

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

YANSITICI DÜŞÜNMEYİ GELİŞTİRİCİ TEKNİKLERE GÖRE
HAZIRLANAN GENEL KONFEKSİYON TEKNOLOJİSİ DERSİ
PROGRAMININ AKADEMİK BAŞARI VE TUTUMA ETKİSİ

FİLİZ DURSUN

BOLU-2015

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

YANSITICI DÜŞÜNMEYİ GELİŞTİRİCİ TEKNİKLERE GÖRE
HAZIRLANAN GENEL KONFEKSİYON TEKNOLOJİSİ DERSİ
PROGRAMININ AKADEMİK BAŞARI VE TUTUMA ETKİSİ

Doktora Tezi

Hazırlayan
Filiz DURSUN

Danışman
Doç. Dr. Raşit ÖZEN

BOLU, ARALIK-2015

DOKTORA TEZİ ONAY FORMU

Filiz Dursun'a ait "Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Tekniklere Göre Hazırlanan Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi Programının Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi" adlı çalışma, jüri tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir. 18.12.2015

Jüri Üyeleri

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı)	: Doç. Dr. Raşit ÖZEN
Üye	: Doç. Dr. Hülya GÜVENÇ
Üye	: Doç. Dr. Gürcü ERDAMAR KOÇ
Üye	: Doç. Dr. Kaya YILDIZ
Üye	: Yrd. Doç. Dr. Meriç TUNCEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsünün Onayı

Doç. Dr. Türkan ARGON
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERİNE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN

Doktora tezi olarak sunduğum, “Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Tekniklere Göre Hazırlanan Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersinin Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

18/12/2015

Filiz DURSUN

İTHAF

Doktora sürecinde aramızdan ayrılan gülen yüzümüz, neşe kaynağımız olan ve gidişiyle hepimizi derin bir üzüntüye sürükleyen kardeşim Kemal DURSUN'a .

TEŞEKKÜR

Bu tezin hazırlanmasında, bana rehberlik eden, yardımlarını esirgemeyen ve pozitif enerjisi ile zorlukların üstesinden gelebilmemi kolaylaştıran danışmanım Sayın Doç. Dr. Raşit ÖZEN'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezin en önemli kısmında değerli görüş ve düşüncelerinden faydalandığım, çalışmanın eksiklerini görmemde ve gidermemde bana büyük katkılarda bulunan değerli hocalarım Sayın Yrd. Doç. Dr. Meriç KANBUR TUNCEL, Doç. Dr. Kaya YILDIZ'a ve Doç. Dr. Gülsen ÜNVER BAĞCIOĞLU'na teşekkürlerimi, saygı ve sevgilerimi sunuyorum.

Doktora eğitim sürecinin bana kazandırdığı çok değerli arkadaşlarım Şenil KILIÇ, Dr. Şener ŞENTÜRK'e ve Dr. Özlem KARAKIŞ'a yaşam enerjileri, pozitif yaklaşımları ve varlıkları için teşekkürlerimi sunuyorum.

Doktora sürecinde yardımlarını benden esirgemeyen Sayın Öğr. Gör. Burak YEŞİL ve değerli arkadaşlarım Öğr. Gör. Tuğba GÜRLEYEN, Yrd. Doç. Dr. Yeliz BAŞ'a ve Okutman Çiğdem SÜTÇÜ' ye teşekkür ve sevgilerimi sunuyorum.

Araştırmanın uygulamacısı, tüm yaşamımda yanımda olmasını istediğim canım ablam Çiğdem DURSUN ÇALIŞAN'a benim bu günlere gelmemi sağlayan eğitimimin her safhasındaki hocalarıma; hayatımın her anında bana destek olan, varlıklarını daima yanımda hissettiğim aileme (Biricik annem Kezban DURSUN'a, canım babam Recep Ali DURSUN'a, eşsiz kardeşim Ethem DURSUN'a, çok değerli amcam ve yengem Cevdet DURSUN ve Cemile DURSUN'a, değerli eniştem Mustafa ÇALIŞAN'a ve tabii ki babaannem Fadime ÇAKIRGÖZ'e) ve dostlarıma minnet ve şükranlarımı sunarım.

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERİNE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN	ii
İTHAF.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
TABLolar DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
GRAFİK DİZİNİ	xi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii
ÖZET	xiii
ABSTRACT.....	xvi
I. BÖLÜM.....	1
1. Giriş	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	11
1.3. Araştırmanın Amacı.....	11
1.4. Araştırmanın Önemi	12
1.5. Sayıtlılar.....	13
1.6. Sınırlılıklar	13
1.7. Tanımlar.....	13
II. BÖLÜM	15
2. Kuramsal Temeller ve İlgili Araştırmalar.....	15
2.1. Kuramsal Temeller	15
2.2. Yansıtıcı Düşünme.....	15
2.2.1. Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Tanımlar	16
2.2.2. Tarihsel Sıralamada Yansıtıcı Düşünme Süreci/Aşamaları.....	19
2.2.3. Yansıtıcı Düşünme İle Diğer Düşünme Türleri Arasındaki İlişki	24
Eleştirel Düşünme.....	26
Yaratıcı Düşünme	28
Üst Bilişsel (Metacognitive/ Biliş Ötesi) Düşünme.....	31
2.2.4. Yansıtma Alanları	35
Teknik Alanda Yansıtma	36
Uygulama Alanında Yansıtma.....	36
Eleştirel Alanda Yansıtma	37
2.2.5. Yansıtıcı Düşünme ve Öğretmen	38

2.2.6.	Yansıtıcı Düşünen Öğrencinin Özellikleri	41
2.2.7.	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme Yaklaşımları (Teknikleri).....	42
	Öğrenme Yazıları.....	44
	Kavram Haritaları (Zihin Haritaları).....	46
	Soru Sorma	47
	Kendine Soru Sorma	48
	Anlaşmalı (Negotiated) Öğrenme	50
	Kendini Değerlendirme.....	50
2.2.8.	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Bir Eğitim Programının Özellikleri	52
2.2.9.	Geleneksel Öğrenme İle Yansıtıcı Öğrenmenin Özelliklerinin Karşılaştırılması	53
2.3.	Mesleki Eğitim.....	54
2.3.1.	Mesleki Eğitimin Amacı	55
2.3.2.	Türkiye’de Meslek Yüksekokullarının Tanımı ve Tarihsel Gelişimi	56
2.3.3.	Türkiye’de Mesleki Eğitim ve Meslek Yüksek Okulları.....	57
2.4.	İlgili Araştırmalar	60
2.4.1.	Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	60
2.4.2.	Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	87
III.	BÖLÜM	100
3.	Yöntem.....	100
3.1.	Araştırma Modeli	100
3.2.	Araştırmanın Deseni	101
3.3.	Araştırma Grubu	102
3.3.1.	Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin “Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi Akademik Başarı Testi” Ön Test Puanları Bakımından Karşılaştırılması	104
3.3.2.	Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin “Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi Tutum Ölçeği” Ön Test Puanları Bakımından Karşılaştırılması	105
3.4.	Verilerin Toplanması	106
3.4.1.	Veri Toplama Araçları	106
3.4.1.1.	Kişisel Bilgi Formu.....	107
3.4.1.2.	Akademik Başarı Testi.....	107
3.4.1.3.	Tutum Ölçeği	109
3.4.1.4.	Görüşme Formu	115
3.5.	Araştırma Sürecinin Aşamaları.....	117
3.6.	Verilerin Analizi	120

IV. BÖLÜM.....	122
4.Bulgular ve Tartışma	122
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	122
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	123
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	124
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	128
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	129
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	131
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	136
V. BÖLÜM.....	147
4. Sonuç ve Öneriler	147
4.1. Sonuç	147
4.2. Öneriler	150
4.2.1. Araştırmadan Elde Edilen Sonuçlara İlişkin Öneriler	150
4.2.2. Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler.....	151
KAYNAKÇA.....	153
EKLER.....	179

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2. 1. Tarihsel Sıralamada Yansıtıcı Düşünme Süreci/Aşamaları.....	20
Tablo 2. 2. Van Manen (1977)'in Yansıtmanın Alanları	35
Tablo 2. 3. Geleneksel ve yansıtıcı öğrenmenin özellikleri	53
Tablo 2. 4. 2012-2013 Öğretim Yılı Meslek Yüksekokulları Sayısı (YÖK, 2013).....	59
Tablo 3. 1. Gruplardaki Öğrencilerin Özellikleri.....	103
Tablo 3. 2. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin GKT dersine yönelik akademik başarı ön test puanlarının karşılaştırılması	104
Tablo 3. 3. Deney ve Kontrol Grubunda yer alan öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi ön test tutum puanlarının karşılaştırılması	105
Tablo 3. 4. Akademik Başarı Testi İlk Formu ITEMAN Analiz Sonuçları (117 soru) 108	
Tablo 3. 5. Akademik Başarı Testi Son Formu ITEMAN Analiz Sonuçları (50 soru) 109	
Tablo 3. 6. Faktör Analizi Sonucunda Faktörlere İlişkin Elde Edilen Bulgular (5 Faktör)	111
Tablo 3. 7. Faktör Analizi Sonucunda Faktörlere İlişkin Elde Edilen Bulgular	112
Tablo 3. 8. Faktör Analizi Sonucunda Maddelere İlişkin Elde Edilen Bulgular	114
Tablo 4. 1. Deney grubunda yer alan öğrencilerin GKT dersine yönelik akademik başarı ön test-son test puanlarının karşılaştırılması.....	122
Tablo 4. 2. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin GKT dersine yönelik AB ön test-son test puanlarının karşılaştırılması.....	123
Tablo 4. 3. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin GKT dersine yönelik akademik başarı son test puanlarının karşılaştırılması	124
Tablo 4. 4. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersi akademik başarı ön test-son test puanlarına ilişkin tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA sonuçları	126
Tablo 4. 5. Deney grubunda yer alan öğrencilerin GKT dersi ön test-son test tutum puanlarının karşılaştırılması.....	128
Tablo 4. 6. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersi ön test-son test tutum puanlarının karşılaştırılması.....	130
Tablo 4. 7. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin GKT dersi son test tutum puanlarının karşılaştırılması.....	132

Tablo 4. 8. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersinde yapılan etkinliklere yönelik tutum ön test-son test puanlarının ANOVA sonuçları	133
Tablo 4. 9. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersinin önemine yönelik tutum ön test-son test puanlarının ANOVA sonuçları.....	134
Tablo 4. 10. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersinin ilgi çekiciliğine yönelik tutum ön test-son test puanlarının ANOVA sonuçları.....	135
Tablo 4. 11. Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi hedeflerine ulaşabilme	137
Tablo 4. 12. Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi Süresince Yapılan Faaliyetler ve Düşündürdükleri	138
Tablo 4. 13. Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi Süresince Yapılan Çalışmaların Öğrencilere Faydaları	140
Tablo 4. 14. Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi Boyunca Yapılan Etkinliklerden En Çok Hoşa Gidenler.....	141
Tablo 4. 15. Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersinde Uygulanan Tekniklerin En Önemli Katkısı.....	143
Tablo 4. 16. Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersinde kullanılan etkinlikler ile diğer derslerde kullanılan etkinliklerin karşılaştırılması.....	144

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2. 1. Yansıtıcı ve Biliş Ötesi Düşünme Becerileri (Ünver, 2003: 6).....	34
Şekil 3. 1. Araştırmanın Deseni.....	101

GRAFİK DİZİNİ

Grafik 3. 1. Faktör Sayısı Grafiği	112
---	-----

KISALTMALAR DİZİNİ

AB	: Akademik Başarı
Bkz.	: Bakınız
GKT	: Genel Konfeksiyon Teknolojisi
İTKİB	: İstanbul Tekstil Konfeksiyon İhracatçıları Birliği
KOBİ	: Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmeler
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MYO	: Meslek Yüksekokulu
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu
TİM	: Türkiye İhracatçılar Meclisi

ÖZET

YANSITICI DÜŞÜNMEYİ GELİŞTİRİCİ TEKNİKLERE GÖRE HAZIRLANAN GENEL KONFEKSİYON TEKNOLOJİSİ DERSİ PROGRAMININ AKADEMİK BAŞARI VE TUTUMA ETKİSİ

Dursun, Filiz

Doktora Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Raşit ÖZEN

Aralık-2015, + 277 Sayfa

Araştırma yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklere göre hazırlanan Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersinin Meslek Yüksekokulu Tekstil Teknolojisi Programı öğrencilerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubu, 2013-2014 öğretim yılı Düzce Üniversitesi Düzce Meslek Yüksekokulu Tekstil Teknolojisi Programında okuyan 42 1. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Tekstil Teknolojisi programı 1. sınıf öğrencileri 2 denk gruba ayrılmış; kontrol (N=21) ve deney (N=21) grupları olarak uygulama yapılmıştır. Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi deney grubuna yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim, kontrol grubuna geleneksel öğretim temel alınarak 14 hafta süreyle uygulanmıştır. Araştırmanın başında, Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Deneysel işlem öncesinde ve sonrasında, araştırmacı tarafından geliştirilen Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi Akademik Başarı Testi ve Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersi programı hakkında görüşleri almak üzere geliştirilen Görüşme Formu deney grubu öğrencilerinden random yöntemiyle seçilmiş 10 öğrenciye uygulanmıştır.

Araştırmada, yansıtıcı düşünme teknikleri kullanılarak oluşturulan öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisini tespit etmek için veri toplama araçlarından elde edilen nicel veriler ve çalışma sonunda öğrenciler ile yapılan görüşmeler ile elde edilen nitel veriler kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersi tutum ölçeği; etkinliklere yönelik, dersin önemine yönelik ve dersin ilgi çekiciliğine yönelik olarak üç boyutta incelenmiştir. Nicel verilerin analizinde SPSS 18.00 istatistik paket programında yer alan tek faktör üzerindeki tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA, ilişkili (bağımlı) gruplar ve ilişkisiz (bağımsız) gruplar t-testi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen nitel veriler ise betimsel analiz yaklaşımı ile incelenmiştir.

Bu çalışma sonunda, Genel Konfeksiyon Teknolojisi (GKT) dersinde yapılan etkinliklere yönelik son test tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(40)} = 2.753$; $p < .05$). Deney grubu öğrencilerinin Genel Konfeksiyon Teknoloji dersinde yapılan etkinliklere yönelik son test tutum puan ortalamaları ($\bar{X} = 48.90$) kontrol grubu öğrencilerine ($\bar{X} = 43.48$) göre daha yüksektir. GKT dersinin önemine yönelik son test tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ($t_{(40)} = 3.428$; $p < .05$). Deneysel çalışma sonrası deney grubu öğrencilerinin Genel Konfeksiyon Teknoloji dersinin önemine yönelik tutumları ($\bar{X} = 31.29$) kontrol grubu öğrencilerine ($\bar{X} = 26.86$) göre daha yüksektir. GKT dersinin ilgi çekiciliğine yönelik son test tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(40)} = 5.255$; $p < .05$). Deneysel çalışma sonrası deney grubu öğrencilerinin Genel Konfeksiyon Teknoloji dersinin ilgi çekiciliğine yönelik tutumları ($\bar{X} = 25.43$) kontrol grubu öğrencilerine ($\bar{X} = 19.95$) göre daha yüksektir. Bu bulgular, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklerle işlenen GKT dersinin, öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarını olumlu yönde arttırdığını göstermektedir. Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersine yönelik tutumları, kontrol grubu öğrencilerine oranla daha olumlu bulunmuştur.

Deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı (AB) puanları kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(40)} = 0.256$; $p > .05$). Deney grubunda bulunan öğrenciler ile kontrol grubunda bulunan

öğrencilerin son testten elde ettikleri ortalama puanlar arasında anlamlı farklılık olmasa da deney grubu lehine 3.90 puanlık artış bulunmaktadır. Yansıtıcı düşünceyi geliştirici tekniklerin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersi akademik başarıları, geleneksel öğrenme yaklaşımının uygulandığı kontrol grubuna göre az bir artış göstermiştir. Yansıtıcı düşünme yaklaşımı, öğrencilerin başarılarının artmasında, programda önerilen öğretimden daha etkili olmuştur.

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklerin bilgi ve kavrama basamaklarından ziyade, bu tekniklerin üst düzey düşünmeyi gerektiren derslere uygulanması daha etkili sonuçlar verebilir.

Anahtar kelimeler: Yansıtıcı düşünce, tekstil eğitimi, akademik başarı ve tutum.

ABSTRACT**THE EFFECT OF GENERAL CLOTHING TECHNOLOGY COURSE
PROGRAM BEING PREPARED ACCORDING TO TECHNIQUES
DEVELOPING REFLECTIVE THINKING ON ACADEMIC ACHIEVEMENT
AND ATTITUDE**

Dursun Filiz

PhD Thesis

Department of Educational Sciences

Department of Curriculum and Instruction

Thesis Consultant: Asso. Prof. Raşit ÖZEN

December-2015, + 277 page

This study was carried out to determine the effect of General Clothing Technology Course Program having been prepared according to techniques developing reflective thinking on academic achievement and attitude of students at Vocational School at Textile Technology Program. The research was a pretest-posttest control group quasi-experimental study. The working group of the research was 42 1st grade students at Düzce University Duzce Vocational School Textile Technology Program at 2013-2014 Academic Year. Textile Technology Program 1st year students were divided into two equal groups; control (N= 21) and experimental (N= 21). Reflective thinking based teaching was administered to the experimental group and traditional teaching methods were administrated to the control group of General Clothing Technology Courses for 14 weeks. Personal Information Form was applied at the beginning of the study. Before and after the experimental procedure of the General Clothing Technology Courses, Academic Achievement Test and General Clothing Technology Attitude Scale developed by researcher were used. The Interview Form being developed to get the opinions about General Clothing Technology Course Program was applied to 10 students selected through random sampling method from experimental group.

In the research, quantitative data gained from the data collection tools in order to determine academic achievement and attitude of students of learning environment developed by reflective thinking techniques and qualitative data obtained by the interviews carried out with students at the end of the research were used. Clothing Technology Course Attitude Scale being developed by the researcher was examined in three dimensions aimed at the activities, the importance of the course and the attractiveness of the course. Two-factor ANOVA for repeated measures on one factor associated (dependent) groups and unrelated (independent) samples t-test were used in SPSS 18.00 statistical software package program for quantitative data. The qualitative data obtained from the study was analyzed by descriptive analysis approach.

At the end of the study, that there was a meaningful difference in favor of the experimental group in the posttest attitude scores towards the activities performed in General Clothing Technology Course was determined ($t(40) = 2.753$; $p < .05$). The posttest attitude scores of experimental group students towards the activities performed in General Clothing Technology Course were higher than ($\bar{X} = 48.90$) that of the control group ($\bar{X} = 43.48$). That there was a meaningful difference in favor of the experimental group in the posttest attitude scores towards the importance of the course in General Clothing Technology Course was determined ($t(40) = 3.428$; $p < .05$). After experimental study, attitudes of experimental group students towards the importance of General Clothing Technology Course ($\bar{X} = 31.29$) was higher than that of the control group ($\bar{X} = 26.86$). That there was a meaningful difference in favor of the experimental group in the posttest attitude scores towards the attractiveness of the course was determined ($t(40) = 5.255$; $p < .05$). These findings show that General Clothing Technology Course taught with techniques that developed reflective thinking increased the attitudes of students in a positive way towards the course. The attitudes of experimental group students to whom techniques that developed reflective thinking were used were found to be more positive than that of control group students.

Academic success scores of students in the experimental group (EU) did not differ significantly from the scores of students in the control group ($t(40) = 0.256$; $p > .05$). Although there was not a meaningful difference in posttest average scores of

experimental group students and control group students, there was a 3.90-point-increase in favor of the experimental group. Academic achievement of experimental group students to whom techniques that developed reflective thinking were administrated showed a slight increase compared to the control group to whom traditional teaching methods were administrated. Reflective thinking approach, in increasing the success of the students, was more effective than the proposed training program.

Besides applying techniques that develop reflective thinking in knowledge and understanding levels, applying them to the courses requiring higher-level thinking can provide more effective results.

Keywords: Reflective thinking, textile education, academic achievement and attitude

I. BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, alt problemleri, önemi, sınırlılıkları ve araştırmada geçen terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bugün “Global Köy” olarak da isimlendirilen dünya, “Küreselleşme” adı verilen süreç içinde bilgi hatta bazı uzmanlara göre bilişim devrimini yaşamaktadır. Her şeyin akıllı olarak nitelendirildiği bu süreçte akıllı, yani bilgiyi araştıran, işleyen, kullanan, aktaran ve yeni bilgiler üreten bireylere ihtiyaç vardır. Bilgi ve iletişim teknolojileri vasıtasıyla her alanda kendini gösteren bu değişime ayak uyduracak, bilgi çağının gerektirdiği bireyler yetiştirme ihtiyacı söz konusudur.

Bilgi çağının gerektirdiği bireylerin yetiştirilmesi ise sadece eğitim ile gerçekleştirilebilir. Buradan hareketle; eğitimin en önemli işlevi, bilim, teknoloji ve iletişimin hızla değiştiği ve geliştiği dönemde, nitelikli insan gücünü yetiştirerek toplumsal kalkınmaya hizmet etmektir (Bilen, 1999, 3). Toplumsal kalkınmaya hizmet etmek üzere nitelikli insan gücünü yetiştirmek, bir diğer deyişle çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmaktır.

Bilen (1999)’e göre çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmak; toplumun sosyal, siyasal ve ekonomik tüm sistemleriyle gelişmesine, toplumsal sistemlerin gelişmeleri, bu kurumların işlevlerini etkin bir biçimde gerçekleştirebilme güçlerine bağlıdır. Toplumsal kurumlara bu gücü veren eğitim sistemi, bu önemli işleviyle tüm toplumsal sistemlerin merkezinde yer almaktadır.

Son yıllarda toplumsal sistemlerin temelini oluşturan eğitime, ülkelerin toplumsal kalkınmasında, büyük bir önem verilmeye başlanmıştır. Kalkınmanın; ekonomik büyüme yanında, onun kadar önemli olan çeşitli alanlardaki yapısal ve düşünsel değişim olduğu göz önüne alındığında, bunu sağlayacak olan gerek genel eğitim gerekse mesleki ve teknik eğitimidir. Ancak, eğitimin her türünün ekonomik kalkınma üzerinde aynı etkide bulunmadığı da bir gerçektir (Özsoy, 2007).

Özsoy (2007)'a göre; genel eğitim, kalkınmaya altyapı oluştururken, mesleki ve teknik eğitim sanayileşmeye başlayan toplumlarda; sanayinin geliştirilmesi, yeniliklerin yapılması ve teknolojinin ilerlemesinde büyük bir önem arz eder. Genel ve mesleki eğitim bir bütünün ayrılmaz parçalarıdır. Belirli düzeyde bir genel eğitim, mesleki eğitim için önkoşul olarak görülürken, mesleki eğitime girmek isteyen bireylerde bazı yeterliliklerin gelişmiş olması zorunludur. Her bireyin, iletişim becerileri kazanması, fiziki, sosyal ve biyolojik çevreyi tanınması, geçmişini bilmesi ve mesleki eğitim yönünden mesleklere ve çalışmaya karşı ilgi duyması ve geçerli sosyal değerler geliştirmesi gerekir (Doğan, 1983).

Mesleki eğitimin amacı; bireye belirli bir meslek ile ilgili bilgi, beceri ve iş alışkanlıkları kazandırmak ve bireyin yeteneklerini çeşitli yönleri ile geliştirmektir (Karaçam, 1996). Böylece öğrenenler daha çabuk meslek sahibi olurken işletmelerin de ara eleman gereksinimleri karşılanmış olur. Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde nitelikli işgücünün yetiştirilmesi için, bir anlamda ekonomik kalkınmanın hızlandırıcısı olan mesleki ve teknik eğitime ayrı bir önem verilmesi gerekliliği söz konusudur. Bu bağlamda, Türkiye'de son yıllarda mesleki ve teknik eğitime ağırlık verilmesi yönünde çabaların arttığı dikkati çekmektedir (Özsoy, 2007).

Ekonomik kalkınmanın hızlandırıcısı olarak görülen mesleki ve teknik eğitim, çeşitli sektörlere nitelikli bireyler yetiştirerek üretimin devamlılığını sağlamaktadır. Üretim; insan gereksinimlerinin doğa tarafından tam olarak karşılanamaması sonucu ortaya çıkan beşeri bir faaliyettir (Kobu, 1998). Bir ülkede üretim olmazsa ihtiyaçların başka ülkelere satın alınması yani dışa bağımlı olmaları diğer bir deyişle özgürlüklerinin kısıtlanması durumu söz konusu olmaktadır. Türkiye'de sektörel açıdan üretim incelendiğinde; dışa bağımlılığı ortadan kaldırma ve ülke ekonomisini

canlandırmada önemli bir yere sahip olan tekstil sektöründe; Türkiye İhracatçılar Meclisi (TİM) 2015 verilerine göre, 2014 yılında Türkiye’de 18,7 milyar dolar değerinde hazır giyim ihracatı yapılmıştır. 2013 yılına kıyasla ihracatta, dolar bazında %8 oranında artış meydana gelmiştir. Hazır giyim sektörü, 2014 yılında ihracatı %4,5 oranında artan otomotiv endüstrisinin ardından, en fazla ihracat yapan ikinci sektör konumuna yükselmiştir.

Diğer taraftan, TİM tarafından 2015 yılında hazırlanan 2014 yılına ilişkin istatistikler çerçevesinde, genel ihracat içerisinde tekstil sanayi ile birlikte hazır giyim sektörü toplam 27,6 milyar dolar (18,7 milyar dolar + 8,9 milyar dolar = 27,6 milyar dolar) ile en fazla ihracat gerçekleştiren sektör olurken, otomotiv sektörü 22,3 milyar dolar ile en fazla ihracat gerçekleştiren ikinci sektör olarak kaydedilmiştir. (İstanbul Tekstil Konfeksiyon İhracatçıları Birliği [İTKİB], 2015). Bu veriler ışığında, ekonomideki değişimler, döviz kurlarındaki iniş ve çıkışlar dışında sektörün başarısını devamlı kılmak bazı koşullara bağlıdır. Bu koşulların en önemlilerinden bir tanesi de sektörde çalışanların eğitim seviyesini yükselterek, mesleki ve teknik eğitim çerçevesinde; düşünen, araştıran, eleştiren, problem çözen, donanımlı, üretken bireyler yetiştirmektir.

Mesleki ve teknik eğitimin gerçekleştirilmeye çalışıldığı kurumlardan birisi olan Meslek Yüksekokulları (MYO) ve bu okullarda verilen eğitim, Türkiye sanayisi ve ekonomisinde çok büyük bir öneme sahiptir (Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], 2007). Ancak bu eğitim kurumlarındaki eğitimin niteliği tartışılmaktadır. Meslek Yüksekokullarının bünyesinde yer alan yetersizliklere bakıldığında; öğretim alanında, öğretim programında, fiziki alt yapıda öğretime etki eden birçok eksiklikler ya da yanlış uygulamalar eğitim ve öğretimin niteliğini düşürmektedir (Çolakoğlu, Baran ve Yücel, 2011). Sahip olduğu önem düşünüldüğünde MYO’larda verilen eğitim kalitesinin artırılması nitelikli eleman yetişmesine, bu kurumlarda bilimsel anlamda nitelikli araştırmalar ve çalışmaların yapılabilmesine ve tabii ki ülke sanayisi ve ekonomisine katkı sağlayacaktır (YÖK, 2007).

Meslek Yüksekokullarında en yaygın olan ve en çok öğrencisi bulunan programlardan biri Tekstil ile ilgili programlardır. Türkiye genelindeki üniversitelerde

“Tekstil Teknolojisi”, “Giyim Üretim Teknolojisi” ve “Moda Tasarımı” program adları ile eğitim verilmektedir (Çolakoğlu, Baran ve Yücel, 2011).

Türkiye devlet üniversitelerden biri olan Düzce Üniversitesinde Tekstil Teknolojisi Programı; Düzce Meslek Yüksekokulu Tekstil Giyim Ayakkabı ve Deri Bölümüne bağlı olarak eğitim faaliyetlerine devam etmektedir. Tekstil Teknolojisi programının amacı; tekstil sektörünün gereksinimlerine uygun olarak, tekstil işletmelerinin yapısını tanıyan, düşünen, araştıran, sektörde karşılaşılan güncel sorunları tanımlayarak, bunlara çözüm üreten, kaynakları değerlendiren, çağdaş teknolojiyi kullanabilen, insanlarla sağlıklı iletişim kurabilen, yaratıcı, yenilikçi, girişimci ve üretken meslek elemanları yetiştirmektir (Düzce Üniversitesi [DÜ], 2015 a). Türk hazır giyim sektörü çağın gereklerine uygun uluslararası standartlarda üretim yapmak zorunda olup belirlenen hedeflere ulaşılması ancak kaliteli, ucuz, seri üretim ile mümkündür. İstenilen nitelikte bir üretimin gerçekleştirilmesi ancak bu alanda yetişmiş kaliteli iş gücünü gerektirmekte olup, nitelikli iş gücünün oluşturulması da mesleki eğitimin kısa sürede yoğun olarak verildiği MYO’lar ile gerçekleşmektedir.

Eğitim süresi iki yıl olan öğrencilerin iki yılın sonunda 120 AKTS kredisi ve 30 iş günü süreli endüstriye dayalı eğitimi (staj) başarı ile tamamlamaları ile mezun olacakları, MYO tekstil teknolojisi programının sektörel anlamda amacı, Tekstil-Hazır Giyim alanına ara kademe elemanı yetiştirmek, öğrencilere meslekleri ile ilgili bilgiler kazandırarak tekstil-hazır giyim sektöründeki açığın kapanmasına yardımcı olmak, onları tekstil-hazır giyim işletmelerinde ve moda atölyelerinde istihdam edilebilecek tekstil teknikeri, modelist, stilist, tasarımcı, müşteri temsilcisi vb. yetkinliklerine sahip olan teknikerler kazandırmaktır (DÜ,2015b).

MYO’larındaki “Tekstil Teknolojisi”, “Giyim Üretim Teknolojisi” ve “Moda Tasarımı” programlarının büyük bir kısmında birinci sınıf öğretim programları birbiri ile benzerlik göstermektedir. Tekstilin hazır giyim alt dalına tekniker yetiştiren bu programların öğretim programları incelendiğinde, birinci sınıf dersleri arasında ön plana çıkan en önemli teorik ders ‘Genel Konfeksiyon Teknolojisi’ dersidir. Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersi; öğrencilerin sektörle ilgili kavramları, sınıflamaları, teknikleri ve hazır giyim üretim sürecini en ince ayrıntısına kadar öğrenmelerini

hedefleyen birinci sınıfın ikinci döneminde haftada 4, dönem boyunca 56 saati kapsayan bir derstir. Hazır giyim sektörüne nitelikli eleman yetiştirilmesi amacıyla eğitim-öğretim vermekte olan Tekstil Teknolojisi programında uygulamalı dersler dışında, öğrencilerin meslek hayatlarında kullanmaları gereken en genel, temel ve ayrıntılı bilgiyi alarak anlamlandırmalarını gerektiren ders; Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersidir (MEB-YÖK, 2002). Bu ders ile öğrencilere kazandırılmak istenen hedeflere ulaşmada farklı öğretim yollarının araştırılması, dersin daha verimli geçmesi öğrencilerin bu derse karşı olumlu tutum geliştirmeleri ve öğrencilerin aktif olarak derse katılmalarını sağlamak açısından son derece önemlidir.

Öğrencilere kazandırılmak istenen hedefler ele alındığında dünyada eğitim alanındaki yenilik hareketleri son yıllarda etkisini Türkiye’de de hissettirmeye başlamıştır. Özellikle ilköğretim programları, davranışçı felsefeden vazgeçilerek yapılandırmacı felsefe üzerine kurulmuş; aktif öğrenme, çoklu zekâ, sarmal program yaklaşımı, bütünsel yaklaşım gibi yaklaşımlar esas alınarak hazırlanmıştır (Çalışkan, 2008, 2). İlköğretim düzeyinde yapılan çalışmalar Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde gerçekleştirilmiş olup bu gelişimin ve değişimin devamlılığının ortaöğretim ve yükseköğretimde de devam ettirilmesi eğitim sistem devamlılığı için önem arz etmektedir.

Bilgiyi yapılandıran, sorgulayan, anlamlı öğrenen, problemlere çözüm yolları bulan aktif öğrenciler yetiştirmek için, öğrenme-öğretme sürecinde düşünmeyi geliştirici yöntemlere yer verilmelidir (Kazu ve Demiralp, 2012). Bu yöntemler; yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, biliş ötesi düşünme ve yansıtıcı düşünmedir. Kazu ve Demiralp (2012)’e göre bu yöntemler aracılığıyla, öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemelerine, kendi öğrenmelerinden sorumluluk duymalarına ve kendi yanlışlarını görüp düzeltebilmelerine de olanak sağlanır. Temelleri Dewey’e dayanan yansıtıcı düşünme; bir karışıklık durumunda, bireyin durumla ilgili rahatsızlığını gidermek amacıyla, duygu, inanç ve bilgisini, birbirini destekleyecek biçimde ardışık ve tutarlı olarak sıralayıp ortaya çıkan sonuçların mantıksal uygunluğuna göre kabul ya da reddedilmesine bilinçli bir şekilde karar verme sürecidir (Bayrak, 2010). Ross and Hannay (1986)’a göre yansıtıcı düşünce; sosyo-politik bağlamda karar verme, problemleri tanımlama, makul cevaplar için araştırma ve

yaşamda farkına varılan sosyal problemleri incelemeyi içeren bir süreçtir (Akt. Burrows, 2012).

Yansıtıcı düşünmenin amacı, bir durumu ya da bir problemi anlamak ve onu daha iyi çözmektir (Kızılkaya ve Aşkar, 2009). Yansıtıcı düşünme; iddia, problem, hipotez, muhakeme ve test etme evrelerini içerir (Loughran, 1996). Rodgers (2002)'a göre öğrencinin sistematik olarak düşünebilmesi için yansıtmanın altı evreyi izlemesi gerekmektedir. I. Deneyim, II. Deneyimin içten gelen (doğal) yorumu, III. Deneyimin dışında ortaya çıkan problemleri ya da soruları adlandırma, IV. Ortaya çıkan problemler ve sorular için mümkün açıklamalar üretme, V. Tam gelişmiş hipotezler içinde açıklamaları kollara ayırma, VI. Seçilen hipotezleri deneyimleme veya test etmektir.

Rodgers (2002)'a göre yansıtma uygulamadan teoriye, teoriden uygulamaya ileri giden tekrarlı döngüsel bir süreçtir. Bu süreçte; düşünmek, problemin çözümüne yanıt aramak veya çözüme ilişkin farklı bakış açıları geliştirirken sorgulamak, yaptıklarımızı bir nedene dayandırmak, ihtiyaç duyulan ve sahip olunan bilgiyi değerlendirmek ve geçirilen sürece ayna tutmak öğrenmenin etkililiğini arttırmak açısından gerekli görülmektedir.

Son 10-15 yıldır Amerika'daki "Ulusal Profesyonel Öğretim Standartları Kurumu (NBPTS), Ulusal Amerika'nın Geleceği ve Öğretim Komisyonu (NCTAF), Ulusal Eğitimi Geliştirme Komisyonu (NFIE), Ulusal Personel Geliştirme Konseyi (NSDC) gibi birçok kurum ve kuruluş ile devlet ve yerel okul yönetimleri, yansıtıcı düşünmeyi bütün öğretmen ve öğrencilerin uyması gereken bir standart olarak belirlemişlerdir (Rodgers, 2002). NBPTS (1996)'nın başarılı bir öğretim için 4. önerisi yansıtıcı düşünmeyle ilgilidir: "Öğretmenler, uygulamaları üzerinde sistemli bir şekilde düşünmeli ve deneyimlerinden öğrenmelidirler. Uygulamalarını eleştirel olarak değerlendirebilmeli, başkalarının tavsiyelerine başvurmalı, bilgilerini derinleştirmek için eğitim araştırmalarını kullanmalı, düşüncelerini netleştirmeli, öğretimini yeni bulgu ve fikirlere uyarlayabilmelidir" (Akt. Rodgers, 2002, 842-843). Önemi birçok önemli kuruluş tarafından ortaya konmuş olan yansıtıcı düşünme Türkiye'de de, Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında, öğretmenler için genel yeterlik alanlarından biri olarak belirlenmiştir (MEB, 2005). Daha açık bir ifadeyle, yansıtıcı düşünen öğretmenler

yetiştirilirse, bu öğretmenlerin yetiştireceği öğrencilerin de yansıtıcı bireyler olarak toplumda yerlerini alabileceklerini söylemek mümkündür.

Yansıtıcı düşünme becerilerine sahip olma, karşılaşılan sorunları çözebilme becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesi sürecinde yansıtıcı öğrenme ve dolayısıyla yansıtıcı öğretim büyük öneme sahiptir. Yansıtıcı öğrenme, yaptığı uygulamayı değerlendirme, öğretim deneyimlerinden dersler çıkarma, sorun çözme ve gelecekteki öğretim için edindiği bilgi ve deneyimleri kullanarak mesleki yaşamını anlamlı kılar olarak ifade edilmektedir (Gür, 2008). Yansıtıcı düşünmeyi eğitime aktarabilmek için öncelikle temel düşünme becerilerine ve destekleyici bir ortama sahip olmak gerekir. Bu düşünme tarzını geliştirebilmek için de otobiyografik yazı yazma, hayal gücünü kullanma, grup tartışmaları yapma, öğretim programlarını analiz etme ve geliştirme gibi çalışmalara yer verilmelidir (Demirel, 2005).

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için, eğitim sürecinde öğrenciler; geleneksel öğrenmedeki gibi pasif konumda değildirler. Öğrenciler kendi öğrenme hedeflerini kendileri belirleyerek, öğrenme sürecinin sorumluluğunu alırlar. Öğrenme süreci boyunca eksikliklerini ve yanlışlarını tespit ederler, problemlere farklı açılardan bakma, olumlu ve olumsuz davranışlarının farkına varma yani öz-değerlendirme yapmaya yönelirler. Kendilerini güdüler ve görüşlerini özgürce açıklarlar; karşılaştıkları sorunları çözebilirler; öğrenme öncesi ve sonrası durum değerlendirmesi yaparlar; yaptıkları uygulamaları değerlendirirler (Gür, 2008; Senemoğlu, 2003; Ünver, 2003).

Yansıtıcı eğitim sürecinde öğretmenler ise öğretimde rehber konumundadırlar. Bu süreçte yansıtıcı öğretmenler öğrencilerinin edinmek istedikleri bilgiye ulaşmalarında yol gösterici rol oynarlar. Aynı zamanda öğrencilerinin düşüncelerini özgürce paylaşabilecekleri ortamlar oluştururlar (Ersözlü, 2008).

Öğrenci merkezli aktiviteler içerisinde öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yapısına en uygun yaklaşımlardan olan yansıtıcı öğretim yaklaşımıyla anlamlı öğrenme teşvik edilmekte, konuyla ilgili hedefe yönelik davranışlar gerçekleştirilmektedir (Şahin, 2010). Hem öğretmen hem de öğrencinin aktif olduğu bu sistemin ön lisans derslerinde kullanılması, eğitim-öğretim seviyesinin arttırılması açısından büyük önem arz etmektedir.

Yapılandırmacılığı temel alan yeni eğitim anlayışında hazır bilgileri tüketen, sorgusuz kabul eden, ayaklı ansiklopedi durumunda bireyler yetiştirmek yerine; neyi, nasıl ve neden öğrenmesi gerektiğini ve bilgiye ulaşma yollarını bilen, bilgiyi üreten ve ürettiği bilgiyi değerlendiren bireylerin yetiştirilmesi amaçlanır (Karadeniz, 2006). Bilgi toplumunun da gereksinimleri olan bu nitelikler, yansıtıcı düşünme kavramını ortaya çıkarmaktadır. Bundan dolayı bilgi toplumunun gereksinimlerini karşılayacak eğitim sisteminin en önemli işlevi eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı düşünen (üst düzey düşünebilen ve problem çözme becerisine sahip) bireyler yetiştirmek olmalıdır (Semerci ve Kılınç 2010). Buradan hareketle mesleki ve teknik eğitimde de bilgi bakımından donanımlı ve yansıtıcı düşünebilen bireyler yetiştirmek son derece büyük bir önem arz etmektedir. Türkiye açısından ekonomik anlamda lokomotif görevi gören “Tekstil Sektörü’ne” tekniker yetiştiren Meslek Yüksek Okulları bünyesinde eğitim-öğretim sunan Tekstil Teknolojisi programlarında okutulmakta olan “Genel Konfeksiyon Teknolojisi” dersi “Hazır Giyim” alt dalının temelini oluşturmaktadır. Genel anlamda Tekstil Teknolojisi öğretim programı incelendiğinde düşünme becerilerinin geliştirilebileceği, özellikle de yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi için en uygun ders olması dolayısıyla bu çalışmada ‘Genel Konfeksiyon Teknolojisi’ dersi seçilmiş ve dersin programı yansıtıcı düşünmeyi geliştirici teknikler kullanılarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Yurt dışında yansıtıcı düşünme ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmacı tarafından ulaşılabilenlerin; yükseköğretimin farklı alanlarında (ör: müzik, dil, coğrafya, turizm); (Allan ve Driscoll, 2014; Bournier, 2003; Chang ve Lin, 2014; Chaumba, 2015; Cowan, 2014; Cowan ve Westwood, 2006; Draves, 2009; Harrison, Short ve Roberts, 2003; Hsieh ve Chen, 2012; Kim, 2005; Lawrence, 2013; Mansor, 2011; Rushton ve Lahlafi, 2013; Ryan, 2012; Saito ve Miwa, 2007; Wlodarsky ve Walters, 2006; Yip, 2006; YuekMing ve Maraf, 2014), farklı alanlardaki öğretmen adayları eğitiminde (ör: sosyal hizmetler, ingilizce), (Bouas ve Thomson, 2000; Collin ve Karsenti, 2011; Dinkelman, 1999; El-Dib, 2007; Griffin, 2003; Halim, Buang ve Meerah, 2010; Inácio ve Salema, 2011; Jay ve Johnson, 2002; Lee, 2007; Ostorga ve Esterada, 2009; Pallisera, Fullana, Palaudarias ve Bodoso, 2013; Parsons ve Stephenson, 2005; Rinchen, 2009; Rosen, 2008; Selmo ve Orsenigo, 2014; Wade ve Yorbrough, 1996; Waerd ve McCotter, 2004; Watts, 2015; Yasin, Rahman ve Ahmad, 2012; Zuljan,

Zuljan ve Pavlin, 2011), farklı alanlarda görev yapan öğretmenler ile ilgili (ör: İngilizce, okuma ve dil sanatları); (Bell ve Mladenovic, 2015; Chi, 2010; Cirocki, Tennekoon ve Calvo, 2014; Choy ve Oo, 2012; Gilbert, 2001; Kit Ling Lau, Cheung Chuck ve Kwok Wei So, 2002; Mirzaei, Phang ve Kashefi, 2014a; Mirzaei, Phang ve Kashefi, 2014b; Norton, 1997), tıp, hemşirelik eğitimi, fizik tedavi ve sağlık çalışanları ile ilgili (Branch, 2010; Brown and Sorrell, 1993; Canniford ve Fox-Young, 2014; Chirema, 2007; Chuan-Yuan, Ying-Tai, Ming-Hsia ve Jia-Te, 2013; Clarke, 2014; Colomer, Pallisera, Fullana, Burriel ve Fernandez, 2013; Coward, 2011; Dunn ve Musolino, 2011; Croke, 1999; Hamilton ve Druva, 2010; Kuiper ve Pesut, 2004; Langley ve Brown, 2010; Platzer, Blake ve Ashford, 2000; Sendal ve Domocol, 2012; Smith, Gray, Raymond, Catling-Paull ve Homer, 2012; Tikkamäki ve Hilden, 2014; Thorpe, 2004), farklı alanlardaki lisansüstü eğitim programları ile ilgili (ör: Turizm gibi); (Hickson, 2011; Kim, 2013; Stefani, Clarke ve LittleJohn, 2000), MYO öğrencileri ile ilgili (Kong, Yang, Wu, Li ve Tseng, 2014), mühendislik eğitiminde (Wynne, 2010), farklı alanlarda görev yapan akademisyenler ile ilgili (Para, Gutiérrez ve Aldana, 2015; Simpson ve Trezise, 2011), yetişkin eğitiminde (Roessger, 2014), veliler ile ilgili (Morales, 2011), yöneticiler ile ilgili (Raven, 2014), profesyonel gelişim ile ilgili (Roessger, 2013) ve ilköğretim-ortaöğretim öğrencileri ile ilgili (Denton, 2010; Weshah, 2012) yapıldıkları belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde yansıtıcı düşünme ile ilgili olarak ulaşılabilen araştırmaların özellikle öğretmen, tıp ve hemşirelik eğitimi üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Mesleki eğitim ile ilgili özellikle de meslek yüksekokulları ile ilgili araştırmaların yapılmamış olduğu göze çarpmaktadır.

Araştırmacı tarafından çalışma kapsamında yansıtıcı düşünme ile ilgili olarak ulaşılan Türkiye'deki çalışmalar incelendiğinde; çeşitli araştırmaların yapıldığı, ancak bu araştırmaların genel olarak görev yapmakta olan öğretmenler (ör: birinci ve ikinci kademe, matematik, sosyal bilgiler, vb.); (Aslan, 2009; Demiralp, 2010; Durdukoca ve Demir, 2010; Ergüven, 2011; Güvenç, 2012; Karadağ, 2010; Kazu ve Demiralp, 2012; Kılınç, 2010; Meral, 2009; Özçalı, 2007; Semerci ve Kılınç, 2010; Şanal, 2006; Tuncer ve Özeren, 2012; Yılmaz, 2013), üniversitelerde farklı alanlarda öğrenim gören öğretmen adayları (ör: İngilizce, Türkçe, Fen Bilgisi, Sınıf vb.); (Baki, Aydın Güç ve Özmen, 2012; Bayrak ve Usluel Koçak, 2010; Cengiz ve Karataş, 2012; Çiğdem, 2012;

Duban ve Yelken, 2010; Duman, 2009; Erginel, 2006; Gedik, Akhan ve Kılıçoğlu, 2014; Gencer, 2008; Güney, 2008; Kerimgil, 2008; Köksal ve Demirel, 2008; Özden, 2012; Semerci, 2007; Şahin, 2010; Şahin, 2011; Tican, 2013; Tok, 2008a; Tömen ve Odabaşı Cimer, 2014; Yeşilbursa, 2011a; Yeşilbursa, 2013; Yıldız, 2012), üniversitelerin farklı branşların da (ör: tıp, sağlık, piyano) öğrenim gören üniversite öğrencileri (Başol ve Gencel, 2013; Ceyhan, 2014; Elaldı, 2013; Karaoğlu, 2014; Kozan, 2007; Okan, 2010; Seyhan, 2013) ve ilköğretim ile ortaöğretim öğrencileri (Baş, 2013; Baş ve Beyhan, 2012, Baş ve Kıvılcım, 2013; Bölükbaş, 2004; Coşkun, 2010; Demirtaş, 2012; Ersözlü, 2008; Güngör, 2007; Keskinkılıç, 2010; Kırmık, 2010; Kızılkaya, 2009; Kızılkaya ve Aşkar, Kozan, 2007; Taşkın Can ve Yıldırım, 2012; Tok, 2008b; Uygun, 2012; Yetim, 2014; Yıldırım, 2012; Yıldırım, 2013; Yıldız, 2010) ile ilgili olduğu ve bu konular üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Ayrıca okul müdürleri ile ilgili (Bakioğlu ve Dalgıç, 2013) bir araştırmaya rastlanmıştır. Araştırmacı tarafından ulaşılan çalışmalar, araştırmanın gerçekleştirildiği öğrenme ortamı, yöntem ve çalışma grubu açısından incelendiğinde, Elaldı (2013) ve Seyhan (2013)'ın çalışmaları ile benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Mesleki eğitim açısından incelendiğinde; Elaldı (2013)'nın tıp eğitiminde, Seyhan (2013)'ın sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin eğitimi ile ilgili olduğu görülmüştür. Bu iki çalışma dışında mesleki eğitimde yansıtıcı düşünme ile ilgili deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Genel Konfeksiyon Teknolojisi; Dersi Tekstil Teknolojisi, Giyim Üretim Teknolojisi ve Moda Tasarımı ön lisans programlarında okuyan öğrencilerin temel mesleki derslerinden birisidir. Mezun olduklarında çalışacakları alan ile ilgili en genel temel bilgiyi edindikleri bu derste bireyin kendi düşünme ve öğrenme biçimleri üzerinde düşünmesinin, akademik başarıyı ve derse yönelik tutumları etkileyip etkilemediği, etkiliyorsa ne düzeyde etkilediğinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Ayrıca, Türkiye’de yansıtıcı düşünme ile ilgili mesleki eğitim, ön lisans (2 yıllık) düzeyinde tek bir çalışmaya bile rastlanmamıştır. Dolayısıyla, bu çalışma hem mesleki eğitimde, hem ön lisans düzeyinde hem de tekstil eğitiminde, mesleki bir derse yönelik olarak yapılan ilk araştırma olması bakımından büyük önem arz etmektedir.

Çalışmada Tekstil Teknolojisi Programı birinci sınıf öğrencileri için, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklere göre hazırlanmış olan “Genel Konfeksiyon Teknolojisi

Dersi” programı ile geleneksel öğretme tekniklerinin kullanıldığı program kontrol gruplu ön test-son test modeli ile yarı deneysel desen kullanılarak karşılaştırılmış, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklerin kullanıldığı Tekstil Teknolojisi Programı birinci sınıf Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersini alan öğrencilerin akademik başarı ve tutumları üzerindeki etkililiği hakkında bir sonuca varılmaya çalışılmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesini “Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklere göre hazırlanan Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersi programının akademik başarı ve tutuma etkisi nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Yapılan bu araştırma ile Düzce Üniversitesi Düzce Meslek Yüksek Okulu Tekstil Giyim Ayakkabı ve Deri Bölümü Tekstil Teknolojisi Programı öğretim planına göre birinci sınıfta okutulmakta olan Genel Konfeksiyon Teknolojisi (GKT) dersi programının; yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklere göre hazırlanması ve hazırlanan GKT dersi programının iki gruba ayrılan öğrencilerden deney grubuna, geleneksel öğretme yöntemlerinin kullanıldığı programın ise kontrol grubuna uygulanması sonucu, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin GKT dersi akademik başarıları ve GKT dersi tutumları açısından fark olup olmadığının saptanmasını amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersine yönelik akademik başarı ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2) Geleneksel öğretme yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersine yönelik akademik başarı ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3) Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklerin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretme yöntemlerini uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersine yönelik akademik başarıları (ön test-son test puanları) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- 4) Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersine yönelik ön test-son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 5) Geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersine yönelik ön test-son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 6) Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklerin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerini uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 7) Deney grubu öğrencilerinin yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklere göre hazırlanan Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Çağdaş eğitim sistemlerinde, bilgiyi tüketen değil üreten, yönlendiren değil yorumlayan ve bilgiyi yeniden yapılandıran öğrenciler yetiştirmek amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Bu bağlamda Meral ve Semerci (2009)'nin belirttikleri gibi bu amaç gerçekleşirse, öğrenciler öğrenmeyi ve düşünmeyi öğrenmiş, eleştirel ve yansıtıcı düşünebilen, problem çözebilen, akılcı, meraklı, tartışmaları değerlendirebilen bireyler olabilirler. Ayrıca eğitim faaliyetlerinin en önemli amacı öğrenenlerin gelişiminin sağlanmasıdır. Öğrenenlerin gelişimi ise, eğitim programlarının uygulanması ile diğer bir ifade ile öğrenme ve öğretme süreçlerinin aracılığı ile gerçekleştirilir.

Araştırma sayesinde; Meslek Yüksekokulu Tekstil Teknolojisi Programı öğrencilerinin mesleki gelişimleri açısından yansıtıcı düşünmeye yönlendirilebileceği, öğrencilerin düşünmelerine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları fark edebileceği ve bu farkındalığın akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına olan etkilerini görme, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme gibi faydalar sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğretim görevlileri için uygulamada çeşitli kolaylıklar sağlayabileceği (ders plan ve etkinlik örnekleriyle) ve öğretim görevlilerinin kendilerini kişisel ve mesleki olarak geliştirmede yararlı olabileceği düşünülmektedir. Aynı

zamanda çalışmanın, mesleki eğitimde; yansıtıcı düşünme veya diğer düşünme türleri açısından, araştırma yapmak isteyen araştırmacılara faydalı olacağı düşünülmektedir.

Yukarıda belirtilenlere ilave olarak araştırma ve uygulamada ortaya çıkan olumlu ya da olumsuz noktaların ilgili birimler (üniversiteler, meslek yüksekokulları, yöneticiler ve eğitimciler) ile paylaşılması sonucu, konu alanıyla ilgili çalışanlara veri sağlanması amaçlanmaktadır. Araştırmanın Meslek Yüksek Okulları eğitim programları içerisindeki meslek derslerinin eğitim programlarının hazırlanmasına yol göstermesi açısından önemli faydalar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Sayıtlar

1- Araştırmaya dâhil olan öğrencilerin ölçme araçlarına verdikleri yanıtlar onların gerçek görüşlerini yansıtmaktadır

2- Araştırmada, çalışmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kontrol altına alınamayan dışsal etkenlerden eşit düzeyde etkilendikleri varsayılmaktadır.

3- Uygulamayı yapan öğretim görevlisinin deney ve kontrol grubu öğrencilerine karşı eşit düzeyde bir tutum sergilediği varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1- Düzce Üniversitesi Düzce Meslek Yüksek Okulu Tekstil Teknolojisi Programı 2013-2014 Eğitim Öğretim yılı Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersine katılan 1. sınıf öğrencileri,

2- Veri toplama araçlarının hazırlanması aşamasında görüşlerine başvurulmuş uzmanların görüşleri,

3- Nitel ve nicel veri toplama araçları ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Akademik Başarı: Öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersi hedeflerine ulaşma seviyelerinin belirlenmesidir.

Tutum: Öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersine karşı deneyim ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir tepki eğilimidir (Baysal, 1981, 13).

Yansıtıcı Düşünce: Yansıtıcı düşünce bireylerin geçmiş deneyimlerinden hareketle şimdiki uygulamalarını geliştirmelerine, gelecek fikir ve olayları tasarımlarına yardımcı olan bir süreçtir (Alp ve Taşkın, 2008).

Yansıtıcı Öğretim: Başkalarının duygularına önem vermeyi ön plana çıkaran, öğretimde yapılandırmacılığı esas alan bir sorgulama yaklaşımı ve yaratıcı sorun çözme etkinliklerinin tümüdür (Henderson 1996).

Yansıtıcı Öğretim Süreci: İnceleme, bilgilenme, bilgileri karşılaştırma, değerlendirme ve eyleme geçirme olmak üzere beş aşamadan oluşan bir sistematığı içermektedir (Bartlett,1990).

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yansıtıcı düşünme ve yansıtıcı düşünme ile ilgili temel konulara ilişkin kuramsal bir çerçeve oluşturularak sunulmuş ve ardından yansıtıcı düşünmeye ilişkin yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Temeller

Bu bölümde araştırmanın kuramsal temelleri ile ilgili bilgiler belirlenen başlıklar altında verilmiştir.

2.2. Yansıtıcı Düşünme

Yansıtıcı düşünme kavramını ilk defa John Dewey 1910 yılında “Nasıl Düşünüyoruz” (How We Think) adlı eserinde kullanmıştır. Dewey yansıtıcı düşünmenin temel ilkesini, öğrencilerin öğrendiklerini yaşama yansıtmayı öğrenmeleri gerekliliği üzerine kurmuştur (Shermis, 1999, 2). Dewey (2012), yansıtıcı düşünmeyi, “Herhangi bir düşünce ya da bilgiyi ve onun amaçladığı daha öte sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını etkin, sürekli ve tutarlı bir biçimde düşünme” şeklinde tanımlamaktadır. Taggart ve Wilson (1998) ise, yansıtıcı düşünmenin eğitim sorunları üzerinde mantıklı ve bilinçli kararlar alma ve sonra bu kararların sonuçlarını değerlendirme süreci olduğunu belirtmektedir. Okullarda yansıtıcı düşünmeyi öğretmek öğrencileri yaşam boyu öğrenen bireyler yapmanın en iyi yoludur. Bu açıdan bakıldığında yansıtıcı düşünmenin eğitim için ortaya çıkardığı bazı gerçekler vardır. Bu gerçekleri Demirel (2005, 232) şu şekilde özetlemektedir:

1. Eğitim, öğretmen rehberliğinde çalışan bir grubun ortaya koyduğu üründür.
2. Açık, kesin ve merak uyandırıcı bilgiler sunduğu için öğrenciler harekete geçerler.
3. Öğretmen otoriter olmaktan çok yaptığı hatayı kabul etmeye hazır olmalıdır.
4. Öğrencilerin düşünceli, mantıklı ve düşündüklerini yansıtan bireyler olmaları beklenmelidir.

