikleri üzerinde düşünmelerini değil, aynı zamanda öğrendiklerini açıkça ve bir amaç doğrultusunda tanımlamalarına olanak sağlamaktadır. Tok (2008)'un çalışmasında da yansıtıcı uygulamalardan öğrenme günlüklerinin kullanılması ile öğrencilerin öğrendikleri üzerinde düşünmelerinin sağlanmasının öğrenci performanslarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Abbas ve Gilmer (1997)'in, aktif öğrenmeyi teşvik etmek için öğrenmede günlüklerin kullanımı üzerine yaptıkları çalışmaya göre öğrenciler günlük yazma sürecinde daha aktif olmakta ve bir eğitmeni gibi düşünmektedirler. Hammond ve Collins (1991) de yazma becerisinin kullanıldığı etkinliklerin yansıtıcı düşünmeyi geliştirdiğini belirtmektedirler. Hammond ve Collins, günlük yazmanın öğrencilere kendi öğrenmelerini ölçme, duygu ve davranışlarındaki değişiklikleri görme ve düşüncelerini düzene koyma gibi yansıtıcı düşünmeyi geliştirici özellikleri olduğunu dile getirmişlerdir (Akt. Ünver, 2003). Dolayısıyla yansıtıcı düşünmeyi geliştirdiği araştırmalarla da desteklenen öğrenme günlüklerinin bu araştırma dâhilinde öğretmenler tarafından bazen kullanılıyor olması dikkat çekici bir sonuçtur.

Ayrıca araştırmada bu yöntemi, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin mesleki kıdemi az olanlara göre daha sık kullandıklarının belirlenmesi de düşündürücü bir bulgudur. Bunun olası nedenleri olarak, öğrenme günlüklerinin fazla kullanılan bir yöntem olmamasından dolayı meslekte yeni olan öğretmenlerin cesaret edememeleri ve uygulamada öğrenme günlükleri yöntemini öğrenme-öğretme süreci içerisinde kullanırken de bazı sorunlar yaşıyor olmaları gösterilebilir. Bazı araştırmalarda da bunu destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır. Öyle ki Thorpe (2004)'un "Yansıtıcı Öğrenme Günlükleri: Kavramdan Uygulamaya" adlı çalışmasında, yansıtıcı öğrenme günlüklerinin, öğrenciler tarafından aktif öğrenmeyi sağlayan bir araç olarak tanımlanmasının yanı sıra çok zaman alması olumsuz bir boyut olarak görülmektedir. Bununla birlikte Stoddard (2002)'in çalışmasında, günlük tutan öğretmen adayları, günlükleri kendi düşüncelerini ve kendilerini daha iyi tanımaları için değil, sadece öğretmen istediği için ve iyi not almak için tuttuklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler yoğun ders programları arasında, günlük yazmak için yeteri kadar zamanlarının olmadığını ve eğitimleri sırasında çok sayıda günlük yazmakla yükümlü olduklarının öğrenme günlükleri yazmayı anlamsızlaştırdığı görüşündedir. Aynı şekilde Cowan ve Westwood (2006) da yaptıkları çalışmada, öğrencilerin günlük tutmayı uğraştırıcı bulduklarını ve günlük tutmanın etkili ve anlamlı bir tarafı olmadığını belirterek direnç gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmanın sonuçlarında; kendine soru sorma, portfolyo (öğrenci ürün dosyası) ve gözlem yöntemlerinin yansıtıcı düşünmeyi bilme düzeyi yüksek olan öğretmenler tarafından, bilme düzeyi daha düşük olan öğretmenlere göre daha sık kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle bilme düzeyi düşük olan öğretmenlerin de yansıtıcı düşünme ile ilgili bilgi sahibi olmalarının sağlanması, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yöntemleri kullanma sıklıklarını etkileyecektir. Bilme düzeyi yüksek olan öğretmenler tarafından daha sık kullanılan yöntemlerden gözlem ile ilgili; Altınok (2002) öğrencilerin uygun etkinliklerde, örneğin işbirlikli öğrenme etkinlikleri esnasında birbirlerini ve çevrelerini gözlemleyebilecekleri ortam sağlanarak yansıtıcı düşünmelerine katkıda bulunulacağını ifade etmektedir. Bir diğer yöntem olan portfolyo (öğrenci ürün dosyası) nun kullanımını da yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yazılı kaynak olarak gören Marsh (1997), öğretmenlerin öğrenci ürün dosyasını öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek, çalışmalarını gözden geçirmek için kullanabileceğini ifade etmiştir. Dolapçıoğlu (2007)'nin araştırmasının sonucunda da öğrenci ürün dosyalarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede yapıcı ve güvenilir bir araç olduğu ortaya çıkmıştır. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki etkisi araştırmalarca desteklenen bu yöntemlerin yansıtıcı düşünmeyi bilme düzeyi yüksek olan öğretmenler tarafından daha sık kullanılıyor olması olumlu bir sonuçtur. Ancak 2005 ilköğretim programı ile kullanımı zorunlu hale gelen portfolyonun, sık kullanılmasının bu zorunluluk durumuna bağlı olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- İlköğretim programları hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini kullanmalarına ve geliştirmelerine yönelik etkinlikler içermektedir. Yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişmesi uzun bir süreç olduğundan ilköğretimin ilk sınıflarından itibaren öğrencilere bu becerileri geliştirici etkinlikler yaptırılmalıdır. Bu etkinlikler yoluyla öğrenciler, kendi öğrenmelerinden sorumlu, aktif bireyler olarak yetişebilir.
- Öğrenme ortamlarında bu etkinliklerin kullanılabilmesi için öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde bu alanda yetiştirilmesi yararlı olabilir. Ayrıca eğitim yönetici ve denetleyicileri, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme etkinliklerini kullanmalarını teşvik edip, ders denetimleri sırasında bu modelin kullanılıp kullanılmadığını da gözleyerek, bu durumu öğretmenlerin değerlendirilmesine yansıtabilirler.
- Yansıtıma dayalı öğrenmenin daha üst düzeylere ulaşabilmesinde sınıf mevcudu önemli bir etkenidir. Bu nedenle derslerin daha az sayıda öğrenci içeren sınıflarda yürütülmesi gerekmektedir. Daha az sayıda öğrenci ile yapılan yansıtıcı etkinliklerde daha fazla başarı sağlanacaktır.
- Öğrencilere uygulamada, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yöntemler ile teorik bilgilerini uygulamaya aktarmaları ve uygulamaları hakkında farkındalık kazanmaları sağlanabilir.
- Yansıtımayı geliştiren bir öğretim sürecinde öğrencilere gruplar halinde çalışabilecekleri etkinlikler verilebilir. Programlar, öğrenciler arasında işbirliğine dayalı bir sınıf ortamının oluşturulmasına imkân tanıyabilmelidir. Öğrencilerin işbirliğine dayalı sürdüreceği etkinliklerin yanısıra öğrenme günlükleri, kendine soru sorma gibi bireysel olarak yürütebilecekleri etkinliklerden sorumlu tutulmaları kendilerini değerlendirmelerinde ve yansıtma becerisi kazanmalarında etkili olacaktır.
- Değerlendirme sürecinde öğrencilerin düşünceleri önemsenmeli, yansıtıcı düşünmeyi geliştiren ölçme-değerlendirme tekniklerine (portfolyo, öz değerlendirme, akran değerlendirme, gözlem gibi) yeterli ve kaliteli zaman ayrılmalıdır.
- Öğrencinin bağımsız çalışmalarını destekleyerek bireysel gelişimlerini sağlamaya dönük program dışı etkinliklere önem verilmelidir.