Yansıtıcı düşünmeyi eğitimde etkin olarak kullanmak için öncelikle düşünme becerilerini geliştirici bir ortam ve bu düşünme becerilerini geliştirmeyi benimsemiş öğretmenler gerekmektedir. Yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirici bir ortam, bu düşünceyi geliştirici yaklaşımları işe koşarak, etkinlikleri yaparak ve eğitim programlarının niteliğini buna göre düzenleyerek sağlanabilir. Yansıtıcı düşünme becerilerini benimsemiş öğretmenlerin özellikleri ise; her zaman öğretme sürecini değerlendiren, düşünen ve düşüncelerini yansıtan, açık fikirli, ileri görüşlü, öğrencilerin tüm gereksinimlerine karşı sorumluluk sahibi, alanına karşı ilgili ve mesleki olarak daima kendini yenileyen ve geliştiren şeklinde ifade edilir (Norton, 1996, 405-406).

Çağdaş eğitim sistemlerinde, bilgiyi tüketen değil üreten, yönlendirilen değil yorumlayan ve bilgiyi yeniden yapılandıran öğrenciler yetiştirmek amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Bu amaç gerçekleşirse, öğrenciler öğrenmeyi ve düşünmeyi öğrenmiş, eleştirel ve yansıtıcı düşünebilen, problem çözebilen, akılcı, meraklı, tartışmaları değerlendirebilen kısaca üst düzey düşünebilen bireyler olabilirler (Meral ve Semerci, 2009). Üst düzey düşünme, ezberden çok kavrayarak öğrenme, bilgiyi kullanma ve karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilme, açıklama, sentez ve genelleme yapabilme ve hipotezler geliştirme becerisinin kullanılmasını gerektirmektedir (Üstünoğlu, 2006). Bu bağlamda, yansıtıcı düşünme tanımlarını incelemekte fayda vardır.

2.2.1. Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Tanımlar

Yansıtma (reflection) kavramının tarihçesi ele alındığında, bu kavramın ilk olarak Platon felsefesinde yer alan Sokratik sorgulama ve diyaloglar olarak tanımlandığı bilinmektedir. Aristo ise, doğru davranışlar yapmak yerine öğrenmede doğruyu tartışan

insanları eleştirerek, uygulamanın önemini vurgulamıştır (Haroutunian-Gordon, 1998; akt. Özden, 2003). Literatür incelendiğinde yerli ve yabancı kaynaklarda yansıtıcı düşünmenin birçok tanımına rastlamak mümkündür.

Yansıtmanın ‘Ne yapıyorum?’, ‘Ne yaptım?’, ‘Ne oldu?’, ‘Burada neler oluyor?’ sorularıyla başladığı yönünde değişik görüşler vardır (Allen ve Casbergue, 1997). Bu tür sorular, bireyin yaptıklarına ilişkin düşündüğünün göstergesi olarak kabul görmektedir.

Dewey (2012)’e göre yansıtıcı düşünme herhangi bir konunun aktif, sürekli ve dikkatli bir şekilde düşünülmesi sürecidir. Ayrıca yansıtıcı düşünme becerisini demokratik eğitimi temel alarak açıklamış, bu beceriyi bir problem çözme becerisi olarak görmüş ve yansıtıcı düşünmenin anlamını dört boyutta ele almıştır.

- 1- Yansıtıcı düşünmede düşünceler ardışık, birbiriyle ilişkili, açık ve birbirinin tamamlayıcısıdır.
- 2- Yansıtıcı düşünme sadece beş duyu ile algılanan olaylara dayanmaz, aynı zamanda sezgiye de dayanır.
- 3- Yansıtıcı düşünme içerisinde olan bireyin fikirleri bulgulara dayanır. Zamanla fikirlerin reddi veya kabulü söz konusudur.
- 4- Problem çözme aşamaları bir araştırma yaparken izlenecek aşamaları da akla getirir (Dewey, 2012).

Yansıtma ve yansıtıcı düşünme sürecinin gelişimine yön verenlerden biri de Schön’dür. Schön’ün yansıtma sürecine ilişkin fikirlerinin temelinde Dewey’in düşünceleri vardır. Yansıtma sürecinde yer alan belirsizlik, eylem ve problem çözme Dewey ile benzeşen yönleridir. Schön Dewey’den farklı olarak, bilginin örtük veya sezgisel doğasını ve bunu, kendini yansıtırken ortaya çıkarma yollarını vurgulamaktadır (Heflich ve Iran- Nejad, 1995, 7).

Sezgisel bilgiden bahseden Schön, bir şeyleri yapma sürecinde örtük olarak bulunan bilgiyi özellikle vurgular. Schön “eylem anındaki bilgi” olarak tanımladığı bu durumu şu şekilde açıklar: Etkinliklerimizin sonucu ve aynı zamanda etkinliklerimiz

hakkında bilgi verici nitelikte olan eylem anındaki bilgi, herhangi bir durumda çevremizle kurduğumuz ilişkide nasıl davranacağımızı bilinç dışı bir şekilde kontrol eder. Bir başka deyişle eylem anındaki bilgi, bizim gözlenebilir, akıllı eylemlerimizde ortaya çıkardığımız teknik bilgidir (Schön, 1987, 26-30).

Ross (1989)'a göre yansıtıcı düşünce akılcı seçimler yapabilme yeteneğini ve bu seçimlerin sorumluluğunu üstlenmeyi içeren eğitim sorunları hakkında düşünme yoludur (Akt. Burrows, 2012). Norton (1994) Yansıtıcı düşünce; eğitim uygulamasının güdü, metot, materyal ve sonuçlarını araştıran bir disiplindir. Bu uygulamacılara (pratisyenlere) öğrenci başarı ve tutumlarını engelleme veya arttırmada dikkatlice sınama olanağı sağlar. Bigge ve Shermis (1999) ise yansıtıcı düşünme becerisini; hipotez oluşturma, hipotezler üzerinde çalışma ve test etme, tümevarım yolu ile veri toplama ve tündengelimci yaklaşımla sonuçlara ulaşma aynı zamanda mantıklı seçimler yaparak ve seçimlerinin sorumluluğunu alma olarak tanımlamaktadır. Taggart ve Wilson (2005), “yansıtıcı düşünme, eğitim ile ilgili sorunlarda bilgi temelli ve mantıksal kararlar alma, sonra da bu kararların sonuçlarını değerlendirme sürecidir” şeklinde tanımlamıştır. Ünver (2003)'e göre ise “yansıtıcı düşünme, bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir”.

Yansıtıcı düşünebilmek için, öncelikle temel düşünme becerileri ile destekleyici bir ortama ihtiyaç vardır. Yansıtma, hedef temelli ve çaba gerektiren bir düşünmedir (Wakefield, 1996, 59).

Yansıtıcı düşünme; sonuç çıkarma, genellemeler, mukayese, yargıda bulunma, değerlendirme, kanı, hatırlama, problem çözme, yorum yapmak için fikirleri kullanma, analiz etme, yapma, tartışma ve muhakeme gibi sonraki eylemleri içerir (Erginel, 2006). Yansıtıcı düşünme kendiliğinden gelişen bir düşünme türü değildir. Yansıtıcı düşüncede, zihin bir probleme odaklanarak düşünme bilinçli ve aktif bir sürece girer. Bu özelliğiyle yansıtıcı düşünme günlük düşünce ve eylemlerden ayrılmaktadır (Alp ve Taşkın, 2008).

Kızılkaya ve Aşkar (2009)'a göre yansıtıcı düşünme, örtük olan öğrenme alışkanlıklarını ortaya çıkarmaya, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerisi geliştirmeye, karşılaşılan problemlere strateji geliştirmeye ve teknik boyutta yapılan işe yönelik iyileştirme süreci geliştirmeye yardımcı olacak bir beceridir.

Diğer bir tanıma göre yansıtıcı düşünme; bir karışıklık durumunda, bireyin durumla ilgili rahatsızlığını gidermek amacıyla, duygu, inanç ve bilgisini, birbirini destekleyecek biçimde ardışık ve tutarlı olarak sıralayıp, ortaya çıkan sonuçların mantıksal uygunluğuna göre kabul ya da reddedilmesine bilinçli bir şekilde karar verme sürecidir (Bayrak, 2010).

Tanımlardan da anlaşıldığı üzere yansıtıcı düşünme süreci bir araştırma süreci olarak da ele alınabilir. Olayların, görüşlerin ve olguların değişik boyutlardan kasıtlı olarak araştırılmasıdır. Mantıksal bir çıkarım, kabul edilen gerçeklerle ilgili daha derinlemesine bir çalışma, kanıtların yeniden gözden geçirilmesi, birçok hipotezin sınanması, sonuçların birbiriyle ve bilinen gerçeklerle karşılaştırılması söz konusudur. Yansıtıcı düşünme bir sorun çözme yaklaşımıdır. Çünkü yansıtıcı düşünme bir sorunun algılanması ile başlamakta ve bu sorunun çözülmesi ile sona ermektedir.

Tanımlarda görüldüğü gibi yansıtıcı düşünme araştırma veya sorun çözme yaklaşımı olarak düşünülmektedir. Genel anlamda yaşam döngüsü içinde ve eğitim sürecinde doğru kararlar verebilme yetisi kazanabilme ile yakından ilişkilidir. Yansıtıcı düşünme; öğrencinin (bireyin) ne yaptığını, nasıl ve neden yaptığını keşfetmesi sürecinde kendini anlama ve dünyayı anlamlandırma yolu olarak düşünülebilir.

2.2.2. Tarihsel Sıralamada Yansıtıcı Düşünme Süreci/Aşamaları

Yansıtıcı düşünme birçok düşünür tarafından, farklı aşamalarda ele alınarak incelenmiştir. Tarihsel sürece göre gösterildiğinde:

Tablo 2. 1. Tarihsel Sıralamada Yansıtıcı Düşünme Süreci/Aşamaları

Kişi	Konu	Süreç
Dewey (1933)	Yansıtıcı düşünme süreci	Deneyim
		Deneyimin kendiliğinden yorumlanması
		Deneyimin dışında gelişen sorunun veya problemin adlandırılması
		Soru veya probleme olası açıklamalar üretme
		Bu açıklamaları dallandırarak hipotezler oluşturma
Harbermas (1970)	Kavramsal alanların teorisi	Seçilen hipotezleri test etme
		Deneyisel analiz: Kuramsal bilgi temeli aracılığıyla eğitimin incelenmesi
		Hermeneutic- fenomenolojik: Temel gerekçe ve yaygın uygulamanın meşrulaştırılması
		Eleştirel-teorik: Kendini anlama, özgürlükçü öğrenme ve eleştirel bilinç
		Teknik akılcılık: Metodolojik problemler ve hedeflere ulaşmak için kuram geliştirme
Van Manen (1977)	Yansıtma aşamaları	Katılımcı rasyonellik: Uygulama içine yararcı kuramın yerleştirilmesi
		Eleştirel rasyonellik: eğitim sürecine doğru sorumluluğa değer verme
		Eylem-içi yansıtma
		Problem durumu
		Problemin çerçevesini belirleme
Schön (1983) (1987)	Yansıtıcı düşünme yaklaşımı	Deneme
		Sonuçları inceleme/gerçekleştirme
		Sorulara açıklık getirerek yeniden yapılandırma
		Problemi özetleme
		Genelleme ve öngörü
Pugach and Johnson (1990)	Akran işbirliği çerçevesi	Değerlendirme ve yeniden ele alma
		Teknik: eylemlerin etkili arabuluculuk
		Katılımcı: Rakip görüşler arasında düşünme
		Diyalektik: Deneyimlerin yeniden yapılandırılması
		Başlangıç fikirler
Grimmett ve diğerleri (1990)	Yansıtma aşamaları	Konu üzerine yansıtma yapma ve anlamaya çalışma
		Keşfetme
		İç gözlem
		Tam farkındalık
		Teknik akılcılık; yansıtıcı olmayan, teknik
Gagatsis and Patronis (1990)	Yansıtıcı düşünmenin ilerleyişi	Pratik karar verme; yansıtıcı içerik ile birlikte teknik
		Telkin/ öğretme; yansıtıcı olmayan aşamada ahlaki, etik ve sosyal
		Manevi yansıtma (katılımcı, ilişkisel, eleştirel)
Valli (1990)	Öğretimin yansıtması	

Sparks-Langer, Colton, Pasch & Starko (1991)	Yansıtıcı düşünme oryantasyonu	Bilişsel: Bilgi ve karar verme süreci Eleştirel: Sosyal çıktılar ve öğretme hedeflerine odaklanma Öyküsel: Öğretmen açıklaması koşulunda verilen karar öğretim olayının daha iyi anlaşılmasını sağlar
Mezirow (1991)	Yansıtma aşamaları	Yansıtma olmayan eylem Alışlagelmiş Eylem Düşünceli Eylem İçebakış Yansıtıcı eylem: İçerik, süreç ve temel
Lasley (1992)	Pedagojik işleyiş	Bilimsel (Teknik): Eğitimsel yönetim yaklaşımlarının kullanımı Kavramsal: Teori ile uygulamayı birleştirme Diyalektik (Mantıksal): Eğitimsel uygulamada eleştirel değerlendirme
Eby and Kujawa (1994)	Yansıtıcı düşünme modeli	Gözlemleme Yansıtma Veri toplama Etik ilkeleri dikkate alma Karar verme Stratejileri ele alma Eylem
Hatton and Smith (1995)	Yansıtıcı düşünme süreci	Olayı tanımlama Deneyim üzerinde mantık temelinde olayı tanımlama Farklı bakış açıları ve düşünceleri telaffuz ederek olayı tanımlama Birden fazla çözümü geniş nedenler temelinde tanımlama
Lison and Zeichner (1996)	Yansıtıcı düşünme aşamaları	Olaya acil cevap verme Ne olduğu hakkında düşünmek için duraklama Durum hakkında düşünmek için zaman alma Olası çözümleri araştırma Çözüm ışığının araştırmada neyi keşfetmemizi sağladığını tekrar düşünme
Taggart (1996)	Yansıtıcı düşünme piramidi	Teknik aşama Kavramsal aşama Diyalektik aşama
Kember et al. (1999)	Yansıtıcı düşünce için kategori kodlama	Alışlagelmiş eylem İçebakış/Düşünceli eylem İçerik yansıtma/süreç yansıtma/içerik ve süreç yansıtma Temel yansıtma

Lee (2000) (2005)	Yansıtıcı düşünme süreci	Problem bağlam/olay
		Problemi tanımlama veya yeniden tanımlama
		Olası çözümleri arama
		Deneyimleme
		Değerlendirme
Rodgers (2002)	Dewey'in aşamalarının tekrar organizasyonu	Kabul/Ret
		Deneyimleme
		Deneyimi tanımlama
		Deneyimi analiz etme
		Akıllı eylem/deneyim
Jay and Johnson (2002)	Yansıtma Tipolojisi	Olayı tanımlama
		Diğer bakış açıları ile olayı karşılaştırma
		Kendi bakış açımız ile diğer bakış açılarından en iyi aç formunu inceleme
		Diğer alternatifleri düşünmeden otomatik olarak duruma cevap vermek
		Özel hedefe ulaşmak için stratejilere odaklanma
Larivee (2008)	Yansıtma Aşamaları	Bir temel uygulama için eğitimsel bilgi uygulamalarına karar vermek
		Eğitimsel seçimlerin ahlaki ve etik sonuçlarının değerlendirilmesi

(Lee,1999; Lee, 2005 ve Weber 2013 sentezlenerek oluşturulmuştur).

Yansıtıcı düşünme süreci birçok düşünür tarafından farklı şekillerde farklı aşamalarda yorumlanmıştır. Bunların arasından en öne çıkanları yansıtıcı düşünme kavramını ilk ortaya atan John Dewey ve yansıtma ve yansıtıcı düşünme sürecinin gelişimine yön veren Schön'dür.

Dewey, yansıtma sürecinin beş aşamadan oluştuğunu, aşamaların belirli bir sırada değil sadece yansıtarak öğrenme sürecini biçimlemek için birbirleriyle uyumlu olmaları gerektiğini öne sürmüştür. Bu aşamalar, öneriler, problem, hipotezler, nedenleme ve test etmedir. *Öneriler*, birey kafa karıştırıcı bir durumla karşı karşıya geldiğinde zihinde beliren fikir ve olasılıklardır. Öneriler çoğaldıkça karar vermek için durup düşünmeye olan ihtiyaç artar. Bu yüzden öneriler daha sonraki sorgulama süreci için enerji kaynağıdır. Problem, kafa karıştırıcı durumda küçük ayrıntılardan oluşan parçalar yerine bütüne dönük olarak, büyük resmi görmedir. *Hipotez biçimleme*, öneriler göz önüne alınarak neler yapılabileceğinin ortaya çıkarılmasıdır. Hipotez üzerine

çalışma daha fazla gözlem yapmayı, bilgi üzerine düşünmeyi içerir. Böylece problem saflaştırılmış, rafine edilmiş ve öneriler test edilebilir, ölçülebilir biçime dönüşmüş olur. *Nedenleme*, bilgi, fikir ve önceki deneyimler birbirine eklenerek öneriler, hipotez ve test etmeye olanak sağlanmasıdır. *Test etme*, yeni bir problemi saptayabileceği gibi var olan probleme de açıklık getirebilir (Kızılkaya ve Aşkar, 2009, 84).

Schön ise (1987) yansıtmayı, yansıtma eyleminin zamanını göz önünde bulundurarak, “eylem anında yansıtma” (reflection-in-action), “eylem üzerine yansıtma” (reflection on-action) ve “eylem için yansıtma” (reflection-for-action) olmak üzere üç kategoride ele almıştır. Eylem anında yansıtma, bir eylem devam ederken bireyin beklenmeyen bir durumla karşılaştığında, sezgisel olarak cevap verebilmesi ve çözüm üretebilmesidir. Eylem anında yansıtmanın gerçekleşebilmesi için bireyin, bilinçli olma, eleştirel düşünme ve hızlı hareket etme gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir. Eylem üzerine yansıtma, eylem sona erdikten sonra geriye dönüp değerlendirme yapma ve eylemler üzerine tekrar düşünmektir. Eylem için yansıtma ise bu iki tip yansıtmanın daha sonraki eylemlere rehberlik etmesi ve eylemleri yeniden yapılandırmada kullanılmasıdır. Bununla beraber, Dewey (1952) yansıtma kavramının düşünce tarafından oluşturulduğunu belirterek yansıtma düşüncesinin davranışlara şekil verdiğini vurgularken, Schön (1987) yansıtma düşüncesinin davranışlar üzerine düşünme sonucunda ortaya çıktığını vurgulamaktadır (Akt. Alp ve Taşkın, 2008)

Lee (2005) ise yansıtmayı üç düzeyde incelemekte ve Van Mannen (1992)’ı temel alan diğer araştırmacılardan farklı olarak; yansıtmanın bileşenlerinin tutumlar, gelişim, içerik ve derinlik olduğunu ifade etmektedir. Yansıtıcı düşüncenin derinliğini değerlendirmek için belirlediği düzeyleri geri çağırma (recall), ölçülü ve verimli hale getirme (rationalization) ve yansıtıcılık (reflectivity)’tır. Geri çağırma düzeyinde kişi deneyimlerini hatırlayarak tanımlamaya çalışır. Ölçülü ve verimli hale getirme düzeyinde ise kişi deneyimleri arasında ilişkiler kurar, durumun nedenlerini araştırarak açıklar ve genellemeye çalışır. Yansıtıcılık seviyesinde ise kişi deneyimlerini analiz ederek değiştirme ve geliştirme yoluna gider (Lee, 2005).

2.2.3. Yansıtıcı Düşünme İle Diğer Düşünme Türleri Arasındaki İlişki

Yansıtıcı düşünme ile eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, üst bilişsel düşünme türleri arasında yakından ilişki bilinmektedir. Yansıtıcı düşünmenin her bir düşünme türü ile ilişkisi incelendiğinde:

Problem Çözme

Birçok durumda düşünme problem çözmeye yöneliktir. Problem temelde bireyin bir hedefe ulaşmasını engelleyen bir çatışma durumudur. Bu engellenme hedefe ulaşmayı güçleştirir. Böyle bir durumda problem, engeli aşmanın en iyi yolunu bulmaktır (Kazancı, 1989, 27). Hiçbir şey yokken insan düşünemez. Bunun içindir ki insanı, koşullar, olanaklar ve bu koşul ve olanak içindeki olaylar, bu olaylarla olan ilişkiler geliştirir. Problem çözmede kullanılan el ve zihin becerilerinin toplamı bir problem çözme sürecini oluşturur (Yılmaz ve Sünbül, 2003).

Bir problemin düşünmeyi sağlaması için, kişinin kendisi tarafından problem durumunun algılanması gerekir. Bireyin elde etmek istediği, ulaşmanın yollarını aramak için çaba harcayacağı bir hedef olmalıdır. Ancak bundan sonra, bireyin hedefe ulaşmada yararlandığı süreçler incelenebilir. Bu inceleme alanı problem çözmedeki başlıca adımları, çözümü etkileyen bireysel etkinlikleri ve son olarak da muhakeme ve mantıksal süreçleri kapsar (Kazancı, 1989, 27).

Dewey'in problem çözme yaklaşımına dayalı olarak Bingham tarafından belirlenmiş olan problem çözme aşamaları: 1. Problemin farkında olmak ve problemle uğraşma isteği duymak. 2. Problemi açıklamak, ilgili olduğu alanı tanımak ve ilgili olduğu problemler grubunu anlamaya çalışmak. 3. Problemle ilgili bilgiler toplamak, problemin çözümüne uygun bilgileri seçmek ve düzenlemek. 4. Toplanan veriler ışığında muhtemel çözüm yolları belirlemek. 5. Çözüm yollarını değerlendirerek en uygunu seçmek. 6. Seçilen çözüm yolunu uygulamak. 7. Kullanılan çözüm yolunu değerlendirmek (Fidan, 1985'ten akt; Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2001).

Bingham (1994)'a göre, problem çözme becerisinin öğrencilere sağladığı faydalar şunlardır;

- Karar verme yeteneğini geliştirir.
- Eleştirel düşünmeye yardımcı olur.
- Aktif katılım sağlar.
- Geniş ilgi ve merak uyandırır.
- Problem çözme sürecinin alışkanlık haline gelmesine yardımcı olur.
- Gözlemlleme, raporlama, karşılaştırma, bilgileri düzenleme, yorumlama, özetleme ve değerlendirme gibi yeteneklerin gelişmesine yardımcı olur.
- Yaratıcı düşünmeyi geliştirir.
- Demokratik tutum ve tavırların gelişmesine katkıda bulunur.

Eğitim alan yazını incelendiğinde, bilim adamlarının problem çözmeyi ayrı bir düşünme türü ya da düşünmenin zenginleşmesini sağlayan yöntem olarak kabul ettikleri görülmektedir. Problem çözme, öğrencilerin bir problemle yüz yüze geldiğinde takip edeceği ve başvuracağı yolları gösterir. Bir belirsizlik durumunda başvurulacak temel kaynaktır. Yani bilinenden yola çıkarak bilinmeyeni sistematik ve analitik olarak ortaya çıkarmak için yapılan düşünsel bir etkinliktir. Bu düşünsel etkinliğe neden olan problem çözmenin bir strateji mi yoksa bir yöntem mi olduğu konusunda tartışmalar vardır (Semerci, 1999).

Eğitimin en önemli amaçlarından biri, çocuğun problem çözme düşüncesini geliştirmektir. Çocuk günlük hayatında birçok problemle karşı karşıya gelir. Bu problemlerle başa çıkabilmesi için problem çözme becerisine sahip olması gerekir. Türkiye’de problem çözme becerisi çoğunlukla matematik dersi ile birleştirilmiştir. Problem deyince akla, genellikle matematik ders kitaplarında konu sonlarında verilen dört işleme dayalı matematik problemleri gelmektedir (Heddens ve Speer, 1997’den akt. Aydoğdu ve Ayaz, 2008). Oysa toplumsal yaşamla ilgili birçok problem vardır. Özellikle toplumsal gelişmenin hızlı olduğu toplumlarda birey her an yeni problemlerle karşılaşabilmektedir. Bu nedenle çocuğu toplumsal yaşama hazırlamak için öğretim etkinlikleri düzenlenirken, problem çözme becerisini geliştirici nitelikte yöntemlere yer verilmelidir (Erden, 2000).

Aksoy (2003)’e göre problem çözmenin iç işleyişini, yani mekanizmasını iyi bilen, enerjilerini toplumun sorunlarını çözme uğrunda birleştirmeye hazır ve iyi

gelişmiş bireyler yetiştirmek amacıyla harekete geçirici durumlardan yararlanmaya azimli bir topluluk, sürekli bir şekilde değişen uygarlığın kendisine yüklediği ihtiyaçları karşılamak için maksatlı bir hazırlık yapıyor demektir. Problem çözme yönteminin öğretilmesindeki asıl amaç, öğrencilerin okul yaşamı dışında başka problemlerle yüz yüze geldiklerinde bunlarla baş edebilme becerisini kazandırmaktır.

Eleştirel Düşünme

Sokrates'e kadar dayanan eleştirel düşünme kavramından önceleri, felsefe aracılığı ile davranışlara rehberlik etmeyi amaçlayan mantıklı düşünme anlaşılmaktaydı. Zaman zaman olayların doğru biçimde tanımlanması olarak ele alınan eleştirel düşünme, daha sonra kapsamlı biçimde tanımlanmaya başlanmıştır (Kaya, 1997).

Schafersman (1991)'e göre, eleştirel düşünme, dünya hakkında geçerli ve güvenilir bilgi edinme uğraşında doğru düşünme anlamına gelmektedir. Çünkü bir yönüyle eleştirel düşünme bilimsel yöntemle benzerdir. Bir soru tanımlanır, hipotez kurulur, ilgili veriler araştırılır ve elde edilir, hipotez mantıksal olarak test edilir ve değerlendirilir, sonuçlardan güvenilir kararlara varılır. Bu nedenle eleştirel düşünme, özel olarak bilimsel konu alanlarından ve çabalarından daha çok günlük hayatta kullanılan bilimsel bir yöntemdir (Akt. Kozan, 2007).

Demirel (2008, 227) eleştirel düşünmenin, bilgiyi etkili bir şekilde kazanma, kullanma ve değerlendirme yetenekleri ile eğilimlerine dayandığını belirterek beş ana kuralı olduğundan söz etmiştir. Bunlar:

- Tutarlılık: Eleştirel düşünen, düşüncedeki tezatlıkları ortadan kaldıracabilmelidir.
- Birleştirme: Eleştirel düşünen, düşüncenin tüm boyutlarını ele alabilmelidir.
- Uygulanabilme: Kişi anlayabildiklerini de ekleyerek anladıklarını bir modelde uygulayabilmelidir.
- Yeterlilik: Eleştirel düşünen kişi, deneyimlerini ve sonuçlarını sağlam bir şekilde oturtabilmelidir.

- İletişim kurabilme: Eleştirel düşünen kişi düşündüklerini birleştirerek anladıklarını çevresine anlaşılabilir bir şekilde iletebilmelidir.

Eleştirel düşünme her yaştaki insana öğretilir. Temel soru “Eleştirel düşünme nasıl öğretilir?”dir. Bu sorunun cevabı iki temel noktada toplanabilir: 1. Öğrenciye okuma sevgisinin ve alışkanlığının aşılması. 2. Düşünmeye ağırlık veren bir ders programının düzenlenmesidir (İpşiroğlu, 2002, 47). Eleştirel düşünmenin yararları doğrultusunda Cüceloğlu (1994, 256–257) eleştirel düşünme ile insanın kalıplaşmış insan paradigmasından sıyrılarak gelişmiş insan paradigması içinde yer alacağını belirtmektedir. Bunun için her birey eleştirel düşünmenin normal düşünme süreçleri üzerine kurulu olduğunu bilmeli ve kendini geliştirerek eleştirel düşünmeye ulaşmaya çalışmalıdır. Bu amaçla birey öncelikle kendi düşünme sürecinin farkına varmalı ve bu sürece bilinçli olarak yön verebileceğini bilmelidir. Daha sonra başkalarının düşüncelerini inceleyerek kendi düşünme süreçleriyle karşılaştırmalıdır. Böylece karşısındakinin kullandığı düşünme stratejileri ve sonuca ulaşmak için kullandığı adımları inceleyen insan kendinin daha etkili düşünmesine de olanak sağlar (Özdemir, 2006, 21).

Eleştirel düşünme özellikle gelişmekte olan ülkeler için önemli bir kavram olarak eğitim sisteminde yer alması gereken bir husustur. Bu düşünce tarzı gelenek ve değer, modern yaklaşımlarla çatışmadan öğrencilere aktarılmasında da önemli bir araçtır (Allazzi, 2008, 247-248).

Eleştirel düşünme gücünü geliştirmeyi amaç edinen bir eğitim anlayışı şu üç önemli gerekçeyle dayanmalıdır: Öncelikle öğrencilerin büyük kısmının hayatlarının geri kalan kısmında verecekleri kararların isabet derecesi, eleştirel düşünme sürecini kullanmadaki becerileri ile paralel olacaktır. İkinci gerekçe, eleştirel düşünme gücünün bireyleri çeşitli propaganda veya reklam gibi olumsuz etkilerden koruyacak bir araç olmasıdır. Diğer bir gerekçe ise bu gücün erken yaşlarda geliştirilip kullanılmasının etkili olmasıdır (Kazancı, 1989, 35). Bu nedenlerle öğretmenlerin ders içi uygulamalarında öğrencilerde eleştirel düşünebilme, sorgulama ve muhakeme becerilerini geliştirecek etkinliklere yer vermeleri büyük önem arz etmektedir.

Yaratıcı Düşünme

Yaratıcılık insanoğlunun yeryüzünde var olduğu ilk günden itibaren hayatında yer almıştır. İhtiyaçlar ve içinde bulunulan durum bizi yeni şeyler üretmeye yöneltmiştir. Yaratıcılık, var olan imkânların alışılmışın dışında olan yanlarını görmek ve yeni şeyler üretmektir. Demirel (2009, 242)'e göre “Yaratıcılıkta en önemli özellik özgünlük ve yeniliktir.” Yaratıcılık her insanda farklı boyutlarda bulunan bir özelliktir. Kişilerdeki yaratıcı davranış farklılıkları, kalıtım, kültürel ortam, eğitim ve öğretime bağlı olup yaratıcı düşünce ve davranışlardaki yoğunluk oranı bu faktörlere göre değişir. Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme kavramları birbirlerinin yerine kullanılırlar. Oysa yaratıcı düşünme zihinsel etkinlikleri, çağrıştırırken, yaratıcılık ise hem zihinsel hem de performansa dayalı etkinlikleri çağrıştırmaktadır (Öztürk, 2007, 2).

Davaslıgil (1994, 53) yaratıcılığı durumları veya sorunları yeni ve farklı görüş açılarından algılama yeteneği olarak tanımlamıştır. Yaratıcılık kavramı ile “dâhilik” kavramı arasında çok yakın bir ilişki söz konusudur; çünkü her iki kavram da sözlükte “bir şeyi ortaya çıkarmak” veya “bir şeyi doğurmak” anlamında kullanılmaktadır. Temelde yaratıcılık, olaylara yeni bir bakış açısı “ortaya çıkarma”nın gerekliliğine işaret eder. Çocuklar ve ergenler, göreceli olarak hayatta yeni olmanın da verdiği bir özellik, doğal olarak yaratıcıdırlar; çünkü onlar toplumun geleneksel tutumları ile ön-yargıdan uzak ve “beyni yıkanmamış” bir konumdadırlar. Sonuç olarak, öğrenciler, sürekli olarak öğretmenleri memnun edecek, aydınlatacak veya isteklendirecek yeni imgeler, kavramlar, ilişkiler ve eylemler üretirler (Saban, 2005, 98-99).

Torrance (1974, 8) yaratıcılığı, “sorunlara, yetersizliklere, bilgi eksikliğine mevcut olmayan elemanlara, uyumsuzluklara karşı duyarlı olma, güçlükleri belirleme, çözümler arama, tahminler yapma ve eksikliklerle ilgili olarak hipotezler kurma ya da hipotezleri değiştirme, çözüm yollarından birini seçme ve deneme, yeniden deneme, daha sonra da sonuçları ortaya koyma” olarak tanımlamaktadır. Torrance “akılcı yaklaşım” içinde yer almakla birlikte bu tanımda yaratıcılığa kişilik ve bireysel özellikler, sosyal, kişilerarası faktörler, yaşam şekli yaklaşımını da bir ölçüde kapsayacak bir tanımlamaya gitmektedir. Yaratıcı kişi pek çok özelliği açısından olumlu

yönde farklılık göstermektedir. Çevresindeki herhangi bir alandaki uyumsuzluğu, problemi görmekle kalmayıp sosyal sorumluluk bilinci ile bu sorunu çözmeyi de kendisine görev edinen bir yapıya sahiptir. Ele alınan problemi o güne kadar denenmemiş bir yoldan çözecek cesarete ve zihni manevra gücüne de sahiptir (Akt. Aslan, 2001, 22).

Yaratıcılık, her bireyde var olan ve insan yaşamının her bölümünde bulunabilen bir yeti, günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara dek uzanan geniş bir alanı içine alan süreçler bütünü, bir tutum ve davranış biçimidir (San, 1979). Yaratıcılık, yeni, özgün ürünler ortaya koyma, yeni çözüm yolları bulma ve bir senteze ulaşma olarak da tanımlanabilir. Bireyin yaratıcılığı çocukluk ve gençlik döneminde olaylara, nesnelere ve olgulara ilişkin sorular sormaları, dış dünya ile kendi duygu ve düşüncelerini etkileşime sokmaları ile gelişir ve ortaya çıkar. Yaratıcı bir zihin yapısına sahip kişiler orta yaşlılık döneminde de bu yeteneklerinin en olgun analizini verirler. Yaratıcılık için kesin bir yaş sınırı ortaya koymak güçtür. Yaratıcı düşünmeyi okul ortamında geliştirebilmek için öğrenciler kendilerini özgür hissedebilecekleri bir öğretme-öğrenme ortamında bulmalıdırlar (Demirel, 2006, 226).

Yaratıcılık, hayata ve olaylara karşı geliştirilen bir tutum veya bakış açısı olduğu kadar, aynı zamanda bir yetenekler örüntüsü olarak da algılanır. Bu nedenle, yaratıcılık, sentez, analitik ve pratik yetenekleri arasında bir denge gerektirir. Çünkü sadece sentez yeteneği kuvvetli olan birey, yeni fikirler üretebilir fakat bu fikirlerin farkına varamaz veya onları başkasına satamaz. Sadece analitik yeteneğe sahip olan bir birey ise, başkalarının fikirlerini eleştirmekte çok iyi olabilir, fakat yaratıcı fikirler ileri süremez. Aynı şekilde, sadece pratik yeteneği iyi olan bir birey, çok iyi bir satıcı olabilir, fakat yaratıcı fikirlerden çok, değersiz fikirleri veya ürünleri satma eğilimindedir. Dolayısıyla öğretmenler, öğrencilere sentezci, analitik ve pratik düşünme arasında bir denge oluşturmayı öğreterek, onların yaratıcılıklarını cesaretlendirebilir ve geliştirebilirler (Saban, 2004, 138).

Yaratıcılığın geliştirilmesi açısından öğretmende bulunması gereken özellikler veya yapması gereken davranışlar aşağıdaki gibi özetlenebilir (Doğan, 2010, 184–185) :

- Öğretmen kendini sürekli yenilemeli, değişime hazır olmalıdır.
- Sabırlı olmalı; her bir öğrenciyi tanımaya yönelmelidir.
- Öğrencilerle konuşmalarında olumlu ifadeler kullanmalı, öğrencilerin başarı duygusunu desteklemeli, motivasyonlarını artırmalıdır.
- Demokratik olmalı, tüm öğrencilere yakın ve aynı mesafede olmalıdır.
- Bireysel farkları belirlemeli, bir bütün olarak bir araya getirmeli ancak bu farklılıkları öğrencileri kıyaslamada değil öğrencilerin zayıf ve güçlü yanlarını belirlemede kullanmalıdır.
- Çocuklara soru sorma fırsatı vermeli, sorulara olası tüm cevapları aramalı, sınırlı çözümler yerine farklı çözüm yolları bulan öğrencileri desteklemelidir.
- Yaratıcılığın, yeni bir şeyler ortaya koymanın uzun zaman gerektirdiğini unutmamalı, öğrencilere yeterli süreyi vermelidir.
- Öğrencilerin güçlü yanlarına vurgu yapmalıdır.
- Bilgi teknolojilerini kullanma yönünden kendini geliştirmelidir.

Çoğu araştırmacı yansıtıcı düşünmenin farklı ve bağımsız bir şekilde ortaya çıkmadığını, sıklıkla yaratıcı düşünme gibi bazı özelliklerle birlikte ortaya çıktığını belirtmektedir. Yaratıcı düşünme, oldukça ilgi çekici ve bolca araştırılan bir konu olsa da, bu düşünme biçiminin hala herkes tarafından kabul edilen genel işleyiş ve özelliklerinin olduğu söylenemez. Bazı araştırmacılar yaratıcı düşünmeyi bir süreç olarak görürken, bazıları ise bir sonuç veya ürün olarak görmektedir. Buna rağmen yaratıcı düşünmenin genel olarak kabul gören karakteristikleri daha net ifadeyle yaratıcı düşünme ile ilişkilendirilen davranışlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Norton, 1994);

- Problem çözme metodolojisi içerisinde yaratıcı fikirler ortaya koymak
- Düşüncede esnek olmak
- Genel ve sıradan çözüm ve davranışlardan uzak durmak

21. yüzyıl eğitim anlayışında önemli bir yere sahip olan yaratıcılığın gelişmesine imkân sağlayan sınıfta, bellekten çok düşünmeye önem verilir. Öğrenci değer verilip saygı duyulacak bir katkıda bulunma beklentisi içindedir. Öğretmen, öğrencinin riski göze alabilmesi için güven ile bağımsızlık arasında bir denge kurar. Bu denge, kaosa götüren bir davranış bağımsızlığından ziyade, düşünmeyi destekleyen ve macerayı göze alması için kişiyi yüreklendiren bir bağımsızlığa imkân tanır. Öğretmen tek doğru cevabı olan yegâne otorite olmak yerine, işleri kolaylaştıran bir rehber ve harekete geçirici bir kişidir (Davaslıgil, 1994, 54).

Üst Bilişsel (Metacognitive/ Biliş Ötesi) Düşünme

İlk kez Flavell (1985) tarafından kullanılan üst biliş kavramı, bireyin algılama, düşünme ve hatırlama gibi zihinsel faaliyetlerin farkında olması ve bunları kontrol etmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Hacker ve Dunlosky, 2003). Welton ve Mallan (1999) ise; üst bilişsel düşünmeyi, öğrencilerin özgür düşünebilmeleri için, kendi düşüncelerini bilinçli olarak değerlendirerek yönlendirmeleri şeklinde tanımlamaktadırlar. Öğrenci düşünme süresince, “nasıl” düşünüyor olduğunu da düşünmelidir. Öğrencinin herhangi bir sorunu düşünürken, “bütün ihtimalleri göz önünde bulundurmalıyım” kaygısı içinde olması bir üst biliş etkinliğidir. King (1990), öğrencilerin kendi düşünme yöntemlerini izleme, kompleks karar verme, fikirler arasındaki ilişkileri belirtme, ne duyduğu ve ne okuduğunu eleştirel biçimde düşünmeyi düşünmüş olma gerekliliğini belirtmektedir (Akt. Çetinkaya ve Erkin, 2002).

Üstbiliş, (metacognition) en kısa tanımıyla, kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi anlamına gelir. Kendi zihinsel süreçlerinin daha fazla farkında olan, dolayısıyla daha bilinçli öğrenen bireylerin yetiştirilmesinde, üstbiliş önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Özellikle gelişmiş ülkelerde eğitim alanında yapılan modern araştırmaların bu konuya odaklandığı görülmekteyken Türkiye’de bu konuda yeterli miktarda yayın bulunmadığı gözlenmektedir (Özsoy, 2008, 713).

Kişi biliş üstü düşünürken “Ne biliyorum?” sorusunun yanında “Bildiğimi nasıl kullanırım?” sorusunu da yanıtlandırır. Örneğin, herhangi bir problemi düşünürken öğrencinin, “bütün alternatifleri göz önünde bulundurmalıyım” kaygısı bir üstbiliş etkinliğidir (Candan, 2005).

Üstbiliş kavramı son yıllarda “eğitim” alanında dikkat çeken ve üzerinde çalışılan bir kavram olmaya başlamıştır. Woolfolk (1998) üstbiliş kavramını, bireylerin kendi düşünme süreçleri üzerine düşünmeleri ve düşünme süreçlerini denetleyebilmeleri aşamasında “üst düzey düşünme biçimi” olarak ele almaktadır. Ülgen (1997) ise üstbilişin, bireylerin kendi bilişsel süreçlerinin nasıl işlediğini anlaması ve bu süreçleri denetlemesi yoluyla daha etkili bir öğrenme için bu süreçleri yeniden düzenleyebileceğini belirtmektedir (Akt; Tavşancıl ve Önen, 2009).

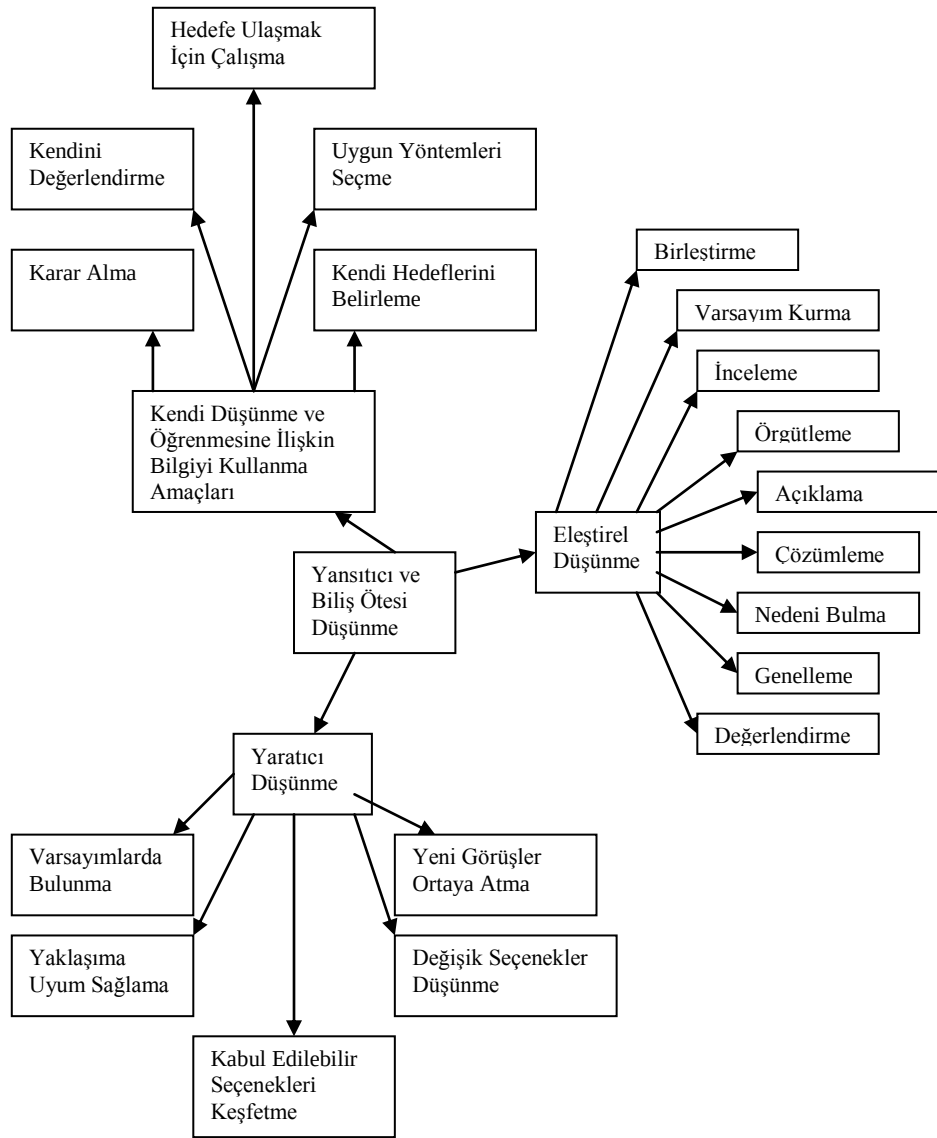
Üstbilişsel görüşe göre, içsel diyalog öğrenmeyi izlemede önemli rol oynar ve tecrübeli öğretimin temelini oluşturan ana bilişsel yöntemdir (Moallem, 1997; akt. Yorulmaz, 2006). Sınıf içinde düşüncenin kontrolüne önem vermek, öğrencilerin sınıftaki konuları kontrol etmeleri ve başarıları için sorumluluk almaları anlamına gelir. Böylece disiplin edici öğretmen kavramı büyük ölçüde ortadan kalkmaktadır. Öğrencilerin daha iyi akademik gelişme sağlamaları için kendi kontrollerini geliştirme ve canlı tutmayı öğrenme gereksinimleri vardır (Doğanay ve Kara, 1995).

Drmrod (1990)’a göre üstbilişsel düşünme becerisine sahip olan bir öğrencinin aşağıdaki davranışları göstermesi beklenir:

- Kendi öğrenme sürecini, belleğinin ve hangi öğrenme görevlerinin tamamlanması gerektiğinin farkında olma,
- Hangi öğrenme yöntemlerinin etkili, hangilerinin etkisiz olduğunu bilme,
- Karşılaştığı bir görev için başarılı olacağını düşündüğü bir plan hazırlama,
- Öğrenme stratejilerini etkili biçimde kullanma,
- Öğrenme anında durumunu izleyebilme, bilgiyi başarılı bir şekilde öğrenip öğrenmediğini bilme,
- Daha önce depolanmış bilginin geri çağırılması için etkili yöntemleri bilme.

Üst düzey düşünme temel olarak bilişsel işlemlerin yüksek seviyelerinde yer alan düşünmeyi amaçlar. Eğitimde bunun hiyerarşik düzenlemesi en geniş biçimde Bloom'un taksonomisinde (bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme) yer alır. Biliş ötesi düşünme becerisine sahip olan bireyin bilgi düzeyinden başlattığı düşünme sürecini değerlendirme düzeyine kadar yükseltmesi beklenmektedir.

Yansıtıcı düşünme, öteki düşünme türleri ile yakından ilişkilidir. Yansıtıcı düşünmenin sonunda kimi kez, insan yaratıcı düşünmeye yönelir. Eleştirel düşünme becerilerinden örgütleme, nedenini bulma, varsayım geliştirme ve yordama becerileri, yansıtıcı düşünmenin soru sorma ve değerlendirme becerilerinin kapsamında bulunur (Wilson ve Jan, 1993). Kısacası, bir kişi eleştirel düşünürken, aynı zamanda yansıtıcı da düşünür.



Şekil 2. 1. Yansıtıcı ve Biliş Ötesi Düşünme Becerileri (Ünver, 2003, 6)

Yansıtıcı düşünme ile biliş ötesi düşünme arasında çok yakın bir ilişki vardır. Biliş ötesi, bireyin, düşünme davranışının ayırdımında olması ve düşünme sürecini denetlemesidir. Yansıtıcı düşünmede de birey kendi düşünme ve öğrenme biçimleri üzerinde düşünür. Ayrıca, yansıtıcı ve biliş ötesi düşünme geçmişteki yaşantılarla bağlantı kurmayı, öğrenilen bilgiye ilişkin soru sormayı ve öğrenme sürecinde kendine soru sormayı gerektirir. Yansıtıcı ve biliş ötesi (metacognition) düşünme, eleştirel ve

yaratıcı düşünme ve kendini değerlendirmeyi içerir (Fogarty, 1995; Wilson ve Jan, 1993; Ünver, 2003, 6).

Bugünün dünyasına ayak uydurma noktasında bireylerin farkındalıklarını arttırarak sebep-sonuç süreci üzerinde ‘Ne? Neden? Nasıl?’ sorularını cevaplayabilmeleri, karşılaştıkları problemlere kolay, akılcı ve yaratıcı çözümler üretmelerini sağlamak ve üst seviyede düşünme yetilerini geliştirmek ve bütün bu belirtilen düşünme becerilerinin ortak işe koşulması ile sağlanabilir (Çiğdem ve Kurt, 2012).

2.2.4. Yansıtma Alanları

Yapılan araştırmalarda üç tip yansıtma alanının vurgulandığı görülmektedir (Van Manen,1977; Wakefield,1996; Stoddard,2002; Akt. Ünver, 2003, 7). Bu alanlar; teknik, uygulama ve eleştirel olarak tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2. 2. Van Manen (1977)’in Yansıtmanın Alanları

Alan 1	Alan 2	Alan 3
Teknik	Uygulama	Eleştirel
Öğretmen ders planı ve organizasyonuna dahil mevcut bilgileri hatırlatır.	Öğretmen öğretilen dersin içeriğini anlayan ve anlamayan öğrencileri ayırt eder. Öğretmenler, ders içeriğini muhafaza etmek, öğrencilerin anlayabilmeleri için birçok deneyim sağlamak amacı ile programı geliştirmek üzere girişimde bulunabilirler.	Öğretmen okul çevresindeki sosyal koşulların yanı sıra öğrencilerin ihtiyaçları, güçlü yönleri, öğrenci farklılıklarına göre ders süresince, hedeflere ulaşıp ulaşılamadığının farkındadır.

Tablo 2.2. Van Manen’s (1977) Levels of Reflection Akt; (Fryer, 2013, 27)

Tablo 2.2.’ye bakıldığında; Van Manen (1977)’in yansıtma alanlarını üç grupta incelediği görülmektedir. Bunlar teknik alanda yansıtma, uygulama alanında yansıtma ve eleştirel alanda yansıtmadır. Her biri tek tek incelenecek olursa:

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, “*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, 2)’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 imkân 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.

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 veriyorlar 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 yapılmalı, bu sorun ve etmenler yansıtıcı düşünmeyi teşvik edici sorular sorularak tartışılmalıdır.

Eleştirel Alanda Yansıtma

Yansıtmanın en üst düzeyi olan eleştirel yansıtma, öğretmenlik uygulamalarında doğrudan veya dolaylı olarak karşı karşıya kalındığında 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 frekansı 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 çözümleme yaklaşımları ile durum çalışmalarının değerine karar verme noktalarında destek verilmelidir. Belli aralıklarla yapılacak toplantılar ile öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yetkinleşmesini sağlayacak konulara mercek tutulabilir.

2.2.5. Yansıtıcı Düşünme ve Öğretmen

Yansıtma, öğretmenin öncelikle mesleki gelişimini sağlar. Yansıtma, kuram ile uygulama arasında bağlantı kurmaya yardım eder (Hammond ve Collins, 1991). Cruickshank, Bainer ve Metcalf (1995, 307)’a göre yansıtıcı düşünme öğretmene aşağıdaki yararları sağlayabilir:

- Öğrenmeyi arttıran öğrenme yaşantılarını yansıtmaya yönlendirir.
- Sınıftaki olayları çözümleme ve anlama yeteneğini geliştirir.
- Öğretmenin çekici, yordamalar yapabilen ve düşünebilen bir öğrenme ortamı oluşturmaya yardım ederek sınıf yaşamını geliştirir.
- Öğretmenin, kendi mesleki gelişimini denetlemesine olanak tanır.
- Öğretmenin kişilik ve mesleki gelişimini sağlar, öğretimi ve okul kültürünü yeniden düzenlemesine destekler.

Yansıtıcı düşünmenin öğretmenlere sağladığı bu yararlar incelendiğinde Norton (1994)’a göre, yansıtıcı düşünceyi benimsemiş öğretmen özellikleri aşağıdaki gibidir;

- Yansıtıcı öğretmen, bulunduğu anın ötesini görür ve öğrencilerinin de sınıfın ötesini görmesine yardım eder.

- Yansıtıcı öğretmen ders işler ancak işlediği konuların sınıf dışına çıkmasını sağlar. Öğrenilen şeylerin günlük hayatla olan ilişkisini öğrencilerine gösterir.
- Yansıtıcı öğretmen öğrencilerinin bireysel, eğitimsel ve duygusal ihtiyaçlarından sorumludur.
- Yansıtıcı öğretmen öğrencileri arasındaki farklılıkları fark etmeli ve farklılığın nedenlerini araştırmalı, onları göz ardı etmemelidir.
- Yansıtıcı öğretmen, gün boyunca geriye bakarak yaptıklarından nelerin işe yarayıp yaramadığına inceleyerek öğrencilerinin faydası için daha neler yapabileceğini düşünür.
- Yansıtıcı öğretmen kişisel amaçlarını ve eylemlerini sorgular.
- Yansıtıcı öğretmen öğretim stili ve yöntemlerini gözden geçiren ve onları eleştiren kişidir.
- Yansıtıcı öğretmen herhangi bir anda durup yaptıklarına ve söylediklerine geri dönüp bakabilen ve deneyimleri hakkında dürüst olan kişidir.
- Yansıtıcı öğretmen öğretim amaçlarını, yöntemlerini ve materyallerini tekrardan gözden geçirir.
- Yansıtıcı öğretmen öğretim yöntemlerine, materyalleri kullanma ve değerlendirme yapma yollarına bakarak gerçekte iyileştirilmesine ihtiyaç duyulan noktaları görebilen kişidir.
- Yansıtıcı öğretmen her zaman için durumları değerlendirir ve gerektiğinde değişiklikler yapar.

Korthagen ve Wubbels ise (2008, 133-144), yansıtıcı öğretmenin sahip olduğu özellikleri şu şekilde açıklamışlardır:

- Yansıtıcı öğretmen, durum ve problemleri bilinçli bir şekilde yapılandırma becerisine sahiptir ve bunun bu şekilde olması için özen gösterir.
- Yansıtıcı öğretmen, deneyimleri yapılandırırken belli standart sorular kullanır.
- Yansıtıcı öğretmen, neyi öğrenmek istediğine dair soruyu kolaylıkla cevaplandırır.
- Yansıtıcı öğretmen başkalarıyla kurduğu ilişkilerdeki fonksiyonlarını yeterince tanımlar ve analiz eder.

- Yansıtıcı öğretmen, diğer öğretmenlere göre öğrencileri ile daha iyi kişilerarası ilişkilere sahiptir.
- Yansıtıcı öğretmen, yüksek düzeyde mesleki doyum geliştirir.
- Yansıtıcı öğretmen, bir şeyleri kendi başına yapılandırarak ve araştırarak öğrenmenin öğrencileri için de önemli olduğunu bilir.
- Yansıtıcı öğretmen, bir öğretmen olarak kişisel güvenlik ve öz yeterliğe büyük önem verir.
- Yansıtıcı öğretmen, deneyimleri hakkında çok kolayca konuşabilir veya yazabilir.

Ovens (2000), yansıtıcı düşünmeyi öğretmenin mesleki gelişim sürecinin bir ögesi olarak görmekte ve bu ögenin kapsamında öğretmenin şu davranışları yapmasını beklemektedir:

- Kendini başkalarının gördüğü gibi görmeye ve kendini onların yerine koymaya çalışma,
- Kendi algıları ve başkalarının görüşlerinden çıkardığı düşünceler, duygular, kuşklar, korkular, içgörüler, üzüntüler ve sevinçleri kaydetmek için bir not defteri tutma,
- Uygulamasına ilişkin kendi değerleri ve amaçları ışığında eleştirel düşünebilme,
- Görüşlerinin ve uygulamalarının nasıl değiştiğine, gelişiminin nasıl oluştuğuna ve kendini geliştirme yetikliğini (kapasitesini) nasıl kazandığına ilişkin farkındalığını arttırmak için kayıtlarını gözden geçirme (Akt. Ünver, 2003).

Yansıtıcı düşünmenin bilinçli bir şekilde öğrenilen ve geliştirilen bilişsel bir özellik olduğu düşünülürse, bu becerinin okul ortamında kazandırılması çok önemlidir. Eğitim-öğretim sürecinde uygun ortam ve yeterli rehberlikle bireylere düşünme becerilerini kazandırabilecek en etkin kişi ise öğretmendir (Üstün, 2011).

Yansıtıcı düşünebilen bireyler diğer bir deyişle öğrenciler yetiştirmek için yansıtıcı düşünen öğretmenlerin yetiştirmesi; bunun için de özellikle öğretmen

eğitiminde öğretim programlarının oluşturulması, uygun ortam ve rehberliğin sağlanması için çalışmalar yapılması gerekliliği söz konusudur.

2.2.6. Yansıtıcı Düşünen Öğrencinin Özellikleri

Yansıtıcı düşünme yaklaşımının temele alındığı bir eğitim öğretim sürecinde öğretmen rollerindeki değişimin yanı sıra öğrenci rolleri de değişmektedir. Öğrenciler tek bilgi kaynağı olarak gördüğü kitap yerine eğitim teknolojisini, eğitim çevresindeki canlı cansız kaynakları en etkin biçimde kullanacak şekilde yetiştirilecektir. Bu durum, öğrenciyi kitapla öğretmen arasındaki bilgi taşıyıcılık rolünden çıkararak araştırmacı rolüne sokacaktır. Yorulmaz (2006)'a göre yansıtıcı düşünmenin öğrencilere sağladığı yararlar:

- Yeni fikirler üretir.
- Problemleri çözer.
- Yansıtıcı ve biliş üstü becerileri geliştirir ve uygular.
- Fikirleri, duyguları ve tavırları inceler, belirtir, açıklar ve değerlendirir.
- Kendine olan güvenini geliştirir.
- Etrafıca ve yaratıcı düşünmeyi ilerletir.
- Görsel yolla öğrenir.
- Bilgideki eksiklikleri aydınlatır.
- Kendini ve ihtiyaçlarını değerlendirir.
- Amaçlarını ve eylem planını ortaya koyar.
- Çalışma ve düzenleme becerilerine yardım eder.

Yansıtıcı düşünme becerileri gelişmiş bireyler, bağlantılı olarak diğer üst düzey düşünme becerilerini de (yaratıcı düşünme, problem çözme, biliş üstü beceriler, eleştirel düşünme gibi) geliştirmiş olmaktadır. Dolayısıyla kendine inanan, çok yönlü düşünebilen, kendini ve gelişim sürecini değerlendirebilen bireyler olarak yetişmektedir (Dilci ve Babacan, 2012, 147-148).

Üst düzey düşünme gücüne sahip, yaratıcı, eleştirel ve problem çözme yeteneğine sahip, kendine güvenen, amaçları olan bireyler yetiştirmek için yansıtıcı düşünme becerileri geliştirmenin ne kadar önemli olduğu yukarıdaki paragraflardan anlaşılmaktadır.

2.2.7. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme Yaklaşımları (Teknikleri)

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımlar konusunda bilinçlenme öğretmenin, öğrencinin öğrenmesini kılavuzlamasında ve eğitim programını hazırlamasında yardımcı olur. Dolayısıyla öğretmen, öğrencinin öğrenme gereksinimlerine, ilgilerine, yeteneklerine, tutumlarına ilişkin bilgi edinebilir; öğrencinin kendi hedeflerini belirlemesine yardımcı olabilir; öğrenciye uygun öğrenme materyalleri hazırlayabilir ve öğrenciye uygun öğrenme yaşantıları düzenleyebilir (Dilci ve Babacan, 2012, 148).

Adler (1993), “Öğrencilerimizden yansıtıcı olmalarını istiyoruz. Fakat kendi uygulamalarımızda sınıfta neler yaptığımızı anlama ve bunu geliştirme yollarını araştırmıyoruz” diyerek, yansıtıcı düşünmeyi öğretmek isteyen öğretmenlerin, önce kendilerinin yansıtıcı düşünerek, öğrencilerine bu konuda model olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle, öğretmen eğitimi programları yansıtıcı uygulamaların gelişimini sağlamalıdır (Akt. Ünver, 2003). Yansıtıcı düşünmenin uygulayıcısı durumundaki bir öğretmen olmanın hazır bir reçetesi yoktur (Larrivee, 2000, 296). Fakat çeşitli çalışmalarla elde edilmiş bulgularla şekillenen aşağıdaki uygulamalar, yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesinde etkili olacaktır.

Zeichner ve Liston (1987), yansıtıcı düşüncenin gelişmesi için öncelikle kişilerin kendilerini güvende hissetmeleri gerektiğini, güvensiz ve stresli bir ortamda kişilerin yansıtıcı düşünceyi kullanmalarının mümkün olmadığını belirtmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin yansıtıcı düşünme konusunda teşvik ve motive edilmesi gerekli bir husustur. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünceyi uygulamalarında, mesleki olarak kabul edilebilir beklenti ve standartlar geliştirmelerinde destekleyici bir ortam gerekmektedir (Morris, 2000, akt; Alp ve Taşkın, 2008).

Öğretmenin yansıtıcı düşünceyi etkili bir biçimde kullanabilmesi için kendini geliştirmeye açık olması gerekir. Yansıtıcı düşünen öğretmen bilgiyi kesin olarak kabul etmez, düşünür, eleştirir, sorgular ve analiz eder. Öğretmen sadece bildiğini uygulayan bir teknisyen değildir. Öğretmen yaratıcı olmalı ve bununla birlikte de verilen programı olduğu gibi kabul etmeyerek gerektiğinde yapıcı bir şekilde eleştirmelidir. Ayrıca yansıtıcı düşünce, zihinsel süreçlerin etkili bir şekilde kullanılmasını, planlama yapmayı, hedeflerini belirlemeyi, alınan kararların ne kadar etkili olduğunu sürekli olarak kontrol etmeyi gerektirdiğinden, eğitim programlarının buna olanak sağlayacak biçimde hazırlanması gerekir (Alp ve Taşkın, 2008, 315).

Yansıtıcı düşünme becerisine sahip öğretmen yeniklere her zaman açık olabilir. Başkalarının kendisi hakkındaki görüşlerini dikkate alıp kendisini geliştirebilir. İyi bir yansıtıcı öğretmen öğrencilerin de kendilerini yansıtmasını sağlar. Kendilerini yansıtan öğrenciler, olacaklar hakkında önceden akıl yürütebilir, yaşam boyu öneme sahip dikkatli adım atmayı sağlayacak olan beceriyi kazanabilir. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için aşağıdaki yaklaşımlar kullanılmaktadır: Öğrenme logoları, kavram haritaları, soru sorma, kendine soru sorma, anlaşmalı öğrenme ve kendini değerlendirme.

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımlar öğretmenin, kendini yansıtıcı düşünme yeteneği konusunda geliştirmesine, öğrencinin öğrenmesine kılavuzluk etmesinde ve eğitim programını hazırlamasında yardımcı olur. Örneğin, öğretmen, öğrencinin öğrenme gereksinimlerine, ilgilerine, yeteneklerine, tutumlarına ilişkin bilgi edinebilir, öğrencinin kendi hedeflerini belirlemesini sağlayabilir, öğrenciye uygun öğrenme materyalleri sunabilir, öğrenciyi öğrenme sürecinin karar alma boyutuna katabilir; öğrenciye uygun öğrenme yaşantıları planlayabilir. Bu yaklaşımların öğretmene sağladığı öteki yarar ise, kendine ve öğrenciye güven duygusu geliştirmektir. Örneğin; öğretmen, öğrenciye doğru soru sormayı öğretir; öğretmen öğrenci ile doğru iletişim kurabilir, öğretmen ve öğrenci kendiliğinden öğrenme isteği duyabilir; öğretmen, eğitime ve öğrenciye bakış açısını genişletebilir; öğretmen kendini değerlendirmeye başlayabilir (Ünver, 2003, 17-18).

Öğrencinin yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımları uygulayabileceği etkinlikler ise şunlardır (Wilson ve Jan, 1993, 52):

- Yeni düşünceler oluşturma
- Problem çözme
- Öncelikleri belirleme
- Yansıtıcı ve biliş ötesi becerileri uygulama ve geliştirme
- Duyguları, tutumları ve düşünceleri inceleme/ tanımlama/ açıklama/ değerlendirme
- Öz-güven duygusu kazanma
- Yatay ve yaratıcı düşünmeyi geliştirme
- Görsel yolla öğrenme
- Bilgi yanlışlıklarını ortaya çıkarma
- Kendini değerlendirme
- Kişisel gereksinimlerini değerlendirme
- Hedefler belirleme - eylem planı yapma
- Çalışma ve organizasyon becerilerini kazanma

Yansıtıcı düşünmeyi aynı zamanda biliş-üstü düşünmeyi geliştirmek için aşağıdaki öğrenme stratejilerinden yararlanılabilir (Wilson ve Jan, 1993, 52):

- Öğrenme yazıları
- Kavram haritaları
- Soru sorma
- Kendine soru sorma
- Anlaşmalı öğrenme
- Kendini değerlendirme

Öğrenme Yazıları

Gammill (2006) öğrenme yazılarıyla öğrencilerin öğrendikleriyle ilgili bireysel deneyimlerini açıkladıklarını, bu sayede öğrenme yazılarının öğrencilerin bilgiyi örgütlemelerine, hatırlamalarına, yürütücü biliş stratejilerini kullanmalarına, problem

çözmelerine, bireysel değerlendirme yapmalarına aynı zamanda matematiksel ve fen kavramlarını öğrenmelerine yardımcı olduğunu savunmaktadır.

Yazma, pasif öğrenciler yerine aktif öğrenciler olmaya yardım eden bir araç ve öğretmen merkezli öğrenci merkezli öğretime geçişin de anahtarıdır. Yazma, ayrıca, öğrencilerin akademik başarılarını, akıl yürütme becerilerinin gelişimini artırmakta ve analiz ile sentez yapmaya izin verdiği için de beynin her iki yarı küresini kullanmayı sağlamaktadır. Bunun yanında yazma, öğrenmeye ve olguları işlemeye de yardımcı olan bir yoldur (Peasley, 1992, akt. Kırnık, 2010). Öğrenciler yazarken, aynı zamanda öğrenme süreçleri üzerinde düşünürler ve nasıl öğrendiklerini yakından görürler (Tok, 2008a).

Yazma sadece bilgiyi ifade etme veya gösterme yolu değildir. Aslında yazmak öğrencilere öğrendiklerini yansıtmaya, düşüncelerini süzmeye, inançları üzerine yansıtma ve bilgiyi organize edebilme yeteneğini gösterme aynı zamanda sergilemeye izin veren bir öğrenme yoludur. Hem de yazma analitik eleştiriye teşvik eder, fikirleri geliştirir ve basit fikirleri daha tutarlı yapısal bilgilerle organize etmek, birleştirmek için önemli dağınık araçlar sağlar. Yazarlar kendi yazılarını yansıtma için bir araç olarak kullandıklarında, kendi düşüncelerini daha kesin süzebilirler (YuekMing ve Abd Manaf, 2014).

Öğrenme yazıları, öğrencilerin kişisel tepkilerini, sorularını, duygularını, değişen görüşlerini, düşüncelerini, öğrenme süreçlerine ve içeriğine ilişkin bilgilerini kaydettikleri materyallerdir (Wilson ve Jan, 1993, 85). Öğrenme yazıları öğrencilerin yalnızca öğrenme yaşantısı ya da etkinliğini basit olarak tanımladığı yazılar değildir. Öğrenme yazılarında öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde yaptıkları açıklamalar, çözümlemeler ve yansıtma yer alır (Ünver, 2003).

Öğrenme yazılarının kullanımı öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmede çok etkili bir yoldur, çünkü öğrenciler yazarken öğrenme süreçleri üzerinde düşünür ve böylece nasıl öğrendiklerini öğrenirler. Öğrenme yazıları öğrencilerin öğrendiklerini yansıtma için kullanışlı bir yoldur, böylece öğrenciler etkin ve yetkin öğrenenler olurlar (Wilson ve Jan, 1993, 86).

Öğrenme yazıları öğrencilerin öğrenmeye daha etkin olarak katılımını sağlar. Ayrıca, öğretmenler öğrencilerin öğrenme yazılarından, uyguladığı eğitim programına ilişkin dönütler alabilir. Dolayısıyla, öğrencilere daha uygun öğretme ve öğrenme etkinlikleri planlayabilirler. Öğretmenler de uyguladıkları eğitim programına ve kendi öğretmenlik davranışlarına ilişkin yazılar yazabilir. Bu yazılar, onlara uyguladıkları programları, öğretme yaklaşımlarını ve kendilerini değerlendirme olanağı tanır. Sonuç olarak, öğretmenler bu yazılardan daha iyi eğitim programları hazırlamak ve kendilerini geliştirmek için yararlanabilirler (Ünver, 2003).

Kavram Haritaları (Zihin Haritaları)

Kavram haritaları kavramlar arasında köprü kuran bir öğrenme ve öğretme stratejisidir. Daha genel anlamda kavramların ilişkisini hiyerarşik şekilde gösteren iki boyutlu bir şemadır. Kavram haritaları bilginin öğrencinin zihninde somut ve görsel olarak düzenlenmesini, anlamlı öğrenilmesini sağlar. Kavram haritaları bilgi birikimlerini organize eder, kavramları ilişkilendirme ve ayırt etme konusunda öğrenci yeteneklerini geliştirir (Gürdal ve Duru, 2002, 71).

Demirel (2006, 153)'e göre “Kavram haritaları, öğrenenler için öğrenilecek temel fikirleri ve bunlar arasındaki ilişkileri açık hale getirmekte ve önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında anlamlı bağlantılar kurulmasına yardımcı olmaktadır. Ezber yerine anlamlı öğrenmeyi sağlayan kavram haritası, düşünmeyi örgütlemeyi sağlamaktadır.”

Zihin haritası tekniği, beynin potansiyelini geliştirmede kullanılan bir tekniktir ve birçok alanda öğrenmeyi ve düşünmeyi kolaylaştırıcı görev yapar. İnsan zihnindeki renkleri, şekilleri, sayıları, görüntüleri, uzamsal farkındalıkları, mantığı, ritmi tek bir yöntemle bir arada görmeyi ve düşüncüyü netleştirmeyi sağlar (Holt,2006: akt. Keskinlik, 2010).

Kavram haritaları, kavramları görsel yolla öğretmenin yanında, öğrencilerin kavramları öğrenme düzeyini değerlendirme aracı olarak da kullanılabilir. Yansıtıcı düşünme açısından öğrencilerin hazırladığı kavram haritaları daha değerlidir.

Öğrenciler, kavram haritası hazırlarken öncelikle anahtar kavramları belirler; sonra önemli kavramları genelden özele doğru sıralayarak listeler ve kavramlar arasındaki ilişkileri gösterirler (Campbell, Campbell ve Dickinson, 1996, akt; Ünver, 2003).

Öğrenciler kavram haritasını hazırladıkları süre içinde yansıtıcı düşünmeye yöneltilir. Aynı zamanda öğrenciler; haritasını hazırladığı kavrama ilişkin yeterli bilgiye sahip olup olmadığını görürler, kavramlar arasındaki ilişkilerin özellikleri üzerinde düşünürler, kavramı nasıl öğrendiklerini gözlerler ve kavramı öğrenmeye yönelik planlar yaparlar. Zihin haritaları da, kavram haritalarına benzer işlem basamakları izlenerek hazırlanır. Aralarındaki tek ayırım, kavram haritalarının doğrusal, zihin haritalarının ise küresel olmasıdır. Bu nedenle zihin haritaları da, öğrencilerin yansıtıcı düşünmesinde etkili olabilir (Ünver, 2003).

Soru Sorma

Soru-cevap tekniği, önceden hazırlanmış bir dizi sorunun öğrenciler tarafından cevaplandırılmasına, tartışılmasına ve birtakım açıklama, yorumlama ve genellemeler yapmasına imkân veren bir öğretme yoludur (Aydın, 2001, 4). Soru sormanın amaçlarından biri öğrencilerin anlayıp anlamadıklarına bakmak, diğeri ise, öğrenciyi düşünmeye sevk etmektir (Açıkgöz, 2003, 159).

Postman (1979)'ın ifade ettiği gibi bütün bilgiler soru sormanın bir sonucudur ve en önemli zihinsel araçlardan biridir. Öğrencinin soruya mükemmel bir cevap vermektense doğru anda doğru soru sorabilme yeteneğinin gelişmesi çağdaş eğitimin amaçları arasındadır. Doğru bir cevap o süreçte probleme çözüm getirebilir; ama doğru soru sorabilme gücü öğrencinin çeşitli fikirleri ve projeleri yaratmasında bir kıvılcım olabilmektedir. Çağdaş eğitimde, okullar sağladıkları pozitif bir iklimle öğrencilerin fikirlerini ve projelerini desteklemek zorundadırlar. Çevresi tarafından desteklendiğini gören öğrencinin kendine saygı hissi gelişecek ve daha olumlu sonuçlar elde edilecektir (Akt. Morgan ve Saxton, 1994, 6–7).

Öğretmenin soru sorma tekniklerini kullanması öğrencilerin düşünme kalitesini ve peşi sıra gelen yanıtlarını etkilemektedir. Sorulan soruların üst düzeyde düşünmeye

yönelik olması gerekir. Soru sormayı etkili olarak uygulamak için aşağıdaki önerilere yer verilmektedir (Wilson ve Jan, 1993):

- Değişik amaçlar için değişik sorular kullanılmalıdır.
- Her sorunun bir amaca yönelik olduğundan emin olunmalıdır. Sorular zaman geçirmek için ya da yalnızca etkinlik olsun diye sorulmamalıdır.
- Dersten önce önemli sorular planlanmalıdır.
- Bir ders, gün vb. içinde değişik soru türlerini kullanmaya özen gösterilmelidir.
- Öğrencilere yalnızca anımsamayı gerektiren sorular yerine tanımlayıcı ve çözümleyici yanıtlar vermeye yönelten sorular sorulmalıdır.
- Öğrencilerin yanıtları dikkatlice dinlenmeli ve sonraki sorulara geçmeden önce soruya verilen yanıtlar üzerinde yansıtmalarda bulunulmalıdır. (Ayrıca, öğrencilere bu yansıtmanın neden ve nasıl yapılacağı açıklanmalıdır.)
- Öğrencilerden dinlemeleri, düşünmeleri ve sonra yanıt vermeleri istenmelidir.
- Tüm cevaplara pozitif ve olumlu karşılık verilmelidir. Doğru veya yanlış tüm yanıtlar öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmada kullanılmalıdır.
- Öğrencilerin değişik düşünme biçimlerini kullanmalarını sağlayacak düşündürücü sorular sorulmalıdır.
- Soruyu sorduktan sonra öğrencilerin yanıt vermeden önce düşünmelerini sağlamak için, bir süre beklenmelidir.
- Öğrenenler dinlemenin öneminin farkında olmalıdırlar. Bütün öğrenenlerin konuşması için ısrarcı olunmamalıdır. Etkili öğrenenler genellikle aktif dinleyenlerdir.
- Öğrencilerden de üst düzeyde düşünmeye yönelik sorular sormaları istenmeli ve onlara bu konuda gerekli olanaklar tanınmalıdır.

Kendine Soru Sorma

Öğrenciler öğrenme süreci boyunca kendilerine birçok soru sorarak öğrenme etkinliklerine ilişkin yansıtmalarda bulunur. Öğrencilerin kendilerine sordukları sorular neyi, ne kadar ve nasıl öğreneceklerine; neyi, ne kadar ve nasıl öğrendiklerine; hangi konuda öğrenme eksiklerinin olduğuna ilişkin bilgi edinmelerini sağlar. Ayrıca,

öğrencilerin öğrenme sırasında sordukları yansıtıcı sorular kendilerini değerlendirmelerini de sağlar. Aşağıda öğrencilerin kendilerine sorabilecekleri soru örnekleri bulunmaktadır (Wilson ve Jan, 1993, 77):

- Bu konuda ne biliyorum?
- Neleri öğrenmeye ihtiyacım var?
- Görevi tamamlamak için neye ihtiyacım var?
- İlk olarak ne yapmam gerek?
- Bunu öğrenmem ne kadar süre alacak?
- Hangi kaynakları kullanacağım?
- Bilgiye nasıl ulaşacağım?
- Bilgiyi nasıl kaydedeceğim?
- Bundan sonra ne yapmalıyım?
- Gereksinim duyduğum bütün bilgiyi edindim mi?
- Ne yaptığımı anlıyor muyum?
- Hedeflerime ulaşabildim mi?
- Hangi yöntemleri kullandım?
- Ne öğrendim?
- Daha ne öğrenmeye ihtiyacım var?

Öğretmen de aşağıdakilere benzer sorular sorarak öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini uyarabilirler:

- Bu görevi nasıl yaptın?
- Bunu yaptığın zaman ne düşünüyordun?
- Bu yöntemi vb. neden seçtin?
- Bu görevde izlediğin bütün adımları açıklayabilir misin?
- Bu görevi yeniden yapsan, ne değişiklik yaparsın? Neden? (Wilson ve Jan, 1993, 77-78).

Anlaşmalı (Negotiated) Öğrenme

Anlaşma sözcüğü, öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin kararlara katılımı anlamına gelmektedir. Öğrenciler, öğretmen yardımı ile neyi ne zaman ve nasıl öğreneceklerini ve bu öğrenmenin neden gerekli olduğuna ilişkin kararlara alabilirler. Anlaşma, öğretmen ile bütün sınıf, öğrenci ile öğretmen veya öğretmen ile arkadaşları arasında ya da küçük kümeler içinde yapılabilir. Örneğin, öğretmen ve bir sınıftaki bütün öğrenciler öğretim yarıyılı başında yarıyıl boyunca birbirlerinden bekledikleri davranışlara ilişkin bir anlaşma yapabilirler (Morgan ve Saxton, 1994, 7-8).

Yorulmaz (2006, 51-52)'a göre, anlaşmalı öğrenme, bireysel ve grupla uygulanabilir. Bireysel olarak uygulandığında öğrenme kontratı, anlaşmalı öğrenmeyi desteklemede araç olarak kullanılabilir. Öğrenme kontratında farklı öğrencilerin çeşitli öğrenme gereksinimleri de belirtilebilir. Öğrenciler kontratlarını uygulamaya koyduklarında; farklı hızlarda, seviyelerde, görevlerde ve ortak amaçlar üzerinde çalışırlar, bağımsız öğrenme ve düşünme becerilerini geliştirirler. Öğrencilerin öğrenmeleri üzerine sorumluluk almasına yardım eder.

Anlaşma, öğretmen ile tüm sınıf, bir öğrenci ile öğretmen, öğretmen ile arkadaşları arasında ya da küçük gruplar içinde yapılabilir (Wilson ve Jan, 1993,55). Örneğin öğretmen ve bir sınıftaki bütün öğrenciler öğretim yarıyılı başında yarıyıl boyunca birbirlerinden bekledikleri davranışlara ilişkin bir anlaşma yapabilirler. Öğrenme problemleri yaşayan bir öğrenci ile öğretmen arasında öğrencinin ilerideki öğrenme çalışmalarına ilişkin bir anlaşma yapılabilir. Küçük kümeler, kendi hedeflerine ve rollerine ilişkin anlaşma yapabilirler. Öğretmenler meslektaşları ve hatta aileler ile eğitim programı, öğrencilerin bireysel çalışmaları vb. konularda tartışarak anlaşma yapmaya gereksinim duyarlar.

Kendini Değerlendirme

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için öğrencilere süreç içinde ve sonunda arkadaşlarını ve kendini değerlendirme imkânı sağlanmalıdır. Bu süreç ile öğrenci kendini geliştirir ve güdüler. Kendini değerlendirme becerisini kazanan bir öğrenci kendi öğrenme

sürecinde aktif rol oynayacaktır. Kendi öğrenmesi hakkında eleştirel bir bakış açısına sahip olacak ve gelişimini yönlendirmede sorumluluk kazanacaktır (Sünbül, 2007).

Jay (2003, 19), yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeye hizmet edebilecek etkinlikleri şu şekilde vurgulamıştır:

1. Bazı etkinlikler diğerlerine göre yansıtıcı düşünmeyi daha farklı geliştirmektedir. Günlük yazma, ürün dosyası oluşturma, meslektaşlarla karşılıklı konuşma, uygulamayı değerlendirme, akran gözlemi, grup seminerleri, uygulamaların kamera kayıtları, uygulamaların standartlara göre analizi ve öğrenci çalışmalarının analizi.
2. Bazı etkinlikler diğerlerine göre yansıtıcı düşünmeyi daha etkili geliştirir. “Ne iyi gitti?”, “Ne kötü gitti?”, “Faydalı görünen şeylerin hangisi öğretimime daha iyi hizmet eder?”, “Hangisi etmez?” gibi sorular eleştirel yansıtmayı ortaya çıkaran etkinlikler arasındadır.
3. Bazı etkinlikler diğerlerine göre yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede daha sistematiktir. Ürün dosyası oluşturma veya tartışma grupları gibi iyi yapılandırılmış etkinlikler diğer etkinliklere göre yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede daha sistematiklerdir.

Yansıtıcı etkinlikler, öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemesini, kendi öğrenmelerinden sorumluluk duymasını ve kendi yanlışlarını görüp düzeltmelerini sağlamaktadır (Ünver, 2003). Yansıtıcı düşünme, öğrencilere varsayımları sorgulama, soru sorma, özet yapma, seçerek çizelgeleri hazırlama, karşılaştırma yapma, vb. düşünmeyi geliştirici stratejilere yer vermektedir (Çubukçu, 2011). Yansıtıcı düşünme, problem çözmeyi kapsamakta ve öğrencilerin kendi ilgilerini sürdürmeye, öğrencilerde çevreyi kontrol etme anlayışını oluşturmaya teşvik etmektedir (Epstein, 2003). Bu bağlamda, programın amaçlarının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerektiği ileri sürülebilir. İçerik, ihtiyaçlara dönük ve gerçek yaşamla bağlantılı olmalı, öğretme-öğrenme süreci öğrencinin aktif katılımını gerektirecek yöntemlere göre

planlanmalıdır. Değerlendirmenin ise bireyin bedensel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim özelliklerini ortaya çıkaracak biçimde planlanması gerekmektedir (Ünver, 2003).

2.2.8. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Bir Eğitim Programının Özellikleri

Yansıtıcı düşünme becerilerine sahip olma, karşılaşılan sorunları çözebilme becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesi sürecinde yansıtıcı öğrenme ve dolayısıyla yansıtıcı öğretim büyük öneme sahiptir. Yansıtıcı öğrenme, yaptığı uygulamayı değerlendirme, öğretim deneyimlerinden dersler çıkarma, sorun çözme ve gelecekteki öğretim için edindiği bilgi ve deneyimleri kullanarak mesleki yaşamını anlamlı kılmaya olarak ifade edilmektedir (Gür, 2008).

Yansıtıcı düşünmeyi eğitime aktarabilmek için öncelikle temel düşünme becerilerine ve destekleyici bir ortama sahip olmak gerekir. Bu düşünme tarzını geliştirebilmek için de otobiyografik yazı yazma, hayal gücünü kullanma, grup tartışmaları yapma, öğretim programlarını analiz etme ve geliştirme gibi çalışmalara yer verilmelidir (Demirel, 2005).

Yansıtıcı eğitim sürecinde öğrenciler; geleneksel öğrenmedeki gibi pasif konumda değildirler. Öğrenciler kendi öğrenme hedeflerini kendileri belirleyerek, öğrenme sürecinin sorumluluğunu alırlar. Öğrenme süreci boyunca eksikliklerini ve yanlışlarını tespit ederler, problemlere farklı açılardan bakma, olumlu ve olumsuz davranışlarının farkına varma yani öz-değerlendirme yapmaya yönelirler. Kendilerini güdeleyebilir ve görüşlerini özgürce açıklayabilirler; karşılaştıkları sorunları çözebilirler; öğrenme öncesi ve sonrası durum değerlendirmesi yaparlar; yaptıkları uygulamaları değerlendirirler (Gür, 2008; Senemoğlu, 2003; Ünver, 2003).

Yansıtıcı eğitim sürecinde öğretmenler öğretimde rehberdirler. Bu süreçte yansıtıcı öğretmenler öğrencilerinin edinmek istedikleri bilgiye ulaşmalarında yol gösterici rol oynarlar. Aynı zamanda öğrencilerinin düşüncelerini özgürce paylaşabilecekleri ortamlar oluştururlar (Ersözlü, 2008).

Öğrenci merkezli aktiviteler içerisinde öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yapısına en uygun yaklaşımlardan olan yansıtıcı öğretim yaklaşımıyla anlamlı öğrenme teşvik edilmekte, konuyla ilgili hedefe yönelik davranışlar gerçekleştirilmektedir (Şahin, 2010). Hem öğretmen hem de öğrencinin aktif olduğu bu sistemin ön lisans derslerinde kullanılması eğitim öğretim seviyesinin artırılması açısından büyük önem arz etmektedir.

2.2.9. Geleneksel Öğrenme İle Yansıtıcı Öğrenmenin Özelliklerinin Karşılaştırılması

Yansıtıcı düşünmeyi tanımada geleneksel ve yansıtıcı öğrenmenin özelliklerini karşılaştırmak yansıtıcı öğrenmenin öneminin ortaya çıkması açısından önem arz etmektedir.

Tablo 2. 3. Geleneksel ve yansıtıcı öğrenmenin özellikleri

Geleneksel Öğrenme		Yansıtıcı Öğrenme
Başlangıç Noktası	Bilgi aktarımı	Öğrencilerin yeterlik ve yetersizlikleri
Amaç	Değişim	Gelişim ve sorumluluk duyan öğrenciler
Öğrencinin Rolü	Edilgen, pasif alıcı	Etkin, aktif alıcı
Öğretmenin Rolü	Bilgi veren	Kolaylaştırıcı
Başarı değerlendirilmesi	Test puanlarındaki değişim	Görüşlerini özgürce açıklama becerisi ve kendi hedeflerini planlayabilme
Öğrenme	Sıkı kurallar koyar	Risk almayı destekler
Öğrenme Ortamı	Öğretmen tarafından yönetilir	İşbirlikçi grup çalışmaları
Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim	Öğretmen hataları düzeltir	Pozitif, karşılıklı, tutarlı ve açık
Soru sorma yaklaşımları	Kapalı uçlu sorular	Açık uçlu sorular
Dönüt	Yanıtın doğru olup olmadığını belirtir.	Cesaretlendirir / över
Yapı	Süreyle bağlı ve rutin	Esnek- öğrenci katılımı

Kaynak: (Ünver, 2003, 1)

Geleneksel ve yansıtıcı öğrenmenin özellikleri incelendiğinde yansıtıcı öğrenmede öğrencinin aktif, öğretmenin ise öğrenmeyi kolaylaştırıcı rolünde olduğu, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin pozitif, karşılıklı olarak tutarlı ve açık olduğu, son derece esnek ve öğrenci katılımını destekleyen bir yapıda olduğu görülmektedir.

Yansıtıcı öğrenmenin geleneksel öğrenmeye göre birçok avantajı olduğu tablodan anlaşılmaktadır.

2.3. Mesleki Eğitim

Mesleki eğitim; bireye iş hayatındaki belirli bir mesleki bilgi, beceri ve iş alışkanlıkları kazandıran ve bireyin yeteneklerini çeşitli yönleri ile geliştiren eğitim süreci biçiminde de betimlenmektedir (Karaçam, 1996).

Genel anlamda mesleki eğitim; bir toplumda yaşayan birey yaşantılarının sağlanmasında zorunlu olan belirli bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve pratik uygulama yeteneklerini kazandırmak suretiyle birey yetilerini zihinsel, duygusal, sosyal, ekonomik ve kişisel yönlerden geliştirme sürecidir (Alkan, Doğan, Sezgin, 1980).

Bireyin tercih ettiği bir mesleki alandaki faaliyetleri etkili bir şekilde yürütebilmesi için gerekli bilgi, beceri ve tavırlarla ilgili kabiliyetlerinin geliştirilmesini amaç edinen eğitim şeklidir (Alkan, Doğan ve Sezgin, 1980). Temel mesleki eğitim; bireyin iş hayatında belirli bir meslek ya da meslekler ailesinde işe giriş yapabilmesi için gerekli olan en düşük standartlar düzeyinde bilgi, beceri ve iş alışkanlıkları ile genel ve mesleki kültür kazandıran eğitimidir (Alkan, Doğan, Sezgin, 1996).

İleri mesleki eğitim; temel mesleki eğitimden sonra ileri düzeyde uzmanlık veren eğitimidir. Orta düzeyde yönetici (usta, ustabaşı, postabaşı monitör, vb) meslek adamı yetiştiren eğitimidir (Alkan, Doğan, Sezgin, 1996).

Teknik eğitim; ileri düzeyde fen ve matematik bilgisi ile uygulamalı teknik yetenekleri gerektiren, meslek hiyerarşisinde orta ve yüksek kademeler arası düzey için gerekli bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazandıran ileri düzeyde bir meslek eğitimidir. Temel mühendislik alanlarında yaygın olmakla birlikte bu alanla sınırlı değildir. Tarım, sağlık, beslenme, ticaret ve diğer alanlarda da bilim ve teknolojiye paralel olarak gelişmektedir (Alkan, Doğan, Sezgin, 1996).

2.3.1. Mesleki Eğitimin Amacı

Mesleki eğitimin tanımından da anlaşılabacağı gibi mesleki eğitimin verilmesinin birçok amacı vardır. Alkan, Doğan ve Sezgin (1980) mesleki eğitimin amacını aşağıdaki gibi ifade etmektedirler.

“Eğitimin temel hedefi bireyi bir bütün olarak mümkün olan en yüksek mükemmeliyet düzeyine ulaştırmak olduğundan, her çeşit eğitim programının bu amaca hizmet etmesi gerekir. Bu açıdan bakılınca mesleki eğitim temel amacının da bireyin, mesleki ilgi ve ihtiyacını güdüleme faktörü olarak kullanmak suretiyle, onu bütünüyle eğitmektir. Meslek eğitiminin amacı, bireyleri aktif bir hayata hazırlamaktır. Bu amaçla mesleki eğitim; insan kaynaklarını faydalı toplumsal amaçlar için değerlendirmek ve geliştirmek yoluyla kültürel, ekonomik ve bireysel gelişmeye hizmet etmektedir. Meslek eğitimi programları bu vazife doğrultusunda, hizmet alanına girecek bireylerin eğitimini yürütmek ve iş dünyasına bilgili, becerikli ve başarılı personel yetiştirmek üzere çalışır.”

Uygun iş eğitimi ortamında meslek eğitiminin gençleri hayata hazırlamada kendisine amaç edindiği üç ana hedef: Öğrenme ortamı sağlamak, gerekli becerileri geliştirmek, istenilen davranışları oluşturmak olarak düşünülebilir. Bütün eğitim kurumlarının bu üç temel hedefin gerçekleştirilmesi için gerekli şekilde örgütlenmesi ve gençleri bu yönde yetiştirmeleri gerekir. Bu çağdaş toplum yaşamının başta gelen ihtiyaçlarından biridir. Bu nedenle, bugün okullarda bu amaçların, gerçekleştirilmesi için:

1. Meslek eğitiminin temel amaçları ile zihinsel eğitim ve bireyin bütün olarak geliştirilmesi amaçlarını aynı paralelde yürütmek,

2. Her öğrenciye mesleki yöneltme ve buna ilave olarak mesleğe hazırlık programları uygulamak ve meslek eğitiminin bazı bütün vasıflarından, bütün okul programlarında yararlanmak,

3. Meslek eğitimi amaçlarını mevcut iş piyasasındaki işler için hazırlananlara göre düzenlemek gerekmektedir. Bu husus eğitimin fonksiyonel bir nitelik kazanması ve eğitim görmüş gençlerin hayata uyum sağlayabilmeleri için zorunludur (Alkan, Doğan, Sezgin, 1980).

2.3.2. Türkiye’de Meslek Yüksekokullarının Tanımı ve Tarihsel Gelişimi

Meslek yüksekokulu; “belirli mesleklere yönelik ara insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan dört yarıyıllık eğitim-öğretim sürdüren bir yükseköğretim kurumudur” biçiminde tanımlanmıştır (YÖK, 2007). Bugün meslek yüksekokulları olarak adlandırılan bu okullar başlangıçta açıldığı meslek adıyla ya da tekniker eğitimi vermesi dolayısıyla tekniker okulu olarak adlandırılıyordu. Türk tekniker eğitim tarihinin 22 Ağustos 1911 yılında başladığını söylemek mümkündür (Balcı ve Ark, 2006).

1934 yılında Milli Eğitim Bakanlığının teklifi ve Başbakanlığın onayı ile bir komisyon kurulmuştur. 1936 yılında bu komisyonun hazırladığı raporda çeşitli meslek alanlarında ve kademelerde ihtiyaç duyulan teknik insan gücü yetiştirilmek üzere; Çıraklık Okulları, Akşam Sanat Okulları, Gezici ve Geçici Kurslar, Orta Meslek Okulları, Tekniker Okulları, Mühendis Okullarının açılması öngörülmüştür. Ancak tekniker okullarının eğitimine bu öneriden 17 yıl sonra başlanabilmektedir. 01.01.1953 tarihinde 59 sayılı Talim Terbiye Kurulu kararı ile kuruluş yönetmeliği yayımlanmış ve öğretime açılmıştır. İlk etapta 22’si akşam ve 4’ü gündüz öğretim yapan bu okullarda; inşaat, elektrik, radyo ve radyoloji, makine, motor, sıhhi tesisat ve kaloriferlik bölümleri açılmıştır (Balcı ve Ark, 2006).

MEB 1976 yılında tekniker eğitime, 1972 yılında da yüksek tekniker eğitime son vermiştir. MEB kapatılan tekniker ve yüksek tekniker okulları ile bu alanda oluşan boşluğu doldurmak için yeniden yapılanmaya gitmiştir. Bu nedenle yaygın yükseköğretim kurumu, kısa adıyla YAYKUR 26.09.1975 gün ve 3745 sayılı karar ile kurulmuştur. YAYKUR’un amacı ara insan gücünü yetiştirmektir. Örgün Yüksek Öğretim kuruluşlarının yurt sathına yayılmasını sağlamak ve bu arada Açık Yüksek Öğretimi de sürdürmekte görevli kılınmıştır. Örgün Yüksek Öğretim olarak 1975 yılında 36 yüksekokul açmıştır. Bu sayı 1976’da 59’a yükselmiştir. Bunlardan 14’ü öğretim süresi üç yıl olan Yabancı Diller Yüksek Okulu’dur. 45’i ise Meslek Yüksekokullarıdır (Balcı ve Ark, 2006).

1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ile Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) teşkil edilmiş ve Türkiye’deki tüm yükseköğretim kurumları bir çatı altında toplanmıştır. Bu düzenleme sonunda akademiler üniversiteye, eğitim enstitüleri eğitim fakültesine dönüştürülmüş ve konservatuvarlar ile meslek yüksekokulları coğrafi özelliğe en yakın üniversitelere bağlanmıştır. 1982 yılında MEB’den YÖK’e devredilen Meslek Yüksekokulu sayısı 44’tür. Bu sayı 1992 yılında 177’ye, 2002 yılında 466’ya ve 2005–2006 öğretim yılında 612’ye ulaşmıştır. 2002 yılından sonra meslek yüksekokullarının sayısındaki hızlı artışın sebebi, 29.06.2001 tarihinde 4702 sayılı kanunla meslek liselerinden meslek yüksekokullarına sınavsız geçiş sürecinin başlamış olmasıdır (Balcı ve Ark, 2006).

Kuruluş şekillerine göre Türkiye’de üç çeşit meslek yüksekokulu bulunmaktadır. Bunlar devlet üniversiteleri tarafından kurulmuş olan meslek yüksekokulları, vakıf üniversiteleri tarafından kurulan meslek yüksekokulları ve üniversite kurma şartına bağlı olmaksızın 4702 sayılı kanun hükümlerine göre vakıflar tarafından kurulan meslek yüksekokullarıdır (YÖK, 2010).

2.3.3. Türkiye’de Mesleki Eğitim ve Meslek Yüksek Okulları

Türkiye’de mesleki eğitim örgün ve yaygın eğitim kurumlarında verilmektedir. Örgün mesleki ve teknik eğitime yönelik orta öğretim kurumları iki ana kategoride toplanmaktadır: Meslek liseleri ve teknik liseler. Meslek liselerinin bütün alanları temel eğitimini tamamlayan herkese açıktır. Teknik liseler ise, meslek liselerindeki ilk yılını başarıyla tamamlayan öğrencileri almaktadır. Anadolu meslek liselerinde bir yıllık hazırlık sınıfında yabancı dil öğretilmekte, üç yıllık mesleki eğitim bunu izlemektedir. Teknik liseler, mesleki eğitim müfredatlarıyla birlikte, genel liselerin fen kollarında uygulanan eğitime benzer bir eğitim vermektedir. Dolayısıyla, bu okullara devam eden öğrencilerin yükseköğrenim şansları daha fazladır (TEKEV, 2008).

Yükseköğretimde Mesleki Teknik Eğitim iki yıllık Meslek Yüksekokulları ve dört yıllık mesleki ve teknik eğitim fakülteleri aracılığıyla yürütülmektedir. İki yıllık meslek yüksekokulları sanayinin ihtiyacı olan ara eleman (tekniker) ihtiyacını

sağlamaya yönelik olarak kurulmuşlardır. Dört yıllık eğitim verilen Mesleki, Endüstriyel Sanatlar, Teknik ve Ticaret Turizm Eğitim Fakültelerinin temel amacı ise mesleki ortaöğretim kurumlarının öğretmen ihtiyacını karşılamaktadır (Şahin ve Fındık, 2008). 13.11.2009 tarih ve 27405 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan 2009/15546 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile bazı yükseköğretim kurumları bünyesinde bulunan teknik eğitim fakülteleri, mesleki eğitim fakülteleri, mesleki ve teknik eğitim fakülteleri, ticaret ve turizm eğitim fakülteleri ile endüstriyel sanatlar eğitim fakültesinin kapatılmasına ve aynı yükseköğretim kurumlarına bağlı olarak yeni fakülteler kurulmasına karar verilmiştir. Bu kararname ile 21 teknik eğitim fakültesi kapatılarak yerine teknoloji fakültesi kurulmuştur (TMMOB, 2012).

Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin nitelik ve nicelik olarak yeterli düzeyde olmadığı ve bugünkü durumundan daha ileri bir düzeye götürülmesi ihtiyacı bilinen bir gerçektir. Bunun yanında nitelikli ara insan gücüne olan gereksinim de had safhadadır. Sanayinin gereksinim duyduğu nitelikli ara insan gücünü yetiştiren tek kaynak meslek yüksekokullarıdır. Meslek yüksekokulları tekniker ve meslek elemanı unvanına sahip ara insan gücü yetiştirmektedirler. Türkiye ekonomisinde üretim ve istihdamın çok büyük bir bölümü KOBİ’ler tarafından gerçekleştirilmektedir. Bütün kalkınma planları, ara insan gücü ihtiyacını geçmişte sürekli olarak ortaya koymuş ve bugün de duyulan bu gereksinimi ortaya koymaya devam etmektedirler (YÖK, 2007).

Büyüyen Türkiye ekonomisinin uluslararası pazarlarda rekabet gücünün yükseltilmesi ancak meslek yüksekokulları ve bunların yetiştirdiği nitelikli teknikerlerle mümkün olabilecektir (YÖK, 2007). Türkiye’de 2012-2013 eğitim-öğretim yılı itibariyle; 694’ü devlet ve 52’si vakıf ve 8’i de vakıf meslek yüksekokulu olmak üzere toplam 754 meslek yüksekokulu eğitim öğretimini sürdürmektedir.

Tablo 2. 4. 2012-2013 Öğretim Yılı Meslek Yüksekokulları Sayısı (YÖK, 2013)

Meslek Yüksekokulları	Sayı
Adalet Meslek Yüksekokulu	27
İşletmecilik Meslek Yüksekokulu	1
Meslek Yüksekokulu	550
Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu	87
Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu	34
Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu	32
Turizm ve Otelcilik Meslek Yüksekokulu	4
Sağlık Bilimleri Meslek Yüksekokulu	1
Tapu ve Kadastro Meslek Yüksekokulu	1
Sanat ve Tasarım Meslek Yüksekokulu	1
Ormancılık Meslek Yüksekokulu	1
Denizcilik Meslek Yüksekokulu	3
Havacılık Meslek Yüksekokulu	2
Turizm Meslek Yüksekokulu	2
Vakıf Meslek Yüksekokulu	8
TOPLAM	754

Bunlar devlet üniversiteleri tarafından, vakıf üniversiteleri tarafından ve üniversite kurma şartına bağlı olmaksızın 4702 sayılı kanun hükümlerine göre vakıflar tarafından kurulmuş iki yıllık vakıf meslek yüksekokullarıdır (YÖK, 2010). Buna ilave olarak Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi ön lisans programlarında da 45 alanda ön lisans/MYO eğitimi verilmektedir. Sınavsız geçiş uygulaması ile birlikte AÖF Ön Lisans programlarını tercih eden öğrenci sayılarında önemli artışlar olmuştur. Ayrıca, Türkiye’de Yükseköğretim Kurulu’na bağlı olmaksızın yükseköğretim düzeyinde eğitim-öğretim veren, kamu kurum ve kuruluşlarında görevlendirilmek üzere personel yetiştiren 30 adet Polis Meslek Yüksekokulu ve 6 adet de Askeri Meslek Yüksekokulu bulunmaktadır (Turkaya, 2013, 11).

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ilgili araştırmaya ilişkin literatürde yer alan çalışmalara yer verilmiştir. Literatürde ulaşılan araştırmalara yer verilirken öncelikle yurt içinde sonra yurt dışındaki araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

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

Erginel (2006) “Yansıtıcı Düşünen Öğretmen Yetiştirme: Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Algısı ve Geliştirilmesi Üzerine Bir Çalışma” isimli araştırması ile hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma çerçevesinde, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmeyi nasıl algıladıkları ve bu süreç boyunca hangi konular üzerinde yansıtıcı düşündükleri ve yansıtıcı düşünmeyi teşvik eden farklı yöntemlerin, öğretmen adaylarında bu düşünce modelinin geliştirilmesi üzerine olan etkileri incelenmiştir. Öğretmen adayları, yansıtıcı düşünmeyi içeren uygulama sürecinde işbirliğinin önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Bu sürecin kendi öğretme biçimleri üzerinde farkındalık yarattığını, yani öğretmen olarak kendi kendilerini tanımaya ve bununla

birlikte mesleki kimliklerinin oluşmasına yardımcı olduğunu algılamışlardır. Öğretmen adayları genel olarak yansıtıcı düşünme sürecini olumlu olarak değerlendirmiş ve bu süreç boyunca kendilerine sağlanan yönlendirmeyi gerekli bulmuşlardır. Öğretmen adayları, uygulama sürecinde yansıtıcı olarak düşünürken öğretim yöntemleri, öğrenci güdülenmesi ve sınıf yönetimi gibi konulara yoğunlaşmışlardır. Uygulama dersi boyunca öğretmen adayları yansıtıcı düşünmede bir gelişme kaydetmişlerdir.

Kozan (2007) “Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Kaynak Tarama ve Rapor Yazma Derslerindeki Etkisi” başlıklı araştırması ile yansıtıcı düşünme becerisine dayalı bir öğretim etkinliği uygulanarak öğrencilerin bu uygulama hakkındaki görüşleri ve yansıtma yaptıkları alanlar hakkında bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Çalışma, eylem araştırması desenini içeren bir durum çalışmasıdır. Araştırma katılımcıları, 2006-2007 öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü Lisans Programı 1. sınıfta okumakta olan 51 öğrencidir. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin yansıtıcı günlükleri, öğrencilere uygulanan anketler ve öğrencilerin hazırlamış oldukları performans ödevleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre 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 bulmuşlar. Ayrıca duygularını ifade etme ve kendilerini değerlendirmede gelişim göstermişlerdir. Bu çalışmada, öğrenciler arasında işbirliğinin sağlanması ve öğrencilere öğretim elemanın rehberliğinin yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinde önemli role sahip olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin günlüklerde yansıtma yaptıkları alanlar uygulama başından sonuna doğru değişim göstermiştir. Öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesinde hazırlamış oldukları araştırma önerileri kullanılmıştır.

Köksal ve Demirel (2008) “Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları” isimli çalışmalarının amacı, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinin öğretimi tasarlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine etkisini ortaya koymaktır. Çalışmada nitel araştırma stratejilerinden “Karma Yapı: Deneysel Desen, Nitel Veri Toplama ve İçerik Analizi” kullanılmıştır. Araştırma deseni olarak durum çalışması (case study)

seçilmiştir. Araştırma, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü katılan 12 dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Programın değerlendirilmesinde; gözlem notları, kamera kayıtları, görüşme formu, kendini değerlendirme formu, katılımcı günlükleri ve ders planları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Programa yönelik; tasarım kararlarını yansıtma, öğretime hazırlık, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme süreçlerini yansıtma boyutlarında sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının yansıtıcı öğretmen özelliklerinden kişisel ve mesleki niteliklere ilişkin sergiledikleri öğretmen özellikleri belirlenmiştir. Çalışma sonunda elde edilen bulgulara göre, yansıtıcı düşünme eğitiminin öğretmen adaylarının planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine olumlu katkılar sağladığı saptanmıştır.

Güney (2008) “Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Sunu Performansı ve Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi” başlıklı çalışmada; mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma alanı, 2006-2007 öğretim yılı bahar dönemi içerisinde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi ikinci sınıf Türkçe Öğretmenliği bölümünde eğitim gören ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan öğrencilerden oluşmuştur. Gruplar, kümeleme analizinden (Cluster Analysis) elde edilen 33 deney ve 33 kontrol grubu öğrencilerden oluşmuştur. Araştırma, “ön test-son test kontrol gruplu” model olarak yürütülmüştür. 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. Diğer taraftan nitel yöntem içerisinde doküman incelemesi ile günlükler yorumlanmıştır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen sunu performans ölçeği, yansıtıcı düşünme ölçeği ve yansıtıcı günlükler yardımıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen yetiştirmede kullanılabileceği ortaya çıkmıştır.

Gencer (2008) “Biyoloji Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişimlerinin Yansıtıcı Düşünce ile Geliştirilmesi” isimli çalışmada öğretmenlik uygulaması dersini yansıtıcı ilkelere dayanarak planlamayı ve yansıtıcı etkinliklerden oluşan bir

çerçeve kullanarak öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme seviyelerini ve içeriklerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimi, öğrenme ve öğretme sürecine yönelik metaforları sorgulanmıştır. Bu çalışmanın verileri hem nicel hem de nitel yöntemlerle toplanmıştır. Yansıtıcı otobiyografi, yansıtıcı günlük, metafor, akran rehberliği, mikro öğretim ve problem tartışması etkinliklerinden elde edilen yazılı dokümanlar, banda kaydedilmiş yansıtıcı tartışmalar, değerlendirme görüşmeleriyle birlikte nitel verileri oluşturmaktadır. Bu veriler, durum çalışması için seçilen üç öğretmen adayının yansıtıcı düşünme seviyelerinin ve içeriğinin daha derin incelenmesinde kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme seviyelerini ve öğrenme-öğretme sürecine yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmak için kullanılan yansıtıcı düşünme ve metafor anketleri ise araştırmanın nicel verilerini oluşturmaktadır. Bu araştırma, yansıtıcı stratejilere dayalı yansıtıcı çerçevenin öğretmen adaylarının deneyimler, işbirliği, rehberlik ve modeller aracılığı ile yansıtma yapabilmelerini ve böylelikle kendi mesleki gelişimlerine farkında olarak katkıda bulunmalarını sağlamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının büyük oranda teknik ve uygulama alanında olmak üzere her üç alanda yansıtıcı düşünebildiğini göstermektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının teknik, uygulama ve diyalektik alanda; öğretim süreçleri başta olmak üzere öğretmen özellikleri, sınıf yönetimi, öğrenciler ve öğretmenlik mesleği ile ilgili konularda yaşadıkları deneyimler üzerinde yansıtma yapabildikleri belirlenmiştir. Araştırmanın nicel sonuçları ise, öğretmen adaylarının bireysel olarak yansıtıcı düşünme becerilerinde gelişme olduğunu göstermiştir.

Ersözlü (2008) “Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi” başlıklı çalışmasında, yansıtıcı düşünme etkinliklerin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarıları ve tutumlarına etkisini araştırmıştır. Araştırma, kontrol gruplu ön test-son test olarak deneysel desende hazırlanmıştır. Yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek için işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı, sorgulama, kendini sorgulama ve günlük tutma stratejileri kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları incelendiğinde deney grubundaki öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucuna göre, yansıtıcı düşünme becerilerinin akademik başarıyı, tutumu ve üst düzey düşünme becerilerini etkilediği ortaya çıkmaktadır.

Kerimgil (2008) “Yapılandırmacı Öğrenmeye Dayalı bir Öğretim Programının Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme ve Demokratik Tutumlarına Etkisi” isimli çalışmada, yapılandırmacı öğrenmeye dayalı bir öğretim programının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma alanı, 2007-2008 öğretim yılı bahar dönemi içerisinde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi ikinci sınıf Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde eğitim gören ve Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersini alan öğrencilerden oluşmuştur. Gruplar, kümeleme analizinden (Cluster analysis) elde edilen 30 deney ve 30 kontrol grubu öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma, “ön test-son test kontrol gruplu” model olarak yürütülmüştür. Deney grubuna yapılandırmacı öğrenmeye dayalı bir program uygulanmış ve bu program dâhilinde öğretim yapılmıştır. Kontrol grubuna ise geleneksel yöntem ile dersler işlenmiştir. Araştırmanın nitel kısmı için olgubilim deseni kullanılmış ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde de bilgisayar destekli nitel veri analizi programı olan NVivo7 kullanılmıştır. Araştırmada veriler, yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği (YANDE), sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği, Kaliforniya eleştirel düşünme eğilimi ölçeği (CCTDI) ve görüşme formu yardımıyla toplanmıştır. Araştırmada, deney ile kontrol grubunun son test yansıtıcı düşünme eğilimi puanları arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır; ancak nitel bulgularda düşünmede meydana gelen gelişimler gözlenmiştir. Sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumlarda deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Kontrol grubunda ise son test aleyhine sonuçlar çıkmıştır. Deney grubunun son test-kalıcılık testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarında demokratik tutumlarda değişiklik gözlenmezken kontrol grubunun son test-kalıcılık puanları arasında farklılık çıkmıştır. Demokratik tutumlarında düşüş gözlenmiştir. Buna göre yapılandırmacı öğrenmeye dayalı bir öğretim programı, sınıf içi demokratik tutumlarda olumlu kalıcı bir etki oluşturmuştur.

Tok (2008a) “Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına, Performanslarına ve Yansıtımlarına Etkisi” isimli çalışmada, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin,

öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtmalarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, MKU Eğitim Fakültesi, sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören 63 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, 12 haftalık sürede yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinlikler ve iki kolonlu öğrenme yazısı aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aynı zamanda yansıtıcı düşünme etkinlikleri, deney grubundaki öğrencilerin performansları üzerinde etkili olmuştur. Bununla birlikte deney grubundaki öğrencilerin kişisel yansıtmaları temel alınarak, öğrencinin kendi çalışmaları, öğrenme etkinlikleri ve öğretim elemanı tutumları hakkındaki yansıtmaları tartışılmıştır.

Tok (2008b) “Fen Bilgisi Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi” isimli araştırması ile yansıtıcı düşünme etkinliklerinin 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma Hatay merkez devlet ilköğretim okuluna devam eden 62 5. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Deney grubu 26 öğrenci, kontrol grubu 36 öğrencidir. Fen bilgisi başarı testi ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Yansıtıcı düşünme etkinlikleri deneysel gruba uygulanmıştır. Bulgular, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin fen bilgisi dersinde akademik başarılarını arttırdığını ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonunda, yansıtıcı düşünme aktiviteleri öğrencilerin fen bilgisi dersinin akademik başarısı ile fen bilgisi dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde arttırmıştır.

Kızılkaya (2009) “Yansıtıcı Düşünme Etkinlikleri ile Desteklenmiş Web Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Problem Çözme Üzerine Etkisi” isimli çalışması ile web tabanlı öğrenme ortamında yansıtıcı düşünme becerilerinin problem çözme üzerine etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada aynı zamanda yansıtma niteliği ve cinsiyetin, problem çözmenin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma, son test kontrol gruplu deneysel desene göre tasarlanmıştır. Çalışma, Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan iki devlet okulunda öğrenim gören 86'sı kız 106'sı erkek olmak üzere 202 7. sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırma kapsamında, biri

yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile desteklenmiş diğeri desteklenmemiş olmak üzere iki web tabanlı öğrenme ortamı geliştirilmiştir. Bu ortam, Öğrenme Etkinlik Yönetim Sistemi olan LAMS (Learning Activity Management System) üzerinde öğrencilere sunulmuştur. Kontrol ve deney grubu, iki ayrı öğrenme ortamını 6 hafta (haftada 1 ders saati) süreyle kullanmışlardır. İlk hafta, araştırmada kontrol değişkeni olarak ele alınan yansıtıcı düşünme becerileri ölçeği, son hafta ise son test olarak problem çözme başarı testi uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin incelenmesinde iki faktörlü ANCOVA analizi kullanılmıştır. Yansıtma niteliği ve cinsiyetin problem çözme başarısını yordamasının belirlenmesinde, iki okuldan elde edilen verilere ayrı ayrı regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Okul A'dan elde edilen verilerde web tabanlı öğrenme ortamının öğrencilerin problem çözme başarı testi puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. Okul B'den elde edilen verilere göre ise öğrenme ortamının öğrencilerin problem çözme başarı testi puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür. Okul A'dan elde edilen sonuçlara göre, yansıtma niteliğinin problem çözmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenirken cinsiyetin problem çözme başarısını yordamadığı gözlenmiştir. Okul B'nin analiz sonuçlarına göre hem cinsiyetin hem de yansıtma niteliğinin problem çözme başarısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Duman (2009) “Dizgeli Öğretimin Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme ve Demokratik Tutumlarına Etkisi” başlıklı araştırmasında çalışma alanını 2007-2008 öğretim yılı bahar dönemi içerisinde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümünün birinci sınıfında eğitim gören ve Eğitim Psikolojisi dersini alan öğrenciler oluşturmuştur. Gruplar, kümeleme analizinden (Cluster analyses) elde edilen 31 deney ve 31 kontrol grubu öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma “ön test-son test kontrol gruplu model” ile yürütülmüştür. Deney grubuna dizgeli öğretime dayalı bir ders programı uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise dersler geleneksel yöntemle işlenmiştir. Ayrıca, araştırma nitel çalışma ile desteklenmiştir. Bunun için deney grubu öğrencileri ile odak grup görüşmesi yapılmış ve yazılı olarak görüşleri alınmıştır. Araştırmanın verileri ‘Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği (YANDE)’, ‘Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği’, ‘Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI)’ görüşme kayıtları ve dokümanlar aracılığı ile toplanmıştır. Deney grubuna yer alan öğretmen adaylarının kendilerini sorguladıkları, değerlendirdikleri ve

farklı bakış açıları kazandıkları ortaya çıkmış; mesleki gelişim açısından da dizgeli öğretimin öğretmen adaylarına olumlu katkılar sağladığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları dizgeli öğretimin, öğretmen adaylarının gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Kızılkaya ve Aşkar (2009) “Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi” isimli çalışmaları geliştirme süreci ön çalışma ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Yansıtıcı düşünmeyi ortaya çıkaran eylemler incelenerek yansıtıcı düşünmenin sorgulama, nedenleme ve değerlendirme olmak üzere üç boyutu belirlenmiştir. Ölçek, geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmadan önce 14 madde içermektedir. Ölçek, ilköğretim 7. sınıf okuyan 339 (174 kız, 165 erkek) öğrenciye uygulanmış ve istatistiksel analizler yapılmıştır. Toplanan verilere doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi yapılmıştır. KMO değeri “0.872” ve Bartlett’s Test of Sphericity değeri 1084.329 olarak bulunmuştur ($p < 0.01$). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geçerlik çalışmaları çerçevesinde doğrulayıcı faktör analizi sonucu uyum indeksleri GFI= 0,92, AGFI= 0,89, NNFI= 0,93, CFI= 0,95, RMSR= 0,08, RMSEA= 0.071 olarak hesaplanmıştır.