Kaynakça

- Abbas, A. & Gilmer, P. J. (1997). *The use of journals in science teaching and learning for prospective teachers: An active tool of students' reflections*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, March 24–28, 1997. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 409 182).
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Altınok, H. (2002). Yansıtıcı öğretim: Önemi ve öğretmen eğitimine yansımaları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (8), 66–72.
- Campoy, R. W. (2005). *Case Study Analysis in the Classroom: Becoming a Reflective Teacher*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cisero, C. A. (2006). Does reflective journal writing improve course performance? *College Teaching*, 54 (2), 231–236.
- Cowan, J. & Westwood, J. (2006). Collaborative and reflective professional development: A pilot. *Active Learning in Higher Education*, 7 (1), 63–71.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. New York: Prometheus Books.
- Doğanay, A. & Tok, Ş. (2007). Öğretimde çağdaş yaklaşımlar. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Dolapçiođlu, S. D. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- İnönü, Y. (2006). *Tarih öğretmenlerinin yansıtıcı öğretmen özelliklerine sahiplik düzeyi (Van örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Loughran, J. J. (1996). *Developing reflective practice: Learning about teaching and learning through modelling*. London: The Falmer Pres.
- Mahnaz, M. (1997). Content and nature of reflective teaching: A case of an experiment middle school science teacher. *Clearing House*, 70 (3), 143–151.
- Marsh, S. M. (1997). *Using portfolios to promote reflective thinking: The UCF experience*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED410218).
http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED410218&ERICExtSearch_SearchType_0=eric_accno&accno=ED410218
 Erişim tarihi: 03.03.2008.
- Okvuran, A. (1995). Çağdaş insanı yaratmada yaratıcı drama eğitimin önemi ve empatik eğilim düzeylerine etkisi. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27 (1), 185–194.
- Pollard, A. (1999). *Reflective teaching in the primary school, A handbook for the classroom (Third Edition)*. London: Cassell.
- Stoddard, S. (2002). Reflective thinking within an art methods class for preservice elementary teachers. *Hawaii International Conference on Education*.
http://www.hiceducation.org/edu_proceedings/Shari%20S.%20Stoddard2.pdf Erişim tarihi: 17.02.2008.
- Tang, C. (2000). *Reflective diaries as a means of facilitating and assessing reflection. HERSDA 2002 Conference*.
<http://www.ecu.edu.au/conferences/herdsa/main/papers/nonref/pdf/CatherineTang.pdf> Erişim tarihi: 03.05.2008.
- Thorpe, K. (2004). Reflective learning journals: From concept to practice. *Reflective Practice*, 5 (3), 327–343.
- Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtımalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33 (149), 104–117.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Üstünoğlu, E. (2006). Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede bilişsel soruların rolü. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 331, 17–24.
- Wilson, B. G. (1995). Metaphors for instruction: Why we talk about learning environments. *Educational Technology*, 35 (5), 25–30.
- Wilson, J. & Jan, W. L. (1993). *Thinking for themselves developing strategies for reflective learning*. Australia: Eleanor Curtain Publishing.
<http://www.ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules> Erişim tarihi: 20.12.2007.