Okan (2010) “Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Piyano Öğrenme Sürecinde Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi” başlıklı araştırmasında yansıtıcı düşünme etkinliklerinin 2007-2008 öğretim yılında Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarında piyano dersi alan opera ve koro bölümü 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin piyano öğrenme sürecinde akademik başarı düzeyleri üzerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada ön-test, son-test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Deney grubuna yansıtıcı düşünme etkinlikleri uygulanırken, kontrol grubuna süreç içerisinde kullanılan klasik öğrenme yöntemleri öğretim etkinlikleri uygulanmıştır. Öğrencilerin piyano öğrenme sürecinde, yansıtıcı düşünme becerilerinin kullanımını değerlendirmeye yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formu, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin piyano öğrenme ve çalma düzeylerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Şahin (2010) “Türkçe Öğretmeni Adaylarına Öğretim Tekniklerinin Yansıtıcı Öğretim Etkinlikleriyle Öğretilmesinin Akademik Başarıya Etkisi” isimli çalışması ile “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersinde öğretim tekniklerinin yansıtıcı öğretim etkinlikleriyle, Türkçe öğretimine uyarlanarak öğretilmesinin akademik başarıya etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü II. Öğretim 2 A-B sınıfında öğrenim gören toplam 70 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada ön test - son test ölçümlerine dayalı kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Ön test uygulaması sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark görülmediği için gruplar rastgele deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. 6 haftalık bir süreci içeren araştırmada, öğretim teknikleri deney grubuna yansıtıcı öğretim etkinlikleri, kontrol grubuna ise geleneksel öğretmen merkezli öğretim yöntemiyle anlatılmıştır. Çalışma sonunda elde edilen veriler SPSS 16.0 paket programında değerlendirilmiş ve yansıtıcı öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre hem son test toplam puanda, hem de bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarında daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Keskinkılıç (2010) “İlköğretim 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Uygulanan Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Etkinliklerin Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimine ve Başarıya Etkisi” başlıklı araştırmasında ilköğretim 7. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve başarılarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Kontrol gruplu ön test-son test desenin kullanıldığı çalışmada, ilköğretim 7. sınıf düzeyinde iki sınıf deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma sonunda yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek bir başarı elde ettikleri ortaya çıkmıştır. Temel bilimsel süreç beceri puanlarına bakıldığında, yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin uygulandığı grup lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Birleştirilmiş bilimsel süreç becerilerinin gelişimi bakımından kontrol ve deney grupları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmen ve öğrenciler, uygulanan yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir. Yapılan görüşmeler sürecin değerlendirmesi niteliğinde olmuştur. Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerce kolaylıkla kabul edildiği, benimsendiği ortaya çıkmış ve uygulanabilirliği görülmüştür.

Coşkun (2010) “Proje Tabanlı Öğretim Sürecinin Öğrencilerin Coğrafya Dersindeki Yansıtıcı Düşünme Yeteneklerine Göre Değerlendirilmesi” isimli çalışmasının amacı; Coğrafya dersi iklim konusunda yaşanan Proje tabanlı öğrenme (PTÖ) süreci sonrasında öğrencilerin sürece yönelik tutmuş oldukları değerlendirme defterindeki ifadelerine göre yansıtıcı düşünme yeteneklerini incelemektir. Çalışma nitel araştırma stratejileri içerisinde yer alan bir durum çalışmasıdır. Çalışmanın evrenini Ankara ili Keçiören ilçesi Rauf Denktaş Lisesi 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise bu okuldaki Coğrafya dersinde PTÖ sürecine katılan 9/B sınıfında öğrenim gören 24 öğrencidir. Öğrencilerin süreç sonrasında yazmış oldukları değerlendirme defteri doküman inceleme tekniği ile değerlendirilmiştir. Öğrenci ifadeleri betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrenciler, PTÖ süreciyle ilgili yansıtıcı düşüncelerini daha çok tanımlayıcı biçimde ifade etmişlerdir. Düşüncelerini eleştirel ifade eden öğrenciler ise tanımlayıcıya göre daha azdır

Kırnık (2010) “İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğrenci Başarısına Etkisi” isimli çalışmasında yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirici etkinliklerin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik başarısına etkisini araştırmıştır. Araştırmada, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek için işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı ve günlük tutma uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda, deney grubundaki yansıtıcı düşünme becerileri geliştirilen öğrencilerin kontrol grubuna göre akademik başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Yansıtıcı düşünme becerilerinin eğitimin her kademesinde uygulanması, eğitim programlarında yansıtıcı düşünme becerilerine önem verilmesi önerilmiştir.

Bayrak ve Usluel Koçak (2010), “Ağ Günlük Uygulamasının Yansıtıcı Düşünme Becerisi Üzerine Etkisi” isimli çalışmalarını Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 3. sınıfta öğrenim görmekte olan 83 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında, yalnızca kayıtlı öğrencilerin girebileceği ağ günlükleri oluşturulmuş ve öğrenciler yedi hafta süresince yansıtıcı günlüklerini bu ortamda yayınlamış ve birbirlerinin yansıtıcılarını görebilmişlerdir. İlk hafta “Yansıtıcı Düşünme Becerileri Testi” (Kızılkaya ve Aşkar, 2009), son hafta “Yansıtıcı Düşünme

Becerileri Testi” ile beraber “Öğrenme Yaklaşımları Envanteri” (Çolak ve Fer, 2007) uygulanmıştır. Ayrıca süreç sonunda öğrencilerin ağ günlüğü ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacıyla oluşturulan anket öğrenciler tarafından cevaplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda ağ günlüğü uygulamasının yansıtıcı düşünme becerisinde farklılık oluşturmadığı; öte yandan yansıtıcı düşünme becerisinin derin öğrenme yaklaşımının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Yeşilbursa (2011b) “Türk İngilizce Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Yazılarında, Olumlu ve Olumsuz Tutumları ve Tanımlayıcı Sözel Yansıtımları” isimli çalışmada Türkiye’de öğretmenlik eğitimi alan 28 İngilizce öğretmen adayının, eğitimlerin üçüncü yılında aldıkları bir metodoloji dersinde yazdıkları yansıtımların özellikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada, karmaşık araştırma yöntemi uygulanmıştır. İlk olarak, yazılı yansıtımların nitel analizi yapıp ortaya çıkan yansıtıcı temalar tespit edilmiş. İkinci olarak da yansıtıcı temaların her bir İngilizce öğretmen adayı için dağılımlarını gösterecek frekans analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, betimsel/analitik yansıtıcı düşünce ile pozitif/negatif bakış konularında her bir İngilizce öğretmen adayının farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Baş ve Beyhan (2012) “İngilizce Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmalarında, ön test-son test kontrol gruplu araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmaya, bir ilköğretim okulunun iki sınıfından toplam 64 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kontrol grubu ile deney grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırmada, yansıtıcı düşünme becerisine dayalı etkinliklerle yapılan öğretimin deney grubundaki öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde anlamlı katkılar sağladığı saptanmıştır. Ayrıca, yansıtıcı düşünme becerisine dayalı etkinliklerle yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı gelişmeler sağladığı da tespit edilmiştir.

Cengiz ve Karataş (2012) “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının İki Kolonlu Öğrenme Yazısı Etkinliği Hakkındaki Görüşleri” başlıklı çalışmalarında, bilgi ve teknoloji çağına uygun, yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip üst düzey düşünebilen

bireyler yetiştirmenin önemini ortaya koyarak, üst düzey düşünme becerilerinden biri olan yansıtıcı düşünmede kullanılan iki kolonlu öğrenme yazıları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşlerini almaktır. Çalışmada birinci sınıfta öğrenim görmekte olan 10 fen bilgisi öğretmen adayının iki kolonlu yazı uygulaması hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış mülakatlar kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları çoğu öğretmen adayının iki kolonlu yazılara yönelik olumlu görüşleri bulunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte iki kolonlu yazıların özet veya yansıtıcı günlük bölümünden yararlanamadığını belirten öğretmen adayları vardır. Öğretmen adayları iki kolonlu yazılarda yaptıkları yansıtımların çalışma yöntemleri konusunda bilgi sahibi olmalarını ve öğrenmeleri ile ilgili eksiklikleri tespit ederek çözümler üretmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte çalışma sonuçları seviyesi düşük olan öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerden yararlanamadığını göstermiştir.

Yıldız (2012) “Web Tabanlı Akran Değerlendirme Sistemine Yerleştirilmiş Yönlendirici Yardım Stratejilerinin Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme ve Öğretmen Öz-yeterlilikleri Üzerindeki Etkisi” isimli çalışmasının amacı, ortam içine yerleştirilmiş soru promptlarının hizmet öncesi öğretmenlerin yansıtıcı düşünme ve öğretmen öz-yeterlilik seviyeleri üzerine etkilerini araştırmaktır. Bu sebeple, tam deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaya 55 hizmet öncesi öğretmen katılmıştır. Çalışmanın ilk bulgusu, ağ tabanlı video analiz sistemine yerleştirilmiş soru uyaranlarının hizmet öncesi öğretmenlerin yansıtıcı düşünme seviyelerine olumlu yönde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir. İkinci bulgusu da, ağ tabanlı video analiz sistemine yerleştirilmiş soru uyaranlarının hizmet öncesi öğretmenlerin öz-yeterliliklerine anlamlı bir etkisi olmadığını göstermiştir. Fakat her iki grupta da öz-yeterlilik alt faktörleri zaman içinde anlamlı bir artış eğilimi göstermiştir. Her iki grup için de bu doğrusal artış öz-yeterlilik alt faktörleri olan öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı zaman içinde gelişmiştir.

Kazu ve Demiralp (2012) “İlköğretim Birinci Kademe Programlarında Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemlerin Kullanılma Durumu (Elazığ İli Örneği)” isimli araştırmalarında tarama (survey) yönteminden yararlanmıştır. 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 bulgulara, öğretmenlerin soru sorma yöntemini en fazla, seminer çalışmaları yöntemini ise en az sıklıkta kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Özden (2012) “Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarının Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Hazırlama Becerilerine Etkisi” isimli ön test-son test kontrol gruplu deneysel desene göre düzenlenen araştırması ile yansıtıcı düşünme uygulamalarının Öğretmenlik Uygulaması dersinde öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı hazırlama becerilerine olan etkisinin belirlemeyi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıfında öğrenim gören sekizi kız ve sekizi erkek olmak üzere 16 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla, “yansıtıcı düşünme profili ölçeği”, “yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği”, “yapılandırmacı öğrenme farkındalık ölçeği”, “yapılandırmacı öğrenme ortamı gözlem formu” ve “öğretmen adayı günlükleri” kullanılmıştır. Araştırmada toplanan verilerin analizinde Bağımsız Gruplar T-testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grubunda yer alan aday öğretmenlerin: Yansıtıcı düşünme profilleri, yapılandırmacı öğrenmeye ilişkin farkındalık düzeyleri ve yapılandırmacı öğrenme ortamı hazırlama becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı, yansıtıcı düşünme profili, öğrenmeye ilişkin farkındalık düzeyleri ve yapılandırmacı öğrenme ortamı hazırlama becerileri son testleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu, yansıtıcı düşünme profilleri, öğrenmeye ilişkin farkındalık düzeyleri ve yapılandırmacı öğrenme ortamı hazırlama becerileri kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık söz konusu olduğu ve ‘Yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği’ ön-test ve son-testteki sorularda çoğunlukla yapılandırmacı seçeneğin tercih edildiği ve bu tercihlerin yapılandırmacı bir gerekçeye dayandırıldığı görülmektedir.

Demirtaş (2012) “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeyleri İle Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Bilme ve Tercih Etme Sıklıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmasında amaç; ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri ile öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme ve tercih etme sıklıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmanın örneklemini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilindeki devlet okullarında görev yapan ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinden gelişigüzel örnekleme yoluyla seçilmiş 223 öğretmen ve aynı okulların 4. ve 5. sınıflarında öğrenim gören 960 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenler için araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Bilme ve Tercih Etme Sıklıkları Anketi” öğrenciler için ise yine araştırmacı tarafından geliştirilen Cronbach Alfa katsayısı 0,87 olan “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencileri için Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeyi Ölçeği (YDD)” kullanılmıştır. Ölçek geliştirme ile ilgili elde edilen verilerin analizinde kapsam geçerliği indeksi hesaplanmış, faktör analizi yapılmış ve Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır. Öğretmen ve öğrenciler ile ilgili elde edilen verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri yüksektir ve cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktayken; sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme düzeyleri yüksek ve cinsiyete, mesleki kıdeme, öğrenim durumlarına göre farklılaşmamaktadır. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini tercih etme sıklıkları yüksek değildir ve cinsiyete, mesleki kıdeme, sınıf mevcuduna, okuttukları sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme ve tercih etme sıklıklarını yordamamaktadır.

Güvenç (2012) “Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları İle Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2010–2011 öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece

ilçesine bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 293 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerini ölçmek için Titrek (2004)'in “Öğretim Üyelerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Sıklığı Ölçeği” uyarlanarak, yansıtıcı düşünme becerilerini ölçmek için Dolapçioğlu (2007) tarafından geliştirilen “Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi, doğrusal regresyon analizi ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Çalışma sonunda; sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâyâ ilişkin algıları “çok sık” düzeyindedir. Duygusal zekanın duyguları yönetme ve öz bilinç boyutlarının “her zaman”, empati, duyguları güdüleme, sosyal beceriler boyutları “çok sık” düzeyde olduğu, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâyâ ilişkin algıları arasında mesleki kıdem hariç cinsiyet, öğrenim durumu, sınıfındaki öğrenci sayılarına göre anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Boyutlarına bakıldığında cinsiyette duyguları güdüleme, mesleki kıdemde duyguları yönetme ve duyguları güdülemede anlamlı fark olduğu, sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin algıları “her zaman” düzeyinde olduğu, sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin algıları arasında cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, öğrenci sayılarına göre anlamlı fark olmadığı, doğrusal regresyon analizi ile sınıf öğretmenlerinin duygusal zekalarıyla, Pearson korelasyon analizi ile duygusal zekanın tüm boyutlarıyla yansıtıcı düşünme becerileri arasında anlamlı ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Çiğdem (2012) “Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Blog Aracılığı İle Tuttukları Günlüklerin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine Etkisi” adlı çalışmada hem nitel hem de nicel veri toplama ve analiz yaklaşımlarından yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2010–2011 öğretim yılı bahar döneminde Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü dördüncü sınıfına devam eden ve Öğretmenlik Uygulaması dersini alan öğrencilerden oluşmuştur. Araştırmaya deney grubunda 20 ve kontrol grubunda da 20 öğretmen adayı olmak üzere 40 öğretmen adayı katılmıştır. Deney grubundaki öğretmen adayları Öğretmenlik Uygulaması etkinlik raporlarını blog ortamı aracılığı ile kontrol grubundaki öğretmen adayları ise Öğretmenlik Uygulaması etkinlik raporlarını kâğıt kalem aracılığıyla hazırlamışlardır. Araştırmanın verileri, öğretmen adaylarının yazdıkları bloglar, araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan

Yansıtıcı Düşünme Ölçeği, araştırmacı tarafından geliştirilen Blog Kullanım Anketi yardımıyla toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t-testi ve Mann Whitney U testi kullanılmış, nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlemesi sonucunda, deney ile kontrol grubunun son test eleştirel yansıtma puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmış; ancak deney ve kontrol gruplarının son test alışkanlık, anlama ve yansıtma puanları arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Blogların betimsel analizi sonucunda öğretmen adaylarının gittikleri okullarda uygulama öğretmenlerinin ya da diğer öğretmen adayları hakkında izlenimlerini aktardıkları bloglarında daha çok anlama boyutunda yazılar yazdıkları, kendi etkinlikleri hakkında yazdıkları bloglarda ise yansıtma ve eleştirel yansıtma boyutunda yazılar yazdıkları belirlenmiştir. Deney grubundaki öğretmen adayları blog uygulamasının en çok öğrenciler arasında bilgi paylaşımına ve öğrencilerin farklı bakış açılarını okuyarak görüş geliştirmelerine olanak sağladığını ifade etmişlerdir.

Baki, Aydın Güç ve Özmen (2012) “İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi” isimli çalışmalarının örneklemini, ilköğretim matematik öğretmenliği üçüncü sınıfta öğrenim gören 10 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada nitel yaklaşım benimsenmiş, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini belirlemek amacıyla literatür desteğiyle bir gözlem çizelgesi oluşturulmuştur. Gözlem çizelgesinde yer alan maddeler göz önünde bulundurularak bir etkinlik hazırlanmış ve problem çözme temelli bir öğrenme ortamı tasarlanmıştır. Her grup için etkinlik süreçleri video kaydına alınmış ve kayıtlar izlenerek ortaya çıkan problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünce durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak; öğretmen adaylarının problem çözme sürecinde ağırlıklı olarak verilen problemi mümkün olan en kısa yoldan çözmeye odaklandıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının, problemi sorgulama, nedenleme ve çözüm aşamalarını değerlendirme boyutlarına ait karşılaştıkları yönergeler ve grup arkadaşlarının sorularına yeterli cevap veremedikleri, dolayısıyla bu boyutlara yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin düşük olduğu gözlemlenmiştir.

Yıldırım (2012) “Coğrafya Öğretiminde Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Öğretimin Öğrenci Başarısına, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi” isimli çalışması ile yansıtıcı öğretimin öğrencilerin Coğrafya dersi başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen modelinin kullanıldığı araştırma 2010–2011 eğitim öğretim yılı ikinci yarısında Aksaray ili Hazım Kulak Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencilerinden seçilen bir deney (30 öğrenci) ve bir kontrol (30 öğrenci) grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen “Akademik Başarı Testi” ve Demirkaya (2003) tarafından geliştirilen “Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Deneysel çalışma süresince dersler deney grubunda yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleriyle yürütülmüş, kontrol grubunda ise programda önerilen öğretim etkinlikleriyle yürütülmüştür. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 14.00 programı ile frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile bağımsız gruplar için t-testi, bağımlı gruplar için t-testi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre; coğrafya öğretiminin yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleriyle gerçekleştirildiği deney grubu öğrencileri ile programda önerilen öğretim etkinlikleriyle gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı puanları ve akademik başarı kalıcılık testi puanları açısından deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ancak deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutum puanları arasında, anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre akademik başarıları, coğrafya dersine yönelik tutum ve akademik başarı kalıcılık testi puanlarında farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin coğrafya öğretiminde öğrencilerin akademik başarılarını ve başarının kalıcılığını olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Uygun (2012) “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarının Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi” başlıklı çalışmada yansıtıcı düşünme uygulamaları ile yapılan öğretimin ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Uşak Halit Ziya Uşaklıgil İlköğretim Okulu 7A sınıfı (kontrol grubu) ve 7B sınıfı (deney grubu) öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın başında, Kişisel

Bilgi Formu uygulanmış, deneysel işlem öncesinde ve sonrasında, Akademik Başarı Testi ve Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Deneysel işlem olarak deney grubuna yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim ve kontrol grubuna programda önerilen öğretim yapılmıştır. Araştırmada, ilişkili (bağımlı) örneklem ve ilişkisiz (bağımsız) örneklem t-testi kullanılmıştır. Veriler, SPSS 16.00 bilgisayar paket programı ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonunda, yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumu, kontrol grubu öğrencilerine oranla daha olumlu bulunmuştur. Yansıtıcı düşünme yaklaşımı, öğrencilerin başarılarının artmasında, programda önerilen öğretimden daha fazla etkili olmuştur. Ayrıca, yansıtıcı öğretimin tutumların ve başarının kalıcı olması konusunda, daha yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2013) “Ortaokul 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan MEB Vitamin Eğitim Yazılımının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerine ve Erişilerine Etkisinin İncelenmesi” isimli çalışmada deneysel araştırma modellerinden biri olan ön test-son test kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiştir. Araştırma 2011-2012 öğretim yılında Konya ili Selçuklu ilçesi Mareşal Mustafa Kemal Ortaokulu 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma deney grubunda 41 öğrenci ve kontrol grubunda 42 öğrenci olmak üzere toplam 83 öğrenci bulunmaktadır. Deney grubuna MEB Vitamin eğitim yazılımı ile öğretim yapılırken, kontrol grubuna programda önerilen öğretim uygulanmıştır. Öğretimin sonunda iki gruba da fen ve teknoloji başarı testi, hava direnci ve su direnci ile ilgili teknolojik tasarım hazırlamaya yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeği, basit bir elektrik devresi kurulumu ve devre elemanlarına yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeği son testi uygulanmıştır. Verilerin analizinde çözümleme aracı olarak bağımsız örneklem t-testi, bağımlı örneklem t-testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 15.0 ve Amos programından faydalanılmıştır. Araştırma sonunda MEB Vitamin eğitim yazılımının kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek bir başarı elde ettikleri görülmüştür. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin hava ve su direnci ile ilgili teknolojik tasarım hazırlamaya yönelik yansıtıcı düşünme becerilerindeki artış ve basit bir elektrik devresi kurulumu ve devre elemanlarına yönelik yansıtıcı düşünme becerilerindeki artış daha fazla olmuştur.

Başol ve Gencel (2013) “Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” isimli çalışmalarının amacı, Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeğini (YDDBÖ) Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin Türk üniversite öğrencileri örnekleminde geçerlik ve güvenirliliğini ortaya koymaktır. YDDBÖ öğrencilerin bir dersin sonunda yansıtıcı düşünme düzeylerini 5’li Likert derecelemesi kullanarak Alışkanlık, Anlama, Yansıtma ve Kritik Yansıtma olmak üzere dört alt boyutta ölçmek üzere tasarlanmış bir ölçektir. Alan ve dil uzmanlarının katkısıyla ölçeğin Türkçeye adaptasyonu tamamlandıktan sonra, veriler uygun örnekleme yoluyla 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart ve Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültelerinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 1413 lisans öğrencisinden bir aylık bir süreçte toplanmıştır. Madde analizleri yapılan ölçeğin iç tutarlılığına Cronbach Alpha katsayısı ve Spearman Brown iki yarı güvenirlilik katsayısı ile bakılmış ve yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçeğin test-tekrar test korelasyonları ölçeğe verilen cevapların kararlılık gösterdiğini ortaya koymuştur. YDDBÖ’nün yapı geçerliğini ortaya koymak üzere veri rastgele olarak ikiye bölündükten sonra bir yarıya Açıklayıcı ve diğer yarıya Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmış ve orijinal çalışmada ortaya konan kuramsal yapının doğrulandığı bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin benzer ölçekler dayanaklı geçerliğini sınamak üzere California Eleştirel Düşünme Ölçeği ile korelasyonuna bakılmış ve yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Poyraz ve Usta (2013) “Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlamışlardır. Çalışma 2011-2012 akademik yılında İstanbul’da bir devlet üniversitesinde okuyan 449 eğitim fakültesi öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler ANOVA ve bağımsız gruplar için t-testi ile SPSS programında analiz edilmiştir. Çalışma sonunda öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin büyüdüğü bölge ve yaşa göre önemli derecede farklılık gösterdiği görülmüştür. Buna ek olarak anne ve babanın eğitim durumu, kardeş sayısı, lisans program türüne göre de önemli farklılıklar saptanmıştır.

Tican (2013) “Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Öğretim Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerine, Eleştirel Düşünme Becerilerine, Demokratik Tutumlarına Ve Akademik Başarılarına Etkisi” isimli araştırmasında gerçek deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu modele göre düzenlenmiştir. Araştırma grubunu, 2010–2011 öğretim yılı, güz döneminde, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini alan Türkçe Öğretmenliği Bölümü ikinci sınıf deney grubuna 21, kontrol grubuna 21 olmak üzere toplam 42 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında; 1) California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, 2) Demokratik Tutum Ölçeği, 3) Akademik Başarı Testi, 4) Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği, 5) Yansıtıcı Günlük 6) Portfolyo İçin Dereceli Puanlama Anahtarı Uzman Formu (Rubrik) kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde, bağımsız gruplar t-testi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Yansıtıcı günlük ile elde edilen nitel veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğrenci portfolyo dosyaları üç uzman tarafından incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre: Son test ve erişim yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme, demokratik tutum, akademik başarı puan ortalamaları açısından, deney grubunda daha yüksek ortalama puanlar elde edilmesine karşın, kontrol grubu ortalamaları ile kıyaslandığında aralarında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleri öğrencilerin derse karşı ilgilerini arttırmış, daha fazla aktif olmalarını, düşüncelerini daha demokratik bir ortamda ifade etmelerini sağlamış ve öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturulmasına zemin hazırlamıştır. Öğrencilerin, yansıtıcı düşünmenin eylem hakkında yansıtma ve eylem için yansıtma sürecinin gerektirdiği davranışları büyük ölçüde gerçekleştirdikleri saptanmıştır.

Elaldı (2013) “Yansıtıcı Düşünme Etkinlikleri İle Destekli Tam Öğrenme Modelinin Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Üstbiliş Becerileri, Öz-Düzenleme Stratejileri, Öz-Yansıtma Becerileri, Öz-Yeterlik İnançları, Eleştirel Düşünme Becerileri ve Akademik Başarılarına Etkisi” isimli araştırmasını 2011–2012 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi’nde öğrenim gören 5. sınıf, hem deney hem de kontrol grubunda 32 olmak üzere toplam 64 öğrenci üzerinde yürütmüştür. Deney grubunda, yansıtıcı düşünme etkinlikleriyle destekli tam öğrenme modeli; kontrol grubunda ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. Araştırmada nicel

verilerin toplanmasında başarı testi, Biliş Ötesi Farkındalık Envanteri, Tıp Öğrencilerin Yansıtıcı Öğrenme Anlayışı-Öğrenmede Yansıtma Ölçeği, Groningen Yansıtma Yeteneği Ölçeği, Genel Öz-yeterlik Ölçeği ve California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden; nitel verilerin toplanmasında ise görüşme formlarından ve öğrenme günlüklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın deneysel bölümünde öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenden yararlanılmıştır. Nitel boyutta ise araştırma deseni olarak olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmış; uygulama sonrasında, deney grubunda yer alan öğrencilerden altı tanesi ve Enfeksiyon Hastalıkları ve Klinik Mikrobiyoloji Anabilim Dal'ında görev yapan ve uygulamayı yürüten öğretim üyesi ile görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca her hafta öğrencilerden düzenli olarak öğrenme günlükleri de toplanmıştır. Elde edilen nicel veriler, SPSS 16 paket programından ve istatistiksel yöntemlerden yararlanılarak analiz edilmiştir. Görüşmelerden ve öğrenci günlüklerinden elde edilen nitel veriler ise NVIVO 8 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, hem yansıtıcı düşünme etkinlikleriyle destekli tam öğrenme modelinin uygulandığı deney grubunun hem de geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun başarı düzeyleri artmıştır. Ancak yapılan karşılaştırmalar sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Her iki grubun başarı testinden aldıkları erişim puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Başarı testinin bilgi ve kavrama alt boyutlarına ilişkin deney ve kontrol gruplarının erişim puanları arasında farklılık belirlenmemiş; ancak uygulama alt boyutu erişim puanları karşılaştırıldığında, deney grubu kontrol grubuna göre daha başarılı bulunmuştur. Üst biliş becerilerine ilişkin genel sonuçlara bakıldığında, yansıtıcı düşünme etkinlikleriyle destekli tam öğrenme modelinin öğrencilerin üst biliş becerilerine yönelik olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin üst biliş becerilerinde bir farklılık tespit edilememiştir. Öz-düzenleme stratejilerine yönelik öğrencilerin puanları karşılaştırıldığında, deney grubu öğrencilerinin son test öz-düzenleme puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin son test öz-düzenleme puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak gruplar arası anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Ayrıca, öz-yansıtma becerileri, öz-yeterlik inançları ve eleştirel düşünme becerilerine yönelik yapılan uygulamalarda da gruplar arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Seyhan (2013) “Sinir Sistemi Konusunun Öğretilmesinde Kullanılan Yansıtıcı Düşünme Stratejilerinin Öğrencilerin Başarılarına, Tutumlarına ve Bilgilerinin Kalıcılığına Etkisi” isimli çalışmada karma yöntem kullanılmış olup; nicel kısmında yarı deneysel desenlerden ön test-son test kontrol gruplu model, nitel kısmında ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Mardin Artuklu Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu İlk ve Acil Yardım Bölümünün 1. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Deney grubunda yansıtıcı düşünme stratejileri kullanılarak ders işlenirken, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemiyle ders işlenmiştir. Araştırmanın uygulama süresi 10 haftadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Akademik başarı testi, İnsan Anatomisi dersine yönelik tutum ölçeği, İki kolonlu yazı örneği, Öğrenme günlüğü ve bunları desteklemek amacıyla ses-video kaydı kullanılmıştır. Ayrıca son test akademik başarı testi, bilgilerin kalıcılığını ölçmek amacıyla son test uygulamasından 5 hafta sonra kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Veri analizleri için SPSS 18.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde; demografik özellikler için bağımsız t-testi, Anova ve Kruskal Wallis testi, nicel veriler bağımsız örneklem t-testi ve bağımlı örneklem t-testi, nitel veriler içinse frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubunun demografik özelliklerinin benzer olduğu ve demografik özelliklerin akademik başarı, tutum ve bilgilerin kalıcılığına etkisi olmadığı görülmüştür. Nicel verilerinde ise deney ve kontrol grubu başarı ve tutum son test puanları; deney grubunun ön test- son test başarı ve tutum puanları; kontrol grubunun ön test- son test başarı ve tutum puanları; deney ve kontrol gruplarının son test ve kalıcılık testleri puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ancak deney grubunun puanları arasındaki fark kontrol grubununkinden yüksek çıkmıştır. Nitel verilerde ise iki kolonlu yazı örneğinde; öğrencilerin yansıtıcı düşünme uygulamalarına yönelik görüşlerinde en fazla öğrendiklerini karşıya aktarabilmeyi ve yansıtabilmeyi öğrendikleri; en fazla öğrenilen terimin nöron olduğu ve öğrencilerin sinir sistemiyle ilgili en fazla öğrendiği kısmın ise nöron çeşitleri ve görevleri olduğu görülmüştür. Öğretim günlüğünde; öğrencilerin derse hazır bulunuşluğu ölçülerek derse başlandığı, öğrenci günlüklerin öğretime faydasının konuyu anlaşılabilir ve daha iyi öğrenmesine sebep olduğu, en fazla kullanılan yöntemin şekil ve şema çizerek olduğu, araştırmacının ders esnasındaki tutumuna yönelik ise giyim tarzı, hitap şekli vb. den dolayı dersin huzur ve enerji verici

olduğu ortaya çıkmıştır. Ses-video kaydında da öğretim elemanının konunun öğretilmesi sırasında yansıtıcı düşünme stratejilerine dayalı öğretim araçlarını kullandığı, öğrenciler üzerinde etkili olarak derse katılmalarını sağlayıp onları aktif hale getirdiği ve öğrencilerinde soruları cevaplamak için çaba gösterdikleri anlaşılmaktadır. Sonuç olarak sinir sistemi konusunun öğretilmesinde kullanılan yansıtıcı düşünme stratejilerine dayalı öğretim uygulamaları öğrencilerin konuyu daha kalıcı ve daha iyi öğrendiklerini göstermiştir.

Yılmaz (2013) “İlköğretim Matematik Öğretmenlerine Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Kazandırılmasına Yönelik Hizmet İçi Eğitimin Uygulanması ve Değerlendirilmesi” isimli çalışmasının amacı İlköğretim Matematik Öğretmenlerine yansıtıcı düşünme becerisini kazandırmak ve bu beceriyi derslerinde etkili bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli olan mesleki bilgi ve becerileri kazandırmaya yönelik bir hizmet içi eğitim (HİE) geliştirmek, uygulamak ve değerlendirmektir. Çalışmanın örneklemini 6 ilköğretim matematik öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada karma yaklaşım benimsenmiş ve dört aşamada tamamlanmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen mülakat ve YANDE (yansıtıcı düşünme eğilimini belirleme) ölçeği HİE yapılmadan önce uygulanmıştır. Eğitim sonrasında bu ölçek bilgi-beceri değişimini inceleyebilmek için tekrar uygulanmıştır. Ayrıca eğitim süresince öğretmenlerden tema günlükleri tutmaları istenmiş ve hazırladıkları dokümanlar incelenmiştir. Son aşamada ise HİE'yi değerlendirmeleri istenmiştir. Bunun için de yine mülakat ve anket tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda yansıtıcı düşünme becerisini kazandırmaya yönelik hazırlanan HİE için nicel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkarmamasına karşın, nitel olarak bilgi ve becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Hazırladıkları dokümanlar ve yapılan tartışmalar yansıtıcı düşünmenin matematik eğitimine entegre edilmesi gereğini desteklemektedir. Bunun yanında öğretmenlerin genel olarak HİE'yi olumlu yönde değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır.

Baş ve Kıvılcım (2013) “Lise Öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerileri ile Matematik ve Geometri Derslerindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” isimli çalışmaları “ilişkisel tarama modelinde” bir araştırma olup, betimsel bir çalışmadır. Yapılan çalışmada Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonucunda lise öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı

düşünme becerileri ile matematik ve geometri derslerindeki akademik başarıları arasındaki pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Ayrıca, yapılan doğrusal regresyon analizi sonucunda da öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri değişkeninin, öğrencilerin matematik ve geometri derslerindeki akademik başarılarını anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır.

Yeşilbursa (2013) “İngiliz Dili Yansıtıcı Öğretim Envanterinin Bir Türk Üniversitesinde, EFL İngiliz Dili Öğreticileri İle Geçerliğini Yapılandırmak” isimli çalışması ile öğretmen eğitiminde popüler bir yaklaşım olan yansıtıcı düşünmenin öğrenci öğrenmelerinde geçerliliğini belirlemektir. Yürütülen bu çalışma, Türk yükseköğretim bağlamında İngilizce yabancı dil öğretmenlerinin yansıtıcı uygulamalarının ölçümünde envanteri tasarlayarak yapısal geçerliğini sınamaktır. Türkiye’de 4 devlet üniversitesinin İngilizce hazırlık programlarında çalışan 173 akademisyen örneklemini oluşturmaktadır. Orijinal model; bilişsel doküman, biliş-ötesi, eleştirel, uygulamalı, duyuşsal ve ahlaki olarak 6 faktör önermektedir. Faktör yapılandırmada araç olarak, SPSS 13.0 ile açımlayıcı faktör analizi, AMOS 16.0 ile doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Bu çalışmanın sonuçları ile orijinal çalışmanın sonuçları benzerlik göstermektedir. Özellikle, bilişsel, biliş-ötesi ve eleştirel faktörlerin büyük ölçüde bütünü kalırken, duyuşsal ve ahlaki faktörlerin geçerli olmadığı belirlenmiştir.

Yetim (2014) “Ortaöğretim Öğrencilerinde Yansıtıcı Düşünme Becerisi, Akademik Stres Düzeyi ve Yabancı Dil Dersi Akademik Başarı İlişkisi” adlı çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerisi, akademik stres düzeyi ve yabancı dil dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiş; öğrencilerin tespit edilen yansıtıcı düşünme becerilerinin ve akademik stres düzeylerinin cinsiyet, yaş ve okul türü gibi faktörlere göre anlamlı bir fark içerip içermediğini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Sivas ili Merkez ilçesinde bulunan ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan 9., 10. ve 11. sınıflarından random yöntemi ile seçilen 643 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini ölçmek için Kember ve diğerleri (2000) tarafından geliştirilen "Yansıtıcı Düşünme Ölçeği (Reflection Questionnaire)", akademik stres düzeylerini ölçmek için ise Calaguas (2012) tarafından geliştirilen

"Akademik Strese Sebep Olan Etmenler (Survey of College Academic Stressors)" kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yabancı dil dersinde elde ettikleri başarı puanları kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon analizi (spearman) uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin akademik stres düzeyleri ile cinsiyet değişkenine göre dersler, sınıf arkadaşları, ders programı, sınıf ve beklentiler alt boyutlarında fark bulunmuştur. Okul türü değişkenine göre ders programı hariç tüm bölümlerde fark bulunurken, yaş değişkenine göre sınıf, parasal konular ve beklentiler alt boyutlarında fark bulunmuştur. Kız öğrencilerin akademik stres düzeyleri erkek öğrencilerden yüksek çıkmıştır. Ayrıca yaş arttıkça akademik stres düzeyinin arttığı gözlenmiştir. Akademik stres düzeyi en yüksek olan okul türü meslek lisesi olmuştur. Öğrencilerin akademik stres düzeyleri ile akademik başarıları arasında negatif yönde zayıf düzeyde ilişki bulunmuştur. Yansıtıcı düşünmenin bulguları incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre kavrama ve yansıtma alt boyutlarında erkeklerin lehine fark bulunmuştur. Okul türü değişkenine göre incelendiğinde tüm okul türlerinde fark bulunmuştur. Yaş değişkenine göre incelendiğinde ise sadece alışkanlık haline gelen eylemler alt boyutunda 15 yaş lehine fark bulunmuştur. Yansıtıcı düşünme ve yabancı dil dersi akademik başarıları arasında yansıtma alt boyutunda negatif yönde, eleştirel yansıtma alt boyutunda pozitif yönde zayıf düzeyde ilişki bulunmuştur. Yaş arttıkça akademik stres artmakta, akademik stres arttıkça da başarı düşmektedir.

Ceyhan (2014) "Üniversite Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri ve Araştırmaya Yönelik Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından CART Analizi İle İncelenmesi" isimli araştırması 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Muş Alparslan Üniversitesi'ne bağlı fakülte ve yüksekokullarda öğrenim gören 2247 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma kapsamında, öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemek için, Kember ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen, Başol ve Gencel (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan, "Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği"; öğrencilerin araştırmaya yönelik kaygı düzeylerini tespit etmek için, Büyüköztürk (1997) tarafından geliştirilen "Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeği" ve katılımcılara ait bazı bireysel bilgilere ulaşmak için, araştırmacı ve alanında uzman kişilerle yapılan görüşmeler sonucu geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizleri sonucunda, üniversite öğrencilerinin, yansıtıcı düşünme düzeylerinin genel

olarak orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyleri; fakülte, cinsiyet, sınıf düzeyi, ilkokulu veya ilköğretimi okuduğu yerleşim birimi, bu yaşına kadar okuduğu tahmini kitap sayısı, izledikleri bir film, okudukları bir kitap veya buna benzer durumlarda çevreleriyle tartışma sıklığı, bölümünden memnun olma durumu, derste konu ile ilgili tüm ayrıntıların hocaları tarafından anlatılmasını isteme durumu, gazete okuma sıklığı ve derste not tutma durumlarına göre farklılık göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyleri ile araştırmaya yönelik kaygıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Töman ve Odabaşı Çimer (2014) “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine Göre İncelenmesi” isimli çalışmalarının amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerini, okul deneyimi dosyaları için yazdıkları günlüklerindeki ifadelerine göre incelemektir. Bu çalışmanın örneklemini 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar dönemi Bayburt Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesinde İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği anabilim dalında dördüncü sınıfa devam eden toplam 10 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada 10 fen bilgisi öğretmen adayının okul deneyimi dosyasına dört hafta boyunca yazdıkları 40 adet günlük, doküman inceleme yöntemiyle incelenmiştir. Günlüklerdeki ifadeler betimsel olarak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının yazdıkları günlüklerdeki ifadeleri incelendiğinde öğretmen adaylarının daha çok teknik alanda yansıtıcı düşünme yeteneklerinin ön planda olduğu tespit edilmiştir. Eleştirel alanda yansıtıcı düşünme yeteneklerinin ise hiç olmadığı dikkat çekmektedir.

Töman, Odabaşı Çimer ve Çimer (2014) “Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Teknikler Hakkındaki Görüşlerinin Analizi” başlıklı çalışmalarında Fen ve Teknoloji öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirici metotlar hakkındaki görüşlerini araştırmak ve yansıtıcı düşünme seviyelerini belirlemektir. Çalışma tanımsal bir çalışmadır. Öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemesinde açık-uçlu sorular kullanılmıştır. Sorular öğrenci görüşlerinden elde edilen verilerin istatistiksel analizinde kullanılmıştır. Çalışma Bayburt Üniversitesi Fen ve Teknoloji Eğitim Fakültesi 32 3. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Gelecekteki Fen öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin bulgular; öğrencilerin teknik yansıtma becerilerinin eleştirel yansıtma becerilerinden

daha iyi olduğudur. Ek olarak öğretmen adayları yansıtıcı düşünmeyi geliştirici metotların öğretme becerilerine olumlu katkı sağladıklarını ifade etmişlerdir.

Karaoğlu (2014) “E-Öğrenme Ortamlarında Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarısına, Sosyal Buradallığına ve Güdülenmesine Etkisi” adlı araştırmasında 3x3'lük bir karışık desen (split-plot) kullanılmıştır. Çalışma bir üniversitenin uzaktan eğitim programlarında öğrenim gören 103 öğrenci üzerinde altı hafta süresince yürütülmüştür. Araştırmanın verileri başarı testi, sosyal buradalık algısı ölçeği, podcaste yönelik güdülenme ölçeği ve öğrenci görüşlerini belirleme formundan elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, t-testi, ANOVA ve ANCOVA ile incelenmiştir. Öğrencilerin görüşleri belirleme formuna verdiği cevaplar ise frekans ve yüzde tabloları şeklinde ifade edilip yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yansıtıcı düşünme etkinliğinin olup olmamasına göre çalışma gruplarının son test başarıları karşılaştırıldığında; Çalışma Grubu I ile Çalışma Grubu II'deki öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş ve yansıtıcı düşünme etkinliklerinin son test başarısını artırdığı belirlenmiştir. Kullanılan teknolojiye göre çalışma gruplarının son test başarıları karşılaştırıldığında ise Çalışma Grubu II'deki öğrenciler ile Çalışma Grubu III'teki öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Kalıcılık testi puanları açısından bakıldığında da Çalışma Grubu I ile Çalışma Grubu II arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, Çalışma Grubu II ile Çalışma Grubu III arasında ise anlamlı fark olduğu görülmüştür. E-öğrenme ortamında yansıtıcı düşünme etkinliklerinin kullanıldığı (Çalışma Grubu I) ve kullanılmadığı (Çalışma Grubu II) çalışma gruplarının sosyal buradalık ölçeğinden aldıkları son test puanları karşılaştırıldığında, Çalışma Grubu I'deki öğrenciler ile Çalışma Grubu II'deki öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır. Kullanılan teknolojiye göre çalışma gruplarının sosyal buradalık ölçeğinden aldıkları son test puanları karşılaştırıldığında, Çalışma Grubu II'deki öğrenciler ile Çalışma Grubu III'teki öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. E-öğrenme ortamında yansıtıcı düşünme etkinliklerinin kullanıldığı (Çalışma Grubu I) ve kullanılmadığı (Çalışma Grubu II) çalışma gruplarının podcaste yönelik güdülenme ölçeğinden aldıkları son test puanları karşılaştırıldığında, Çalışma Grubu I'deki öğrenciler ile Çalışma Grubu II'deki öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüş ve yansıtıcı düşünme etkinliklerinin güdülenmeyi artırdığı tespit edilmiştir.

Nitel veri analizi sonucuna göre e-öğrenme ortamı tasarımında görsel ve işitsel açıdan kullanışlı ve kolay erişilebilir ortamları öğrencilerin daha çok tercih ettiği anlaşılmaktadır. Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilere kendini sorgulama, öğrenme sürecini planlama gibi imkânlar sağladığı öğrenciler tarafından belirtilmektedir. Çalışma Grubu I'deki öğrenciler tarafından kullanılan blog aracının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmelerine katkı sağladığı ifade edilmiştir.

Yurt içinde yapılan araştırmaların öğretmen adayları ve ortaöğretim öğrencileri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Yapılan çalışmaların büyük bir kısmının deneysel çalışma olması eğitim bilimlerindeki gelişmelerin sonuçları olarak büyük bir önem arz etmektedir. Genel olarak yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde; yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve akademik başarısının kalıcılığı noktasında çok büyük bir öneme sahip olduğu göze çarpmaktadır.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Griffin (2003) “Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşüncelerini Değerlendirmek ve Eleştirel Olayların Kullanımı Teşvik Etmek” başlıklı çalışmada hizmet öncesi öğretmenlerin yansıtıcı kabiliyetlerindeki öğretim faaliyetlerini ilişkilendirmeyi ve eleştirel olayların etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. 135 eleştirel olay, hizmet öncesi öğretmenler tarafından altı haftalık deneyimleri sırasında yazılmış, üç kişilik inceleme grubu aracılığıyla toplanmış ve analiz edilmiştir. İnceleme grubu eleştirel olayları şu şekilde değerlendirmiştir: (a) yansıtıcı dil ve düşünme düzeyleri, (b) gelişim ve araştırmaya karşı uyum derecesi ve (c) yansıtıcı düşünme biçimleri ile kendini değerlendirmenin içerik analizinde, hizmet öncesi öğretmenlerin yansıtıcı yeteneklerinin gelişimi ile ilgili algıları hakkında veri sunmaktadır. Çalışmaya 28 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın bulguları, eleştirel olayları kullanmanın ve eğitimsel aktivitelerle ilgilenmenin hizmet öncesi öğretmenlerin yansıtıcı düşünme kabiliyetini artırdığını göstermektedir.

Thorpe (2004) “Kavramdan Uygulamaya; Yansıtıcı Öğrenme Günlükleri” isimli araştırmasında yansıtıcı öğrenme günlüklerini, hemşirelik öğrencileri arasında aktif öğrenmeyi etkin kılmak için en iyi araçlarından birisi olarak kabul etmektedir. Bu makalenin amaçları yansıtıcı öğrenme günlüklerinin 2 modelinin uygulamasını

tartışmak ve sonuç olarak da eğitimciler, araştırmacılar ve öğrenciler için bazı öneriler de bulunmaktadır. 3 aşamalı bir yansıtma modeli kullanarak 52 tane hemşirelik öğrencisi yansıtma alanları araştırmışlardır. Ortaya çıkan sonuçlar genel olarak öğrencilerin yansıtmacı, yansıtmacı olmayan ve kritik yansıtıcı şeklinde gruplanabileceğini göstermiştir. Yansıtıcı öğrencilerin daha ilk aşamalardan itibaren değerlendirme ve araştırma eğiliminde olduğu, yansıtmacı olmayanların da herhangi bir değerlendirmede bulunmadığı ve kritik yansıtmacıların da başlangıçtan itibaren çok yönlü analiz yapma eğiliminde oldukları belirlenmiştir.

Chirema (2007) “Yansıtıcı Günlük Uygulamasının Mezun Konumundaki Hemşirelik Öğrencilerinin Öğrenme ve Yansıtma Alanlarının Arttırması” isimli niteliksel durum çalışmasının amacı hemşirelik öğrencilerinin öğrenme ve yansıtma alanlarını yükseltmede yansıtıcı günlük uygulamasını değerlendirmektir. Araştırmanın örneklemini; Birleşik Krallık Üniversitesinden 42 göğüs bakım veya hafifletici bakım hemşireliklerinden her ikisinden de profesyonel çalışma diplomasını almaya hak kazanmış öğrencilerden oluşturmuştur. Veriler, görüşme ve yansıtıcı günlüklerden toplanmıştır. Bulgular öğrenci yazılarının yansıtıcı düşünmenin bulunma veya bulunmamasına kanıt olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Kanıtlar öğrenme ve yansıtmanın geliştirilmesinde yansıtıcı yazmanın uygun olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte bazı öğrenciler yansıtıcı günlük uygulamasının diğer öğrencilere göre kullanımının daha faydalı olduğunu belirtmişlerdir.

Lee (2007) “İngilizce Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Uygulama İçin Hazırlanmaları” başlıklı çalışmada diyalog günlüklerinin ve cevap günlüklerinin öğretmen adayları arasında yansıtmayı desteklemek için nasıl kullanılabileceğini incelemektedir. Çalışmaya iki Hong Kong Üniversitesi’nden 31 tane İngilizce öğretmen adayı katılmıştır. Her ikisi de araştırmacı tarafından yürütülen iki ayrı ELT metodoloji dersinde iki dönem boyunca bir grup diyalog günlüğü yazmıştır, diğer grup ise cevap günlüğü yazmıştır. Veriler günlüklerden ve çalışma sonrası görüşmelerinden toplanmıştır. Elde edilen bulgular, diyalog ve cevap günlüklerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ile uğraşmaları için fırsatlar sunduğunu ve tüm katılımcıların günlük yazma tecrübesini yararlı bulduklarını göstermektedir.

Rosen (2008) “Durum-Temelli Öğretimde Öğretmen Adaylarının Yansıtımalarının Çocukların Öğrenmelerini Kolaylaştırması Üzerindeki Etkisi” başlıklı çalışmanın amacı, durum-temelli öğretimde uygulama yapan öğretmen adaylarının çocukların öğrenmesini kolaylaştırma ile ilgili yansıtmanın bir araç olarak kullanılma potansiyelini incelemektir. Ayrıca, çalışma durum-temelli öğretmenin çeşitli biçimlerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı anlatımlarının kalitesi üzerindeki etkisini de incelemiştir. Altı haftalık öğretim programı boyunca, iki grup geleneksel öğretimin yanında durum-temelli öğretim kullanarak öğrenmiştir ve bir grup ise sadece geleneksel öğretim kullanılarak aynı müfredatı çalışmıştır. Genelde, durum-temelli öğretimin çocukların öğrenimini kolaylaştırma ile ilgili gelişmiş bir yansıtma ile sonuçlandığını göstermiştir. Ayrıca, video skeçleri ve etkileşimsel tartışma soruları sunan bilgisayar-temelli durumların kâğıt-temelli durumlara göre çocukların öğrenmelerinin kolaylaştırılması ile ilgili olarak öğretmen adaylarının yansıtımalarının kalitesinde daha büyük etki yarattığını gösteren kanıtlar vardır.

Ostorga ve Estrada (2009) “Eylem Araştırması Eğitim Modelinin Etkisi: Yansıtıcı Düşünürler Olarak Öğretmen Adayları” adlı çalışmada başlangıç düzeyinde yer alan öğretmenlerdeki eleştirel yansıtma duruşunu geliştirmek için lisans düzeyinde olan öğretmen adayları için bir öğretim modeli geliştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini lisans eğitiminin son döneminde olan seminer dersini alan öğretmen adayı öğrencilerden oluşmaktadır. Bu çalışma bir eylem araştırması modeline göre üç döneme yayılan bir öğretim modeli geliştirmek için yürütülmüştür. Çalışma süreçten ortaya çıkmış olan öğretim modelinin tanımlanması üzerine odaklıdır ve çıktıların bir analizini ve gelecek çalışmalar ve öğretmen eğitimindeki uygulamalar için elde edilen sonuçları sunmaktadır. Katılımcıların lisans düzeyinde geleneksel olarak gerçekleştirmedikleri kadar yüksek yansıtma düzeyleri ortaya koydukları belirlenmiştir.

Rinchen (2009) “Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme: Öğretmen Adaylarının Kendi Öğrenmeleri İçin Sorumlu Olmalarını Sağlamak İçin Cesaretlendirilmesi” adlı araştırma, kimya alanında uzmanlaşmakta olan Bhutan Kraliyet Üniversitesi Samsta Eğitim Fakültesi’nde eğitim görmekte olan birinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler öğretmen adaylarının sunumları ve tartışmalarından, yansıtıcı yazmalarından, bir makale ile ilgili yaptıkları eleştiriden ve sınıf testinden

belirli bir zaman süresi içinde toplanmıştır. Verilerden elde edilen bulgular araştırmacının gözlemleri, öğrencilerin öğrenme yazıları ile birbirlerini değerlendirmeleri ve günlük notları ile güçlendirilmiştir. Veri toplama ayrıca öğretmen adaylarının sınıf günlükleri ve yansıtma metinleri yazmalarını da içermektedir. Bu çok çeşitli kaynaklardan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının müdahale sonrasında tartışmaya ve etkileşime daha açık olduklarını ve yazılarının ve bakış açılarının daha analitik ve yansıtıcı olduğunu ortaya koymaktadır.

Denton (2010) “Yansıtıcı Düşünmenin Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarıları ve Öğretimsel Uygulamalar ile İlgili Algıları Üzerindeki Etkileri; Bir Karma Metotlar Çalışması” başlıklı çalışmada incelenmiş olan problem yansıtıcı düşünme özelliklerini taşıyan programın, öğretimin ve değerlendirmenin sınıf düzeyinde değişmesinde yardımcı olup olmadığıdır. İlk safha, 23 gün boyunca gerçekleştirilmiş olan bir müdahalenin içeriğe özgü teste göre öğrencilerin akademik başarılarındaki etkilerini incelemektir. Ayrıca, bu safhada bir de müdahale ile ilgili öğrenci algılarını değerlendirmeyi amaçlayan bir anket vardır. İçeriğe özgü testin sonuçları ve anketten elde edilen sonuçlar dört deney, dört kıyaslama ve iki kontrol sınıfı arasında karşılaştırılmıştır. İkinci safhada, 12 öğrenci standart hale gelmiş açık uçlu görüşme formlarının kullanıldığı görüşmelere katılmıştır. Genel sonuçlar deney ve kontrol grupları arasında anlamlı olmayan farklılıklar göstermiştir. Ancak, içeriğe özgü son test sonuçlarının ve öğretmen geri bildirimlerine yönelik öğrenci algılarının analizi 0.008 düzeyinde anlamlı bir korelasyonu göstermiştir [$r(254) = .29, p < .001$]. Benzer biçimde, görüşme yapılan öğrenciler öğretmen geri bildiriminin öğrenmeye yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir ve ders hedeflerinin önemsizliğine vurgu yapmışlardır.

Chi (2010) “Öğretmenin Sorgulanması Olarak Yansıtma: Tayvanlı Öğretmenlerden Örnekler” başlıklı çalışma ile Tayvanlı İngilizce öğretmenleri tarafından gerçekleştirilen yansıtmanın düzeyi, içeriği ve öğretmenin sorgulaması olarak yansıtmayı nasıl algıladıkları üzerine odaklanılmıştır. On iki tane öğretmen İngilizce Öğretiminde Öğretmen Araştırması Yürütme adlı derse kayıt yaptırmıştır ve 17 hafta boyunca haftada üç saat ders yapmışlardır. Elde edilen sonuçlar günlük tutma vasıtası ile gerçekleştirilen yansıtmanın öğretmenlerin çok çeşitli ortamlarda belirsizlik, tutarsızlık ve değer çatışması içeren durumlar ile başa çıkmasında yardımcı olduğunu

işaret etmektedir. Bu yansıtıcı uygulamalar vasıtası ile bazı öğretmenler öğretimsel yaklaşımlarında ve öğretme inançlarında değişikliklere bile gitmişlerdir. Tüm katılımcılar günlük tutma ile gerçekleştirilen yansıtmanın sadece öğretimsel etkinliğin farkındalığını arttırmadığı aynı zamanda öğretmen ve öğrenen olarak eleştirel düşüncelerini geliştirdiği algısına sahip olmuşlardır.

Hamilton ve Druva (2010) “Radyografi Kursu Üniversite Öğrencilerinde Yansıtıcı Öğrenmeyi Benimseyerek Teşvik Etme” isimli çalışmalarında klinik deneyimlerde öğrencilerin yansıtıcı yazma görevleri temelinde sorunların sebebini tanımlamaya aracılık etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya İki saatlik uygulamalı kursa gelen 48 öğrenci katılmıştır. Uygulama radyografi öğretim görevlileri, dil ve öğrenme hocaları ve kıdemli öğrencilerin işbirliği ile geliştirilmiştir. Öğreticiler öğrencilerin eleştiri yöneltmede yargılayıcı ve kendini beğenmiş ve yüzeysel olduklarını not etmişlerdir. Buna karşılık çalışmanın öğrencileri yansıtıcı öğrenmeyi geliştirmeye hazırladığı ve “yansıtıcı yazma sürecinde farkındalık ve becerilerini geliştirmede” yararlı olduğu belirlenmiştir.

Langley ve Brown (2010) “Online Hemşirelik Eğitimi Mezunlarının Yansıtıcı Öğrenme Günlüklerini Kullanım Algıları” isimli çalışmalarında amaç; online eğitimde yansıtıcı öğrenme günlükleri (RLJ) ile ilişkili öğrenme çıktılarına ilişkin fakülte öğrencisi ve hemşirelik mezunlarının algılarının saptanmasıdır. Yansıtıcı günlük hemşirelik öğretim programında kapsamlı olarak kullanılmaktadır. Çok az çalışma online öğrenciler ile öğrenme çıktılarının algılanmasını incelemekte özellikle hemşirelik eğitimcisi olmaya hazırlamaktadır. 37 maddelik elektronik ölçek yansıtıcı günlüğün dört öğrenme çıktısına ilişkin kullanılmıştır: Profesyonel gelişim, kişisel büyüme, öğrenme sürecinde güçlendirme ve kolaylaştırma. Araştırmaya 32 öğrenci katılmıştır. Teori ve uygulama arasındaki etkileşim gibi olumlu çıktılar, gücün teşhisi, eksik yön ile yeni fikirlerin bütünleşmesi ve kavramlar tanımlanmıştır. Engeller dereceleme ve yansıtma için ihtiyaç duyulan süreye dahil edilmiş ve fakülte ile online öğrenciler arasında güven gelişmiştir. Çalışma sonuçları mezun öğrenciler ve fakülte öğrencilerinin online eğitimde yansıtıcı günlük kullanımı ile ilgili olumlu öğrenme çıktılarının farkına vardıklarını göstermektedir.

Dunn ve Musolino (2011) “Yansıtıcı Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımlarını Değerlendirme” isimli çalışmalarında yansıtıcı düşünmeyi çalışmalarıyla temellendiren Dewey ve Shön, değişim için eleştirel yansıtmayı ve öğrenme zorunluluğu için yansıtıcı uygulamayı vurgularlar. Yansıtıcı düşünme testi ve revize edilen çalışma süreci testi zamanla ölçüm değişikliği olasılığı ile profesyonel kanıtlar için beceri yönünü değerlendirilir. Fizik tedavi programları ve U.S. mesleki profesyonel sağlık giriş seviyesine yazılmış öğrenme yaklaşımları ve yansıtıcı düşünme modelinin geçerliği, gerekliliği ve güvenilirlik sınanmıştır. Mezun sağlık profesyonelleri için 2 ölçek ile gereklilik ve güvenilirlik temelli bir ölçek çalışmasıdır. Uygun örneklem 125 giriş seviyesine yazılmış profesyonel sağlık öğrencisi ve fizik terapi programına katılan öğrencilerin 2 ölçek, ön test-son test araştırması ile elektronik data toplanmasıdır. Sonuçlar QRT (ICC 0.63 ile 0.82) ile 4 ölçekte, RSPQ-2F (ICC 0.91 ile 0.87) ile 2 ölçekte güvenilir olduğunu desteklemektedir. Tanımlayıcı verilerin gerekliliği desteklediği sunulmuştur. Not edilen sınırlar ile sonuçlar öğrenme yaklaşımları ve yansıtıcı düşünmedeki değişimleri değerlendiren QRT ve RSPQ-2F ölçeklerinin kullanımını desteklemektedir. Ölçülen bu öğrenme sonuçları; MOT ve DPT programlarında eğitim stratejileri hakkında bilgi ve anlama, profesyonel düşüncenin gelişimini ve öz düzenleyici öğrenmenin gelişimini destekler.

Sendall ve Domocol (2012) “Günlük Tutma ve Yerel Sağlık Eğitimi; Yansıtıcı Eğitim Hakkında Düşünme” başlıklı çalışmalarının amacı, yansıtıcı günlük yazmayı yerel sağlık uygulamaları 1. sınıf ünitesinde anlatmaktır. Araştırmada öğrenciler saf olgu bilimle yansıtıcı günlük yazmayı tanımlayarak yorumlamışlardır. Veriler Queensland Teknoloji üniversitesinde yerel sağlık okulunda yerel sağlık uygulaması dersine katılan 32 öğrenciden toplanmıştır. Katılımcılar açık uçlu soru testi ile değerlendirme, bu dersin öğelerinin ilk değerlendirmesi, bir yansıtıcı günlüğü tamamlamışlardır. Teste verilen cevaplar Dahlgren ve Fallsberg’s yedi aşamalı veri analizi tarafından analiz edilmiştir. Katılımcıların yanıtları; anlaşılabilir öğrenme, bilginin derinliği, süreci anlama, görevleri yerine getirme olarak 4 sınıfta kategorileşmiştir. Katılımcılar yansıtıcı günlük yazmayı, misafir konuşmacılarının sunumlarının içerikleri hakkında eleştirel düşünmede bir yol gibi tanımlamaktadırlar. Diğer katılımcılar yansıtıcı günlük yazmanın onların potansiyel kariyer planları hakkında derin düşüncelerini sağlayan bir araç olduğunu düşünmektedirler. Yansıtıcı günlük yazma ile

günlük yazma sürecinde başarılı bir biçimde anlaşmalı öğrenmiş, derin bilgileri arttırılmış ve anlamaları yoğunlaşmış öğrenciler kazanılmaktadır. Bu araştırma yerel sağlık öğrencilerinin yansıtıcı günlük yazmayı anlamalarını ve daha üst düzey düşüncelerini sağlayabilir. Aynı zamanda eğitimcilere yansıtıcı günlük yazmanın değerlendirilmesinde öneri sunabilir.

Hsieh ve Chen (2012) “Öğrencilerin Öğrenme Performanslarının Software Tasarlama Sürecinde Yansıtıcı Düşünceye Etkileri” başlıklı çalışmalarında amaç, öğrencilerin software tasarım sürecinin etkisinin yansıtıcı düşünceye öğrenme performansı açısından etkisinin sınanmasıdır. Bu çalışma düşük başarılı öğrencilerin öğrenme performansını geliştirmekte, yansıtıcı düşüncenin uygun bir öğretim stratejisi olup olmadığını tartışmaktadır. Katılımcılar; 2 gruptan oluşan öğrencilerdir. Yüksek başarılı öğrenciler kontrol grubu, düşük başarılı öğrenciler ise deney grubudur. Deney grubu öğrencileri her hafta software tasarlama sürecini yansıtıcı düşüncelerini göstererek günlük yazmışlardır. Bu çalışmanın sonuçları; 2 grubun öğrencilerinin software tasarımlarının değerlendirme sonuçları ile benzer olduğunu göstermektedir. Deney grubunun tasarım yetenekleri geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir. Bu yansıtıcı düşünme stratejisinin düşük başarılı öğrencilerin performanslarını geliştirmede özellikle software tasarım sürecinde olumlu pozitif etkisi olduğunu göstermektedir.

Gummeson and Nordmark (2012) “Bir Online Kursta Öz-Yansıtma-Yansıtıcı Öğrenme Stratejileri?” başlıklı çalışmalarında amaç; öğrencilerin öğrenme ve çalışma stratejileri envanteri ile öz-yansıtma ile ilişkin konu ve kategorilere göre algıladıkları öğrenme stratejilerinin içeriğinin analizidir. Öz yansıtma yaşları 20-43 arasında değişen ortalama 26 yaşındaki 32 fizyoterapi online lisans dersinden toplanmıştır. Çalışma içerik analizi ile yürütülmüştür. İçeriğin çerçevesinin analizinde çıkarımsal metot kullanılmıştır. Öncelikle LASSİ ile öğrenme ve çalışma stratejileri formüle edilmiş ve üç esas tema; çaba, amaca yönelik ve bilişe yönelik olarak uygulanmıştır. Sonuçlar içeriğin tema ve kategorilere ilişkin öğrenci ifadelerini desteklediğini göstermektedir. Kategoriler öğrenci yansıtmalarından ifade edilmektedir. Bu bilgi öğrenciler arasında biliş üstünü teşvik edici bir çeşit yol olmaktan öte, envanter kullanımı, öz yansıtma kullanımı vb.lerinde yararlı olacağı düşünülmektedir.

Smith, Gray, Raymond, Catling-Paull and Homer (2012) “Simülasyon Öğrenme Aktiviteleri; Ebelik Öğrencilerinin Yansıtıcı Uygulamayı Anlamalarını Geliştirir” başlıklı araştırmaları ile gerçek uygulama temelli temsili senaryolar ile yansıtıcı öğretim uygulamaları gibi yenilikçi yaklaşımlar karşılaştırılmıştır. Simülasyon öncesi ve sonrası öğrenci dönüt değerlendirme ölçeği ön test-son test olarak kalıcılığı saptamak üzere 6 hafta sonunda uygulanmıştır. Araştırmada öğrenci dönüt ölçeği (SFSS) kullanılmıştır. Simülasyon etkinliğine 61 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler araştırma sonunda memnuniyet düzeylerinin arttığını, simülasyon uygulama alanında bilgilerinin arttığını ve öğrenmelerinin çok iyi olduğunu rapor etmişlerdir.

Weshah (2012) “Yansıtıcı Düşünmenin Eğitim Programında Problem Temelli Öğrenmeye Etkisinin Ölçülmesi” isimli çalışmasında Ürdün okullarında 10. sınıf öğrencileri için yansıtıcı düşünmenin gelişiminde problem temelli öğrenmenin etkisinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini 70 öğrenciden rastgele 2 gruba bölünmüş, 36 deney ve 34 kontrol öğrencisinden oluşmuştur. Çalışmanın verileri, eğitim programının deney grubu üzerindeki etkisini ölçmek üzere kullanılan yansıtıcı düşünce testi ile toplanmıştır. Veri analizinde standart sapma ve tek yönlü ANCOVA kullanılmıştır. Araştırma sonucunda probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini yükseltmede önemli derecede yararlı bir strateji olduğunu göstermektedir.

Chuan-Yuan, Ying-Tai, Ming-Hsia ve Jia-Te (2013) “Yansıtıcı Öğrenme Fizik Tedavi Öğrencilerinde; İlgili Faktörler ve Kolaylaştırıcı Etkilere Kısa Bir Giriş” isimli çalışmalarında; yansıtmayı tıp eğitiminde profesyonel uygulamayı geliştirme ve öğrenmeyi kolaylaştırma olarak vurgulanmıştır. Bu pilot çalışma ile klinik uygulama sürecinde yansıtıcı öğrenme davranışları, 15 dakika öğretmen temelli girişle birlikte fizik tedavi öğrencilerinin özelliklerine etkisini tanımlanmaktadır. Çalışma Ulusal Taiwan Üniversitesi 2. sınıf toplam 29 Fizik Tedavi öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. 50 klinik uygulamadan sonra veriler Reflective in Learning Scale (RLS) ölçeği ile veriler elde edilmiştir. Sonuçlar öğrenci özelliklerinin önemli etkisi olmadığını fakat yansıtıcı öğrenme davranışlarında girişin olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Yansıtıcı öğrenmede önemli kişisel gelişim söz konusudur. Klinik uygulama süresince derin öğrenmeyi kolaylaştırmada yansıtmanın kullanılmasını ve

daha ileri denemelerle teşvik etmektedir. Fizik tedavi öğrencileri için stratejilerde ve bütünleştirmede yansıtıcı öğrenme uygulamalarının geliştirilmesine ihtiyaç vardır.

Colomer, Pallisera, Fullana, Burriel ve Fernandez (2013) “Yüksek Eğitimde Yansıtıcı Öğrenme; Bir Karşılaştırma Analizi” başlıklı yansıtıcı öğrenmenin bakış açılarına ilişkin anket temelli tanımlayıcı çalışmaları ile öğrenme sürecinde; a) kendini tanıma, b) tecrübeye ilişkin bilgi, c) öz-yansıtma ve d) öz-düzenlemeyi sunmaktadırlar. Ölçek dört farklı kurs derecesinde çalışan öğrenciler tarafından tamamlanmıştır (Sosyal eğitim, çevresel bilimler, hemşirelik ve psikoloji). Özellikle öz-raporlayıcı yansıtıcı öğrenme anketinin hedefleri i) öğrencilerin yansıtıcı öğrenme süreçlerini hesaba katarak yansıtıcı öğrenme metotlarını değerlendirerek belirlemek, ii) yansıtıcı öğrenme süreci içinde öğrencilerin yansıtıcı öğrenme metotlarına entegrasyonunda karşılaşılan ana zorlukların kanıtlarını elde etmek, iii) öğrencilerin deneyim kazandıkları yansıtıcı öğrenme süreçlerinin temel katkısına ilişkin algılarını toplamaktır. Anket toplamda 162 öğrenciye uygulanmıştır. Bu çalışmada yüksek eğitimde uygulama, onaylama ve gelişmede farklı yansıtıcı öğrenme metotjilerini ortaya çıkarmıştır. Sonuçlar öğrencilerin dinamik doğalarından dolayı modern metotlara adaptasyon zorlukları ile karşılaşmalarına ışık tutmasına rağmen veri toplama aracı önerilen çalışma hedeflerine ulaşıldığını kanıtlamıştır. Bununla birlikte çalışmada yansıtıcı öğrenme metodu öğrenme sürecinin daha çok farkında olabilmelerinde öğrencilere yardım eder; eleştirel düşünmeye ve kendi kapasitelerini analiz etmeye teşvik eder, öğrenme süreci boyunca doğan zorlukları saptamak için yeni stratejiler ve ilerleme için birkaç stratejiyi bir arada önerir. Öğrencilere kendi öğrenme ihtiyaçlarını tanımlamalarına yardım etmeyi ortaya çıkarır, gelecekteki öğrenmelerinin değerinin daha çok farkında olmalarını sağlar. Yansıtıcı öğrenme yeni profesyonel durumlara uyum ve bağımsız öğrenme gibi genel becerilerin gelişmesi için uygun ve kullanışlı metot olarak sunulur. Bu nedenle eğitimcilere öğrencilerin nasıl yönlendirileceği, deneyimlerin paylaşımı, araçlar ve geri dönüt ile ilgili açık fikirler verir.

Lawrence (2013) “Kişisel Yansıtıcı Yazma; İşletme Öğrencilerine Yazmayı Öğretmek İçin Eğitimsel Bir Strateji” isimli çalışmada amaç; pedagoji ve teoride, kompozisyon ve yönetimde yansıtıcı yazma alıştırmalarını kişisel uygulamalar ile bilgilendirerek, işletme iletişim sınıflarındaki benzer uygulamalar ile ilişkilerini

saptayarak incelemektir. Bireysel uygulanan yansıtıcı yazma alıştırmaları yönetim ve kompozisyon disiplinlerinde yazılı kayıtlara dayanmaktadır ve her disiplin işletme iletişim sınıflarında eğitimsel uygulamaları düzenlemede oldukça etkili olmaktadır. Bununla birlikte işletme iletişiminin öğretilmesinde kişisel yansıtıcı yazma alıştırmalarının kullanılmasının eğitimsel uygulamanın bir kanıtı olduğunu bilinmektedir. Pedagojik teori ve uygulama ile ilgili yapılanmada kişisel yaşantı yazma alıştırmalarının öğrencileri daha iyi yazarlar ve daha etkili yönetici ve liderler yaptığı iddia edilmektedir. Çalışma okuyucuların kendi işletme ve iletişim sınıflarında deneyebilecekleri benzer alıştırmalar ile sonuçlandırılmıştır.

Ryan (2013) “Eğitimsel Denge Hareketinde Yüksek Eğitimde Yansıtmayı Öğretme” başlıklı çalışması ile öğrencilere dönüştürme yollarını ve daha derin nasıl yansıtacaklarını öğretmeyi amaçlamaktadır. Yansıtma yükseköğretim değerlendirme etkinliklerinde çok yaygın olarak kullanılan bir terim olmasına rağmen öğrenenler yansıtma ile kendi alanlarındaki bilgi ile öğretilenleri nasıl ilişkilendireceklerini her zaman bilemezler. Bu çalışmada kullanılan veriler güncel projeden eğitimsel stratejilerde kullanılan özel odak yansıtma seviyelerinin etkilerini sergiler ve akademik veya profesyonel yansıtma hedefini genel olarak öğrencileri en üst yansıtma seviyesine taşımayı, öğrenme ve uygulamalarını dönüştürmeyi tartışır. Yükseköğretim öğretmenleri her yansıtma aşamasına dikkat çekmedikçe öğrenci ürünlerinde yansıtma izlenebilir boşluklar olur. Bu çalışma yarı yapılandırılmış görüşme formunu içerir ve deney grubu 40 gönüllü akademisyen ve 40 gönüllü üniversite öğrencisi, örneklem ile birlikte fakültelerden 60 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Bu çalışma sonucunda, yükseköğretim öğrencilerinin başarısında yansıtıcı eğitsel stratejilerinin yansıtmanın her aşamasının gelişmesine katkısı önemlidir.

Roessger (2013) “Yansıtıcı Aktiviteler, Öğrenme Çıktıları ve Araçsal Öğrenme Devamlı Profesyonel Gelişimde İşe Yarar Mı?” başlıklı çalışmada profesyonel gelişimde, araçsal öğrenme ve yansıtıcı uygulama arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araçsal öğrenmenin yetişkin öğrenmesinde eşsiz bir süreç olduğu ve yansıtıcı uygulamanın etkisinin öğrenme çıktılarında araçsal öğrenme içeriğinden kalanlar içinde belirsiz olduğu tartışılmaktadır. Profesyonel gelişimde araçsal öğrenme yeni bir kavramsallaştırmada konunun uygunluğu ve olası çıkarımların örneklendirilmesi

sağlanmıştır. Daha ileri araştırmalar için üç gerekçe sunulmuştur: a) Araçsal öğrenmenin içeriğinde yansıtma uygulama aktivitelerinin formu açıklanmalı, b) Hizmetten yararlananlar ve profesyoneller için yardım korunmalı ve c) Devamlı profesyonel gelişim alanında devamlı başarı sürdürülmelidir. Bu konu ile ilgili araştırmalarda bilimsel yöntemde en etkili kullanılan yaklaşımın deneysel araştırma olduğu sonucuna varılmıştır.

Chang ve Lin (2014) “Dil Öğreniminde İletişim ile Okuduğunu Anlamada Yansıtıcı Öğrenme ve E-Günlüklerin Etkisi” isimli çalışmalarında üniversite web temelli İngilizce gibi yabancı dil kurslarında yansıtıcı öğrenme e-günlüklerinin kullanımına odaklanılmıştır. Çalışmada bir dönemlik online eğitim kursunda multimedya temelli İngilizce programını kapsayan 15 farklı ünite işlenmiştir. 98 üniversite öğrencisi katılmıştır ve bunlar deney-kontrol grubu olarak 2 gruba bölünmüştür. Deney grubuna yansıtıcı öğrenme e-günlükleri uygulanırken, kontrol grubu içerik ile ilgili alıştırmaları tamamlamıştır. Bu çalışmada öğrencilerin öğrenmelerine yardımda yansıtıcı öğrenme e-günlüklerinin etkisi ve nasıl kullanıldıkları araştırılmıştır. Web temelli eğitim ile öğrenmede yansıtıcı öğrenme e-günlüklerini kullananların okuduğunu anlama performansları iyiyken kullanmayanların iyi olmadığı belirlenmiştir. Yansıtıcı e-günlüklerin kullanılması online kursta öğrencilerin akademik performanslarını geliştirmiştir. Ek olarak yansıtıcı yazı yazan öğrenciler günlük yazmayı sınava hazırlanmak için ve kurs incelemesinde çok yararlı bir araç olduğunu, ayrıca yansıtıcı öğrenme e-günlük yazmanın onların yazma yeteneklerini ve organizasyon becerilerini geliştirdiğini düşünmektedirler.

Cirocki, Tennekoon ve Calvo (2014) “Dil Eğitim Sınıflarında Yansıtıcı Uygulama ve Araştırma: Sri Lanka’dan Sesler” isimli çalışmalarında Sri Lankalı yabancı dil öğretmenlerinin sınıf içinde önemli sebepleri araştırma ve tartışma ile uğraşlarının doğrusunu, araştırmacı öğretmen rolünü üstlenip üstlenmediklerini anlamaktır. Araştırmada deneysel bölümde kullanılmak üzere küçük bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırma projesinde kullanılmak üzere bir anket ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmaya 45 Sri Lankalı yabancı dil öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın ilginç bulguları, yabancı dil sınıflarında yansıtıcı düşünme araştırmalarında geniş kapsamlı araştırmalar yapılmasını önermektedir. Teori ve

uygulamada farklı açılardan etkili olduğunu savunmaktadır.

Kong, Yang, Wu, Li ve Theng (2014) “İşlemsel Yazılım Öğrenmede Farklı Yansıtıcı Öğrenme Stratejilerinin Etkililiği Üzerine Bir Araştırma” başlıklı çalışmalarında beceri geliştirme sertifika eğitiminin teknik ve mesleki eğitimde ana politikaları kolaylaştıran tek eğitim olduğunu ve bu eğitimdeki yazılım öğretiminin, öğretim programının merkezi olarak kabul edildiğini dile getirmişlerdir. Yazılım öğretim uygulamaları problem çözme öğrenmeyle, işbirliği halinde problem durumlarında yaşayan, çalışan uygulama simülasyonlarında, zorlukların çözümünde yeteri düzeyde uygulamalı bilgi teknolojilerine gerek vardır. Dewey (1963) ve Edwards (1996)’a göre yansıtma süreci öğrencilerin problemleri analiz ve çözme girişimlerinin sonunda kurs çıktıları ile belirlenir. Bu çalışmanın amaçları; 1. farklı yansıtıcı öğrenme stratejilerinin işlemsel program uygulamasında öğrenmeyi nasıl etkilediğini araştırmaktır. 2. etkili öğrenme stratejilerini tanımlamak ve eğitimsel uygulamalar ile CAL yaklaşımını birleştirerek öğrenme performansını geliştirmektir. CAL sistemi öğrenme stratejileri içinde ilk yıl deneyimlerinden sık yapılan hataların toplanmasıyla yansıtıcı öğrenme teorisi stratejisi modelini içermekte ve geliştirmektedir. Çalışma 2 yıl süresince toplamda 172 2. sınıf Meslek Yüksekokulu öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Farklı yansıtıcı öğrenme stratejileri, bireysel ve grup yansıtıcı öğrenme stratejileri 1. yıl iki deney grubuna uygulanmıştır. CAL stratejisi sonra 2. yılda deney grubuna uygulanmıştır. Sonuçlar grup yansıtıcı öğrenme stratejilerinin orta düzey öğrencilerinin öğrenme etkililiğini bütünsel olarak artırdığı görülmüştür. Yansıtıcı öğrenme stratejisi CAL stratejisi ile birleştiğinde 1. yıl öğrenme etkililiğinin korunmasına ek olarak öğrenme etkililiğinde bütünsel olarak ve düşük düzey grup öğrencilerinin bireysel yansıtıcı öğrenme stratejileri daha faydalı olabilir. Dahası Yansıtıcı öğrenme ile birleşmiş CAL, tek başına CAL öğrenmeye göre çok daha iyidir.

YuekMing, Abd Manaf (2014) “Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünceleri Aracılığıyla Öğrenme Çıktılarının Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmalarında kurs eğitiminde öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde daha doğru geri dönüt alabilmek üzere öğrencilerin yansıtıcı yazılarını incelemişlerdir. Bir grup çevresel yönetim kursu öğrencisinden her görevin sonunda yansıtma notları ve kursun sonuna doğru yansıtma denemelerinin bir kısmının yazılması istenmiştir. Araştırmanın örneklemini çevresel

bilimler fakültesinde çevresel yönetim için fen ve coğrafya uygulamaları alan 1. sınıf 20 çevresel yönetim öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin öğrenme yazıları öğrenme çıktılarının kanıtları olarak toplanıp değerlendirilmiştir. Verilerin analizi öğrencilerin yansıtıcı yazılarını öğrenme hedeflerine göre tanıma ve eşleştirme şeklinde uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları kurs hedefleri çizgisinde öğrencilerin öğrenme çıktılarından arttığını ve diğer düşünme becerilerinin yükseldiğini göstermektedir. Yansıtma notları öğrenmede eğitimcilere kursun gelişimi üzerine çalışılacak anlamlı dönütler sağlar. Eğitimcilere öğrencilerin yansıtıcı yazılarını daha etkili değerlendirme yapmaları, öğrencilerin öğrenme ve düşüncelerinin daha anlayışlı bir şekilde değerlendirilmesini sağlamaktadır.

Yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalarda da ülkemizdeki gibi öğretmen eğitimi üzerine odaklanıldığı görülmektedir. Ayrıca yansıtıcı öğrenmenin özellikle hemşirelik eğitimi üzerinde birçok araştırmaya konu olduğu göze çarpmaktadır. Hem yurt içi hem de yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde mesleki ve teknik eğitim alanında çok az araştırmaya rastlanmıştır. Bu açıdan ele alındığında araştırmanın mesleki eğitim programlarının geliştirilmesinde faydalı olacağı düşünülmektedir.

Literatür taraması sonucunda, yansıtıcı düşüncenin farklı açılardan çeşitli alanlarda etkililiğinin araştırıldığı ve eğitim alanında araştırılmaya değer bir konu olduğu görülmektedir. Bu araştırmada, yapılan çalışmalar da dikkate alınarak belirli hedeflere yönelik aktiviteler tasarlanmıştır. İlgili yayınlar ışığında yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklerin kullanıldığı eğitim ortamı ile Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersindeki başarı düzeyine, öğrencilerin derse yönelik tutumlarına etkisinin ele alındığı bir çalışma gerçekleştirilmiştir.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırma problemine uygun olarak seçilen araştırma modeli (deseni), araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

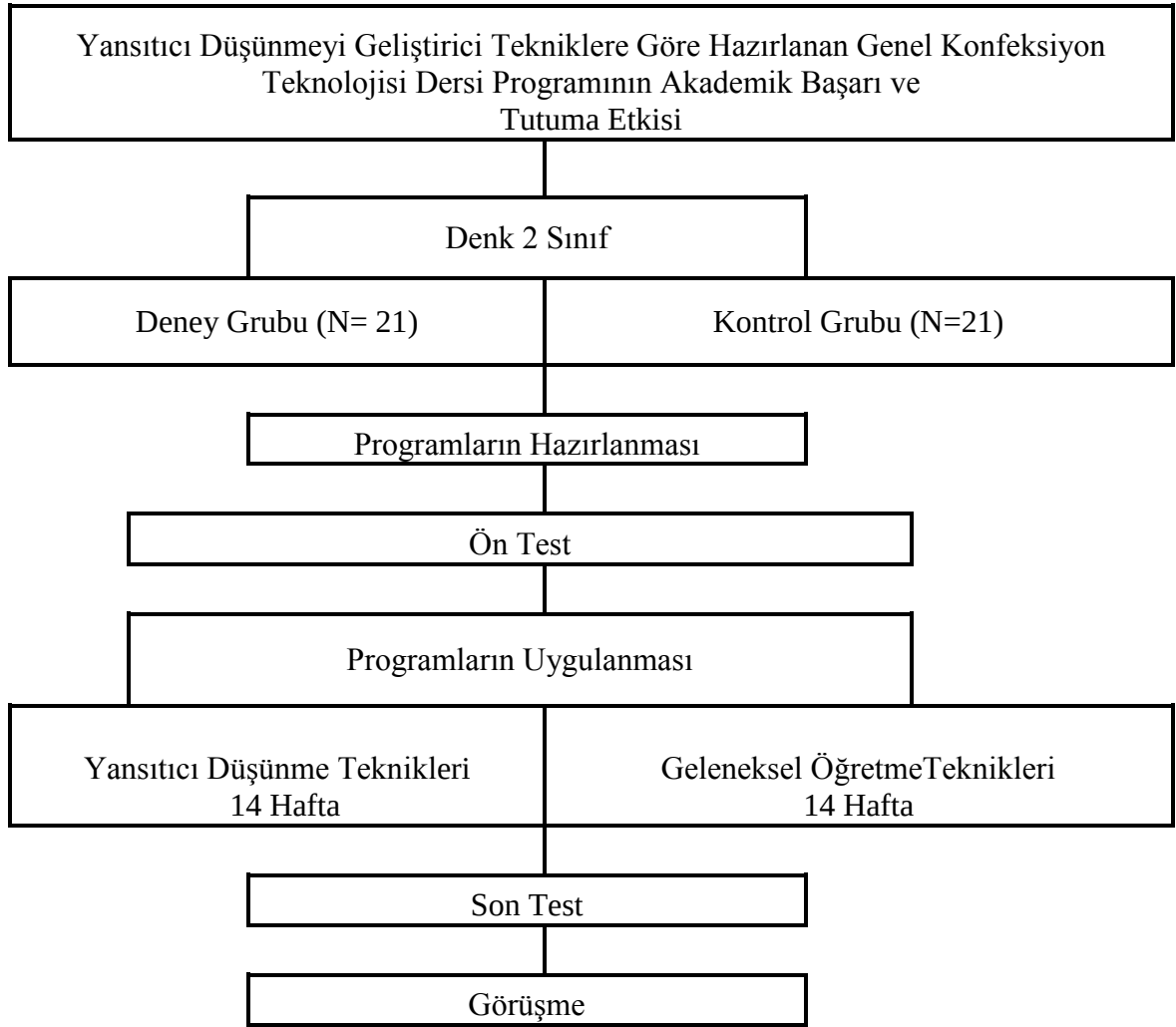
Araştırmada yansıtıcı düşünme teknikleri kullanılarak oluşturulmuş Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersi öğretim programının akademik başarı ve tutum üzerindeki etkisini test etmek üzere ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenler, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma desenleridir (Karasar, 2005, 87). Büyüköztürk (2011, 3) ise deneysel deseni, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek amacı için kullanılan araştırma desenleri olarak tanımlamıştır. Yarı deneysel desenin amacı da deneysel desenle aynıdır. Aralarındaki farklılık, yarı deneysel desende, kontrol ve deney gruplarının tesadüfen değil de ölçümlerle seçilmesi ve katılanların olabildiğince benzer nitelikte olmalarına özen gösterilmesidir (Çepni, 2009; Ekiz, 2003; Karasar, 2005). Araştırmada deney ve kontrol grubunun seçiminde rasgele atama yapılmamış ve araştırmanın bağımlı değişkeni olan akademik başarı ve tutum bakımından grupların ön testlerinin eşit olması kontrol edilerek atama yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan yarı deneysel desende, deney grubu üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişken “Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Öğrenme” yaklaşımıdır. Kontrol grubunda ise geleneksel öğrenmeye dayalı bir yaklaşım izlenmiştir. Her iki grupta da “Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersine yönelik tutum”, “akademik başarı”

olmak üzere aynı bağımlı değişkenler gözlenmiş; ön test-son test puanları kullanılarak gruplar arasında ve grup içinde karşılaştırmalar yapılmıştır.

3.2. Araştırmanın Deseni

Araştırma sürecinin daha kolay anlaşılmasını sağlamak üzere araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan araştırma deseni Şekil-3,1’de verilmiştir.



Şekil 3. 1. Araştırmanın Deseni

Şekil 3.1. incelendiğinde araştırmanın yapıldığı 42 öğrencilik grup iki denk sınıfa ayrılmış, programların hazırlanmasının ardından ön test her iki gruba da

uygulanmıştır. 14 hafta süresince uygulanan programların sonunda son test yapıldıktan sonra deney grubundaki öğrencilerle görüşme gerçekleştirilmiştir.

3.3. Araştırma Grubu

Araştırma Düzce Üniversitesi Düzce Meslek Yüksek Okulu Tekstil Giyim Ayakkabı ve Deri Bölümü, Tekstil Teknolojisi Programı 2013–2014 Bahar Öğretim Döneminde 1. sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Tekstil Teknolojisi programı 1. sınıf mevcudu (42 öğrenci) 2 denk gruba ayrılmış; kontrol (N=21) ve deney (N=21) grupları olarak uygulama yapılmıştır.

Araştırma grubunu oluşturan birinci sınıf öğrencileri deney ve kontrol gruplarını belirli özellikleri bakımından birbirleri ile denkleştirmek için; araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi formunun uygulanması sonucunda elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Kişisel Bilgi formundan elde edilen verilerin deney ve kontrol gruplarına göre yüzde ve frekans dağılımları yapılmıştır. Daha sonra öğrencilerin araştırma kapsamındaki Genel Konfeksiyon Teknolojisi (GKT) dersi için hazırlanan akademik başarı testinden aldıkları ön test puanları ve GKT dersine yönelik tutum testi ön test sonuçları arasındaki farklara, bağımsız gruplar için t-testi kullanılarak bakılmıştır.

Araştırma kapsamında grupların denkleştirilmesi amacıyla uygulanan Kişisel Bilgi Formuna verdikleri cevaplar ile akademik başarı testi ve tutum ölçeği ön test puanları kullanılmıştır. Ölçekte belirlenen özellikler göz önünde tutularak, deney grubunda 21, kontrol grubunda 21 öğrencinin bulunduğu toplam 42 öğrenci denkleştirilmiştir. Öğrencilerin Kişisel Bilgi Formu ile belirlenen özelliklere göre durumları Tablo 3-1.'de verilmiştir.

Tablo 3. 1. Gruplardaki Öğrencilerin Özellikleri

Özellik	Düzey	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	20	95.2	20	95.2
	Erkek	1	4.8	1	4.8
Doğum Tarihi	1995	2	9.5	1	4.8
	1994	3	14.3	4	19.0
	1993	9	42.9	7	33.3
	1992	7	33.3	9	42.9
Doğum Yeri	Düzce	3	61.9	9	42.9
	Sakarya	1	19.0	2	9.5
	İstanbul	4	4.8	7	33.3
	Diğer	13	14.3	3	14.3
Mezun Olunan Lise	Kız Meslek Lisesi	17	81.0	17	81.0
	Meslek Lisesi	2	9.5	3	14.2
	Düz Lise	2	9.5	1	4.8
Kardeş Sayısı	1-2	6	28.6	7	33.3
	3-4	14	66.6	13	61.9
	5 ve üstü	1	4.8	1	4.8
Annenin Eğitim Durumu	Okur-yazar değil	1	4.8	1	4.8
	İlkokul mezunu	14	66.6	14	66.6
	Ortaokul mezunu	3	14.3	5	23.8
	Lise mezunu	2	9.5	1	4.8
	Yüksekokul/Üni. m.	1	4.8	-	-
Babanın Eğitim Durumu	Okur-yazar değil	-	-	-	-
	İlkokul mezunu	12	57.1	8	38.1
	Ortaokul mezunu	6	28.6	9	42.9
	Lise mezunu	2	9.5	4	19.0
	Yüksekokul/Üni. m.	1	4.8	-	-
Aylık Ortalama Gelir	500TL ve daha az	2	9.5	-	-
	501-1000TL	6	28.6	6	28.6
	1001-1500TL	9	42.9	10	47.6
	1501-2000TL	2	9.5	2	9.5
	2001-2500TL	2	9.5	1	4.8
	2501 ve üzeri	-	-	2	9.5

Tablo 3-1.’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin cinsiyete göre dağılımı eşit sayıdadır. Tekstil Teknolojisi programı genel olarak bayan öğrenciler tarafından tercih edilen bir program olduğundan her iki grupta da erkek öğrenci sayısı düşüktür. Doğum tarihi, mezun olunan lise, kardeş sayısı, anne ve babanın eğitim durumları ve aylık ortalama gelir düzeyleri bakımından gruplar büyük benzerlik göstermektedir. Bu durumda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Kişisel Bilgi Formu ile belirlenen özellikler bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir.

3.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin “Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi Akademik Başarı Testi” Ön Test Puanları Bakımından Karşılaştırılması

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklerin uygulandığı deney grubu ve geleneksel öğrenme yaklaşımlarının uygulandığı kontrol grubu öğrencileri, uygulama öncesi ön test olarak uygulanan “Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi Akademik Başarı Test’inden birbirlerine yakın puanlar almışlardır. Deneklerin “Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi Akademik Başarı Testi” ön test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 3-7’de verilmiştir.

Tablo 3. 2. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin GKT dersine yönelik akademik başarı ön test puanlarının karşılaştırılması

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	21	35.33	6.67	35	0.256	.799
Kontrol	21	34.67	9.89			

*p< .05

Tablo 3-2.’den anlaşılacağı üzere, deneysel işlem öncesi deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersine yönelik akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($t_{(35)}=0.256$; $p>.05$). Başka bir ifade ile her iki grupta yer alan öğrencilerin deney öncesinde, Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersine yönelik başarı durumları arasında anlamlı bir fark yoktur. Deneysel çalışma öncesi deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin Akademik Başarı (AB) ön test puanları arasında anlamlı farklılık olmaması çalışmanın

amaçları ile uyushmaktadır. Diğ er bir deyiş le deney ve kontrol grupları akademik başarı testinden aldıkları ön test puanlarına göre birbirlerine denktir.

3.3.2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin “Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi Tutum Ölçeğ i” Ön Test Puanları Bakımından Karşılaştırılması

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklerin uygulandığı deney grubu ve geleneksel öğrenme yaklaşımlarının uygulandığı kontrol grubu öğrencileri, çalışma öncesi ön test olarak uygulanan “Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi Tutum Ölçeğ i” nden birbirlerine oldukça yakın puanlar almışlardır. Deneklerin “Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi Tutum Ölçeğ i” ön test puanlarının farklılaş ıp farklılaşmadığına ilişkin bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 3-3.’te verilmiştir.

Tablo 3. 3. Deney ve Kontrol Grubunda yer alan öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi ön test tutum puanlarının karşılaştırılması

Tutum	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
GKT dersinde yapılan etkinliklere yönelik tutum	Deney	21	41.57	5.70	34.78	0.276	.784
	Kontrol	21	40.95	8.57			
GKT dersinin önemine yönelik tutum	Deney	21	25.62	4.39	40	0.000	1.000
	Kontrol	21	25.62	4.38			
GKT dersinin ilgi çekiciliğine yönelik tutum	Deney	21	19.86	3.29	40	0.345	.732
	Kontrol	21	19.48	3.84			

*p< .05

Tablo 3-3’ten de anlaşılacağı üzere, deneysel işlem öncesi deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersinde yapılan etkinliklere yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t_{(34,78)} = 0.276$; $p > .05$). Başka bir ifadeyle her iki grupta yer alan öğrencilerin deney öncesinde, GKT dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Deneysel çalışma öncesi deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin GKT tutum ön test puanları arasında anlamlı farklılık olmaması çalışmanın amaçları ile uyushmaktadır.

Deneysel işlem öncesi deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersinin önemine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t_{(40)} = 0.000$; $p > .05$). Diğer bir deyişle her iki grupta yer alan öğrencilerin deney öncesinde, GKT dersinin önemine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Deneysel çalışma öncesi deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin GKT tutum ön test puanları arasında anlamlı farklılık olmaması çalışmanın amaçları ile uyumaktadır.

Deneysel işlem öncesi deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersinin önemine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t_{(40)} = 0.345$; $p > .05$). Başka bir ifadeyle her iki grupta yer alan öğrencilerin deney öncesinde, GKT dersinin ilgi çekiciliğine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Deneysel çalışma öncesi deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin GKT tutum ön test puanları arasında anlamlı farklılık olmaması çalışmanın amaçları ile uyumaktadır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersi Tutum Ölçeği üç faktörlü bir ölçek olduğundan, üç faktör üzerinden deney ve kontrol grubu öğrencileri ön test puanlarının incelendiğinde iki grubun aldıkları puanların birbirlerine denk olduğu bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu bölümde araştırmada kullanılan olan veri toplama araçları ve veri toplama sürecine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.4.1. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında öğrencilerden veri toplamak için kullanılan ölçme araçları şunlardır:

1. Öğrenciler ile ilgili bir takım özelliklerin araştırmada araştırılan bağımlı değişkenlere ilişkin durumlarının belirlenmesi için “Kişisel Bilgi Formu”,
2. Öğrencilerin “Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi” ile ilgili olarak sahip oldukları akademik başarı düzeylerini ölçmek için “Akademik Başarı Testi”,

3. Öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersine yönelik tutumlarını ölçmek için “Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi Tutum Ölçeği”,

4. Yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirici tekniklere göre hazırlanan Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersi programı ile ilgili öğrencilerin görüşlerini almak üzere oluşturulan görüşme formu uygulanmıştır.

3.4.1.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin sahip oldukları özellikleri ve araştırılan bağımlı değişkenlere göre durumlarının karşılaştırılmasında kullanılmak üzere 10 sorudan oluşan bir “Kişisel Bilgi Formu” hazırlanmıştır.

Kişisel bilgi formunda öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, doğum yeri, yaşadığı il, kardeş sayısı, mezun olunan lise, ailelerinin aylık ortalama gelir düzeyleri, anne babalarının eğitim düzeyleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.4.1.2. Akademik Başarı Testi

Araştırmada yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklerin uygulandığı öğrenmenin başarıya etkisi ölçülmek istendiğinden programın hedef ve davranışları göz önünde bulundurularak, öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersi başarı seviyelerini belirlemek amacıyla akademik başarı testi geliştirilmiştir. Testin oluşturulmasında farklı kaynaklardan (Genel Konfeksiyon teknolojisi ile ilgili ders kitapları, dergiler ve gazetelerden) yararlanılmıştır. Hazırlanan başarı testi beş seçenekli ve çoktan seçmelidir.

Deney ve kontrol gruplarında ön test ve son test olarak uygulamak üzere hazırlanan başarı testinin MYO öğrencilerinin düzeyine uygun olmasına dikkat edilmiştir.

Testin kapsam geçerliğinin sağlanması için testte bulunan soruların üniteyi dengeli olarak örnekleyen ve kapsadığı soruların her birinin ölçmek istediği davranışı gerçekten ölçen bir test (Tekin, 2004, 45) olmasına özen gösterilmiştir. Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersi akademik başarı testi hazırlanırken öncelikle, uygulama süresince işlenecek konuların alt öğrenme alanları ve hedefleri belirlenmiştir (bkz.

Ek:3). İşlenecek konuların ağırlıkları belirlenerek kapsam geçerliliğini sağlaması açısından işlenecek her konuyla ilgili yeterli olduğuna inanılan 117 soru halinde hazırlanan test uzman görüşü almak üzere; 10 eğitim programları ve öğretim, 10 tekstil eğitimi, 2 ölçme değerlendirme uzmanına sunulmuştur. Konu alanı uzmanlarının görüşleri göz önünde bulundurularak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Testlerin güvenilirliğini belirlemek için; başarı testi araştırma grubuna benzer, Giresun Üniversitesi Şebinkarahisar MYO, Namık Kemal Üniversitesi MYO ve Düzce Üniversitesi Düzce MYO Tekstil Teknolojisi programında öğrenim gören 340 yüksekokul öğrencisine uygulanmıştır. İncelenen başarı testleri içerisinde 264 tanesi araştırma kapsamına alınmıştır. Elde edilen veriler IteMan programında analiz edilerek güvenilirlik çalışması yapılmıştır. 117 soruluk test güvenilirlik çalışmasından sonra 50 soruluk test haline getirilmiştir. 117 soruluk test için yapılan test analizi sonuçları Tablo 3-1’de verilmektedir.

Tablo 3. 4. Akademik Başarı Testi İlk Formu ITEMAN Analiz Sonuçları (117 soru)

N	Ortalama	S	P	Güvenirlik	Ayırteçlilik
264	67.82	11.22	.58	.79	0.25

Tablo 3-1 incelendiğinde 264 öğrenciden alınan sonuçlara göre ilk uygulanan testin madde analiz değerleri görülmektedir. Testin aritmetik ortalaması ($\bar{X}$)= 67.82, standart sapması (S)=11.22 olarak belirlenmiştir. Testteki sorulara ait güçlük düzeyi ortalaması (p)= 0.58 olarak hesaplanmıştır. Tüm maddelere ilişkin analiz sonuçları ek-14’te gösterilmiştir. Belirlenen güçlük düzeyi soruların orta zorlukta olduğunu, yani öğrenciler için soruların ne zor ne de çok kolay olduğunu göstermektedir. Genellikle madde güçlük derecesi ortalamasının başarı ölçen testlerde 0.50 civarında olması istenildiğinden (Bayrakçeken, 2007, 263) uygulanan öğrenci grubu içinde belirlenen değer kabul edilebilecek bir değerdir. Madde analizi sonuçlarına bakıldığında güvenilirlik katsayısının 0.79 olduğu görülmektedir. Bu sonuç testin güvenilirliğinin iyi olduğunun göstergesidir (Büyüköztürk, 2006, 171). Teste ait ayırt edicilik düzeyi ise 0.25 olarak belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda ayırt edicilik düzeyinin 0.40 ve üzeri olması beklenmektedir (Tekin, 2004, 249; Büyüköztürk, 2006, 171; Bayrakçeken, 2007, 263).

117 maddelik bu testin bu yönü ile de bilen ve bilmeyen öğrencileri ayırt edemediği ve ayırt edicilik derecesinin iyi olmadığı söylenebilir.

Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersinin hedeflerini karşılayan ve ayırt edicilik derecesi iyi olan test maddeleri ile 50 soru olarak oluşturulan test için yapılan test analizi sonuçları Tablo 3-5'te verilmektedir.

Tablo 3. 5. Akademik Başarı Testi Son Formu ITEMAN Analiz Sonuçları (50 soru)

N	Ortalama	S	P	Güvenirlik	Ayırtedicilik
264	30.33	7.70	.61	.82	0.41

Tablo 3-5 incelendiğinde 264 öğrenciden alınan sonuçlara göre madde analiz değerleri görülmektedir. Testin aritmetik ortalaması ($\bar{X}$)= 30.33, standart sapması (S)=7.70 olarak belirlenmiştir. Testteki sorulara ait güçlük düzeyi ortalaması (p)= 0.61 olarak hesaplanmıştır. Belirlenen güçlük düzeyi soruların orta zorlukta olduğunu, yani öğrenciler için soruların ne zor ne de çok kolay olduğunu göstermektedir. Madde analizi sonuçlarına bakıldığında güvenilirlik katsayısının 0.82 olduğu görülmektedir. Bu sonuç testin güvenilirliğinin yüksek olduğunun göstergesidir (Büyüköztürk, 2006, 171). Teste ait ayırt edicilik düzeyi ise 0.41 olarak belirlenmiştir. Testin bu yönü ile de bilen ve bilmeyen öğrencileri ayırt edebildiği ve ayırt edicilik derecesinin iyi olduğu söylenebilir.

3.4.1.3. Tutum Ölçeği

MYO Tekstil Teknolojisi programı öğrencilerinin Genel Konfeksiyon Teknolojisi (GKT) dersine yönelik tutumlarını ölçmek üzere hazırlanan GKT Tutum Ölçeği araştırmacı tarafından beş aşamada geliştirilmiştir. Bu aşamalar; madde havuzu oluşturma, deneme ölçeğini hazırlama, uzman görüşüne sunma, ölçeği uygulama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarıdır.

Birinci aşamada maddeleri belirlemek için tutum ölçeğini geliştirme ile ilgili literatür taranmış ve gerekli araştırmalar yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersine yönelik tutumları ile ilgili olarak Tekstil Teknolojisi

programı ikinci sınıf ve mezun öğrencileri temsil eden 60 kişilik bir örneklemden bilgi toplanmıştır. Bunun için Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersini daha önce almış öğrencilerden derse ilişkin duygu ve düşüncelerini içeren birer kompozisyon yazılması istenmiş, bu kompozisyonlarda yer alan tutum öğeleri çözümlenerek tutum ifadelerinin yazılmasına temel oluşturacak ipuçları elde edilmiş; bu ipuçları doğrultusunda madde havuzuna 46 tutum maddesi yazılmıştır.

İkinci aşamada deneme ölçeğini hazırlamak üzere tutum ifadelerine ölçek şekli verilmiştir. Bunun için 46 tutum ifadesi alt alta sıralanmış ve ifadelerin karşısına “1= Hiç Katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Kararsızım, 4= Katılıyorum, 5= Tamamen Katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiş 5’li Likert tipi ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin başına; ölçeğin amacı, yanıtlama biçimi hakkında bilgi veren bir yönerge yazılmıştır. Ölçekte olumlu ve olumsuz maddeler cevaplayanların olumlu veya olumsuz yönde etkilennemelerini önlemek amacıyla karışık olarak verilmiştir. Olumlu ifade maddeleri “1= Hiç Katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Kararsızım, 4= Katılıyorum, 5= Tamamen Katılıyorum” biçiminde puanlandırılmış, olumsuz ifadelerin bulunduğu maddeler ise bunun tam tersi şeklinde puanlandırılmıştır.

Üçüncü aşamada hazırlanan 46 maddelik Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersi Tutum Ölçeği deneme formu ilgili uzman görüşüne sunulmuştur. Bu aşamada 10 eğitim programları ve öğretim, 10 tekstil eğitimi, 2 ölçme değerlendirme uzmanının görüşü doğrultusunda, açık olmayan, yanlış anlamaya yol açabilecek 11 madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu değerlendirmeler sonucunda 20 olumlu, 15 olumsuz ifade içeren toplam 35 maddeden oluşan deneme niteliğinde bir ölçek hazırlanmıştır. Ölçeğin samimi bir şekilde cevaplandığından emin olmak üzere maddelerden biri aynı şekilde deneme ölçeğinin sonuna eklenmiştir. Deneme ölçeği 36 madde olarak uygulanmıştır.

Dördüncü aşamada taslak olarak hazırlanmış ölçek, Aralık 2013’te Giresun Üniversitesi Şebinkarahisar MYO, Namık Kemal Üniversitesi MYO ve Düzce Üniversitesi Düzce MYO’da Tekstil Teknolojisi programında öğrenim gören deney ve kontrol grubu öğrencileri dışında, 340 yükseköğretim öğrencisine uygulanmıştır.

Beşinci ve son aşamada geçerliği ve güvenirliği belirlemek amacıyla 340 yüksekokul öğrencisinden elde edilen veriler incelenmiş, eksik ve hatalı doldurulmuş olan 81 veri çıkartılmıştır. Elde kalan 259 tane veri kullanılarak ölçeğin deneme formunun güvenirliği ve geçerliği belirlenmiştir. Bu amaçla Likert tipi ölçekler için en uygun olan Cronbach alfa katsayısı (Tezbaşaran, 1996, 46) hesaplanmıştır. Geçerliği belirlemek için yapı geçerliği sınamaları yapılmıştır. Bu aşamada tutum ifadelerinin belirlenmesi sürecinde müracaat edilen uzman görüşleri kapsam geçerliğini belirlemede uygun ve yeterli sayılmıştır. Yapı geçerliği için ise açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersine yönelik tutumları belirlemek amacıyla hazırlanan 35 maddelik deneme ölçeğinin güvenirliğini belirlemek amacıyla yapılan iç tutarlılık sınavında Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.92 olarak bulunmuştur. Bu durum ölçeği meydana getiren maddelerin birbirleri ile tutarlılık gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca ölçekteki maddelerden her biri sıra ile ölçekten çıkarılarak yapılan denemelerde 0.92 olarak hesaplanan alfa güvenirlik katsayısında bir değişim olmadığından, güvenirlik çalışmaları sonucunda herhangi bir madde ölçekten çıkarılmamıştır (Özdamar, 1997, 500).

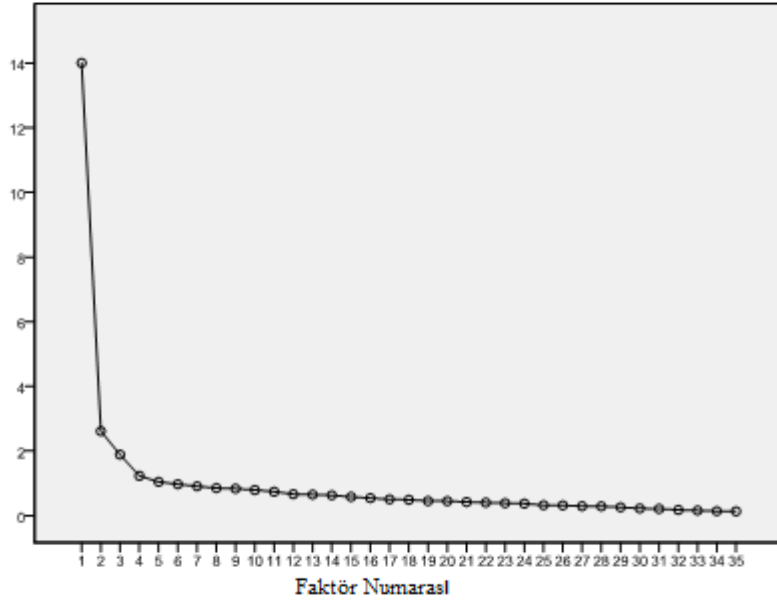
Ölçeğin deneme formunun yapı geçerliliği için yapılan faktör analizi ile aynı zamanda ölçeğin kaç faktörlü olduğu ve bu faktörlerin hangi boyutları temsil ettiği belirlenmiştir.

Tablo 3. 6. Faktör Analizi Sonucunda Faktörlere İlişkin Elde Edilen Bulgular (5 Faktör)

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Yığılmalı Varyans Yüzdesi
1	13.26	40.20	40.20
2	2.59	7.85	48.05
3	1.79	5.44	53.49
4	1.22	3.69	57.19
5	1.04	3.16	60.36

Öncelikle temel bileşenler çözümlemesi ve Varimax tekniği ile yapılan döndürme işlemi sonunda Tablo 3-6.'da görüldüğü üzere, özdeğeri 1.00'dan büyük olan 5 faktör ortaya çıkmıştır. Ancak faktör sayısının beklenenden çok çıkmasından dolayı

bu sayının azaltılıp azaltılamayacağı belirlenmek istenmiş ve bu amaçla Cattell'in "Grafiksel Yöntemi" (Özer, 1999, 75) gerçekleştirilmiş ve aşağıdaki grafik elde edilmiştir.



Grafik 3. 1. Faktör Özdeğerlerine İlişkin Kırılma Noktası Grafiği

Grafikteki eğriye bakarak ölçekteki faktör sayısının üçe indirilebileceği düşüncesine varılmıştır. Bulunan üç faktöre ilişkin özdeğerler, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri Tablo 3-7’de gösterilmiştir.

Tablo 3. 7. Faktör Analizi Sonucunda Faktörlere İlişkin Elde Edilen Bulgular

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Yığılmalı Varyans Yüzdesi
1	10.91	45.48	45.48
2	1.53	6.38	51.86
3	1.18	4.90	56.76

Tablo 3-7’de görüldüğü gibi ölçekteki üç faktörün öz değerleri sırasıyla 10.91, 1.53, 1.18’dir. Üç faktörün tümü toplam varyansın % 56.76’sını açıklamaktadır. Kabul edilebilir oran olan % 41’in (Kline, 1994, 75) üstünde olan bu varyans oranının ölçeğin tek faktörlü bir ölçek olarak değerlendirilmesine imkân verdiği söylenebilir. Ancak üç faktörlü olarak değerlendirilmesinin daha ayrıntılı sonuçlara ulaşılmasında etkili olacağı

düşüncesi ile hareket edilmiştir. Ölçek üç faktörlü kabul edilerek değerlendirmeler yapılmıştır.

Faktör analizi sonucunda ölçekte kalmasına karar verilen maddelerin faktörlere dağılımı ile faktör yükleri toplamı Tablo 3-8’de verilmiştir.

Varimax rotasyonu maddelerin üç faktöre dağılmasını sağlayacak şekilde yeniden yapılmıştır. Çözümleme sonucunda elde edilen değerlere göre maddelerin ölçekte yer almasında bir maddenin yalnızca bir faktörde en az 0.40 faktör yükü ile yer alması ve birden çok faktörde yer alan bir maddenin faktörlerden birindeki yükünün diğerinden en az 0.10 değerinden daha büyük olması ilkesi benimsenmiştir. Deneme ölçeğinde yer alan 35 maddeye ilişkin faktör yükleri 0.42 ile 0.74 arasında değişmektedir. Bu özellik 36 maddenin de ölçekte yer alacak nitelikte olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Ancak birden çok faktörde yer alan bir maddenin faktörlerden birindeki yük değeri 0.40’ın altında olması nedeni ile 9, 15, 16, 17, 23, 25, 26, 31, 32, 34, 35 ve 36. maddeler olmak üzere toplam 12 madde ölçekten çıkarılmış ve ölçek 24 maddeden oluşmuştur. 24 maddelik ölçeğin iç tutarlılık sınavasında Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.93 olarak bulunmuştur. Bu durum ölçeği meydana getiren maddelerin birbirleri ile tutarlı olduğu, yani ölçeğin güvenilir olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3-8’de görüldüğü gibi nihai ölçekte yer alması gereken 24 maddeye ilişkin faktör yükleri 0.50 ile 0.78 arasında değişmektedir.

Tablo 3. 8. Faktör Analizi Sonucunda Maddelere İlişkin Elde Edilen Bulgular

Madde No	FAKTÖR YÜKLERİ		
	F1	F2	F3
m13	.71		
m10	.70		
m18	.69		
m20	.66		
m11	.65		
m8	.61		
m30	.61		
m28	.61		
m4	.60		
m3	.56		
m24	.56		
m21		.69	
m29		.69	
m22		.69	
m14		.62	
m27		.55	
m6		.52	
m12		.50	
m7			.78
m5			.74
m19			.55
m1			.53
m33			.52
m2			.51

Yapılan çözümlemeye göre deneme ölçeğindeki maddelerin on biri birinci faktörde (3,4,8,10,11,13,18,20,24,28,30), yedisi ikinci faktörde (6,12,14,21,22,27,29), altısı üçüncü faktörde (1,2,5,7,19,33) toplanmıştır. Birinci faktörde toplanan on bir

maddenin ifade ettiği anlamlara bakılarak Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersinde yapılan etkinlikler ile ilgili tutumları yansıttığı, ikinci faktörde yer alan yedi maddenin ise GKT dersinin önemine ilişkin tutumları, üçüncü faktörde yer alan altı maddenin ise GKT dersinin ilgi çekiciliğine ilişkin tutumları ifade ettiği söylenebilir.

3.4.1.4. Görüşme Formu

Araştırmada çeşitli araçlarla elde edilen nicel verilerin yanında, deney grubu öğrencilerinden görüşme tekniği kullanılarak nitel veriler toplanmıştır. Görüşme; iki kişi arasında geçen ve taraflardan birinin diğerı hakkında bilgi edinmek amacı ile sorular sorması ve diğerinin bu soruları yanıtlaması ile süren iletişime (konuşmaya) denir (Öner ve Pişkin, 2000, 1). Stewart ve Cash (1985) görüşmeyi, “önceden belirlenmiş ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” olarak tanımlamıştır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2000, 92).

İlk bakışta görüşme kolay bir veri toplama yöntemi olarak görülebilir ve sadece konuşma ve dinleme gibi herkes tarafından kullanılan temel becerileri gerektirdiği düşünülür (Yıldırım ve Şimşek, 2000, 92). Ancak “görüşme beceri, duyarlılık, yoğunlaşma, bireylerarası anlayış, öngörü, zihinsel uyanıklık ve disiplin gibi pek çok boyutu kapsaması açılarından, hem sanat hem de bilimdir” (Patton, 1987, 108). Bu yönüyle görüşme, bireylerin zaman zaman birbirini duymadığı, mesajların yanlış anlaşıldığı ve çok az derinliğin bulunduğu sıradan bir konuşmadan çok farklıdır.

Görüşme tekniği kendi içinde yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler olarak sınıflandırılabilir. Yarı-yapılandırılmış görüşmede sorular önceden belirlenir ve bu sorularla görüşler toplanmaya çalışılır (Karasar, 1998). Bu araştırmada; öğrencilerden toplanan nicel verileri nitel veriler ile karşılaştırmak ve üzerinde çalışılan yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklere göre hazırlanan program hakkında daha sağlıklı kararlar vermek için araştırmacı tarafından öğretim programının sonunda yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır.

Araştırmacı ilk olarak görüşme sorularını oluşturmuştur. Görüşme formunun iç geçerliğini sağlamak için görüşme formu 3 eğitim programları ve öğretim, 2 ölçme ve

değerlendirme ve 3 tekstil teknolojisi konu alanı toplam 8 uzman görüşüne sunulduktan sonra son şekli verilmiştir. Deney grubu öğrencilerinden rastgele seçilen 2 öğrenciye pilot çalışma uygulanmıştır. Görüşme formunda yer alan soruların herkes tarafından aynı anlaşılması ve farklı yanıtlara yol açmaması için görüşme öncesi yapılacak pilot çalışma hem görüşme protokolü hem de araştırmacının belirli bir standart yakalaması açısından önem taşımaktadır (Türnüklü, 2000). Araştırmacı tarafından öğretim programı sonunda son testler uygulandıktan sonra araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinden random yöntemi ile seçilen 10 öğrenci ile teker teker görüşülmüş, görüşme formundaki sorular yöneltilerek bu sorular ile ilgili duygu ve düşünceleri alınmış, elde edilen veriler yine araştırmacı tarafından not almak suretiyle kaydedilmiştir.

Görüşme yapıldıktan sonra, sorular tek tek ele alınarak, her soru için verilen tüm yanıtlar doğrultusunda seçenekler sıralanmış ve karşılıklarına frekansları yazılarak kodlama tamamlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği sağlamak için görüşme dökümleri araştırmacı dışında biri tarafından tekrar kodlanarak frekans değerleri yazılır. Miles ve Huberman (1994)'ın önerdiği güvenilirlik formülüne; görüş birliği ve görüş ayrılığı hesaplanarak yerleştirilerek hesaplanır.

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

Görüşme tekniğinde aynı veriler iki farklı araştırmacı tarafından kodlandığında daha kesin ve doğru sonuçlar elde edilir. Kodlamanın bu şekilde kontrol edilmesi kesin ve doğru sonuçların yanında güvenilirliği de kontrol eder (Miles and Huberman, 1994, 64). Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği %92 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70'in üstünde olması, araştırmalar için güvenilir kabul edilmektedir (Miles and Huberman, 1994, 64). Görüşme yapılan öğrencilere kod isimler verilmiştir (Ö1 gibi). Analizlerde bu kod isimlere göre yorumlanmıştır.

3.5. Araştırma Sürecinin Aşamaları

Araştırma sürecinin aşamaları hazırlık, uygulama ile veri toplama-değerlendirme olmak üzere üç basamakta gerçekleştirilmiştir.

I. Hazırlık Aşaması: İlk olarak yansıtıcı düşünme, program geliştirme, Genel Konfeksiyon Teknolojisi (GKT) dersi ve tutum ile ilgili literatür araştırması yapılmış, akademik başarı ve tutum ile ilgili tezler, makaleler ve kitaplar okunmuştur. GKT dersinin programı Taba-Tyler'ın program geliştirme modeli temel alınarak geliştirilmiştir. Programın değerlendirilmesinde Tyler'ın hedefe dayalı değerlendirme modeli temel alınmıştır. Program geliştirme sürecine GKT dersinin bilişsel hedef ve davranışları belirlenerek başlanmıştır. Toplam 33 bilişsel hedef (bilgi, kavrama, uygulama, analiz, değerlendirme) ve 117 davranış yazılmıştır. Bu aşamada GKT dersinin giriş dersi olması, alt dallara ayrılarak geniş bir alanı temsil etmesi göz önünde bulundurularak hedeflerin en çok bilgi ve kavrama basamağında olduğu tespit edilmiştir. Duyuşsal hedefler ile davranışlar yazılarak bilişsel hedeflerle birleştirilmiş, bu arada GKT dersi ile ilgili kaynak araştırması yapılmıştır. Toplam 10 duyuşsal hedef ve 21 davranış yazılmıştır. GKT dersi hedefleri 14 haftaya dağıtılarak, her hafta için araç-gereç ile kaynaklar, eğitim durumları ve değerlendirme kısımlarının yazımına başlanılarak, öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünmeyi geliştirici teknikler ile ilgili çeşitli formlar oluşturulmuştur (Bkz ek: 6,7,8,9,10). Akademik başarı ölçeği ve tutum ölçeği hazırlanması sürecinde hedef davranışlara göre belirtke tablosu oluşturularak çoktan seçmeli sorular hazırlanmıştır. Bir yandan da daha önce GKT dersini almış öğrencilerden bu ders ile ilgili duygu düşüncelerini içeren bir kompozisyon yazmaları istenmiş, duyuşsal hedefleri de göz önünde bulundurularak bu kompozisyonlardan ve ilgili literatür incelenerek tutum maddeleri yazılmıştır. Tüm hazırlanan formlar, akademik başarı testi ve tutum ölçeği; ölçme değerlendirme, eğitim programları ve öğretim ile tekstil teknolojisi konu alanı toplam 22 uzman görüşüne sunulmuştur. Akademik başarı testi ve tutum ölçeği tekstil teknolojisi programında öğrenim gören 340 yüksekokul öğrencisine uygulanmıştır. Geri dönen test ve ölçekler incelendikten sonra tutum ölçeklerinden 259 tanesi, akademik başarı testlerinden 264 tanesi araştırmaya dâhil edilmiştir. Uygulama sonucunda başarı testi için ITEMAN

programında, tutum ölçeği için ise SPSS programında analizler yapılmış ve bunun sonucunda başarı testi, tutum ölçeği, kişisel bilgi formu ile görüşme formlarına son şekilleri verilmiştir.

Veri toplama araçları oluşturulduktan sonra Etik Kuruluna başvuru yapılmıştır. Etik Kurulu tarafından “Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Tekniklere Göre Hazırlanan Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi Programının Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi” isimli doktora tez çalışmasının yapılması uygundur raporu ile uygulamanın yapılacağı kurumdan gerekli izinler alınmıştır (bkz Ek:1).

Uygulamadan yaklaşık 5 ay önce dersi verecek öğretim elemanının yansıtıcı düşünme kitabı ve ilgili makaleleri okuması sağlanmıştır. Böylelikle öğretim elemanının konu hakkında bilgi sahibi olması sağlanmıştır. Hazırlanan öğretim programı ve yansıtıcı düşünmeyi geliştirici teknikler ilgili öğretim elemanı ile birlikte incelenmiş ve gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan ilk üç haftalık öğretim planları 5 uzman görüşüne sunulmuştur. Gerekli dönüt ve düzeltmeler sonunda diğer haftaların öğretim planları oluşturulmuş, yansıtıcı düşünme konusunda uzman akademisyenlerin dönütleri ile düzeltilerek uygulama aşamasına geçilmiştir.

Özetlenecek olursa hedef ve davranışlara uygun eğitim programı oluşturulmaya çalışılmış (bkz Ek:5) aynı aşamada kullanılacak veri toplama araçları geliştirilmiştir.

II. Uygulama Aşaması: Uygulamaya geçilmeden önce akademik başarı testi ve tutum ölçeği ön test olarak öğrencilere uygulanmıştır. 2013-2014 Bahar Dönemi başında deney grubuna yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklere göre hazırlanan Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersi programı, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim ile Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersi programı uygulanmaya başlanmıştır. Uygulama öncesinde her hafta programda oluşabilecek sorunları önlemek üzere öğretim planı öğretim elemanı ile birlikte gözden geçirilmiştir.

Deney grubunda yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklerin uygulandığı öğrenme ile Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersi uygulaması kısaca şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

Tüm hazırlıklar tamamlandıktan sonra ilk ders öğretmen ile öğrenciler GKT dersi için bir anlaşma imzalamışlardır (bkz Ek:11). Her ne kadar hedefler önceden araştırmacı tarafından belirlendiyse de yansıtıcı düşünme sürecinde hedeflerin öğrenciler tarafından belirlenmesi, öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli bir yere sahip olduğundan, hedeflerin öğretmen ile birlikte öğrenciler tarafından belirlenmesine olanak verilmiştir. Genel olarak öğrencilerin aktif olduğu, grup çalışmalarının yapıldığı, öğrencilerin bireysel olarak veya grup halinde kendilerini, arkadaşlarını veya gruplarını değerlendirmelerinin sağlandığı, üst düzey düşündürücü soruların sorulduğu, sık sık tartışma ortamlarının oluşturulduğu, öğreticinin vermek istediği bilgileri görsel olarak PPT ile sunduğu, öğrencilerin kendilerini değerlendirebildikleri haftalık planlar uygulanarak öğretim gerçekleştirilmiştir.

Kontrol grubunda ise öğrenciler, Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersini öğretmen merkezli geleneksel öğrenme yaklaşımları ile öğrenmişlerdir.

Uygulama aşaması deney ve kontrol gruplarında eş zamanlı bir şekilde tamamlanmıştır.

III. Veri Toplama ve Değerlendirme Aşaması: Uygulama aşamasının bitiminde deney ve kontrol gruplarına Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersi ile ilgili akademik başarı testi ile GKT dersi tutum ölçeği son test olarak eş zamanlı uygulanmıştır. Ölçeklerden elde edilen ön test ve son testler ile ilgili veriler SPSS 18.0 (Statistical Package for Social Sciences) paket programına girilmiş ve gerekli istatistiki teknikler belirlenerek analizler yapılmıştır.

Yapılan tüm bu işlemlerin sonunda, öğrencilerin yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklere göre hazırlanan Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersi programı hakkında görüşlerini almak üzere geliştirilen Görüşme Formu deney grubu öğrencilerinden random yöntemiyle seçilmiş 10 öğrenciye uygulanmıştır. Görüşmeler Konfeksiyon atölyesinde sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı öğrencilere soruları bir yandan yöneltirken bir yandan da kayıt işlemini kâğıt ve kalem kullanarak not almak suretiyle gerçekleştirmiştir. Görüşmeler öğrencilerle tek tek yapılmış, ilk olarak görüşme formundaki yönerge okunarak öğrencinin rahatlaması sağlanmış ardından

sorulara geçilmiştir. Bu şekilde görüşme soruları ile öğrencilerin süreç ile ilgili duygu ve düşünceleri elde edilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmanın genel amacını ifade edebilmek için cevap aranan alt problemlere yönelik toplanan verilerin gerekli istatistiksel çözümlerini değerlendirmek için SPSS 18.0 programı kullanılmıştır. Elde edilen veriler normal dağılım gösterdiklerinden, t-testi ve tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testi ve Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersine yönelik tutum ölçeği; ön test-son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak üzere bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Bu test gruplar arasında gözlenen farkların istatistiksel olarak manidar olup olmadıklarını ya da bu farkların basit bir şekilde şansla oluşup oluşmadığını test eder (Büyüköztürk, 2006, 39).

Akademik başarı testi ve Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersine yönelik tutum ölçeği ön test-son test puanları arasında; deney grubunda, kontrol grubunda anlamlı fark olup olmadığını görmek için bağımlı gruplar için t-testi kullanılmıştır. Bu test, ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan (birbirinden) anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2006, 66).

Araştırmada alt problemler doğrultusunda kullanılan diğer bir istatistiksel analiz türü ise karışık ölçümler için çift yönlü varyans analizidir (tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA). Bu istatistiksel teknik; ön test-son test kontrol gruplu desenlerde kullanılmaya elverişli olması, ölçümler arası değişime bakmaksızın işlem gruplarının tekrarlı ölçümlerinden elde edilen toplam puanları arasındaki farka bakması, gruplara bakmaksızın tekrarlı ölçümler arasındaki farka bakması ve grup ve ölçümün bağımlı değişken üzerindeki ortak etkisine bakması gibi nedenlerle araştırmada kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2006, 79-82).

En son aşamada görüşme formundaki sorular ile toplanan verilerin çözümlenmesi nitel tekniğe uygun olarak betimsel analiz yaklaşımı ile incelenmiştir.

Betimsel analiz yaklaşımı, verilerin görüşmede kullanılan sorulara göre sunulmasına ve bu soruların ortaya koyduğu temalara göre organize edilmesine imkân vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerini açıklamak için elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersine yönelik akademik başarı ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt problemine ilişkin deney grubundaki öğrencilerin AB ön test-son test puanlarının arasındaki farkın incelenmesine ilişkin bağımlı gruplar için t-testi analizi yapıldığında elde edilen veriler Tablo 4.1’de görülmektedir.

Tablo 4. 1. Deney grubunda yer alan öğrencilerin GKT dersine yönelik akademik başarı ön test-son test puanlarının karşılaştırılması

AB	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön Test	21	35.33	6.67	20	7.643	.000
Son Test	21	54.19	14.13			

*p< .05

Tablo 4.1’deki verilerden anlaşılabacağı üzere, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı (AB) ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t_{(20)} = 7.643$; $p < .05$). Deneysel çalışma sonrası deney grubu AB puanı ortalaması deneysel çalışma öncesine göre 18.86 puanlık bir artış göstermiştir. Buna göre yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeye dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencileri AB puanlarını son testte arttırarak anlamlı farklılık göstermişlerdir.

Elde edilen sonuç, deneysel işlemin akademik başarı üzerindeki etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici teknikler bireyin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğrencilerin akademik başarısına etkisi üzerine yapılan çalışmalarda benzer sonuçlar görülmektedir. Bölükbaş (2004), Ersözlü (2008), Keskinçelik (2010), Kırmık (2010), Uygun (2012) ve Seyhan (2013) tarafından yapılan çalışmalar, yansıtıcı öğretimin başarı puan ortalamalarını olumlu etkilediğini ve son test başarı puanlarını artırdığını ortaya koymuştur. Ünver (2003)'in de belirttiği gibi yansıtıcı düşünme öğrencinin öğrenmesinde büyük bir etkiye sahiptir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersine yönelik akademik başarı ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt problemine ilişkin kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı (AB) ön test-son test puanları arasındaki farkın incelenmesi için yapılan bağımlı gruplar için t-testi analizinden elde edilen veriler Tablo 4.2’de görülmektedir.

Tablo 4. 2. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin GKT dersine yönelik AB ön test-son test puanlarının karşılaştırılması

AB	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön Test	21	34.67	9.89	20	7.950	.000
Son Test	21	50.29	11.68			

*p< .05

Tablo 4.2’deki verilerden anlaşılağı üzere, kontrol grubundaki öğrencilerin AB ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t_{(20)} = 7.950$; $p < .05$). Deneysel çalışma sonrası kontrol grubu AB puanı ortalaması deneysel çalışma öncesine göre 15.619 puanlık bir artış göstermiştir. Bu bulgulara göre, geleneksel öğrenme yaklaşımlarının uygulandığı kontrol grubu öğrencileri de AB puanlarını son testte artırarak farklılık göstermişlerdir. Ancak kontrol grubundaki öğrenciler ön teste göre ortalama puanlarını 15.62 artırmışlarken, deney grubundaki öğrenciler ortalama

puanlarını 18.86 artırmışlardır. Bu bulgulara göre deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine göre GKT dersi ile ilgili daha fazla bilgi sahibi olmuşlardır.

Bulgular, Seyhan (2013)'ın sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırma bulguları ile Bölükbaş (2004), Ersözlü (2008), Keskinkılıç (2010), Kırnık (2010) ve Uygun (2012)'un ilköğretim düzeyinde yapmış oldukları araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Programda önerilen geleneksel öğretimin öğrencilerin akademik başarısını olumlu etkilediği ve başarılarını artırdığı söylenebilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklerin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretme yöntemlerini uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersine yönelik akademik başarıları (son test puanları) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemi için deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin akademik başarı son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4. 3. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin GKT dersine yönelik akademik başarı son test puanlarının karşılaştırılması

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	21	54.19	14.13	40	0.976	.335
Kontrol	21	50.29	11.68			

*p< .05

Tablo 4.3'teki verilere göre, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı (AB) puanları kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(40)} = 0.256$; $p > .05$). Deney grubunda bulunan öğrenciler ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son testten elde ettikleri ortalama puanlar arasında deney grubu lehine 3.90 puanlık fark bulunmaktadır. Yansıtıcı düşüncüyü geliştirici tekniklerin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersi akademik başarıları, geleneksel öğrenme yaklaşımının uygulandığı kontrol grubuna göre az bir artış göstermiştir. Araştırmadan elde edilen bulguların aksine Seyhan (2013), çalışmasında sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu 1. sınıf öğrencilerinin sinir sistemi

konusunda akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık saptamıştır. Elaldı (2013), hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin başarı düzeylerinin arttığını belirlemiştir. Ancak deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmış, her iki grubun başarı testinden aldıkları erişim puanları arasında ise anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Bölükbaş (2004)'ın çalışmasında yansıtıcı öğretimin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik çoktan seçmeli başarı testinden deney grubunun anlamlı farkla kontrol grubundan daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu, yazılı başarı testinden aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olmadığı sonuçlarına varılmıştır. Ersözlü (2008), çalışmasında ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğrencilerin akademik başarı düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır. Tok (2008)'un çalışmasında fen bilgisi dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersi akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Şahin (2010), çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarına öğretim tekniklerinin yansıtıcı öğretim etkinlikleriyle öğretildiğinde öğrencilerin başarılarının arttığını ortaya koymuştur. Baş ve Beyhan (2012), çalışmalarında İngilizce dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını olumlu yönde arttırdığını tespit etmişlerdir. Uygun (2012), çalışmasında sosyal bilgiler öğretiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarının ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarılarını arttırdığını ortaya koymuştur. Yıldırım (2012), çalışmasında coğrafya öğretiminde yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin; 9.sınıf öğrencilerinin akademik başarıları deney grubu lehine anlamlı düzeyde yüksektir sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım (2013)'ın çalışmasında deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek başarı elde ettikleri saptanmıştır.

Çalışmada deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmaması, Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersinin bilişsel hedeflerin bilgi ve kavrama düzeyinde kalması ve üst düzey düşünmeyi gerektirmemesi sebep gösterilebilir.

Tablo 4.6'da deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı puanlarında deney öncesine göre deney sonrasındaki artışın anlamlı olup olmadığına

ilişkin yapılan tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA analiz sonuçları görülmektedir.

Tablo 4. 4. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersi akademik başarı ön test-son test puanlarına ilişkin tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deneklerarası	7587.809	41			
Grup	109.714	1	109.714	.587	.448
Hata	7478.095	40	186.952		
Denekleriçi	8384.000	42			
Ölçüm(Ön test son test)	6240.190	1	6240.190	119.500	.000
Grup*Ölçüm	55.048	1	55.048	1.054	.311
Hata	2088.762	40	55.219		
Toplam	15971.809	83			

*p< .05

Tabloya göre, Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi Akademik Başarı (AB) testi ile ilgili deney ve kontrol öğrencilerinin ön test-son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı belirlenmiştir ($F_{(1-40)} = .587$; $p > .05$). Elde edilen bu bulgu, deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersine yönelik Akademik Başarılarının ölçüm ayrımı (deney öncesi ve deney sonrası) yapmaksızın farklılaşmadığını göstermektedir. Yani bu iki grupta bulunan öğrencilerin ön test-son test bir bütün olarak değerlendirildiğinde Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersine yönelik akademik başarılarının aralarında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı ifade edilebilir.

Yine bu tabloya göre deneklerin GKT dersine yönelik AB düzeyleri ile ilgili olarak ön test son test ortalama puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık meydana gelmiştir ($F_{(1-42)} = 119.500$; $p < .05$). Bu bulgu, grup ayrımı yapılmadığında deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin GKT dersine yönelik akademik başarılarının uygulanan eğitim programına göre değiştiğini ifade etmektedir. Yani denekler üzerinde etkisi gözlenen her iki yaklaşımın da (yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklere dayalı öğrenme yaklaşımı ve geleneksel öğrenme yaklaşımları) öğrencilerin GKT dersine yönelik akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırmaktadır.

Verilere göre, farklı öğrenim şekilleriyle ders gören öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi AB puanları deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermemektedir. Diğer bir deyişle; farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçüm faktörlerinin AB puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($F_{(1-40)} = 55.048$; $p > 0.05$). Elde edilen bu bulgu, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklere dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin GKT dersine yönelik akademik başarı puanlarında deney öncesine göre gözlenen değişimin, kontrol grubundaki öğrencilerin başarı puanlarındaki gözlenen değişimlerden farklı olmadığını göstermektedir. Diğer bir ifade ile deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin AB puanları değişik öğrenme yaklaşımlarının uygulanmasına bağlı olarak farklılık göstermemektedir.

Bulgulardan yola çıkarak, deney ve kontrol gruplarının AB başarı puanları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Grup ayrımı yapılmaksızın bakıldığında ise deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test başarı puanlarının anlamlı düzeyde arttığı görülmektedir. Bir başka ifade ile uygulanan her iki programın başarılı olduğu söylenebilir.

Genel olarak yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinlikler ile yapılan deneysel çalışmalar incelendiğinde, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğrencilerin ve Türkçe öğretmeni adaylarının akademik başarılarını olumlu yönde arttırdığı ancak artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı puanları arasında deney grubu lehine fark olmasına rağmen, anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Ersöz (2008) çalışmada; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test bilgi düzeyindeki puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlamamış, kavrama, uygulama ve analiz düzeylerinde ise anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemiştir. Bu bulguları Ersöz (2008) “Yansıtıcı düşünme becerileri büyük bir çoğunlukla üst düzey düşünmeyi uyardığı için alt düzey düşünme becerilerinden ‘bilgi’ düzeyinde düşünmeyi uyarma bakımından deney ve kontrol grubu arasında farklılığın çıkmaması oldukça normaldir.” şeklinde yorumlamıştır. Elde edilen bu veriler doğrultusunda Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersi, Konfeksiyon Anabilim Dalı için büyük öneme sahip olan bir ders olmasına

rağmen içeriğinin yüksek oranda üst düzey düşünmeyi uyarmaması genel olarak bilgi ve kavrama düzeyinde kalması bakımından farklılığın çıkmaması olağan karşılanabilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersine yönelik ön test-son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt problemi için deney grubundaki öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi (GKT) dersinde yapılan etkinliklere, GKT dersinin önemine ve GKT dersinin ilgi çekiciliğine yönelik tutum ön test-son test puanları arasındaki farkın incelenmesine ilişkin bağımlı gruplar için t-testi sonuçları Tablo 4.5’te görülmektedir.

Tablo 4. 5. Deney grubunda yer alan öğrencilerin GKT dersi ön test-son test tutum puanlarının karşılaştırılması

Tutum	Test	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
GKT dersinde yapılan etkinliklere yönelik tutum	Ön Test	21	41.57	5.70	20	6.404	.000
	Son Test	21	48.90	5.71			
GKT dersinin önemine yönelik tutum	Ön Test	21	25.62	4.39	20	5.937	.000
	Son Test	21	31.29	3.36			
GKT dersinin ilgi çekiciliğine yönelik tutum	Ön Test	21	19.86	3.29	20	5.911	.000
	Son Test	21	25.43	3.04			

*p<.05

Tablo 4.5. incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi (GKT) dersinde yapılan etkinliklere yönelik tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(20)} = 6.404$; $p < .05$). Deney grubunda yer alan öğrencilerin deneysel işlem öncesi tutum puan ortalamaları ($\bar{X} = 41.57$) iken, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklerin uygulanması sonrasında ($\bar{X} = 48.90$)’e yükselmiştir. Bu bulgu, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklerle işlenen GKT dersinin, öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarını olumlu yönde arttırdığını göstermektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi (GKT) dersinin önemine yönelik tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu

görülmektedir ($t_{(20)}= 5.937$; $p<.05$). Deney grubunda yer alan öğrencilerin deneysel işlem öncesi tutum puan ortalamaları ($\bar{X}=25.62$) iken, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklerin uygulanması sonrasında ($\bar{X}=31.29$)’e yükselmiştir. Bu bulgu, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklerle işlenen GKT dersinin, öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarını olumlu yönde arttırdığını göstermektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi (GKT) dersinin ilgi çekiciliğine yönelik tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(20)}= 5.911$; $p<.05$). Deney grubunda yer alan öğrencilerin deneysel işlem öncesi tutum puan ortalamaları ($\bar{X}=19.86$) iken, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklerin uygulanması sonrasında ($\bar{X}=25,43$)’a yükselmiştir. Bu bulgu, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklerle işlenen GKT dersinin, öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarını olumlu yönde arttırdığını göstermektedir.

Tablo 4.5’teki, deney grubu öğrencilerinin Genel Konfeksiyon Teknolojisi (GKT) dersinde yapılan etkinliklere, GKT dersinin önemine, GKT dersinin ilgi çekiciliğine yönelik ön test- son test tutum puanları t-testi sonuçları incelendiğinde yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklerin kullanıldığı programın GKT dersine olan tutumu arttırmada etkili olduğu görülmektedir.

Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bulguların; Seyhan (2013), Bölükbaş (2004), Baş ve Beyhan (2012) ve Uygun (2012)’un araştırmalarını destekler nitelikte olduğunu söylemek mümkündür. Bu bulguların aksine ilköğretim düzeyinde yapılan benzer bir çalışmada Ersözlü, (2008) yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumu anlamlı düzeyde artırmadığını bulmuştur.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersine yönelik ön test-son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt problemi için kontrol grubundaki öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersinde yapılan etkinliklere, GKT dersinin önemine ve GKT dersinin ilgi çekiciliğine yönelik tutum ön test-son test puanları arasındaki farkın incelenmesine ilişkin bağımlı gruplar için t-testi sonuçları Tablo 4.6’da görülmektedir.

Tablo 4. 6. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersi ön test-son test tutum puanlarının karşılaştırılması

Tutum	Test	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
GKT dersinde yapılan etkinliklere yönelik tutum	Ön Test	21	40.95	8.57	20	2.479	.022
	Son Test	21	43.48	7.00			
GKT dersinin önemine yönelik tutum	Ön Test	21	25.62	4.38	20	2.161	.043
	Son Test	21	26.86	4.87			
GKT dersinin ilgi çekiciliğine yönelik tutum	Ön Test	21	19.48	3.84	20	.794	.437
	Son Test	21	19.95	3.68			

*p< .05

Tablo 4.6. incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi (GKT) dersinde yapılan etkinliklere yönelik tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(20)}= 2.479$; $p<.05$). Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son test tutum puan ortalamaları ($\bar{X}= 43.48$) ön test tutum puan ortalamalarına ($\bar{X}= 40.95$) göre daha yüksektir. Bu bulgulara göre, geleneksel öğretim yaklaşımları öğrencilerin GKT dersinde yapılan etkinliklere yönelik tutumlarını geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi (GKT) dersinin önemine yönelik tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(20)}= 2.161$; $p<.05$). Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son test tutum puan ortalamaları ($\bar{X} = 26.86$) ön test tutum puan ortalamalarına ($\bar{X} = 25.62$) göre yüksektir. Bu bulgulara göre, geleneksel öğretim yaklaşımları öğrencilerin GKT dersinin önemine yönelik tutumlarını geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi (GKT) dersinin ilgi çekiciliğine yönelik tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(20)}= 0.794$; $p>.05$). Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son test tutum puan ortalamaları ($\bar{X}=19.95$) ön test tutum puan ortalamalarına ($\bar{X} =19.48$) göre çok az yüksektir.

Tablo 4.6'ya göre; kontrol grubu öğrencilerinin GKT dersinde yapılan etkinliklere ve GKT dersinin önemine yönelik tutum ön test-son test puanları t-testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Tablo 4.15. incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin GKT dersinin ilgi çekiciliğine yönelik tutum ön test-son test puanları t-testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu bulgulara göre, geleneksel öğretim yaklaşımları öğrencilerin GKT dersine yönelik tutumlarını geliştirmede etkili olduğu, Tablo 4.13, Tablo 4.14 ve Tablo 4.15'teki ortalamalara bakıldığında yansıtıcı düşünme yaklaşımı kadar etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu aşamada literatürde Seyhan (2013)'ın araştırmasından elde edilen bulgular ile tutarlılık göstermektedir. Diğer taraftan ilköğretim düzeyinde yapılan çalışmalardan Uygun (2012)'un sosyal bilgiler dersi öğretiminde, programda önerilen öğretimin kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik ön test-son test tutum puanları arasında manidar bir farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmanın aksine, yine ilköğretimde; Ersözlü (2008)'nün ve Bölükbaş (2004)'ın yaptığı çalışmada, programda önerilen öğretimin öğrencilerin derse karşı tutumlarında farklılık oluşturduğu ve anlamlı düzeyde düşüşe sebep olduğu ortaya çıkmıştır.

Programa göre uygulanan geleneksel öğretimin de öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklerin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerini uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemi için Tablo 4.19'da deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersinde yapılan etkinliklere, Tablo 4.20'de GKT dersinin önemine ve Tablo 4.21'de ise Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersinin ilgi çekiciliğine yönelik son test tutum puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. 7. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin GKT dersi son test tutum puanlarının karşılaştırılması

Tutum	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
GKT dersinde yapılan etkinliklere yönelik tutum	Deney	21	48.90	5.71	40	2.753	.009
	Kontrol	21	43.48	7.00			
GKT dersinin önemine yönelik tutum	Deney	21	31.29	3.36	40	3.428	.001
	Kontrol	21	26.86	4.87			
GKT dersinin ilgi çekiciliğine yönelik tutum	Deney	21	25.43	3.04	40	5.255	.000
	Kontrol	21	19.95	3.68			

*p< .05

Tablo 4.7. incelendiğinde, deneysel işlem sonrası deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersinde yapılan etkinliklere yönelik son test tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t_{(40)}=2.753$; $p<.05$). Deneysel çalışma sonrası deney grubu öğrencilerinin Genel Konfeksiyon Teknoloji dersine yönelik tutumları ($\bar{X} = 48.90$) kontrol grubu öğrencilerine ($\bar{X} = 43.48$) göre daha yüksektir. Başka bir deyişle, yansıtıcı düşünme teknikleri öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde geleneksel öğrenmeye göre daha etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Deneysel işlem sonrası deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersinin önemine yönelik son test tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t_{(40)}=3.428$; $p<.05$). Deneysel çalışma sonrası deney grubu öğrencilerinin Genel Konfeksiyon Teknoloji dersine yönelik tutumları ($\bar{X}=31.29$) kontrol grubu öğrencilerine ($\bar{X}=26.86$) göre daha yüksektir. Başka bir deyişle, yansıtıcı düşünme teknikleri öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersinin önemine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde geleneksel öğrenmeye göre daha etkili denilebilir.

Deneysel işlem sonrası deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersinin ilgi çekiciliğine yönelik son test tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır ($t_{(40)}= 5.255$; $p<.05$). Deneysel çalışma sonrası deney grubu öğrencilerinin Genel Konfeksiyon Teknoloji dersine

yönelik tutumları ($\bar{X}=25.43$) kontrol grubu öğrencilerine ($\bar{X}=19.95$) göre daha yüksektir. Başka bir deyişle, yansıtıcı düşünme teknikleri öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersinin ilgi çekiciliğine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde geleneksel öğrenmeye göre daha etkilidir. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bulguların ilgili literatürde Seyhan (2013), Bölükbaş (2004), Tok (2008a, 2008b), Ersözlü (2008), Baş ve Beyhan (2012), ve Uygun (2012)'un çalışmalarını destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Diğer taraftan Yıldırım (2012) çalışmasında coğrafya öğretiminde yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin 9. sınıf öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutum puanlarını anlamlı bir şekilde farklılaştırmadığını saptamıştır. İncelenen tüm çalışmalar ve elde edilen bulgulara göre yansıtıcı öğretimin öğrencilerin derse yönelik tutumları artırmada, programda önerilen öğretime oranla daha etkili olduğu görülmektedir.

Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersine yönelik tutum puanlarında deney sonrası deneysel işlem öncesine göre belirlenen artışın anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 4.8., Tablo 4.9. ve Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4. 8. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersinde yapılan etkinliklere yönelik tutum ön test-son test puanlarının ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deneklerarası	3450.202	41			
Grup	192.012	1	192.012	2.357	.133
Hata	3258.190	40	81.455		
Denekleriçi	1125.299	42			
Ölçüm(Ön test son test)	510.107	1	510.107	41.392	.000
Grup*Ölçüm	121.440	1	121.440	9.854	.003
Hata	492.952	40	12.324		
Toplam	4575.501	83			

*p< .05

Tablo 4.8. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve deney sonrası Genel Konfeksiyon Teknolojisi (GKT) dersinde yapılan etkinliklere yönelik tutum puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık vardır ($F_{(1-40)}= 41.392$; $p<.05$). Bu

bulgu, grup ayrımı yapılmaksızın öğrencilerin tutum puanlarının uygulanan öğretim yöntemlerine (deney grubu için yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklere dayalı öğrenme; kontrol grubu için geleneksel öğretim yöntemleri) bağlı olarak farklılaştığı şeklinde yorumlanabilir. Yani her iki yöntemde de öğrencilerin GKT dersinde yapılan etkinliklere yönelik tutum ön test-son test puanları arasında anlamlı düzeyde değişim meydana gelmiştir.

Tablodaki verilere göre, farklı şekillerde ders gören öğrencilerin GKT dersinde yapılan etkinliklere yönelik tutum puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, yani deney ve kontrol grubunda olmak ile tekrarlı ölçüm faktörlerinin tutum puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(1-40)} = 9.854$; $p < .05$). Bu bulgu, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklere dayalı öğrenme ve geleneksel öğrenme yaklaşımlarının kullanıldığı Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersinin, öğrencilerin tutum puanlarını arttırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklerin uygulandığı öğrenme yaklaşımının uygulandığı öğrenciler Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersine yönelik daha olumlu tutum geliştirmişlerdir.

Tablo 4. 9. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersinin önemine yönelik tutum ön test-son test puanlarının ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deneklerarası	1311.488	41			
Grup	102.964	1	102.964	3.408	.072
Hata	1208.524	40	30.213		
Denekleriçi	613.500	42			
Ölçüm(Ön test son test)	250.298	1	250.298	38.472	.000
Grup*Ölçüm	102.964	1	102.964	15.826	.000
Hata	260.238	40	6.506		
Toplam	1924.988	83			

* $p < .05$

Tablo 4.9. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve deney sonrası Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersinin önemine yönelik tutum puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık vardır ($F_{(1-40)} = 38.472$; $p < .05$). Bu bulgu, grup

ayrımı yapılmaksızın öğrencilerin tutum puanlarının uygulanan öğretim yöntemlerine (deney grubu için yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklere dayalı öğrenme; kontrol grubu için geleneksel öğretim yöntemleri) bağlı olarak farklılaştığı şeklinde yorumlanabilir. Yani her iki yöntemde de öğrencilerin GKT dersinin önemine yönelik tutum ön test-son test puanları arasında anlamlı düzeyde değişim meydana gelmiştir.

Tablo 4.9'a bakıldığında, farklı şekillerde ders gören öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersine yönelik tutum puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, yani deney ve kontrol grubunda olmak ile tekrarlı ölçüm faktörlerinin tutum puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(1-40)} = 15.826$; $p < .05$). Bu bulgu, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklere dayalı öğrenme ve geleneksel öğrenme yaklaşımlarının kullanıldığı Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersinin, öğrencilerin tutum puanlarını arttırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklerin uygulandığı öğrenme yaklaşımının uygulandığı öğrenciler Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersinin önemine yönelik daha olumlu tutum geliştirmişlerdir.

Tablo 4. 10. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersinin ilgi çekiciliğine yönelik tutum ön test-son test puanlarının ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deneklerarası	885.821	41			
Grup	180.107	1	180.107	10.209	.003
Hata	705.714	40	17.643		
Denekleriçi	590.500	42			
Ölçüm(Ön test son test)	192.012	1	192.012	29.293	.000
Grup*Ölçüm	136.298	1	136.298	20.794	.000
Hata	262.190	40	6.555		
Toplam	1476.321	83			

* $p \leq .05$

Tablo 4.10. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve deney sonrası Genel Konfeksiyon Teknolojisi (GKT) dersinin ilgi çekiciliğine yönelik tutum puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık vardır ($F_{(1-40)} = 29.293$; $p < .05$). Bu bulgu, grup ayrımı yapılmaksızın öğrencilerin GKT dersinin ilgi çekiciliğine yönelik tutum

puanlarının uygulanan öğretim yöntemlerine (deney grubu için yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklere dayalı öğrenme; kontrol grubu için geleneksel öğretim yöntemleri) bağlı olarak farklılaştığı şeklinde yorumlanabilir. Yani her iki yöntemde de öğrencilerin tutum ön test-son test puanları arasında anlamlı düzeyde değişim meydana gelmiştir.

Tablo 4.10.'daki verilere göre, farklı şekillerde ders gören öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersinin ilgi çekiciliğine yönelik tutum puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, yani deney ve kontrol grubunda olmak ile tekrarlı ölçüm faktörlerinin tutum puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(1-40)} = 20.794$; $p < .05$). Bu bulgu, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklere dayalı öğrenme ve geleneksel öğrenme yaklaşımlarının kullanıldığı Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersinin, öğrencilerin tutum puanlarını arttırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklerin uygulandığı öğrenme yaklaşımının uygulandığı öğrenciler Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersine yönelik daha olumlu tutum geliştirmişlerdir. Bu yaklaşımın geleneksel öğrenme yaklaşımlarına göre öğrencilerin tutum puanlarını arttırmada daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tüm nicel bulgulara incelendiğinde; deney grubu öğrencilerine uygulanan yansıtıcı düşünceyi geliştirici teknikler ile kontrol grubu öğrencilerine uygulanan geleneksel öğretimin GKT dersine yönelik akademik başarıyı arttırdığı ancak deney grubuna uygulanan tekniklerin başarıyı arttırmada daha etki olduğu düşünülmektedir. GKT dersine yönelik tutum ile ilgili analizler incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre ön test- son test tutum puanları arasındaki farkın daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile araştırmacı tarafından geliştirilen yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklere göre hazırlanan GKT dersi programının öğrencilerin tutumlarını arttırmada daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılabilir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Deney grubu öğrencilerinin yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklere göre hazırlanan Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri

nelerdir?” alt problemine ilişkin bulgular görüşme formunda yer alan soru sıralaması ile verilmektedir.

Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarında ve tutumlarındaki değişimi desteklemek üzere deney grubu öğrencileri arasından random (rastgele) seçilen 10 öğrenci ile yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinlikler ile işlenen Genel Konfeksiyon Teknolojisi (GKT) dersine yönelik görüşmeler yapılmıştır. Görüşme soruları altı tema altında toplanarak öğrenci görüşleri analiz edilmiştir:

Tema 1: GKT Dersinin Hedeflerine Ulaşabilme,

Tema 2: GKT Dersi Süresince Yapılan Faaliyetler Ve Düşündürdükleri,

Tema 3: GKT Dersi Süresince Yapılan Çalışmaların Öğrencilere Faydaları,

Tema 4: GKT Dersi Boyunca Yapılan Etkinliklerden En Çok Hoşa Gidenler,

Tema 5: GKT Dersinde Uygulanan Tekniklerin En Önemli Katkısı,

Tema 6: GKT Dersinde Kullanılan Etkinlikler İle Diğer Derslerde Kullanılan Etkinliklerin Karşılaştırılmasıdır.

GKT Dersinin Hedeflerine Ulaşabilme

Araştırma kapsamında yapılan görüşmede öğrencilere sorulan “Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersi başında kendiniz için belirlediğiniz hedeflere ulaşabildiğinizi düşünüyor musunuz? Açıklar mısınız?” sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda alt kod başlıkları altında verilmiştir.

Tablo 4. 11. Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi hedeflerine ulaşabilme

Hedeflere ulaşabilme	f
Hedeflere büyük oranda ulaştım.	10
Çalışmadan sadece derste çok şey öğrendim.	3
Devamsızlık yapmasaydım hedeflerin tamamına ulaşabilirdim.	1
Hedeflerin tamamına ulaşamama sebebi olarak kendimi görüyorum	1
Bana çok katkısı oldu.	1
Görüşler Toplamı	16

Görüşme yapılan deney grubu öğrencilerinin tamamı; Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersinin hedeflerine ulaşabildiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden Ö1 görüşünü “Ö1. Derse ders dışında çalışmamış olmama rağmen hedeflere büyük oranda ulaştığımı düşünüyorum. Derse ders dışında da çalışmış olsaydım tamamına ulaşabilirdim.” şeklinde ifade etmiştir. Yine öğrenci Ö6 görüşünü “Ö6. Hedeflere büyük oranda ulaştığımı düşünüyorum. Mesleki hayata adım attığımda, uygulama aşamasında öğrendiklerimin tamamını uygulayabileceğimi düşünüyorum.” şeklinde belirtmiştir.

Yapılan görüşme sonrasında öğrencilerin hedeflere büyük oranda ulaştıkları düşüncesinin hâkim olduğu görülmektedir. Öğrencilerden 3’ü (Ö4, Ö5, Ö9) derse çalışmadan sadece derste çok şey öğrendiklerini belirtmişlerdir. Program hazırlama sürecinde programcı tarafından belirlenen hedefler, yansıtıcı düşünme sürecinin gereği olarak öğrencilerin derse ilgisini çekme ve katılımını sağlama çerçevesinde öğrencilerle birlikte tekrardan yazılmış ve öğrencilerin ulaşmaları gereken dersin hedeflerinden haberdar olması sağlanmıştır. Verilen cevaplara göre yansıtıcı düşünmeyi geliştirici teknikler sayesinde öğrencilerin hedeflerine büyük oranda ulaştıkları düşünülmektedir.

GKT Dersi Süresince Yapılan Faaliyetler Ve Düşündürdükleri

Araştırma kapsamında yapılan görüşmede öğrencilere sorulan “Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersi süresince yapılan faaliyetler size neler düşündürdü (hissettirdi)? Açıklar mısınız?” sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda Tablo 4.12’de alt kod başlıkları altında verilmiştir.

Tablo 4. 12. Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi Süresince Yapılan Faaliyetler ve Düşündürdükleri

Duygular (düşünceler)	f
Dersler sohbet havasında geçtiğinden çok keyif aldım.	4
İlk haftalar derste çok zorlanacağımı düşündüm sonra alıştım keyif aldım.	4
Bu faaliyetlerin bana iş yaşamında çok fayda sağlayacağını düşündüm.	2
Mutlu oldum.	2
Hazırgiyim fabrikası içinde yaşıyormuşum gibi hissettim.	1
Daha rahat hissettim.	1
Farklı olduğunu hissettim, heyecanlandım.	1
Görüşler Toplamı	15

Tablo 4.12. incelendiğinde 4 öğrencinin (Ö2, Ö3, Ö4, Ö7) dersler sohbet ortamında geçtiğinden çok keyif aldıkları, 4 öğrencinin (Ö3, Ö4, Ö8, Ö9) ilk haftalar zorlanacaklarını düşündükleri sonrasında ise alıştıkları ve keyif aldıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde öğrencilerin ders süresince yapılan faaliyetlerden mutlu oldukları görülmektedir. Öğrencilerden Ö1 görüşünü “*Normal bir ders işlenişinde gözünüzde canlandırma olmuyor. Sanki fabrika içinde yaşıyormuşum gibi hissettim. Yapılan tüm etkinlikler, sanki uygulamalı çalışıyormuşum gibiydiler ders içinde. Kendimi ders içinde çok rahat hissettim, ders içinde fikirlerimi çok net ifade edebildim.*” şeklinde ifade etmiştir. Yine öğrenci Ö4 görüşünü “*İlk başlarda çok farklı ve tuhaf geldi, zamanla alıştım. Diğer derslere göre daha iyi olduğunu düşündüm. Karşılaştırmalar çok iyi öğrenmemi sağladı. Başka arkadaşlarım ile kıyasladığımızda doğruya kısa zamanda ulaştık. İlk zamanlarda korkmuştum ama sonra alıştım ve keyif aldım.*” şeklinde belirtmiştir.

Öğrencilerin büyük kısmının dersten keyif aldıkları, bazılarının ilk zamanlarda garip hissettikleri sonradan derse alıştıkları ve derste kendilerini rahat ifade edebildikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin alışkın olmadıkları teknikler karşısında önce farklı hissettikleri sonrasında ise eğlendikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu durum yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklerin, öğrencilerin derse katılmalarını arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

GKT Dersi Süresince Yapılan Çalışmaların Öğrencilere Faydaları

Araştırma kapsamında yapılan görüşmede öğrencilere sorulan “Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersi süresince yapmış olduğunuz çalışmaların size fayda(lar) sağladığını düşünüyor musunuz? Cevabınız evet ise ne gibi faydalar sağladığını açıklayınız?” sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda Tablo 4.13’te alt kod başlıkları altında verilmiştir.

Tablo 4. 13. Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi Süresince Yapılan Çalışmaların Öğrencilere Faydaları

Faydalar	f
Dersi daha iyi anlamamı sağladı	9
Düşüncelerimi daha rahat ifade edebilmemde çok faydalı oldu.	6
Özgüvenim arttı.	3
Düşüncelerimi ifade edebilmek için kendimi zorlamamı sağladı	2
Arkadaşlarımla kaynaşmamı sağladı.	2
Grup çalışması yapmayı öğrendim.	1
Olayları farklı açılardan düşünmemi sağladı.	1
Daha fazla düşünmemi sağladı.	1
Görüşler Toplamı	25

Öğrencilerin tamamı Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersi süresince yapılan çalışmaların kendilerine fayda sağladığını dile getirmişlerdir. Tablo 4.13. incelendiğinde 6 öğrenci (Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö7,Ö9) kendilerini daha rahat ifade ettiklerini, 3 öğrenci (Ö3,Ö7,Ö9) özgüvenlerinin artmasını sağladığını dile getirmişlerdir. Ö7 dışındaki tüm öğrenciler “dersi daha iyi anlamamı sağladı” derken, 2 öğrenci (Ö3 ve Ö10) “arkadaşlarımla kaynaşmamı sağladı” demişlerdir. Buna ilişkin görüşlere örnek verilecek olursa; Öğrencilerden Ö2 görüşünü “*Fayda sağladı. Herhangi bir soruya daha kolay ve rahat bir şekilde cevap verebiliyorum. Düşüncelerimi daha kolay ifade etmeme katkısı oldu.*” şeklinde ifade etmiştir. Yine öğrenci Ö5 görüşünü “*Kesinlikle fayda sağladı. Konfeksiyon teknolojisinde iş akışının başından sonuna kadar her şeyi öğrendim. Bir konfeksiyon işletmesine gitsem tecrübeli biri gibi çalışabilirim. Toplum içinde düşüncelerimi aktarmada fayda sağladığımı düşünüyorum.*” şeklinde, öğrenci Ö9 ise görüşünü “*Fayda sağladı. Dersi anlamama yardımcı oldu. Toplum içinde daha rahat konuşabilmem noktasında özgüvenimi arttırdı. İş ortamında kendimi daha iyi bir şekilde ifade edebileceğimi düşünüyorum.*” şeklinde belirtmiştir.

Görüşme yapılan öğrencilerin hepsinin, ders içinde yapmış oldukları etkinliklerinin kendilerine fayda sağladığı düşüncesinde oldukları belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklerin öğrencilerin konuları daha

iyi anlamalarını sağlaması yanında düşünme yetilerinin geliştirdiği ve özgüven artışı sağladığı görülmektedir.

GKT Dersi Boyunca Yapılan Etkinliklerden En Çok Hoşa Gidenler

Araştırma kapsamında yapılan görüşmede öğrencilere sorulan “Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersinde uygulanan etkinliklerden hangisi(leri) hoşunuza gitti? Neden?” sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 4.14’te alt kod başlıkları altında verilmiştir.

Tablo 4. 14. Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi Boyunca Yapılan Etkinliklerden En Çok Hoşa Gidenler

En Çok Beğenilen Etkinlikler	f
Grup çalışması	6
Kendime soru soruyorum	6
Öğrenme yazısı	2
Grup tartışma	2
Kavram haritası	1
Görüşler Toplamı	17

Etkinlikler	Beğenilme Nedenleri
Grup çalışması	Kaynaşmamızı sağladığından, Bilmediklerimi arkadaşlarım tamamladığı için, Grup içinde kendimi değerlendirme imkânı bulduğum için, Derse daha çok katılmam gerektiğini öğrettiği için, Bilmediklerimi öğrenmem için çalışma isteğimi arttırdığından, Çok eğlenceli olduğu için, Fikirlerimi rahat şekilde ifade edebildiğim için,
Öğrenme yazısı	Arkadaşlarımın yazılarına yorum yapmak eğlenceli olduğu için, Arkadaşlarımın düşüncelerime yorum yapması gelişimim için çok yararlı olduğundan,
Kendime soru soruyorum	Kendimizi değerlendirmemiz neyi bilip neyi bilmediğim noktasında çok faydalı olduğu için, Kendimi sorgulamak hoşuma gittiği için,
Grup tartışma	Düşüncelerimi rahat bir şekilde tartışabildiğim için,
Kavram haritası	Yüzeysel bilgilerimin derinlik kazanmasını sağladığı için, Akılda kalıcılığı arttırdığından,
Görüşler Toplamı	18

Tablo 4.14. incelendiğinde öğrencilerin en çok grup çalışması (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö9) ve kendime soru soruyorum (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö7,Ö10) etkinliklerinin hoşlarına gittiğini belirtmişlerdir. Sadece Ö8 kavram haritası etkinliğinden hoşlandığını dile getirmiştir. Öğrencilerden Ö1 görüşünü “*Grup çalışması ve öğrenme yazısı çok hoşuma gitti. Bu çalışmalar benim için oldukça verimli oldu. Arkadaşlarımın yazılarına yorum getirmek son derece eğlenceliydi. Kendimize soru sorarak, kendimizi değerlendirmemiz neyi bilip neyi bilmediğimizi anlamamız noktasında çok faydalı oldu.*” şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci Ö5 görüşünü “*Öğrenme yazıları en çok hoşuma giden etkinlik oldu. Benim öğrenme yazılarıma arkadaşlarımın yorum yapmaları hoşuma gitti. Çünkü düşüncelerimin başkaları tarafından olumlu veya olumsuz bana dönüşü gelişimim noktasında benim için çok önemli. Düşüncelerimi rahat bir şekilde paylaşabileceğim tartışma ortamları oluşturulması çok hoşuma gitti.*” şeklinde belirtmiştir. Yine öğrenci Ö8 görüşünü “*Kavram haritaları çok hoşuma gitti. Önceki yüzeysel olan bilgileri daha ayrıntılı anlamamı sağladı. Akılda kalıcılığı arttırdı.*” şeklinde ifade etmiştir.

Verilen cevaplar incelendiğinde; öğrencilerin etkinliklerden hoşlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Grup çalışması etkinliği ile birbirleri ile daha fazla iletişime geçebilmiş, birbirlerinin düşüncelerine yorum yapabilmişlerdir. Kendime soru soruyorum etkinliği ile kendilerini değerlendirebilme imkânı bulduklarını ve kavram haritaları sayesinde daha ayrıntılı bilgi sahibi olduklarını düşünmektedirler.

GKT Dersinde Uygulanan Tekniklerin En Önemli Katkısı

Araştırma kapsamında yapılan görüşmede öğrencilere sorulan “Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersinde uygulanan tekniklerin size en önemli katkısı (ları) ne(ler) olduğunu düşünmektesiniz? Açıklar mısınız?” sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda alt kod başlıkları altında verilmiştir.

Tablo 4. 15. Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersinde Uygulanan Tekniklerin En Önemli Katkısı

En önemli katkısı	f
Düşüncelerimi daha rahat ifade edebilmemi sağladı.	5
Daha iyi anlamamı sağladı.	3
Alanımın zorluğunu görmemi sağladı.	2
Düşünme yetimi geliştirdi.	2
Bilgilerimin kalıcı olmasını sağladı.	2
Özgüvenimi arttırdı.	2
Kendimi zorlamamı sağladı.	2
Derse katılma isteği uyandırdı.	1
Hayata bakışımı değiştirdi.	1
Motivasyonumu arttırdı.	1
Görüşler Toplamı	21

Tablo 4.15. incelendiğinde 5 öğrencinin (Ö1,Ö4;Ö5,Ö7,Ö9) düşüncelerini aktarmada geliştiği, Ö2 ve Ö8'in bilgilerinin kalıcı olmasını sağladığı, 3 öğrencinin (Ö4,Ö5,Ö10) dersi daha iyi anlamalarını sağladığı, Ö1 ve Ö6'nın düşünme yetilerini geliştirdiği görülmektedir. Öğrencilerden Ö3 görüşünü “*Bu yöntemler sayesinde insan kendini zorluyor. Bu zorlama neticesinde derse katılma isteği duydum. Kendimi düşünmeye zorladım.*” şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci Ö7 görüşünü “*Kendimi daha rahat ifade etmemi sağladı. Özgüvenim arttı. Sınıf içi etkinliklerde bildiğimi bile düzgün ifade edemezken şimdi tam tersi. Çünkü çok rahat bir ders ortamı oluşturuldu.*” Öğrenci Ö9 görüşünü “*Toplum içinde kendimi daha rahat ifade edebilmem noktasındaki etkisinin en önemli katkı olduğunu düşünüyorum.*” Şeklinde belirtmişlerdir. Yine öğrenci Ö10 görüşünü “*Dersi daha iyi anlamamı sağladı. Bu etkinlikler sayesinde alanımı daha iyi anladım. Alanım düşündüğümde daha zor ve kapsamlıymış.*” şeklinde ifade etmişlerdir.

Verilen cevaplar incelendiğinde; öğrencilerin büyük bir bölümünün düşünme yetilerinin geliştiğini ve düşüncelerini daha rahat ifade etmelerini sağladığını dile

getirdikleri belirlenmiştir. Bu veriler ışığında yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin düşünme ve öğrenme açısından son derece faydalı olduğu düşünülmektedir.

GKT Dersinde Kullanılan Etkinlikler İle Diğer Derslerde Kullanılan Etkinliklerin Karşılaştırılması

Araştırma kapsamında yapılan görüşmede öğrencilere sorulan “Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersinde kullanılan öğretim yöntemleri ile diğer teorik derslerde kullanılan öğretim yöntemlerini karşılaştırdığınızda hanginin sizin için daha iyi ve yararlı olduğunu düşünüyorsunuz? Neden? Açıklar mısınız?” sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda alt kod başlıkları altında verilmiştir.

Tablo 4. 16. Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersinde kullanılan etkinlikler ile diğer derslerde kullanılan etkinliklerin karşılaştırılması

Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin Gelenseksel öğretime göre öğrenci gözünden farkı	f
Bilgilerim bu teknikler sayesinde kalıcı oldu.	6
Bu derste hiç sıkılmadım, çok keyif aldım.	5
Hepimizin aktif katılımıyla ders daha eğlenceli geçti.	4
Dersin bu şekilde işlenmesi iletişimi güçlendiriyor.	2
Bu etkinlikler sayesinde dersten geçtiğimi düşünüyorum.	1
Bütün sınıf derse katılıyor.	1
Ders o kadar güzeldi ki zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorduk.	1
Her hafta derse ne yapacağımızı merak içinde geliyordum.	1
Bu etkinlikler derse olan ilgiyi arttırdı.	1
Kendimi tanımamda etkili oldu.	1
Görüşler Toplamı	23

Görüşme yapılan öğrencilerin tamamı; Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersinde kullanılan etkinliklerin daha iyi ve yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerden Ö3 görüşünü “Yapılan bu etkinliklerin daha iyi ve yararlı olduğunu düşünüyorum. Kendimize ve birbirimize soru soruyoruz, cevap veriyoruz. Bu etkinlikler daha iyi

anlamamızı ve bilgilerin kalıcı olmasını sağlıyor. Her ders böyle işlense süper olur. Dört saatlik derste hiç sıkılmadım ve keyifle derse geldim.” şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci Ö6 görüşünü *“Tabii ki bu etkinliklerin daha iyi ve yararlı olduğunu düşünüyorum. Görüyoruz, düşünüyoruz, yazıyoruz, çiziyoruz, konuşuyoruz ve kendimizi ifade etmeyi öğreniyoruz. Öğrenci bu derste sürekli aktif olduğundan daha iyi anlıyoruz. Farklı etkinlikler sayesinde bilgilerin daha kalıcı olduğunu düşünüyorum.”* şeklinde öğrenci Ö7 görüşünü *“Bu yöntem ile işlenmesi daha iyi ve yararlı. Derste aktif olmak zorundaydık. Hatta molalarda bile formları doldurduk, kavram haritaları yaptık. Daha önce böyle ders işlemek isterdim (lise veya öncesinde). Dersin bu şekilde işlenmesi insanların ararsındaki iletişim sorunlarını ortadan kaldırabilir. Dersten zevk aldım, keyifli geçti.”* şeklinde belirtmiştir. Yine öğrenci Ö9 görüşünü *“Bu etkinliklerin daha iyi ve yararlı olduğunu düşünüyorum. Kendimizi daha iyi ifade edebildik ve daha çok söz hakkımız var. Bu yöntemde öğrenci daha aktif olduğu için daha iyi anlıyor, anlayamadığında daha rahat soruyor ve bilgiler kalıcı oluyor. Bu dersten fazlasıyla keyif aldım çok güzel oldu. Her ders bu şekilde işlense daha rahat anlayabileceğimi düşünüyorum.”* şeklinde ifade etmiştir.

Verilen cevaplara bakıldığında; öğrencilerin tamamı GKT dersinde kullanılan öğretim yöntemlerinin daha iyi ve yararlı olduklarını söylemişlerdir. Öğrencilerin yarısından fazlası “keşke her ders böyle işlense” ifadesini kullanmışlardır. Genel olarak dersten keyif aldıklarını, daha iyi anladıklarını, bilgilerinin daha kalıcı olduğunu ve ders ortamında çok rahat olduklarından birbirleriyle ve öğretmenleriyle iletişim güçlerini arttırdığını dile getirmişlerdir.

Görüşme sorularından elde edilen tüm cevaplar incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin ders süresince kendilerini çok rahat hissettikleri, dersten keyif aldıkları, derste yapılan etkinliklerin dersi anlamada çok yararlı olduğu, genel olarak düşünme yeteneklerinin geliştiği görüşünde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca GKT dersinde yapılan etkinliklerin tüm derslerde uygulanmasının yararlı olacağı kanısında oldukları saptanmıştır. Öğrencilerden GKT dersinin yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklere göre işlenmesi noktasında tek bir olumsuz ifadeye bile rastlanmamıştır. Görüşme yapılan öğrencilerin tamamı yapılan etkinliklerin son derece yararlı ve keyifli olduğu düşüncesindedirler.

Görüşme sorularından elde edilen cevapların deney grubu öğrencilerinin ön test tutum puanları ile son test tutum puanları arasındaki olumlu fark ile örtüştüğü belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklerin öğrencilerin akademik başarı ve tutum puanlarını arttırmada faydalı olduğu hem nicel hem de nitel verilerden elde edilen bulgulardan anlaşılmaktadır.

V. BÖLÜM

4. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, deneysel çalışma sonrası elde edilen bulgular ve o bulgulara dayalı yapılan yorumların ışığında araştırmanın sonuçlarına yer verilmiş ve yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklerin uygulanmasına yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

4.1. Sonuç

Aşağıda araştırmaya katılan öğrencilerin deneysel çalışma öncesi ve sonrası uygulanan Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersine yönelik tutum ve akademik başarı testlerinin istatistiksel analizi sonucu elde edilen bulgulara dayalı olarak oluşturulan sonuçlar özetlenmektedir.

Grup ayrımı yapılmadığında denekler üzerinde etkisi gözlenen her iki yaklaşımın da (yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklere dayalı öğrenme yaklaşımı ve geleneksel öğrenme yaklaşımları) öğrencilerin GKT dersine yönelik akademik başarılarını anlamlı düzeyde arttırdığı saptanmıştır.

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklere dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin GKT dersine yönelik akademik başarı puanlarında deney öncesine göre gözlenen değişimin, kontrol grubundaki öğrencilerin başarı puanlarındaki gözlenen değişimlerden farklı olmadığını göstermektedir. Yani deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı puanları değişik öğrenme yaklaşımlarının uygulanmasına bağlı olarak farklılık göstermemektedir.

Yansıtıcı düşünceyi geliştirici tekniklerin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı ön test-son test puanları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Geleneksel öğrenme yaklaşımlarının kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test-son test puanları arasındaki farklılıkta istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Başka bir ifadeyle, geleneksel öğrenme yaklaşımlarının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin de akademik başarıları

artmıştır. Fakat bu iki grup arasındaki artış karşılaştırıldığında deney grubundaki öğrencilerin başarı puanları kontrol grubuna göre daha fazla artış göstermiştir.

Grup ayrımı yapılmaksızın öğrencilerin tutum puanlarının (Genel Konfeksiyon Teknolojisi (GKT) dersinde yapılan etkinliklere yönelik tutum puanları, GKT dersinin önemine yönelik tutum puanları, GKT dersini ilgi çekiciliğine yönelik tutum puanları) uygulanan öğretim yöntemlerine (deney grubu için yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklere dayalı öğrenme; kontrol grubu için geleneksel öğretim yöntemleri) bağlı olarak farklılaştığı şeklinde yorumlanabilir. Yani her iki yöntemde de öğrencilerin tutum ön test-son test puanları arasında anlamlı düzeyde değişim meydana gelmiştir.

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklere dayalı öğrenme ve geleneksel öğrenme yaklaşımlarının kullanıldığı Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersine katılmanın, öğrencilerin tutum puanlarını arttırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklerin uygulandığı öğrenciler Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersine yönelik daha olumlu tutum geliştirmişlerdir.

Deney ve kontrol grubunda, deneysel işlem sonrası öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersine yönelik tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmıştır. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklere göre hazırlanan öğrenme programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersine yönelik tutumları geleneksel öğrenme yaklaşımlarının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilere göre daha olumludur. Bu durum yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklerin uygulandığı öğretim programının öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmede geleneksel öğretim programına göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklerin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersine yönelik ön test ve son test tutum puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur. Ulaşılan bu sonuç; öğrencilerin, ders içindeki farklı etkinlikler sayesinde Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersini daha fazla sevdiklerinin, dersle ilgili etkinliklere katılmaktan hoşlandıklarının kısacası bu derse yönelik daha olumlu tutum geliştirdiklerinin göstergesidir.

Geleneksel öğrenme yaklaşımlarının kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersine yönelik ön test ve son test tutum puanları arasında anlamlı düzeyde bir artış olmamıştır. Başka bir ifadeyle; geleneksel öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersine yönelik tutumlarına yansıtıcı düşünme yaklaşımı kadar olumlu katkı sağlamamaktadır.

Deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmeler neticesinde:

Öğrencilerin hedeflerine büyük oranda ulaşmayı başardıkları saptanmıştır.

Öğrencilerin % 70'nin dersten keyif aldıkları, %30'nun ilk zamanlarda garip hissettikleri sonradan derse alıştıkları ve derste kendilerini rahat ifade edebildikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin alışkın olmadıkları teknikler karşısında önce tedirgin oldukları sonrasında ise eğlendikleri belirlenmiştir.

Görüşme yapılan öğrencilerin hepsinin, ders içinde yapmış oldukları etkinliklerinin kendilerine fayda sağladığı düşüncesinde oldukları saptanmıştır.

Öğrencilerin etkinliklerden hoşlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Grup çalışması etkinliği ile birbirleri ile daha fazla iletişime geçtikleri, birbirlerinin düşüncelerine yorum yaptıkları belirlenmiştir. Kendime soru soruyorum etkinliği ile kendilerini değerlendirebilme imkânı buldukları ve kavram haritaları sayesinde daha ayrıntılı bilgi sahibi oldukları saptanmıştır.

Öğrencilerin büyük bir bölümünün düşünme yetilerinin geliştiğini ve düşüncelerini daha rahat ifade etmelerini sağladığını dile getirdikleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin tamamı GKT dersinde kullanılan öğretim yöntemlerinin daha iyi ve yararlı olduklarını söylemişlerdir. Öğrencilerin % 60'ı "keşke her ders böyle işlense" ifadesini kullanmışlardır. Genel olarak dersten keyif aldıklarını, daha iyi anladıklarını, bilgilerinin daha kalıcı olduğunu ve ders ortamında çok rahat olduklarından birbirleriyle ve öğretmenleriyle iletişim güçlerini arttırdığını dile getirmişlerdir.

Görüşme sorularından elde edilen cevapların deney grubu öğrencilerinin ön test tutum puanları ile son test tutum puanları arasındaki olumlu fark ile örtüştüğü

belirlenmiştir. Öğrencilerden GKT dersinin yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklere göre işlenmesi noktasında tek bir olumsuz ifadeye bile rastlanmamıştır. Görüşme yapılan öğrencilerin tamamı yapılan etkinliklerin son derece yararlı ve keyifli olduğu düşüncesindedirler.

4.2.Öneriler

Yapılan bu araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler ve araştırmacılara yönelik öneriler alt başlıklar altında özet olarak sıralanmıştır.

4.2.1. Araştırmadan Elde Edilen Sonuçlara İlişkin Öneriler

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici teknikleri verimli bir şekilde uygulayabilmek için öğretim elemanının öncelikli olarak yansıtıcı düşünme ile ilgili gerekli bilgi donanımına sahip olması gerekir. Bunu gerçekleştirmek üzere öğretmen ve adaylarına; eğitim programları aynı zamanda hizmet içi eğitim programları ile gerekli teorik bilgilerin yanında uygulamalı deneyim kazandırma çalışmaları da yapılabilir.

Yansıtıcı düşünceyi geliştirici tekniklerin kullanılacağı öğrenme faaliyetlerinden önce mutlaka çok iyi bir planlama yapmak gereklidir. Bu planlamada kullanılacak teknik ile formların aktarılacak istenen konuya uygun olarak seçilmesine dikkat edilebilir.

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin süresinin uygulamacı tarafından iyi ayarlanmasına dikkat edilmelidir.

MYO öğretim programlarında öğrencileri çok yönlü düşünmeye sevk ederek, sorgulayarak öğrenmesine ortam sağlayacak yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklere farklı birçok derste yer verilebilir.

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin yanında öğrencilerin yansıtıcı öğrenme günlüklerinin tutulması da teşvik edilebilir.

Değerlendirme aşamasında, öğrenciler sadece test tekniğine göre değil, düşünme becerilerini daha üst düzeyde geliştirecek açık uçlu sorularla karşılaştırılmalıdır.

4.2.2. Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler

MYO Tekstil Teknolojisi Programı derslerinden Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersi yansıtıcı düşünceyi geliştirici tekniklere göre hazırlanmış, programın akademik başarı ve tutuma etkisi incelenmiştir. Yine bu ders veya benzeri bir ders üzerinde diğer düşünme türlerinin akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi incelenebilir.

Yansıtıcı düşünme ile ilgili yapılacak deneysel çalışmalarda daha çok üst düzey düşünmeyi gerektiren dersler seçilirse çalışmanın etkililiği noktasında daha net sonuçlar alınabilir. Yansıtıcı düşünme becerilerinin akademik başarı ve tutumlar üzerine etkisi ile birlikte; kişisel gelişim, çoklu zeka, öğrenme stilleri ile ilişkisi incelenebilir.

Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim programları ile ilgili Türkiye’de mesleki eğitimde çalışmalara fazla rastlanmamıştır. Mesleki eğitimde özellikle MYO’larda yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim ile ilgili araştırmalara önem verilerek başarı, tutum, kalıcılık ve farklı değişkenler üzerindeki etkililiği incelenebilir.

Yansıtıcı düşünme ile ilgili çalışmaların öğretmen eğitiminde ve ilköğretimde yoğunlaştığı bilinmektedir. Mesleki eğitimde ortaöğretim, ön lisans ve lisans düzeylerinde, yaygın eğitim ve halk eğitimde bu tarz çalışmalara yer verilebilir.

Araştırma öncesinde ve sonrasında “Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği” uygulanarak öğrencilerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin gelişip gelişmediği incelenebilir. Yansıtıcı düşünme eğilimlerinin gelişimi ile tutum ve akademik başarı arasındaki ilişkisi incelenebilir.

Çalışmanın farklı Meslek Yüksekokullarının Tekstil Teknolojisi Programlarında birçok sınıfa uygulanması önerilebilir.

Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin farklı derslerdeki etkisi ile ilgili farklı araştırmalar yapılabilir.

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerle hazırlanan bir ders öğretim programının öğrencilerin akademik başarı ve tutumu dışında, mesleki tutum, problem çözme, kişisel gelişim eğilimleri ve etkisi de saptanabilir.

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici çeşitli sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler tasarlamaya yönelik araştırmalar yapılabilir.

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklerin öğrencilerin akademik başarı ve tutumları üzerindeki etkisinin, öğrencilerin kişisel özelliklerine göre değişip değişmediğine dair araştırmalar yapılabilir.

Tekstil Teknolojisi Ön Lisans Programlarında okutulan, Moda Tasarımı ve Sistem Analizi ve Tasarımı I-II dersleri için yaratıcı düşünceyi geliştirici etkinlikler ile öğretim programı tasarlanarak benzer bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları
- Alkan, C., Hıfzı D. ve İlhan S. S.(1980). *Mesleki ve Teknik Eğitimin Prensipleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 90.
- Alkan, C., Hıfzı D. ve İlhan S. S. (1996). *Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları*. Ankara: Gazi Büro Kitapevi, 3. Baskı.
- Alazzi, K. F. (2008). Teachers' Perceptions of Critical Thinking: A Study of Jordanian Secondary School Social Studies Teachers. *Social Studies*, 99 (6), 243-248.
- Allan, E. G. Driscoll, D.L.(2014) The three-fold benefit of reflective writing: Improving program assessment, student learning, and faculty professional development. *Assessing Writing*,21, 37-55. 30 Mart 2015 tarihinde <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1075293514000087> sitesinden alınmıştır.
- Allen, R.M. and Casbergue, R. M. (1997). Evolution of Novice Through Expert Teachers' Recall: Implications for Effective Reflection on Practice. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 13(7), 741-755.
- Alp, S. ve Taşkın, Ş.Ç. (2008). Eğitimde Yansıtıcı Düşünmenin Önemi ve Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:178, 311-320.
- Aksoy, B. (2003). Problem Çözme Yönteminin Çevre Eğitiminde Uygulanması, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 14.
- Aslan, E. (2001). Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin Türkçe Versiyonu, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14,19-40.
- Aslan, G. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Yansıcı Düşünme Eğilimleri İle Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, M.Z. (2001). Aktif Öğretim Yöntemlerinden Buldurma (Sokrates) Yöntemi, *Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Yayınları*, 5(1). 15 Mart 2015 tarihinde <http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/302.pdf> sitesinden alınmıştır.

- Aydoğdu, M., ve Ayaz, M. F. (2008). Matematikte Öğrencilere Problem Çözme Yeteneğinin Kazandırılması. *e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)*, 3 (4), 588-596.
- Baki, A., Aydın Güç, F. ve Özmen, M.F.(2012). İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi* 2(3), 59-72.
- Bakioğlu, A. Ve Dalgıç, G.(2013) Yansıtıcı Düşünme ve Uygulamadaki Olası Engeller; Türkiye ve Danimarka'dan Okul Müdürlerinin Deneyimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 13(2) 813-838.
- Bakir, Ö. (1999). İnsan Kaynağı Geliştirme Uzmanı Yeterlilikleri. 4. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 1*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Balcı ve ark (2006). *Meslek Yüksekokulları Mevcut Durum ve Öngörüler*. Ankara: YÖK Yayını
- Bartlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. Second language teacher education. In Richards, J.C. ve Nunan, D. (Eds.). New York: Cambridge University Press. 202-214.
- Başol, G., Evin Gencel, İ. (2013). Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. Educational Sciences: Theory & Practice* - 13(2)
- Baş, G. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerileri İle Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Yapısal eşitlik Modeli İle İncelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 1-12
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2012). İngilizce dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 128-142.
- Baş, G. ve Kıvılcım, Z.S.(2013). Lise Öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerileri ile Matematik ve Geometri Derslerindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*.14(3),1-17.

- Bayrak, F. ve Usluel Koçak, Y.(2010). Ağ Günlük Uygulamasının Yansıtıcı Düşünme Becerisi Üzerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 40, 93-104.
- Bayrak, F. (2010). *Ağ Günlük Uygulamasının Yansıtıcı Düşünme Becerisi Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bayrakçeken, S. (2007). Test Geliştirme. Emin Karip (Ed.), *Ölçme ve Değerlendirme* (292-322). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.
- Bell, A. & Mladenovic, R.(2015) Situated learning, reflective practice and conceptual expansion: effective peer observation for tutor development. *Teaching in Higher Education*, 20(1), 24-36, [DOI: 10.1080/13562517.2014.945163](https://doi.org/10.1080/13562517.2014.945163).
- Bilen, M. (1999). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bingham, A. (1994), *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bigge, M.L. and Shermis, S.S. (1999). *Learning Theories for Teachers*. New York: Longman
- Bouas, J., Thompson, P. (2000). *Preservice Teachers' Perceptions of Reflective Thinking Practices Used in a Reading/ Language Arts Prcaticum Experience: A Study with Cross-Cultural Implicationas*. International Reading Association World Congress on Reading. (ERIC No: ED447450)
- Bourner, T. (2003). Assessing Reflective Learning. *Education+Training* 45(85). 267-272, DOI: 10.1108/00400910310484321.
- Bölükbaş, F. (2004). *Yansıtıcı Öğretimin (Reflective Teaching) İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum ve Başarıları Üzerindeki Etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Branch Jr. M.T. (2010). The Road to Professionalism; Reflective Practice and Reflective Learning. *Patient Education and Counseling* 80, 327-332.
- Brown, H.N. and Sorrell J.M. (1993). Use of Clinical Journals to Enhance Critical Thinking. *Nurse Education*, 18, 16- 19.

- Burrows, N. L. (2012). *Reflective Thinking By Teachers And Improvement In Teaching Practices* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Oklahoma State University, Oklahoma.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *DeneySEL Desenler Ön test- Son tes Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizit*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Candan, A. S. (2005). Üstbilişsel Kuram ve Tarih Öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (2), 327- 332.
- Canniford, L.J., Fox-Young, S. (2014). Learning and Assessing Competence in Reflective Practice; Student Evaluation of the Relative Value of Aspects of an Integrated. *Interactive Reflective Practice Syllabus*. 30 Mart 2015 tarihinde <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1322769614000389> alınmıştır.
- Chang, M-M and Lin, M-C.(2014). The Effects of Reflective Learning E-Journals on Reading Comprehension and Communication in Language Learning. *Computers and Education* 71,124-132. 30 Mart 2015 tarihinde <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S036013151300287X> adresinden alınmıştır.
- Cathy A. Thorsen & Simone DeVore (2013) Analyzing reflection on/for action: A new approach, *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 14(1),88-103. DOI: 10.1080/14623943.2012.732948.
- Cengiz, C. ve Karataş, F.Ö.(2012). Pre-Service Science Teachers' Views About a Two-Column-Writing Activity. *The International Journal of Research in Teacher Education*. 3(1), 14-24. 30 Mart 2015 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ijrte/article/view/5000041479> adresinden alınmıştır.
- Ceyhan, G. (2014). *Üniversite öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri ve Araştırmaya yönelik kaygılarının çeşitli değişkenler açısından CART analizi ile incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Van.

- Chaumba, J. (2015). Using Blogs to Stimulate Reflective Thinking in a Human Behavior Course. *Social Work Education; The International Journal*. DOI:10.1080/02615479.2015.1007947
- Chi, F. M. (2010). Reflection as teaching inquiry: Examples from Taiwanese in-service teachers. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 11(2), 171–183.
- Chirema, K.D.(2007). The Use of Reflective Journals in Promotion of Reflection and Reflection and Learning in Post-Registration Nursing Students.*Nurse Education Today*. 27(3),192-202. 30 Mart 2015 tarihinde <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2006.04.007> adresinden alınmıştır.
- Chuan-Yuan, C., Ying-Tai, W.,Ming-Hsia, H. and Jia-Te, L.(2013). Reflective Learning in Physical Therapy Students: Related Factors and Facilitative Effects of a Short Introduction 3rd World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership*Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 93, 1362–1367. 30 Mart 2015 tarihinde <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813034897> adresinden alınmıştır.
- Choy, S.C. and Oo, P.S. (2012). Reflective Thinking and Teaching Practices: A Precursor for Incorporating Critical Thinking into the Classroom?. *International Journal of Instruction*. 5(1), 167-182.
- Cirocki, A., Tennekoon, S. and Calvo, A.P. (2014). Research and Reflective Practice in the ESL Classroom: Voices From Sri Lanka. *Australian Journal of Teacher Education*. 39 (4). 23-44. 30 Mart 2015 tarihinde <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2252&context=ajte> adresinden alınmıştır.
- Colin, S. and Karsenti, T. (2011). The Collective Dimension of Reflective Practice; The How and Why. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*. 12 (4), 569-581. 30 Mart 2015 tarihinde <http://www.karsenti.org/pdf/scholar/ARS-karsenti-62-2011.pdf> adresinden alınmıştır.

- Colomer, J., Pallisera, M., Fullana, J., Burriel, M.P. and Fernandez, R. (2013). Reflective Learning in Higher education. 93. 364-370. *A Comparative Analysis. 3rd World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership* 30 Mart 2015 tarihinde, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813033077> adresinden alınmıştır.
- Coşkun, M. (2010). Proje Tabanlı Öğretim Sürecinin Öğrencilerin Coğrafya Dersindeki Yansıtıcı Düşünme Yeteneklerine Göre Değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 5(2).
- Cowan, J. (2014). Noteworthy Matters for attention in Reflective Journal Writing. *Active Learning in Higher Education*. 15 (1), 53- 64.
- Cowan, J. and Westwood, J. (2006). Colloborative and Reflective Professional Development. *Active Learning in Higher Education*. 7 (1). 63-71.
- Coward, M. (2011). Does the Use of Reflective Models Restrinct Critical Thinking and Therefore Learning in nurse Education? What Have We Done? *Nurse Education Today*. 31, 883-886.
- Croke, E. (1999). *Role of Reflective Thinking in the Development of clinical Decision-making in first Semester Nursing Students* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Pepperdine University. Education institutional management.
- Cruickshank, D.R., Bainer, D.L. and Metcalf, K.K. (1995). *The Act of Teaching*. McGraw- Hill. America
- Cüceloğlu, D. (1994). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Çalışkan, H. (2008). *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Derse Yönelik Tutuma, Akademik Başarıya ve Kalıcılık Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. (4.Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çetinkaya, P. ve Erkin, E.(2002). Assessment of Metacognition and Its Relationship with Reading Comprehension, Achievement, and Attitude. *Boğaziçi University Journal of Education*, 19 (1), 1- 11.

- Çiğdem, H. ve Kurt, A.A. (2012). Yansıtıcı Düşünme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 25 (2), 475-493.
- Çiğdem, H. (2012). *Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasıdersinde blog aracılığı ile tuttukları günlüklerin yansıtıcı düşünme düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çolakoğlu, N. Baran, S. ve Yücel M. (2011). *Meslek Yüksekokulu Tekstil Programı Öğrencilerinin Bölümlerinden Beklentileri ve Durum Değerlendirmesine ilişkin Bir Araştırma*. Sözlü Bildiri. 2. Uluslararası 6. Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, Aydın
- Çubukçu, Z. (2011). Düşünme Becerileri. Filiz, S. B. (Ed.), *Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Davaslıgil, Ü. (1994). Yüksek Gizli Güce Sahip Lise Öğrencilerinin Yaratıcılıkları Üzerine Bir Deneysel Araştırma, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 53–68.
- Demiralp, D. (2010). *İlköğretimin Birinci Kademe Programlarının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünmelerini Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Elazığ İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006a). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme (Dokuzuncu Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006b). *Öğretme Sanatı: Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Pegem A Yayıncılık, 11. Baskı, Ankara.
- Demirel, Ö. (2008). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Demirel, Ö. (2009). *Eğitimde Program Geliştirme*. (12. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.
- Demirtaş, B. (2012). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri ile öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme ve*

- tercih etme sıklıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Denton, D. W. (2010). *The effects of reflective thinking on middle school students' academic achievement and perceptions of related instructional practices: A mixed methods study*. Unpublished Doctoral Dissertation, Seattle Pacific University, Seattle.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement Of The Relation Of Reflective Thinking To The Educative Process*. D.C. Heath: Boston.
- Dewey, J. (2012). *How We Think*. Martino Publishing. Mansfield Centre, CT.
- Dilci, T. ve Babacan, T. (2012). İlköğretim 5. Sınıf Programlarının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Geliştirmesine İlişkin Sınıf Öğretmenleri Görüşleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 141-161.
- Dinkelman, T. (1999). Self-Study in Teacher Education: A Means and Ends Tool for Promoting Reflective Teaching. The Annual Meeting of the American Educational Research Association (Montreal, Quebec, Canada, April 24-28, 1999).
- Doğan, H. (1983). Mesleki ve Teknik Eğitimin İlkeleri ve Gelişmesi. Ankara: Mesleki ve Teknik Eğitim Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayını No: 126.
- Doğan, N. (2010). Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcılık, Editör: Özcan Demirel, *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Doğanay, A. Ve Kara, Z. (1995). Düşünmenin Boyutları: Program ve Öğretim İçin Bir Model. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (11).
- Draves, T.J. (2009). Portfolio Assessment in student Teaching; A Reliability study. *Journal of Music Teacher Education*. 19(1), 25-38.
- Drmrod, J. E. (1990). *Human Learning*. New York: Macmillan P. Company.
- Duban, N. ve Yelken, Y. T. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 343-360.
- Duman, B.(2009). *Dizgeli öğretimin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Dunn, L. Ve Musolino, G.M.(2011). Assessing Reflective Thinking and Approaches to Learning. *Journal of Allied Health*, 40(3), 128-136.
- Durdukoca, Ş.F. Demir, M. (2012) İlköğretim Öğretmenlerin Bazı Değişkenlere Göre Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Ve Düşüncelerindeki Öğretmen Niteliklerinin Yansıtıcı Öğretmen Niteliklerine Uygunluğu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9 (20), S. 357-374
- DÜ. (2015a). 23 Nisan 2013 tarihinde [http://bbs.duzce.edu.tr/bolumbilgi.aspx?icerik=PrograminTanimi &bno=48&bot=60](http://bbs.duzce.edu.tr/bolumbilgi.aspx?icerik=PrograminTanimi&bno=48&bot=60) adresinden alınmıştır.
- DÜ. (2015b). 23 Nisan 2013 tarihinde <http://bbs.duzce.edu.tr/AmacHedef.aspx?bno=48&bot=60> adresinden alınmıştır.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş: Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri* (1.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- El-Dib, M.A.B.(2007). Levels of Reflection in Action Research. An Overview and an Assessment Tool. *Teaching and Teacher Education*. 23, 24-35.
- Elaldı, Ş. (2013). *Yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile destekli tam öğrenme modelinin tıp fakültesi öğrencilerinin üstbiliş becerileri, öz-düzenleme stratejileri, öz-yansıtma becerileri, öz-yeterlik inançları, eleştirel düşünme becerileri ve akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Epstein, A.S. (2003). *How planning and reflection develop young children's thinking skills Young Children*, [Online]: Retrieved on 2015, at <http://www.naeyc.org/files/yc/file/200309/Planning&Reflection.pdf>
- Erden, M. (2000). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Erginel, S.Ş. (2006). *Yansıtıcı Düşünen Öğretmen Yetiştirme: Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Algısı ve Geliştirilmesi Üzerine Bir Çalışma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ergüven, S. (2011). *Öğretmenlerin yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Ersözlü, Z. N. (2008). *Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarılarına ve Tutumlarına*

- Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Fogarty, R. (1995). Metacognition. In R. Fogarty (Ed.), *Best Practices for the Learner-Centered Classroom*. (pp.239-252) Arlington Heights, IL: IRI/Skylight Training and Publishing.
- Fryer, C. (2013). *Reflective Thinkers: An Examination of the Development of the Student teachers Journal Reflections During the student Teaching Experience*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Indiana Üniversitesi. Pennsylvania.
- Gammil, D.M.(2006). Learning the Write Way. *International Reading Association*. 59(8), 754-762.
- Gedik, H., Akhan, N.E.ve Kılıçoğlu, G. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri. *Mediterranean Journal of Humanities*. 4(2),113-130.
- Gelter, H. (2003). Why is reflective Thinking Uncommon? *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*. 4(3), 337-344. [DOI:10.1080/1462394032000112237#](https://doi.org/10.1080/1462394032000112237#)
- Gencer, A.S. (2008). *Biyoloji öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinin yansıtıcı düşünce ile geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gilbert, S.S. (2001). *The Effects of Training in Reflective Thinking on In-service Teachers*. [Unpublished Phd Thesis](#).Tennessee State University Doctor of Education, Tennessee
- Griffin, M. L. (2003). Using Critical Incidents to Promote and Assess Reflective Thinking in Preservice Teachers, *Reflective Practice*.
- Gummesson, C. And Nordmark, E. (2012). Self- reflections in an online course- Reflecting learning strategies. *Advances in Physiotherapy* 14, 87-93.
- Güney, K. (2008). *Mikro-yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Sunu Performansı ve Yansıtıcı Düşüncelerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Güngör, İ. (2007). *Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Düzeylerinin Kişisel Uyum, Sosyal Uyum, Genel Yetenek Ve Akademik Başarı ile İlişkisi*.

- Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gür, H. (2008). Öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünme. *Aday Öğretmenler İçin Okul Deneyimi Ve Öğretmenlik Uygulaması*. Ed: İ. H. Demircioğlu. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürdal, A. ve Duru, K.M. (2002). İlköğretim Fen Bilgisi Dersinde Kavram Haritasıyla ve Gruplara Kavram Haritası Çizdirilerek Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 71-76. 30 Mart 2015 tarihinde http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/b_kitabi.htm. sitesinden alınmıştır.
- Güvenç, Z. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Hacker, D. J. and Dunlosky, J. (2003). Not All Metacognition is Created Equal. *New Directions for Teaching and Learning*, 95,73- 80.
- Halim, L., Buang, N.A. and Meerah, T.S.M. (2010). Guiding Student Teachers to be Reflective. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 18. 544-550. Kongres Pengajaran Dan Pembelajaran UKM.
- Hamilton, J. and Druva, R. (2010). Fostering Appropriate Reflective Learning in an Undergraduate Radiography Course. *The Society and College of Radiographers* 16. 339-345.
- Hammond, M. and Collins, R. (1991). *Self-Directed Learning Critical Practice*. Nichols/GP Publishing. New York.
- Harrison, M., Short, C. And Roberts, C. (2003) Reflecting on Reflective Learning: The Case of Geography, Earth and Environmental Sciences. *Journal of Geography in Higher Education*. 27(2). 133-152.
- Haroutunian-Gordon, S. (1998). A Study of Reflective Thinking: Patterns in Interpretive Discussion. *Educational Theory*, 48 (1), 33- 58.
- Hatton, N. and Smith, D. (1995), *Reflection in teacher education: Towards definition and implementation*. The University of Sydney, Australia
- Heflich, D. and Iran-Nejad, A. (1995). Reflective educational practice from the perspective of wholetheme constructivism. (ERIC No: ED393851)

- Hegedus, S.J.(2002). The Nature of Reflective Thinking in Multivariable Calculus. *Proceedings of the Annual Meeting North american Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* 1(4), 271-281. (ERIC No: ED471754)
- Henderson, G. J. (1996). *Reflective Teaching: The Study Of Constructivist Practices*. New York: Cornell University Press.
- Hickson, H. (2011). Critical reflection: reflecting on learning to be reflective. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspective*. 12(6), 829-839. [DOI:10.1080/14623943.2011.616687#](https://doi.org/10.1080/14623943.2011.616687#).
- Hsieh P.H. and Chen N.S. (2012). Effects of Reflective Thinking in the Process of Designing Software on Students Learning Performances. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*.11 (2), 88-99.
- Inácio, M.J. and Salema, M.H. (2011). The Competence of Learning to Learn in Vocational Training; Promoting Reflective Thinking of the Trainer of Trainers, Mediated by Reflexive Portfolio. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 29. 611-619. 30 Mart 2015 tarihinde <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811027443> adresinden alınmıştır.
- İpşiroğlu, Z. (2002). *Düşünme Korkusu* (4. baskı), İstanbul: Papirüs Yayıncılık.
- İTKİB (2015), Konfeksiyon Performans Raporu, 23.Mart.2015 tarihinde http://www.itkib.org.tr/ihracat/DisTicaretBilgileri/raporlar/dosyalar/2014/konfeksiyon_performans_raporu_aralik_2014_sifreli.pdf adresinden alınmıştır.
- Jay, J.K. and Johnson, K.L. (2002). Capturing Complexity: A Typology of Reflective Practice for Teacher Education. *Teaching and Teacher Education* 18, 73-85.
- Jay, J.K. (2003). *Quality teaching: reflection as the heart of practice*. Maryland: The Scarecrow Press.
- Josten, M. L. (2011). Reflective Thinking: A Tool for Professional Development in Educational Practice. Dissertation Submitted in Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy Education Walden University
- Karaçam, F. (1996). *İşsizlikle Mücadeleye Yönelik Sosyal politikalarında Mesleki Eğitimin Yeri ve Türkiye'deki Önemi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Karadağ, M. (2010). *Sosyal Bilimler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi. Adana.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karadeniz, A. (2006). *Liselerde Eleştirel Düşünme Eğitimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara
- Karaoğlu, G. F. (2014). *E-öğrenme ortamlarında yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısına, sosyal buradallığına ve güdülenmesine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kaya, H. (1997). *Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü*, İstanbul Üniversitesi Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştirici Düşünme ve Öğretimi*. Ankara: Kazancı Kitap Ticaret A.Ş.
- Kazu, H. ve Demiralp, D. (2012). İlköğretim Birinci Kademe Programlarında Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemlerin Kullanılma Durumu (Elazığ İli Örneği). *International Online Journal of Educational Sciences (IOJES) is a publication of Educational Researches and Publications Association (ERPA)*. 4 (1), 131-145.
- Kerimgil, S. (2008). *Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı bir öğretim programının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Keskinkılıç, G. (2010). *İlköğretim 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Uygulanan Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Etkinliklerin Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimine ve Başarıya Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kılınç, H.H. (2010). *İlköğretim Birinci ve İkinci kademe Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri (Elazığ ili Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Kırnık, D. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kızılkaya, G. (2009). *Yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile desteklenmiş web tabanlı öğrenme ortamlarının problem çözme üzerine etkisi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kızılkaya, G. ve Aşkar, P. (2009). Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*. 34(154), 82-92.
- Kim A.K. (2013). Reflective journal assessment: The application of good feedback practice to facilitating self-directed learning. *The Journal of Hospitality Leisure Sport and Tourism*.13, 255–259. DOI: 10.1016/j.jhlste.2012.04.004
- Kim, Y. (2005). *Cultivating Reflective Thinking: The Effects Of A Reflective Thinking Tool On Learners' Learning Performance And Metacognitive Awareness In The Context Of On-Line Learning*. The Pennsylvania State University The Graduate School College of Education. Pennsylvania.
- Kit Ling Lau, A., Cheung Chuck, K. and Kwok Wei So, W. (2002). Reflective Practice in Clinical Teaching. *Nursing and Health Sciences* 4. 201-208.
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide for Factor Analysis*. U.K. Routledge.
- Kobu, B. (1998). *Üretim Yönetimi*. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Araştırma ve Yardım Vakfı Yayın No: 4 (10. Baskı). İstanbul Avcıol Basım-Yayın.
- Koong, C-S., Yang, T-I., Wu, C-C., Li, H-T. and Tseng, C-C. (2014). An investigation into effectiveness of different reflective learning strategies for learning operational software. *Computers and Education* 72. 167-186. 30 Mart 2015 tarihinde, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131513003084> adresinden alınmıştır.
- Korathagen, F. and Wubbes, T. (2008). Characteristics of reflective teachers education. Korathagen, F. (Ed.), *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education* (pp.133-144), New Jersey: Lawrance Erlbaum.
- Kozan, S. (2007). *Yansıtıcı düşünme becerisinin kaynak tarama ve rapor yazma derslerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Köksal, N. ve Demirel, Ö. (2008). Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3, 189-203.
- Kuiper, R.A. and Pesut, D.J.(2004). Promoting Cognitive and Metacognitive Reflective Reasoning Skills in Nursing Practice; Self-Regulated Learning theory. *Journal of Advanced Nursing*. 45 (49), 381-391.
- Langley, M.E. and Brown, S.T.(2010) Perceptions of the Use of Reflective Learning Journals in online Graduate Nursing Education. *Nursing Education Research*. 31(1). 12-17
- Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*.1(3), 293-307.
- Lawrence, H. (2013). Personal, reflective Writing: A Pedagogical Strategy For Teaching Business Students to Write. *Business Communication Quarterly*. 76 (2), 192-206.
- Lee, H-J. (1999). *The Nature of the Changes in Reflective Thinking in Preservice Mathematics Teachers Engaged in Student Teaching Field Experiences in Korea*. Doctorial Theses. Ohio State University. Ohio.
- Lee, H-J. (2005). Understanding and Assesing Preservice Teachers' Reflective Teaching. *Teaching and Teacher Education*. 21, 699–715.
- Lee, I. (2007). Preparing pre-service English teachers for reflective practice. *ELT Journal*, 61(4), 321–329.
- Loughran, J.J.(1996). *Developing Reflective Practice Learning about Teaching and Learning through Modelling*.RoutledgeFalmer. Abingdon Oxon.
- Mansor, A.Z.(2011) Reflective Learning Journal Using Blog. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 18, 507–516. Kongres Pengajaran dan Pembelajaran UKM, 2010 30 Mart 2015 tarihinde <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811011876> adresinden alınmıştır.
- MEB (2005). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı.
- MEB-YÖK(2002). Tekstil Eğitimi Programı. Meslek Yüksekokulları Program Geliştirme Projesi. Ankara.

- Meral, E. (2009). *Yeni (2006) İlköğretim İngilizce Programını Uygulayan Öğretmenleri Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünceleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Meral, E. ve Semerci, Ç. (2009). Yeni(2006) İlköğretim İngilizce Programını Uygulayan Öğretmenlerin Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünceleri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 50-54
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook Qualitative data analysis* (2nd Edition). SAGE Publications. California.
- Mirzaei, F., Phang, F.A. and Kashefi, H. (2014a) Measuring Teachers Reflective Thinking Skills. *Procedia-Social and Behavioral Science 4th World Conference on Learning Teaching and Educational Leadership*. 30 Mart 2015 tarihinde, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814035368> adresinden alınmıştır.
- Mirzaei, F., Phang, F.A. and Kashefi, H. (2014b) Assessing and Improving Reflective Thinking of Experienced and Inexperienced Teacher. *Procedia- Social and Behavioral Sciences* 141, 633-639 4th World Conference on Learning Teaching and Educational Leadership. 30 Mart 2015 tarihinde <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814035356> adresinden alınmıştır.
- Morales, S. (2011). Reflective Learning. *Management in Education*. 25 (4), 145-148.
- Morgan, N. and Saxton, J. (1994), *Asking Better Questions*. Pembroke Publishers, Ontario.
- Norton, J. L. (1994). Creative thinking and reflective practitioner. *Journal of Instructional Psychology*. 21 (2), 139-148.
- Norton, J.L. (1996). *Locus of Control and Reflective Thinking in Preservice Teachers*. *Education*. 117(3). 401-408.
- Norton, J.L. (1997). *Learning From First Year Teachers; Characteristics of the Effective Practitioner*. The Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association .(ERİC No: ED418050)
- Okan, H.(2010). Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Piyano Öğrenme Sürecinde Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy Fine Arts*. 5(3) 128-138.

- Ostorga, A. N. and Estrada, V. L. (2009). Impact of an action research instructional model: Student teachers as reflective thinkers. *Action in Teacher Education*, 30(4), 18-27.
- Özcan, S. (2009). *Yaratıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerine ve Proje Geliştirmelerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, D. (2006). *Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerilerini Kazandırma Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eskişehir.
- Özsoy, G. (2008). “Üstbiliş”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6(4), 713-740.
- Öztürk, K. S. (2007). *Yaratıcı Düşünmeye Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Öner, U, ve Pişkin, M. (2000). *Görüşme İlkeleri ve Teknikleri*. Ankara: Siyasal Yayıncılık.
- Özçalı, S. (2007). *Öz yeterlilik inancı (teacher efficacy) ve Yansıtıcı düşünme yetkinliği (reflective thinking) açısından hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerindeki olası etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdamar, K. (1997). *Paket programlar ile İstatistiksel Veri Analizi I*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Fen Fakültesi Yayınları.
- Özsoy, C. (2007). *Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin İktisadi Kalkınmadaki yeri ve Önemi*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- Özden, Y. (2003). *Eğitimde Yeni Değerler* (5. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, B. (2012). *Yansıtıcı düşünme uygulamalarının sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı hazırlama becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pallisera, M., Fullana, J., Palaudarias, J-M., Badosa, M. (2013) Personal and Professional Development (or Use of Self) in Social Educator Training. An Experience Based on Reflective Learning. *Social Work Education*. 32 (5), 576-589.

- Parra, M.O., Gutiérrez, R. and Aldana, M.F. (2015). Engaging in critically reflective teaching: from theory to practice in pursuit of transformative learning. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*.16(1), DOI: [10.1080/14623943.2014.944141#](https://doi.org/10.1080/14623943.2014.944141#).
- Parsons' M. & Stephenson, M. (2005). Developing reflective practice in student teachers: collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 11(1),95-116. DOI:[10.1080/1354060042000337110#](https://doi.org/10.1080/1354060042000337110#).
- Patton, Michael. Q. (1987). *How To Use Qualitative Methods In Evaluation*. Newbury Park. CA: Sage
- Platzer, H., Blake, D. and Ashford, D. (2000). An Evaluation of Process And Outcomes from Learning Through Reflective Practice Groups on A Post-Registration Nursing Course. *Journal of Advanced Nursing*. 31(3), 689-695.
- Poyraz, C. ve Usta, S. (2013). Investigation of Preservice Teachers reflective Thinking Tendencies in terms of Various Variences. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications* 4(2), 126-136.
- Raven, N. (2014). Learning from experience: reflective practices amongst higher education professionals. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*. 15(6), 766-779. DOI:[10.1080/14623943.2014.944134#](https://doi.org/10.1080/14623943.2014.944134#).
- Rinchen, S. (2009). *Developing reflective thinking: Encouraging pre-service teachers to be responsible for their own learning*. The Annual Conference of the Australian Teacher Education Association (ATEA), Albury. 22 Kasım 2014 tarihinde, <http://www.atea.edu.au/ConfPapers/2009/Non-Refereed/Rinchen.pdf> adresinden alınmıştır.
- Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look At John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record*. 104(4), 842-866.
- Rosen, D. (2008). Impact of case-based instruction on student teachers' reflection on facilitating children's learning. *Action in Teacher Education*, 30(1), 28-36.
- Roessger, K.M. (2014). The effect of reflective activities on instrumental learning in adult work-related education: A critical review of the empirical research *Educational Research Review* 13, 17–34. 30 Mart 2015 tarihinde <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X14000165> adresinden alınmıştır.

- Roessger, K.M. (2013). But does it work? Reflective activities, learning outcomes and instrumental learning in continuing professional development. *Journal of Education and Work*. 28(1), 83-105. [DOI:10.1080/13639080.2013.805186#](https://doi.org/10.1080/13639080.2013.805186#).
- Rushton, D. and Lahlafi, A. (2013). Development, Implementation and Impact of Active and Reflective Learning Initiatives to Improve Web Searching Skills of international Business Student at Sheffieldd Hallam University. UK. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 93, 885-894. 30 Mart 2015 tarihinde <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813034010> adresinden alınmıştır.
- Ryan, M. (2013). The pedagogical balancing act: teaching reflection in higher education *Teaching in Higher Education*. 18(2),144-155. [DOI:10.1080/13562517.2012.694104#](https://doi.org/10.1080/13562517.2012.694104#).
- Saban, A. (2004). *Öğrenme Öğretme Süreci-Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara; Nobel Yayın Dağıtım.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme Öğretme Süreci*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saito, H. and Miwa, K. (2007) Construction of a Learning Environment Supporting Learners Reflection: A Case of Information Seeking on the Web. *Computers and Educations*. 49, 214-229.
- San, İ. (1979). Yaratıcılık İki Düşünme Biçimi ve Çocuğun Yaratıcılık Eğitimi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 12 (4), 117- 190.
- Saracaloğlu, A. S., Serin, O. ve Bozkurt, N. (2001). Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Başarıları Arasındaki İlişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 14, 121-134.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1986). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass Inc., Publishers.
- Selmo, L. and Orsenigo, J. (2014). Learning and Sharing Through Reflective Practice in Teacher Education in Italy. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*. 116, 1925-1929. 30 Mart 2015 tarihinde

- <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814005138> adresinden alınmıştır.
- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7 (3), 733-740.
- Semerci, N. ve Kılınç, H.H. (2010). İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri (Elazığ İli Örneği). *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları 2010*.
- Semerci, N. (1999). *Kritik Düşünmenin Mikro Öğretim Dersinde Eleştiri Becerisini Geliştirmeye Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Sendall Marguerite C. And Domocol Michelle L. (2012). Journalling and public health education: thinking about reflecting *Education. Training*. 55(1), 52-68.
- Senemoğlu, N. (2003). Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları, Sorunlar, Öneriler. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(5), 154-193.
- Seyhan, B. Ç. (2013). *Sinir sistemi konusunun öğretilmesinde kullanılan yansıtıcı düşünme stratejilerinin öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Shermis, S.S.(1999). Reflective Thought, Critical Thinking. 26 Nisan 2015 tarihinde <http://www.learn2study.org/teachers/reflective.htm> sitesinden alınmıştır.
- Simpson C. Trezise E. (2011). Learning Conversation as Reflective Practice. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*. 12(4),469-480. [DOI:10.1080/14623943.2011.590336](https://doi.org/10.1080/14623943.2011.590336).
- Smith, R., Gray, J., Raymond, J., Catling- Paull, C. and Homer, C.S.E. (2012). Simulated Learning Activities: Improving Midwifery Students’Understanding of Reflective Practice. *Clinical Simulation in Nursing* 8, 451-457.
- Stefani, L.A.J., Clarke, J. and Littlejohn, A.H.(2000). Developing a Student-Centered Approach to Reflective Learning. *Innovations in Education Training*. [DOI:10.1080/13558000050034529](https://doi.org/10.1080/13558000050034529).
- Sünbül, A.M. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Konya: Çizgi Kitapevi.

- Sünbül, A. M. (2003). Yaratıcılık ve Birey. A. M. Sünbül (Ed.), *Eğitime Yeni Bakışlar 1*. Ankara: Mikro Yayınları.
- Şahin, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarına öğretim tekniklerinin yansıtıcı öğretim etkinlikleriyle öğretilmesinin akademik başarıya etkisi. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*. 28-33.
- Şahin, A. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 10 (37) 108-119. 06 Mart 2015 tarihinde <http://www.mulkiyedergi.org/esosder/article/viewFile/5000068423/5000063485> adresinden alınmıştır.
- Şahin, İ. ve Fındık, T. (2008). Türkiye’de Mesleki Ve Teknik Eğitim: Mevcut Durum, Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. 12(3),
- Şanal, E.S. (2006). *Developing reflective teachers; A study on perception and, improvement of reflection in pre-service teacher education*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taggart, G. L. and Willson, A. P. (1998), *Promoting Reflective Thinking In Teachers In 44 Action Strategies*, USA, Corwin Press.
- Taggart, G. L. and Willson, A. P. (2005), *Promoting Reflective Thinking In Teachers In 50 Action Strategies*, USA, Corwin Press.
- Taşkın Can, B., Yıldırım, C. (2012) Bilimsel Süreç Becerileri Etkinliklerinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşüncelerine Etkisi. 30 Mart 2015 tarihinde http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2330-29_05_2012-21_34_11.pdf adresinden alınmıştır.
- Tavşancıl, E. ve Önen, E. (2009). Durumluluk Üstbiliş Envanterinin Türk Lise Öğrencileri İçin Uyarlanması. 30.12.2009 tarihinde <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/466.pdf>. adresinden alınmıştır.
- TEKEV. (2007), “Türkiye’de Mesleki Eğitim Sisteminin Temel Sorunları ve Çözüm Önerileri Raporu”, Teknik Eğitim Vakfı, Ankara.
- Tekin, Halil. (2004). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tezbaşaran, Ata. (1996). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme*. Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.

- Thorpe, K. (2004). Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives. *Reflective learning journals: From concept to practice*. 5(3), DOI: [10.1080/1462394042000270655#](https://doi.org/10.1080/1462394042000270655#).
- Tican, C. (2013). *Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tikkamäki, K. & Hilden, S. (2014). Making work and learning more visible by reflective practice. *Research in Post-Compulsory Education* 19(3), 287-301 DOI: [10.1080/13596748.2014.920577#](https://doi.org/10.1080/13596748.2014.920577#).
- TMMOB (2012). Teknoloji Fakülteleri Üzerine Tmmob Görüşü. Tmmob Elektrik Mühendisleri Odası 42. Dönem Çalışma Raporu 28.02.2015 tarihinde http://www.emo.org.tr/ekler/3fd638e62b11c86_ek.pdf adresinden alınmıştır.
- Tok, Ş. (2008a). Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına, Performanslarına ve Yansıtımalarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*. 33(149), 104-117.
- Tok, Ş. (2008b). Fen bilgisi dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 7(3), 557-568.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance Test of Creative Thinking, Verbal Tests Forms A And B (Figural A&B)*, : Scholastic Service Inc. Il, Bensenville.
- Tömen, U., Çimer Odabaşı, S. ve Çimer, A. (2014). Analysis of Pre-Service Science teachers. *Views About the Methods which Develop Reflective Thinking*. 5(4), 179-189.
- Tömen, U. ve Odabaşı Çimer, S. (2014). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine Göre İncelenmesi *Route Educational and Social Science Journal Volume 1(2)*, 116-125.
- Tuncer, M. ve Özeren, E. (2012). Prospective Teachers' Evaluations in Terms of Using Reflective Thinking Skills to Solve Problems. *Procedia- social and Behavioral Sciences* 51. 666-671. The World Conference on Design, Arts and Education, May 1-3 2012, Antalya, Turkey 30 Mart 2015 tarihinde

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812033599> adresinden alınmıştır.

- Turkaya, A. (2013). *Ülkemizde Sektörel Gereksinimler Ekseninde Meslek Yüksekokulları Grafik Tasarımı Programları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 24, 543-559.
- Uygun, K. (2012). *Sosyal bilgiler öğretiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarının akademik başarı ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünver, Bağcıoğlu, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ünver, G. (2005). Yansıtıcı Düşünme. *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ed: Ö. Demirel. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Üstün, G. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Demokratik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Üstünoğlu, E. (2006). Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede bilişsel soruların rolü. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 331, 17-24.
- Wade, R.C. and Yarbrough, D.B.(1996). Portfolios: A Tool for Reflective Thinking in Teacher Education? *Teaching and Teacher Education*. 12 (1), 63-79.
- Wakefield, J.F. (1996). *Educational Psychology Learning to be A Problem Solver*. America.
- Ward, J.R. and McCotter, S.S. (2004). Reflection as a Visible Outcome For Preservice Teachers. *Teaching and Teacher Education*. 20, 243-257.
- Watts, L. (2015). An Autoethnographic Exploration of Learning and Teaching. *Reflective Practice, Social Work Education: The International Journal*, [DOI:10.1080/02615479.2015.1016903](https://doi.org/10.1080/02615479.2015.1016903).
- Weber, S-S-S.(2013). *Can Preservice Teachers be Taught to Become Reflective Thinkers During their First Intership Experinece*. Doctorial Thesis. Liberty University School of Education. Virginia.

- Welton, A.D. and Mallan, J.T.(1999). *Children and Their World, Strategies for Teaching*. H. Mifflin Company. USA.
- Weshah, H. A. (2012).Measuring the Effect of Problem-Based Learning Instructional Program on Reflective Thinking. *Journal of Instructional Psychology*, 39, ¾, 262-271.
- Wilson, J. and Jan, L.W.(1993). *Thinking for Themselves Developing Strategies for Reflective Learning*. Heinemann Portsmouth. NH.
- Wlodarsky, R.L., and Wolters, H.D. (2006). The Reflective Practitioner in Higher Education: The Nature and Characteristics of Reflective Practice Among Teacher Education Faculty. *National Forum of Teacher Education Journal*.16 (3), 1-16.
- Woolfolk, E.A. (1998). *Educational Psychology*. Alllyn Bacon. USA.
- Wynne, R. (2010). Student Perceptions of Reflective Learning Activities 30 Mart 2015 tarihinde <http://www.asee.org/documents/sections/middle-atlantic/fall-2010/01-Student-Perceptions-of-Reflective-Learning-Activities.pdf> adresinden alınmıştır.
- Yasin, R.M., Rahman, S. and Ahmad, A.R. (2012). Framework for Reflective Learning Using Portfolios in Pre-Service Teacher Training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 46, 3837-3841. 30 Mart 2015 tarihinde <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812018927> adresinden alınmıştır.
- Yetim, N. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinde yansıtıcı düşünme becerisi, akademik stres düzeyi ve yabancı dil dersi akademik başarı ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yeşilbursa, A. (2011a). Üç İngilizce Öğretmen Eğitiminin Ortak Yansıtımlarından Ortaya Çıkan Yansıtımlı Tipolojisi. *Eğitim ve Bilim*. 36(162), 103-111.
- Yeşilbursa, A. (2011b). Türk İngilizce Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Yazılarında, Olumlu ve Olumsuz Tutumları ve Tanımlayıcı Sözel Yansıtımları. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 5(2), 169-182.
- Yeşilbursa, A. (2013) Construct Validation of the English Language Teaching Reflective Inventory with a Sample of Turkish University EFL Instructors. *English Language Teaching*. 6 (5).

- Yip, K-S.(2006). Self-Reflection in Reflective Practice; A Note of Caution. *British Journal of Social Work*. 36. 777-788.
- Yıldız, İ. (2012). *Web tabanlı akran değerlendirme sistemine yerleştirilmiş yönlendirici yardım stratejilerinin hizmet öncesi öğretmenlerin yansıtıcı düşünme ve öğretmen özyeterlilikleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, G. (2010). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarıları, Bilişüstü Stratejileri, Düşünme Stilleri ve Matematik Özkavramları Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, T. (2012). *Coğrafya Öğretiminde Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Öğretimin Öğrenci Başarısına, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, N. (2013). *Ortaokul 5. sınıf fen ve teknoloji dersinde kullanılan MEB vitamin eğitim yazılımının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerine ve erişilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, N. (2013). *İlköğretim matematik öğretmenlerine yansıtıcı düşünme becerisinin kazandırılmasına yönelik hizmet içi eğitimin uygulanması ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Yılmaz, H. ve Sünbül, A. M. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Yorulmaz, M. (2006). *İlköğretim I. Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüş ve Önerileri (Diyarbakır İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- YÖK (2005). *Sınavsız Geçiş Bilgi Klavuzu*. Ankara: 27. Ocak 2007 tarihinde http://www.yok.gov.tr/egitim/endustriyel/sinavsiz_gecis_bilgi.doc adresinden alınmıştır.
- YÖK (2013). *Bologna*. Ankara. 11 Mayıs 2013 tarihinde <https://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&c=1&i=3> adresinden alınmıştır.
- YÖK (2007). *Meslek Yüksek Okullarının Günümüzdeki Durumu*. Ankara. 27 Ocak 2007 tarihinde http://www.yok.gov.tr/egitim/endustriyel/myo_durumu.doc adresinden alınmıştır.
- YÖK (2013). Üniversiteler / Türkiye’deki Meslek Yüksekokulları Sayısı. 29 Temmuz 2013 tarihinde <http://www.yok.gov.tr/web/guest/universitelerimiz> adresinden alınmıştır.
- YÖK (2010). Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma: 66 Soruda Bologna Süreci Uygulamaları. 13 Ağustos 2013 tarihinde <https://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&c=0&i=129> adresinden alınmıştır.
- Yuekming, H. and Manaf, L.A.(2014). Assessing Learning Outcomes Throuht Students’ Reflective Thinking. *Procedia- Social and Behavioaral Sciences*. 152. 973-977. 30 Mart 2015 tarihinde <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814054196> adresinden alınmıştır.
- Zuljan, M.V., Zuljan, D. and Pavlin, S. (2011). Yansıtıcı Öğrenme Paradigması Aracılığı İle Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri- Slovenya Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 41, 485-497.

EKLER

EK-1. Araştırma izni

EK-2. Etik kurulu formları

EK-3. Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi hedef ve davranışlar

EK-4. Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi belirtke tablosu

EK-5. Yansıtıcı düşünceyi geliştirici tekniklere göre hazırlanan ders planları

EK-6. İki kolonlu öğrenme yazısı formu

EK-7. İşbirliğine dayalı grup çalışması içerisinde kendini değerlendirme formu

EK-8. İşbirlikçi küme çalışmasının işleyişi formu

EK-9. Kendime soru soruyorum formu

EK-10. Kendime soru soruyorum II formu

EK-11. Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi anlaşma belgesi

EK-12. Kişisel bilgi formu

EK-13. Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi akademik başarı testi

EK-14. Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi akademik başarı testi madde analizi sonuçları (117 madde)

EK-15. Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi akademik başarı testi madde analizi sonuçları (50 madde)

EK-16. Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersine yönelik hazırlanan akademik başarı testindeki soruların hedeflere göre dağılımını gösteren belirtke tablosu

EK-17. Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi tutum ölçeği

EK-18. Görüşme formu

EK-19. Öğrenci ders içi çalışma yaprağı örnekleri

EK-20. Özgeçmiş

EK-1. Araştırma izni

T.C.
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
 Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanlığı

SAYI : 85839191/300- 32
 KONU : Filiz DURSUN

04.02.2014

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Anabilim Dalımız Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencilerinden Filiz DURSUN'un, "Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Tekniklere göre Hazırlanan Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi Programının Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi" konulu tez çalışması için, Düzce Üniversitesi Düzce Meslek Yüksekokulu Tekstil Giyim Ayakkabı ve Deri Bölümü Tekstil Programı 1. Sınıf öğrencilerine ekte sunulan ölçekleri deneysel olarak uygulamak istediğini belirtir dilekçesi ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gerekli izinlerin alınması konusunda gereğini arz ederim.

Doç.Dr. Zekeriya NARTGÜN
 Bölüm Başkanı

EKLER

- Ek 1- 1 Adet Dilekçe
- Ek 2- 1 Adet Araştırma Önerisi
- Ek 2- 2 Adet Ölçek

Lisans İzin ve Sayısı: 10/02/2014-3214



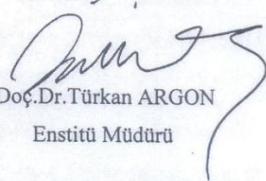
T.C
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 26073066-605- 98
 Konu : Araştırma İzni (Filiz DURSUN)

10.02.2014

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Filiz DURSUN' un "Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Tekniklere göre Hazırlanan Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi Programının Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi" konulu tez çalışmasına veri sağlamak için, Düzce Üniversitesi Düzce Meslek Yüksekokulu Tekstil Giyim Ayakkabı ve Deri Bölümü Tekstil Programı 1.sınıf öğrencilerine ekte sunulan ölçekleri uygulamak istemektedir. Gerekli iznin verilmesi hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.


 Doç.Dr. Türkan ARGON
 Enstitü Müdürü

EKLER:

- 1- Dilekçe
- 2- Araştırma Önerisi
- 3- 2 Adet Ölçek

Evrak Tarih ve Sayısı: 20/02/2014-8347



T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Personel Daire Başkanlığı



Sayı :11414540/929/
Konu :Araştırma Talebi

DÜZCE MESLEK YÜKSEKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi :Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün
10.02.2014 tarih ve 98 sayılı yazısı.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Filiz DURSUN'un; "Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Tekniklere Göre Hazırlanan Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi Programının Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi" konulu tez çalışmasına veri sağlamak için, Yüksekokulumuz Tekstil Giyim Ayakkabı ve Deri Bölümü Tekstil Programı 1. sınıf öğrencilerine ekte gönderilen ölçekleri uygulama talebi ilgede kayıtlı yazı ile bildirilmektedir.

Bilgilerinizi ve konu hakkındaki görüşünüzün bildirilmesini rica ederim.

Prof.Dr. İsmail ERCAN
Rektör V.

EKLER :
Yazı (3 Sayfa)
Ölçek (6 Adet)
Tez Önerisi (17 Sayfa)

http://ebys.duzce.edu.tr/enVision/Query_Status.aspx

BARKOD NO: "BD88040682"

Konuralp Yerleşkesi Merkez/Düzce 81620

Tel: : 0 380 542 11 20

E-Posta: : personel@duzce.edu.tr

Faks: 0 380 542 11 21

Elektronik e: <http://personel.duzce.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Elaz Yılmaz



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 21/02/2014-8526



T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Düzce Meslek Yüksekokulu



Sayı :58492572/929/
Konu :Araştırma Talebi

DÜZCE MESLEK YÜKSEKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi :20/02/2014 tarihli, 8347 sayılı ve "Araştırma Talebi" konulu yazı

İlgi sayılı yazıda istenildiği üzere Araştırma Talebi ile ilgili çalışmanın yapılması
Bölüm Başkanlığımızca uygun görülmektedir.
Gereğini arz ederim.

Öğr.Gör. Filiz DURSUN
Tekstil Giyim Ayakkabı ve Deri Teknolojileri
Bölüm Başkanı Vekili

http://ebys.duzce.edu.tr/enVision/Query_Status.aspx

BARKOD NO: "BD2327782"

Uzunmustafa Meh. 81010 Merkez DÜZCE

Tel: : 0 380 524 01 00

E-Posta: : dmyo@duzce.edu.tr

Faks: 0 380 524 00 97

Elektronik e-posta: www.dmyo.duzce.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Filiz Dursun



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-2. Etik kurulu formları



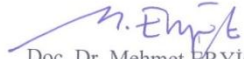
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Doç. Dr. Raşit Özden¹
Öğr. Görv. Filiz Dursun²
Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü¹
Düzce Üniversitesi Melek Yüksekokulu Tekstil Giyim Ayakkabı ve Deri Bölümü²

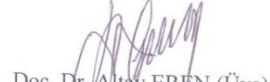
Sayın Doç. Dr. Raşit Özden¹
Öğr. Görv. Filiz Dursun²

“Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Tekniklere Göre Hazırlanan Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi Programının Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi” konulu araştırmanızla ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2014/05) Kurulumuzun 22.01.2014 tarihli ve 2014/05 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

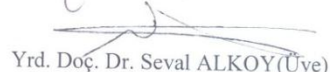

Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)


Doç. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)


Doç. Dr. Mithat DURAK (Üye)


Doç. Dr. Altay EREN (Üye)


Yrd. Doç. Dr. Dilşad ÇOKNAZ (Üye)


Yrd. Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)


Av. Zühal DEMİRCİ (Üye)

EK-3. Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi hedef ve davranışlar

GENEL KONFEKSİYON TEKNOLOJİSİ DERSİ HEDEF VE DAVRANIŞLAR

HEDEF 1 Hazır giyimin farkında oluş.

DAVRANIŞLAR

1. Bireysel anlamda hazır giyimin önemini yazma
2. Ekonomik anlamda hazır giyimin önemini yazma
3. Toplumsal anlamda hazır giyimin önemini yazma

HEDEF 2 Hazır giyim sanayi ile ilgili kavramlar bilgisi

DAVRANIŞLAR

1. Verilen bir kavramı diğer kavramlar arasından seçip/işaretleme
2. Kavramlarla tanımları eşleştirip işaretleme
3. Verilen bir kavrama ait tanımı derste geçen şekliyle seçip/işaretleme

HEDEF 3 Hazır giyim sanayi ile ilgili belli başlı tarihî olgular bilgisi

DAVRANIŞLAR

1. Dikiş makinesinin gelişimini tarih, kişi ve yer belirterek seçip/işaretleme
2. Türk hazır giyim sektörünün gelişimini tarih şeridinde işaretleyip/gösterme

HEDEF 4 Hazır giyim sanayinde işletme türlerini hatırlayabilme

DAVRANIŞLAR

1. Hazır giyim işletmelerini işletme yapısına göre sınıflayıp seçip/işaretleme
2. Hazır giyim işletmelerini üretim kapasitesine göre sınıflayıp yazma
3. Yukarıdaki sınıflamaların belirgin özelliklerini yazma

HEDEF 5 Hazır giyim sanayinin ülke ve dünya ekonomisindeki yerini açıklayabilme

DAVRANIŞLAR

- 1) Türk hazır giyim sektörünün dünyadaki gücünü yazma
- 2) Hazır giyim sektörünün Türkiye'deki gücünü yazma
- 3) Türk hazır giyim sanayinin üstünlüklerini seçip/işaretleme
- 4) Türk hazır giyim sanayinin sorunlarını seçip/işaretleme

HEDEF 6 Hazır giyim sanayinde organizasyon ile ilgili kavramlar bilgisi

DAVRANIŞLAR

1. Verilen bir kavramı diğer kavramlar arasından seçip/işaretleme
2. Kavramlarla tanımları eşleştirip işaretleme
3. Verilen bir kavrama ait tanımı derste geçen şekliyle seçip/işaretleme

HEDEF 7 Hazır giyim sanayinde organizasyon ile ilgili sınıflamalar bilgisi

DAVRANIŞLAR

1. Yapısal organizasyon ilkelerini seçip/işaretleme
2. Akış organizasyonun bölümlerini sınıflandırıp seçip /işaretleme

HEDEF 8 Hazır giyimde sanayinde yapısal organizasyonunu açıklayabilme

DAVRANIŞLAR

1. Hazır giyim sanayinde kullanılan yapısal organizasyon türlerinin avantajlarını seçip/işaretleme
2. Hazır giyim sanayinde kullanılan yapısal organizasyon türlerinin dezavantajlarını seçip işaretleme

HEDEF 9 Hazır giyim sanayinde akış organizasyonunu kavrayabilme

DAVRANIŞLAR

1. Akış organizasyonu bölümlerinin görevlerini yazma
2. Hazır giyim işletmelerinde iş akışı organizasyonunu şematik olarak gösterme
3. İşletme organizasyonu bölümlerini yazma
4. İşletme organizasyonu bölümlerinin görevlerini seçip işaretleme

HEDEF 10 Bir hazır giyim ürününün üretimini akış organizasyonu ilkelerine göre değerlendirebilme

DAVRANIŞLAR

1. Verilen bir ürünün işlem basamaklarını gerekçe göstererek yazma
2. İşlem basamakları verilen bir ürünün üretim organizasyonuna uygunluğunu gerekçe göstererek yazma

HEDEF 11 Hazır giyimde kullanılan malzemelerin farkında oluş

DAVRANIŞLAR

1. Hazır giyimde kullanılan ana malzemeleri yazma
2. Hazır giyimde kullanılan yardımcı malzemeleri yazma
3. Malzemelerin kullanıldıkları ürünleri olduğunu yazma

HEDEF 12 Hazır giyim sanayinde kullanılan malzemeler ile ilgili kavramlar bilgisi

DAVRANIŞLAR

1. Verilen bir kavramı diğer kavramlar arasından seçip/işaretleme
2. Kavramlarla tanımları eşleştirip işaretleme
3. Verilen bir kavrama ait tanımı derste geçen şekliyle yazma

HEDEF 13 Hazır giyim sanayinde kullanılan malzemeler ile ilgili sınıflamalar bilgisi

DAVRANIŞLAR

1. Hammaddelerine göre kumaşları sınıflayıp yazma
2. Hammaddelerine ve bağlantılarına göre kumaşları sınıflayıp yazma
3. Kumaşlarda meydana gelen hataları sınıflandırıp seçip işaretleme
4. Hammaddelerine göre astarları sınıflandırıp seçip işaretleme
5. Hammaddelerine göre telaları sınıflandırıp seçip işaretleme
6. Hammaddelerine göre dikiş ipliklerini sınıflandırıp seçip işaretleme
7. Hammaddelerine göre düğmeleri sınıflandırıp seçip işaretleme
8. Hammaddelerine göre fermuarları sınıflandırıp seçip işaretleme
9. Hammaddelerine göre etiketleri sınıflandırıp seçip işaretleme
10. Konfeksiyonda kullanılan diğer yardımcı dar dokumları sınıflandırıp seçip işaretleme

HEDEF 14 Hazır giyim sanayinde kullanılan malzemeler ile ilgili özellikler bilgisi

DAVRANIŞLAR

1. Hammaddelerine göre ismi verilen kumaşın özelliklerini yazma
2. Kumaşlarda meydana gelen hataları ve sebeplerini yazma
3. Astar kumaşında aranan özellikleri seçip/işaretleme
4. Tela seçiminde dikkat edilecek noktaları seçip işaretleme
5. Dikiş ipliğinde bulunması gereken özellikleri yazma
6. Düğmelerin sahip olması gereken özellikleri seçip işaretleme
7. Konfeksiyon sanayinde kullanılan diğer dar dokumalarda bulunması gereken özellikleri seçip işaretleme

HEDEF 15 Hazır Giyim sanayinde kullanılan tekstil bakım işaretleriyle ilgili alışılar bilgisi

DAVRANIŞLAR

1. Verilen bir kavramın karşılığı olan simgeyi bir dizi sime arasından seçip işaretleme
2. Verilen bir simgenin karşılığı olan kavramı bir dizi kavram arasından seçip işaretleme

HEDEF 16 Hazır giyim sanayinde verilen bir ürün için uygun malzemeleri yorumlayabilme

DAVRANIŞLAR

1. Üst giyim için uygun ana ve yardımcı malzemeleri gerekçesiyle yazma
2. İç giyim için uygun ana ve yardımcı malzemeleri gerekçesiyle yazma
3. Dış giyim için uygun ana ve yardımcı malzemeleri gerekçesiyle yazma

HEDEF 17 Hazır giyim sanayinde kalıp elde etme ile ilgili kavramlar bilgisi**DAVRANIŞLAR**

1. Verilen bir kavramı diğer kavramlar arasından seçip/işaretleme
2. Kavramlarla tanımları eşleştirip işaretleme
3. Verilen bir kavrama ait tanımı derste geçen şekliyle yazma

HEDEF 18 Hazır giyimde kullanılan araç-gereçlerin farkında oluş**DAVRANIŞLAR**

1. Konfeksiyon işletmelerinde kullanılan araç gereçleri yazma
2. Hazır giyimde iş akışı ile araç gereçleri eşleştirme

HEDEF 19 Hazır giyim sanayinde kalıp elde etme ile ilgili araç-gereçler bilgisi**DAVRANIŞLAR**

1. Ölçü almada kullanılan araç gereçleri yazma
2. Bilgisayar destekli kalıp hazırlamada kullanılan araç gereçleri seçip işaretleme
3. Elde kalıp hazırlamada kullanılan araç gereçleri yazma
4. CAD/CAM sistemine bağlı olarak kullanılan programları seçip işaretleme

HEDEF 20 Hazır giyim sanayinde CAD/CAM sistemlerini açıklayabilme**DAVRANIŞLAR**

1. CAD/CAM sistemlerinin yararlarını açıklayarak seçip işaretleme
2. İyi bir CAD sisteminde bulunması gereken özellikleri seçip işaretleme
3. İyi bir CAM sisteminde bulunması gereken özellikleri seçip işaretleme
4. Hazır giyimde CAD/CAM sistemlerinin kullanımını açıklayarak seçip işaretleme

HEDEF 21 Hazır giyim sanayinde kalıp elde etme ile ilgili yöntem bilgisi**DAVRANIŞLAR**

1. Kalıp hazırlama yöntemleri yazma
2. Ölçü alınırken ölçü alan kişinin dikkat etmesi gereken noktaları seçip işaretleme
3. Ölçü alınırken ölçüsü alınan kişinin dikkat etmesi gereken noktaları seçip işaretleme
4. Serileme yöntemlerini yazma söyleme
5. Pastal planı hazırlama yöntemlerini seçip işaretleme
6. Pastal kumaş serim tekniklerini seçip işaretleme
7. Pastal atma tekniklerini yazma

HEDEF 22 Hazır giyimde Pastal Planı hazırlama yöntemlerini açıklayabilme**DAVRANIŞLAR**

1. Pastal çeşitlerini yazma
2. Şablonları pastal içine yerleştirme kurallarını seçip işaretleme

HEDEF 23 Hazır giyimde pastal planı ile ilgili belli problemleri çözebilme**DAVRANIŞLAR**

1. Döküntü oranını hesaplayarak seçip işaretleme
2. Pastal planı çizim asortisini bularak seçip işaretleme

HEDEF 24 Hazır giyim sanayinde kesim ile ilgili kavramlar bilgisi**DAVRANIŞLAR**

1. Verilen bir kavramı diğer kavramlar arasından seçip/işaretleme
2. Kavramlarla tanımları eşleştirip işaretleme
3. Verilen bir kavrama ait tanımı derste geçen şekliyle yazma

HEDEF 25 Hazır giyim sanayinde kesim ile ilgili sınıflamalar bilgisi**DAVRANIŞLAR**

1. Pastal planı kesiminde kullanılan teknikleri seçip işaretleme
2. Pastal katlarının işaretlenmesinde kullanılan teknikleri seçip işaretleme

HEDEF 26 Hazır giyim sanayinde kesim işlemleriyle ilgili belli başlı verileri yorumlayabilme

DAVRANIŞLAR

1. Kaba kesim ile hassas kesim arasındaki farkları kendi cümleleriyle yazma
2. Verilen örneğe göre kesim tekniğini gerekçesiyle yazma

HEDEF 27 Hazır giyim sanayinde dikim ile ilgili kavramlar bilgisi

DAVRANIŞLAR

1. Verilen bir kavramı diğer kavramlar arasından seçip/işaretleme
2. Kavramlarla tanımları eşleştirip işaretleme
3. Verilen bir kavrama ait tanımı derste geçen şekliyle yazma

HEDEF 28 Hazır giyim sanayinde dikim ile ilgili sınıflamalar bilgisi

DAVRANIŞLAR

1. Dış görünüşlerine göre dikiş makinelerini seçip işaretleme
2. Dikiş türlerine göre dikiş makinelerini seçip işaretleme
3. Kullanım yerlerine göre dikiş makinelerini seçip işaretleme
4. Kumaş iletim elemanlarına göre dikiş makinelerini seçip işaretleme
5. Mekik masura çağanoz sistemlerini sınıflandırıp seçip işaretleme
6. Kumaş iletim elemanlarını sınıflandırıp seçip işaretleme
7. Dikiş türlerini sınıflandırıp seçip işaretleme
8. Dikiş makinesi dikiş oluşum elemanlarını söyleme
9. Dikiş makinesi baş, kol ve boyun kısmında buluna elemanları sınıflandırıp seçip işaretleme

HEDEF 29 Hazır giyim sanayinde dikim işlemleri ile ilgili belli başlı verileri yorumlayabilme

DAVRANIŞLAR

1. Düz dikiş ile zincir dikiş arasındaki farklılıkları kendi cümleleriyle yazma
2. Bu farklılıkların sonuçlarını seçip işaretleme
3. Dikiş hataları ve nedenlerini açıklayarak yazma

HEDEF 30 Hazır giyim sanayinde ütüleme ile ilgili kavramlar bilgisi

DAVRANIŞLAR

1. Verilen bir kavramı diğer kavramlar arasından seçip/işaretleme
2. Kavramlarla tanımları eşleştirip işaretleme
3. Verilen bir kavrama ait tanımı derste geçen şekliyle yazma

HEDEF 31 Hazır giyim sanayinde ütüleme ile ilgili kurallar bilgisi

DAVRANIŞLAR

1. Ütüleme işlem basamaklarını yazma
2. Ütülenecek yüzeye göre ütüleme ısısını yazma

HEDEF 32 Hazır giyim sanayinde ütüleme ile ilgili sınıflamalar bilgisi

DAVRANIŞLAR

1. Buhar çeşitlerini yazma
2. Ütü çeşitlerini(araçlarını) yazma
3. Ütüleme türlerini yazma

HEDEF 33 Hazır giyim sanayinde ütüleme işlemleri ile ilgili belli başlı verileri açıklayabilme

DAVRANIŞLAR

1. Kaliteli bir ütüleme için dikkat edilecek noktaları yazma
2. Verilen bir ürüne uygun ütü aracını gerekçesiyle yazma

HEDEF 34 Hazır giyim sanayinde kalite ile ilgili kavramlar bilgisi

DAVRANIŞLAR

1. Verilen bir kavramı diğer kavramlar arasından seçip/işaretleme
2. Kavramlarla tanımları eşleştirip işaretleme
3. Verilen bir kavrama ait tanımı derste geçen şekliyle yazma

HEDEF 35 Hazır giyim sanayinde kalite ile ilgili ilkeler bilgisi**DAVRANIŞLAR**

1. İşletmelerin genel kalitesini belirleyen ilkeleri yazma
2. Toplam kalite kontrol işlem basamaklarını yazma
3. Hataların azaltılması için yapılması gereken işlemleri yazma
4. Kaliteyi yükseltici kuralları yazma
5. Kaliteyi değerlendirme aşamasında işlem akışını yazma
6. Kalite Kontrol işlem basamaklarını seçip/işaretleme
7. Kalite kontrol sürecinde kullanılan sistemleri seçip işaretleme

HEDEF 36 Hazır giyim sanayinde kalite ile ilgili ilkeleri yorumlayabilme**DAVRANIŞLAR**

1. Kalite güvence sistemlerinin farklılıklarını açıklayarak yazma
2. Kalitenin yükseltilmesinde dikkat edilecek noktaları gerekçesiyle yazma
3. Kalite İlkelerini uygun örneklerle eşleştirme

HEDEF 37 Hazır giyim sanayinde üretim departmanları arasındaki bağlantıları saptayabilme

1. Üretim departmanlarının özelliklerini seçip işaretleme
2. Üretim departmanları arasındaki ilişkileri seçip işaretleme
3. Üretim departmanlarının kendi içlerinde ve birbirleriyle ilişkilerinde dayandığı ilkeleri seçip işaretleme

HEDEF 38 Öğreticiyi dikkatlice dinlemeye dönüklük**DAVRANIŞLAR**

1. Hangi konuda konuşulduğunu yazma
2. Konuşanın verdiği örnekleri yazma
3. Konuşmacının vurguladığı ana ve yardımcı noktaları yazma

HEDEF 39 Konfeksiyon ile ilgili yayınları seçmede dikkatli oluş**DAVRANIŞLAR**

1. Alanıyla ilgili temel yayınların adlarını listeleyip yazma
2. Bu yayınların basıldığı yayınevlerinin adlarını yazma
3. Alanıyla ilgili yayınları alma

HEDEF 40 Genel konfeksiyon teknolojisi dersinin kurallarına uymaya razı oluş.**DAVRANIŞLAR**

1. Derse vaktinde gelme
2. Verilen ödevi/görevi gereği gibi yapma
3. Verilen ödevi/görevi zamanında bitirme

HEDEF 41 Boş zamanlarda konfeksiyon dersi çalışmaya isteklilik.**DAVRANIŞLAR**

1. Ders aralarında konfeksiyon dersi ile ilgili kitap okuma
2. Konfeksiyon dersi ile ilgili konuları pekiştirmek için konfeksiyon atölyesinde çalışmalara katılma

HEDEF 42 Genel konfeksiyon teknolojisi dersinde kendine verilen işi yapmaktan zevk alış.**DAVRANIŞLAR**

1. Verilen işi zorlama olmadan zamanında ve istenilen nitelikte özenle yapıp bitirme
2. Bu işte çalışan diğer kişilere isteyerek yardım etme
3. Boş zamanlarında grup çalışmalarına isteyerek katılma

HEDEF 43 Genel konfeksiyon teknolojisi dersinin önemini takdir ediş.**DAVRANIŞLAR**

1. Genel konfeksiyon teknolojisi dersinin önemini anlatan konuşmalar yapma
2. Genel konfeksiyon teknolojisi dersinin iş hayatında sağlayacağı yararları yazma

EK-4. Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi belirtke tablosu

		BİLİŞSEL ALAN																	
		BİLGİ						KAVRAMA			UYGULAMA	ANALİZ		SENTEZ			DEĞERLENDİRME		
		KAHRAMANLAR BİLGİSİ	OLGULAR BİLGİSİ	ARAÇ VE GEREÇLER BİLGİSİ	VÖNELİMLER VE AŞAMALI DİZİLER BİLGİSİ	ÖZELLİKLER BİLGİSİ	SINIFLAMALAR BİLGİSİ	İLKELER BİLGİSİ	ÇEVİRME	YORUMLAMA	ÖTELEME	UYGULAMA	ÖĞELERE DÖNÜK ANALİZ	İLİŞKİLERE DÖNÜK ANALİZ	ÖZDEŞİZ İKİ İLİŞTİRİM MÜHTVASI OLUŞTURMA	HER PLAN YA DA İŞLEMLER TAKIMI ÖNERİSİ	BİRSOYUT İŞLEMLER TAKIMI GELİŞTİRME	İÇ KANITLAR BAKIMINDAN YARGILAMA	DİŞ ÖLÇÜTLER BAKIMINDAN YARGILAMA
GENEL KONFEKSİYON TEKNOLOJİSİ DERSİ KONULARI																			
	HAZIR GİYİM	2	3			3			6										
	HAZIR GİYİMDE ORGANİZASYON	3					3		6									3	
	HAZIR GİYİMDE MALZEME BİLGİSİ	3				12	4						3						
	HAZIR GİYİMDE KALIP VE PASTAL	3		3	5				8			3							
HAZIR GİYİMDE KESİM	3						2		4										9
HAZIR GİYİMDE DİKİM	3						6		3										12
HAZIR GİYİMDE ÜTÜLEME	2						2	4	2										10
HAZIR GİYİMDE KALİTE	3							5	3				2						13
TOPLAM		22	3	3	5	12	17	9	32	3	5							3	117

EK-5. Yansıtıcı düşünceyi geliştirici tekniklere göre hazırlanan ders planları**1. HAFTA**

Dersin Adı	Genel Konfeksiyon Teknolojisi
Sınıf	Tekstil I
Ünitenin Adı	Hazır Giyim
Süre	4 ders saati
Öğretmenin Adı Soyadı	Çiğdem DURSUN ÇALIŞAN

HEDEF VE DAVRANIŞLAR	BİLİŞSEL HEDEFLER HEDEF 1 Hazır giyim sanayi ile ilgili kavramlar bilgisi DAVRANIŞLAR 1. Verilen bir kavramı diğer kavramlar arasından seçip/işaretleme 2. Kavramlarla tanımları eşleştirip işaretleme 3. Verilen bir kavrama ait tanımı derste geçen şekliyle seçip/işaretleme HEDEF 2 Hazır giyim sanayi ile ilgili belli başlı tarihi olgular bilgisi DAVRANIŞLAR 1. Dikiş makinesinin gelişimini tarih, kişi ve yer belirterek seçip/işaretleme 2. Türk hazır giyim sektörünün gelişimini tarih şeridinde işaretleyip/gösterme HEDEF 3 Hazır giyim sanayinin ülke ve dünya ekonomisindeki yerini açıklayabilme DAVRANIŞLAR 1. Türk hazır giyim sektörünün dünyadaki gücünü yazma 2. Hazır giyim sektörünün Türkiye'deki gücünü yazma 3. Türk hazır giyim sanayinin üstünlüklerini seçip/işaretleme 4. Türk hazır giyim sanayinin sorunlarını seçip/işaretleme DUYUŞSAL HEDEFLER HEDEF 1 Hazır giyimin farkında oluş. DAVRANIŞLAR 1. Bireysel anlamda hazır giyimin önemini yazma 2. Ekonomik anlamda hazır giyimin önemini yazma 3. Toplumsal anlamda hazır giyimin önemini yazma HEDEF 2 Genel konfeksiyon teknolojisi dersinin kurallarına uymaya razı oluş. DAVRANIŞLAR 1. Derse vaktinde gelme
-----------------------------	--

	2. Verilen ödevi/görevi gereği gibi yapma 3. Verilen ödevi/görevi zamanında bitirme
İÇERİK	Hazır Giyimin Tarihçesi Türk Hazır Giyim Sektörünün Tarihi Gelişimi Türk Hazır Giyim Sanayinin Üstünlükleri Türk Hazır Giyim Sektörünün Sorunları
KAVRAMLAR	Giyim, Hazır Giyim, İşletme, üretim, kota, ihracat, ithalat, entegre
STRATEJİ, YÖNTEM VE TEKNİKLER	Sunuş Yoluyla öğrenme stratejisi; Düz anlatım yöntemi (sunu) Buluş Yoluyla öğrenme stratejisi; Güdümlü Tartışma yöntem,(küçük grup tartışma tekniği) Yansıtıcı Düşünme Teknikleri (Anlaşmalı Öğrenme, Üst düzeyde düşündürücü sorular, kendine soru sorma)
ARAÇ-GEREÇ KAYNAKLAR KİTAPLAR	VE Gürcüm, H.B. (2010). <i>Tekstil Malzeme Bilgisi</i> . İstanbul: Güncel Yayıncılık Dursun Çalışan , Ç.(2011) ; <i>Genel Konfeksiyon Teknolojisi</i> Ders Notları. Düzce Meslek Yüksekokulu Paşayev, N. (2008) <i>Genel Konfeksiyon Teknolojisi</i> . İstanbul: Birsen Yayınevi Yakartepe, M., ve Yakartepe, Z. (1995) <i>Konfeksiyon Teknolojisi Kumaştan Hazır Giyim'e</i> . İstanbul No: 55-64 TKAM Ansiklopedisi
ARAÇ GEREÇLER	Bilgisayar, projeksiyon, PPT sunumları, beyaz tahta, tahta kalemeleri

EĞİTİM DURUMLARI

1.Öğretici derse girdiğinde tahtaya dersin adını yazar, öğrencilerin güdülenmelerini sağlamak üzere öğrencilere bir hazır giyim fabrikasının resimlerini gösterir ve ‘arkadaşlar sizce bu resim neyi anlatıyor?’ diye sorar. Öğrencilerin yanıtlarını dinler ve akademik başarı testi ile tutum ölçeğini öğrencilere dağıtır. Başarı testi ve tutum ölçeğinin doldurulması noktasında açıklama yapar. Akademik başarı testi için 40 dakika, Tutum Ölçeği için 20 dakika süre tanır.

2. Akademik başarı testi ve tutum ölçeği doldurulduktan sonra dersin hedeflerinin neler olması gerektiğini öğrencilere sorar. Hedeflerin neler olduğunun belirlenmesi noktasında öğrencileri yönlendirirken;

- Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersinin konuları neler olmalıdır?
- Bu dersi almış bir öğrenci neleri biliyor olmalıdır? Sorularını sorar.

3. Hedeflere ulaşma ve hedeflerin gerekliliği noktasında öğretmen öğrencilerin fikirlerini almaya çalışır ve tartışma ortamı oluşturularak genel olarak dersin hedefleri ile nasıl işlenilmesi gerektiğini öğrencilerin istekleri doğrultusunda kararlaştırılarak tahtaya yazılır.

4. Daha önceden matbu form şeklinde hazırlanmış olan anlaşma metinleri (bkz. Ek:11) her öğrenciye dağıtılarak isteyen öğrencilerin bu anlaşmaları imzalaması ve birer kopyasının öğrencide kalması sağlanır.

5. Öğrencilerle belirlenen hedeflere ulaşmada öğretmen genel olarak hangi kaynakları kullanacağını açıklar. Kesin bir ders kitabının olmadığını, ifade eder. Bu aşamada öğrencilerden

kendi ders kitaplarını (notunu) oluşturmalarını ister. “Bir ya da birkaç kaynaktan ziyade; gazete, dergi ve internetten bilgi toplamak, güvenilir bilgiyi seçmek, araştırarak sorgulamak suretiyle bunları okumak ve bir araya getirmek gerekir.” diyerek öğrencilerin kendi ders notlarını hazırlamaları noktasında istekli hale gelmelerini sağlar. Öğretici anlattıklarını özetleyerek; Kısaca hepiniz birlikte oluşturduğumuz hedefler doğrultusunda kendi ders kitabını hazırlasın. Öğretici öğrencilere ders kitaplarını oluşturmaları noktasında yardımcı olabileceğini ifade ederek derse geçer.

6. Öğretici her bir öğrenciden hazır giyim ile ilgili aklına gelen ilk şeyi söylemesini ister ve her birini tahtaya yazar. Ve kavramlar üzerine gerekli açıklamaları yaparak öğrencilerin bu kavramları ne kadar bildiğini anlamaya çalışır.

7. Öğretici kavramlar üzerinden hazır giyim sanayinin tekstil sektörü içindeki yerini açıklar. Ve tahtaya tekstil sektörü içinde hazır giyim sektörünün yerini gösteren bir şema çizer. Bu şema üzerinde öğrencilerle hazır giyim sektörünün önemini tartışır. (1. Hazır giyim bu şema içinde olmasaydı? 2. Hazır giyim bu şema içinde farklı bir yerde mi yer almalı?) Yakın çevreden bölgeye, bölgeden ülkeyi hedef alacak şekilde hazır giyim sanayinin üstünlüklerinin ve sorunlarının neler olduğunu öğrencilere sorar ve ufak hatırlatmalar ile öğrencilerin bulmasını sağlar. Her bir üstünlük ve sorun tahtaya yazılarak üzerinde tartışılır.

8. Öğretici Hazır giyim sanayinin üstünlükleri ile sorunlarını öğrencilerden gönüllü olanların özetlemesini ister. Sonrasında başka bir konuya geçiş yapar. Öğrencilerin bilgilerini ölçmek üzere " İlk dikiş makinesini kim bulmuştur? sorusunu sorar. Öğrencilerden gelen cevaplara göre dikiş makinesinin tarihini sebep ve sonuç ilişkisi içinde açıklar.

9. Öğretici Türkiye’de hazır giyim sektörünün tarihi gelişimi konusunu anlatır. Konunun sonunda öğrencilerden sektörün gelişimini tarih şeridinde göstermelerini ister. Türk hazır giyim sanayini bu günkü duruma gelinceye kadar hangi aşamalardan geçtiği sebep sonuç ilişkisi içerisinde incelenir.

10. Öğretici tahtaya Türk hazır giyim sanayinin üstünlüklerini yansıtır. Öğrencilere bu üstünlükleri açıklar. Daha sonra Türk hazır giyim sektörünün sorunlarını açıklar ve öğrencilere ‘Türk hazır giyim sektörünün sorunlarını ortadan kaldırmak üzere neler yapılmalıdır?’ sorunu sorar, Öğrencileri gruplara ayırır ve her gruba 2 sorun verir. Bu sorunların çözüm yollarını aşamalar halinde yazmaları istenir. Her grubun sorunları çözüm yolları tek tek okunur. Grupların birbirlerinin çözümleri hakkında eleştiri yapabilmelerine olanak sağlanır (Gönüllü öğrencilerin diğer grupların çözüm önerileri hakkındaki görüşleri dinlenir). Öğretici rehberliğinde sorunların çözümlerine oy çokluğuyla karar verilir.

11. Öğrencilere öğretici tarafından birer boş kâğıt dağıtılır ve bu kâğıtlara ben bugün ne öğrendim? sorusu yazmaları ve 5 dakika içinde bu soruyu cevaplamaları istenir. 5 dakika sonra gönüllü olan öğrencilerin cevapları okutulup üzerinde tartışılır.

12. Öğretici her öğrenciden dönem başından sonuna kadar yanlarında taşıyacakları bir dosya edinmelerini, ders içi ve ders dışında bu ders ile ilgili yaptıkları her şeyi bu dosyada toplamaları gerektiğini öğrencilere izah eder.

13. Öğretici işlenen konuları kısaca özetleyecek biri var mı diye sorar? Gönüllü olan öğrencilerden bir kaçının konuyu özetlemeleri dinlenir. Öğretici anlaşılmayan bir yer olup olmadığını sorar.

14. Bu ders ile ilgili sınıf olarak hedeflerimizi belirledik. Şimdi ise her biriniz yine bu ders ile ilgili olarak kendi hedeflerinizi belirleyiniz, birer dosya kâğıdına tarih ve imza ile yazmalarını ister. Ve bu hedefler öğretici tarafından imzalanarak öğrenci dosyalarına kaldırılır.

15. Gelecek hafta için öğrencilerden ödev olarak Hazır giyim sektörü ile ilgili (gazete, dergi, internet vb yerlerden) son 6 ayı kapsayan, kaynağı ve yayın tarihi belirli olan haberler getirmeleri istenir. Haberleri araştırırken bu soruların cevaplarını bulmaya çalışınız diyerek öğrenciler uyarılır.

- Hazır giyimin şu andaki durumu nedir?
- Hazır giyimin temel sorunları nelerdir?
- Türk hazır giyim sektörünün geleceği konusunda neler yapılmalıdır? Öğrenciler buldukları haberlerin önümüzdeki hafta ders içinde okunup tartışılacağından haberdar edilir.

DEĞERLENDİRME

1. Giyim nedir tanımlayınız?
2. Türk hazır giyim sektörünün gelişmesini sağlamak üzere neler yapılabilir?
3. Türk hazır giyim sektörünün en önemli sorunu nedir? Bu sorun için çözüm yolları neler olabilir?
4. Giyim ve hazır giyim arasındaki farklılıkları yazınız.
5. Bugün ne öğrendim sorusuna verilen yanıtlar öğretmen tarafından toplanarak ders dışında okunur ve değerlendirilir. Daha sonra öğrencilere teslim edilir.

2. HAFTA

Dersin Adı	Genel Konfeksiyon Teknolojisi
Sınıf	Tekstil I
Ünitenin Adı	Hazır Giyim
Süre	4 ders saati
Öğretmenin Adı Soyadı	Çiğdem DURSUN ÇALIŞAN

HEDEF DAVRANIŞLAR	BİLİŞSEL HEDEFLER HEDEF 3 Hazır giyim sanayinin ülke ve dünya ekonomisindeki yerini açıklayabilme DAVRANIŞLAR 1. Türk hazır giyim sektörünün dünyadaki gücünü yazma 2. Hazır giyim sektörünün Türkiye'deki gücünü yazma 3. Türk hazır giyim sanayinin üstünlüklerini seçip/işaretleme 4. Türk hazır giyim sanayinin sorunlarını seçip/işaretleme HEDEF 4 Hazır giyim sanayinde işletme türlerini hatırlayabilme DAVRANIŞLAR 1. Hazır giyim işletmelerini işletme yapısına göre sınıflayıp seçip/işaretleme 2. Hazır giyim işletmelerini üretim kapasitesine göre sınıflayıp yazma 3. Yukarıdaki sınıflamaların belirgin özelliklerini yazma DUYUŞSAL HEDEFLER HEDEF 3 Öğreticiyi dikkatlice dinlemeye dönüklük DAVRANIŞLAR 1. Hangi konuda konuşulduğunu yazma 2. Konuşanın verdiği örnekleri yazma 3. Konuşmacının vurguladığı ana ve yardımcı noktaları yazma HEDEF 4 Konfeksiyon ile ilgili yayınları seçmede dikkatli oluş DAVRANIŞLAR 1. Alanıyla ilgili temel yayınların adlarını listeleyip yazma 2. Bu yayınların basıldığı yayınevlerinin adlarını yazma 3. Alanıyla ilgili yayınları alma
İÇERİK	Hazır Giyim Sektöründe İşletme Yapıları ve Özellikleri Türk Hazır Giyim Sanayinin Üretim ve İhraç Durumu Türk Hazır Giyim Sektörünün Dünyadaki Gücü Hazır Giyim Sektörünün Türkiye'deki Gücü
STRATEJİ, YÖNTEM VE	Sunuş Yoluyla öğrenme stratejisi; Düz anlatım yöntemi (sunu) Buluş Yoluyla öğrenme stratejisi; Gündümlü Tartışma yöntem,(

TEKNİKLER	küçük grup tartışma tekniği) Yansıtıcı Düşünme Teknikleri(Anlaşmalı öğrenme, üst düzeyde düşündürücü sorular, kendine soru sorma, öğrenme yazıları, sorun çözme)
ARAÇ-GEREÇ KAYNAKLAR KİTAPLAR	VE Gürcüm, H.B. (2010). <i>Tekstil Malzeme Bilgisi</i> . İstanbul: Güncel Yayıncılık Dursun Çalışan , Ç.(2011) ; <i>Genel Konfeksiyon Teknolojisi</i> Ders Notları. Düzce Meslek Yüksekokulu Paşayev, N. (2008) <i>Genel Konfeksiyon Teknolojisi</i> . İstanbul: Birsan Yayınevi Yakartepe, M., ve Yakartepe, Z. (1995) <i>Konfeksiyon Teknolojisi Kumaştan Hazır Giyim'e</i> . İstanbul No: 55-64 TKAM Ansiklopedisi Öğrenciler ve öğretmen tarafından (gazete, dergi ve internet vb.)kaynaklardan getirilen Hazır giyim sektörü ile ilgili haberler
ARAÇ-GEREÇLER	Bilgisayar, projeksiyon, PPT sunumları, tahta, tahta kalemleri

EĞİTİM DURUMLARI

1. Öğretici geçen haftaki konuları özetlemek isteyen bir öğrenci olup olmadığını sorar. Öğrencilerden gönüllü olanların geçen hafta işlenen konuları özetlemesi dinlenir.
2. Öğrencilerin dikkatlerini derse çekmek üzere hazır giyim ile ilgili karışık birçok resimden oluşan bir görsel sunum izletir.
3. Hazır giyim ile ilgili haberlere geçmeden önce öğretici öğrencilere geçen hafta ödevi verirken yönelttiği soruları sorar. ‘Haberleri okurken bu soruların cevaplarını bulmaya çalışınız diyerek öğrencileri tekrar uyarır’
 - Hazır giyimin şu andaki durumu nedir?
 - Hazır giyimin temel sorunları nelerdir?
 - Türk hazır giyim sektörünün geleceği konusunda neler yapılmalıdır?
4. Öğretici Hazır giyimin önemini yansıtan birkaç haber okur. Bu haber üzerine öğrencilerin düşüncelerini paylaşmalarını ister.
5. Öğrencilerden geçen hafta verilen ödevleri masa üzerine çıkarmaları istenir. Ve gönüllü öğrencilerden başlamak üzere haberler okunur, haberler hakkında tartışmalar yapılır. Haber okuyan öğrencilerin yukarıdaki sorulara verdikleri cevapları sınıf ile paylaşmaları istenir. Öğrencilerin birbirlerinin cevaplarına yorum yapmalarına olanak verilir. Olumlu ve olumsuz haberler arasında çözüm yolları aranmaya çalışılır.

6. Hazır giyim sektörünün Türkiye'deki ve Dünyadaki durumu konusunda öğretici öğrencileri bilgilendirir ve bu konudaki haberler okunur. Öğrenciler kümelerle ayrılarak sektörün şu andaki durumu ve önemi konusunda görüşlerini yazmaları istenir. (Görüşleri yazarken öğrencilerin durumu ekonomik, sosyal ve psikolojik açıdan 'tasarım, üretim, planlama ve pazarlama' noktalarını da göz önünde bulundurarak değerlendirmeleri ve madde madde yazmaları istenir) Ve bu yazıların sınıf içinde paylaşılması sağlanır. Tartışılan her haberin ve kümelerce yazılan görüşlerin öğrencilerin portfolyolarına konulması sağlanır.
7. Öğretici "Hayatınızda hiç entegre bir işletme gördünüz mü?" sorusunu sınıfa yöneltir. Gelen cevaplara istinaden entegre işletmelerin nasıl olduğunu powerpoint sunumu ile anlatır. Verilen bilgiler ışığında bölgede bulunan tekstil işletmelerinin entegre olup olmadığı öğrencilerle birlikte tartışılır.
8. Üretim kapasitelerine göre işletmeler sınıflandırılarak özellikleri hakkında bilgiler verilir. Yine bölgedeki işletmelerin küçük, orta veya büyük işletme olup olmadığı konusunda tartışma açılarak konunun kavranması sağlanır.
9. Öğretici dersi bitirmeden öğrencilere 'Bugünkü konular ile ilgili kendinize soru sorsanız Hangi soruları sorardınız?' sorusunu yönlendirerek öğrencilerin 10 dakikada bunları birer kâğıda yazmasını ister. On dakika sonunda öğretici her öğrenciyi dinler, sorular ve cevapları noktasında öğrencilere dönütler verilir.
10. Öğretici gönüllü birkaç öğrencinin dersi özetlemesini ister. Varsa öğrencilerin sorularını yanıtlayarak dersi bitirir.

DEĞERLENDİRME

1. Hazır giyim şu andaki durumu nedir?
2. Hazır giyim temelde sorunları nelerdir?
3. Türk hazır giyim sektörünün geleceği konusunda neler yapılmalıdır? sorularına öğrencilerin verdikleri cevaplar öğretici tarafından okunarak değerlendirilir.
4. Bugünkü konular ile ilgili kendinize soru sorsanız Hangi soruları sorardınız?
5. Öğrencilerin kendilerine sordukları soruları ve cevaplarını yazdıkları kâğıtlar ders sonunda öğretici tarafından toplanarak okunur ve değerlendirilir.

3. HAFTA

Dersin Adı	Genel Konfeksiyon Teknolojisi
Sınıf	Tekstil I
Ünitenin Adı	Hazır Giyimde Organizasyon
Süre	4 ders saati
Öğretmenin Adı Soyadı	Çiğdem DURSUN ÇALIŞAN

HEDEF DAVRANIŞLAR	VE	BİLİŞSEL HEDEFLER HEDEF 5 Hazır giyim sanayinde organizasyon ile ilgili kavramlar bilgisi DAVRANIŞLAR 1. Verilen bir kavramı diğer kavramlar arasından seçip/işaretleme 2. Kavramlarla tanımları eşleştirip işaretleme 3. Verilen bir kavrama ait tanımı derste geçen şekliyle seçip/işaretleme HEDEF 6 Hazır giyim sanayinde yapısal organizasyonu açıklayabilme DAVRANIŞLAR 1. Hazır giyim sanayinde kullanılan yapısal organizasyon türlerinin avantajlarını seçip/işaretleme 2. Hazır giyim sanayinde kullanılan yapısal organizasyon türlerinin dezavantajlarını seçip işaretleme DUYUŞSAL HEDEFLER HEDEF 5 Genel konfeksiyon teknolojisi dersinde kendine verilen işi yapmaktan zevk alış. DAVRANIŞLAR 1. Verilen işi zorlama olmadan zamanında ve istenilen nitelikte özenle yapıp bitirme 2. Bu işte çalışan diğer kişilere isteyerek yardım etme 3. Boş zamanlarında grup çalışmalarına isteyerek katılma
MUHTEVA(İÇERİK)		HAZIR GİYİM SANAYİİNDE ORGANİZASYON İşletme Organizasyonu Yapısal Organizasyon Akış Organizasyonu
KAVRAMLAR		Organizasyon, İşletme organizasyonu, yapısal organizasyon, Akış organizasyonu, sipariş, merci, iş akışı, yönetim kademesi
STRATEJİ, YÖNTEM VE TEKNİKLER		Sunuş Yoluyla öğrenme stratejisi; Düz anlatım yöntemi (sunu) Buluş Yoluyla öğrenme stratejisi; Güdümlü Tartışma yöntem, (küçük grup tartışma tekniği), Yansıtıcı Düşünme Teknikleri; Anlaşmalı Öğrenme, Üst düzeyde düşündürücü sorular, kendine soru sorma, İşbirlikçi küme çalışması Kendini ve grubu değerlendirme

ARAÇ-GEREÇ KAYNAKLAR KİTAPLAR	VE	Gürcüm, H.B. (2010). <i>Tekstil Malzeme Bilgisi</i> . İstanbul: Güncel Yayıncılık Dursun Çalışan, Ç.(2011) ; <i>Genel Konfeksiyon Teknolojisi</i> Ders Notları. Düzce Meslek Yüksekokulu Paşayev, N. (2008) <i>Genel Konfeksiyon Teknolojisi</i> . İstanbul: Birsan Yayınevi Yakartepe, M., ve Yakartepe, Z. (1995) <i>Konfeksiyon Teknolojisi Kumaştan Hazır Giyim'e</i> . İstanbul No: 55-64 TKAM Ansiklopedisi
ARAÇ-GEREÇLER		Bilgisayar, projeksiyon, PPT sunumları, tahta, tahta kalemleri

EĞİTİM DURUMLARI

1. Öğretici öğrencilere “diyelim ki sınıfça piknik yapmaya karar verdiniz. Bu piknik planını gerçekleştirmek için neler yapılmalıdır?” sorusunu sorar. Gelen cevaplar doğrultusunda bir piknik organizasyonu yapılır.
2. Öğretici tarafından tahtaya okulun organizasyon şeması çizilerek organizasyon şeması üzerinde İş dağılımı, organizasyon, yetki, sorumluluk kavramları tartışılır. Bu sayede organizasyonun önemini açıklanarak öğrencilerin güdülenmelerini sağlar.
3. Öğretici derse hazır giyimde organizasyon ile ilgili kavramları tahtaya yazarak giriş yapar. Kavramları tek tek açıklayarak önemli noktaları vurgular.
4. Hazır giyim işletmesinde organizasyon hedeflerine ulaşmada her departman için Ne yapılacak? Kim yapacak? Nasıl yapılacak? Nerde yapılacak? Ne zaman yapılacak? Sorularına cevap bulmaları ister, sınıfı küçük gruplara ayırarak her departmanı bir gruba verir. Bant şefi için tahtada örneği açıklayan öğretici öğrenci gruplarını serbest bırakır. 30 dakika sonra her grup sözcüsü cevapları yüksek sesle okuyarak diğer grupların yorumuna sunar. Hatalar eksikler bulunarak tartışılır. İşbirlikçi küme çalışmasının işleyişi (bkz. Ek:8) her öğrenci tarafından değerlendirilir. Küme içi değerlendirmeler tartışılır. Her bir değerlendirmenin öğrenci dosyalarını konulması sağlanır.
5. Öğretici konuyu toparlayarak yapısal organizasyon ilkelerine geçer.
6. Her bir ilkeyi PPT sunumu ile açıklar. Şemalarını göstererek şemalar üzerinden avantaj ve dezavantajlarını açıklar. Öğrencilere Küçük ölçekli bir işletme sahibi olsanız hangi yapısal organizasyon ilkesini tercih edersiniz? Nedenleriyle birlikte açıklayın. Sorusunu yönlendirerek düşünceleri için süre verir. Süre sonunda her öğrencinin fikrini beyan edebileceği bir tartışma ortamı oluşturulur.
7. Öğretici tartışma sonunda akış organizasyonun bölümlerini ve aşamalarını PPT sunumu ile anlatır. Örneklerle açıklar. Öğrencilerden de örnekler vermelerini ister.
8. İşlenen konuların tamamı gönüllü birkaç öğrenci tarafından özetlenir.
9. Organizasyonun ve planlamanın önemine değinilir. Öğretici tarafından her öğrencinin birer kâğıt çıkarması istenir. ‘Bir hazır giyim işletmesinde organizasyonun ve planlamanın önemi nedir ?’ sorusunu ve yanıtını yazmaları için 10 dakika süre verir.

Cevaplar öğrenciler arasında değiş tokuş yapılarak farklı kalemler ile birbirlerine geri bildirim vermeleri sağlanır.

DEĞERLENDİRME

1. Öğrencilere sorular sorularak derste kazandırılması düşünülen hedeflere ulaşılma düzeyi saptanılmaya çalışılır. Verilen cevaplara göre dönüt ve pekiştireç sunulur
2. İşbirlikçi küme çalışması formları ile öğrencilerin kâğıda yazarak cevapladıkları sorular ders sonunda öğretici tarafından okunarak değerlendirilir.

4. HAFTA

Dersin Adı	Genel Konfeksiyon Teknolojisi
Sınıf	Tekstil I
Ünitenin Adı	Hazır Giyimde Organizasyon
Süre	4 ders saati
Öğretmenin Adı Soyadı	Çiğdem DURSUN ÇALIŞAN

HEDEF VE DAVRANIŞLAR	BİLİŞSEL HEDEFLER HEDEF 7 Hazır giyim sanayinde akış organizasyonunu kavrayabilme DAVRANIŞLAR 1. Akış organizasyonu bölümlerinin görevlerini yazma 2. Hazır giyim işletmelerinde iş akışı organizasyonunu şematik olarak gösterme 3. İşletme organizasyonu bölümlerini yazma 4. İşletme organizasyonu bölümlerinin görevlerini seçip işaretleme HEDEF 8 Bir hazır giyim ürününün üretimini akış organizasyonu ilkelerine göre değerlendirebilme DAVRANIŞLAR 1. Verilen bir ürünün işlem basamaklarını gerekçe göstererek yazma 3. İşlem basamakları verilen bir ürünün üretim organizasyonuna uygunluğunu gerekçe göstererek yazma 4. İşlem basamaklarında oluşabilecek bir problemin nedenini yazma 5. İşlem basamaklarında oluşabilecek bir problemin olası etkilerini belirleme DUYUŞSAL HEDEFLER HEDEF 6 Boş zamanlarda konfeksiyon dersi çalışmaya isteklilik. DAVRANIŞLAR 1. Ders aralarında konfeksiyon dersi ile ilgili kitap okuma 2. Konfeksiyon dersi ile ilgili konuları pekiştirmek için konfeksiyon atölyesinde çalışmalara katılma
İÇERİK	AKIŞ ORGANİZASYONU 1. İşletme Organizasyonu 2. Üretim Organizasyonu 3. İmalat Organizasyonu İş veya İmalat Planlaması İş veya İmalat İdaresi İş veya İmalat Kontrolü Hazır giyim İşletmelerinde İş Akış Organizasyonu İşletme Organizasyonu
STRATEJİ, YÖNTEM VE TEKNİKLER	Sunuş Yoluyla öğrenme stratejisi; Düz anlatım yöntemi (sunu) Yansıtıcı Düşünme Teknikleri (Anlaşmalı öğrenme, üst düzeyde düşündürücü sorular, kendine soru sorma, Öğrenme yazıları, sorun

	çözme, İşbirliğine dayalı öğrenme ortamı.(grup çalışması), kendini değerlendirme)
ARAÇ-GEREÇ KAYNAKLAR KİTAPLAR	VE Gürcüm, H.B. (2010). <i>Tekstil Malzeme Bilgisi</i> . İstanbul: Güncel Yayıncılık Dursun Çalışan , Ç.(2011) ; <i>Genel Konfeksiyon Teknolojisi</i> Ders Notları. Düzce Meslek Yüksekokulu Paşayev, N. (2008) <i>Genel Konfeksiyon Teknolojisi</i> . İstanbul: Birsen Yayınevi Yakartepe, M., ve Yakartepe, Z. (1995) <i>Konfeksiyon Teknolojisi Kumaştan Hazır Giyim'e</i> . İstanbul No: 55-64 TKAM Ansiklopedisi
ARAÇ-GEREÇLER	Bilgisayar, projeksiyon, PPT sunumları, tahta, tahta kalemleri

EĞİTİM DURUMLARI

1. Öğretici geçen hafta işlenen konu ile ilgili örnek bir olay içinden bir soru sorar ve öğrencilerin dikkatini derse çekmeye çalışır.

“Arkadaşlar sizler girişimci birer birey olarak 30 kişi kapasiteli bir atölye açtınız. Tabi açmadan önce gerekli fizibilite çalışmalarını yaptınız. Pazarlama, iş kanunu ve iş alma konusunda gerekli işlemleri yerine getirdiniz. İşletmenizde yapısal organizasyon ilkelerinden hangisini kullanmanız gerekir? Geçen hafta işlediğimiz konu ile ilgili bu soruya kimler cevap verecek?” Gönüllü öğrencileri kaldırarak cevaplamalarını ister. Sonrasında geçen hafta işlenen konular öğrenciler tarafından özetlenerek yeni konulara geçiş yapılır.
2. Öğretici akış organizasyonunun bölümlerini ve hazır giyim işletmelerinde siparişin alımından siparişin teslimine kadar iş akış planını madde madde PPT sunumu ile açıklar. İşletmenin büyüklüğüne göre yapılacak işlemlerin değiştiğine dikkat çeker.
3. Öğrencileri küçük çalışma gruplarına ayırarak 30 dakika içerisinde hazır giyim işletmelerindeki iş akışını (iş ve o işi yapacak bölüm) şematik olarak göstermeleri konusunda yönlendirir. Süre sonunda her grup sözcüsü şemalarını sınıf ile tahtaya çizerek paylaşır. Her gruba diğer grupların şemaları ile ilgili yorumlarını dile getirmeleri için söz verilir. Genel olarak gruplar arası eksiklikler ve hatalar tartışılır.
4. Öğretici gruplara birer ürün (gömlek, pantolon, tshirt, etek, ceket) ismi ile resimlerini verir ve her grubun o ürünün üretim planlamasını (bant planı) sınıf arkadaşlarının isimlerini de kullanarak yapmasını ister. 15 dakika sonra grup sözcüleri tarafından bant planları okunarak eksiklikler ve hatalar grupların birbirleriyle etkileşimi sonucu düzeltilir.
5. Konular gönüllü öğrenciler tarafından özetlenir ve öğretici 2.ana noktaya geçiş yapar.
6. Hazır giyim işletmelerindeki bölümler ile bu bölümlerin sorumluluklarını açıklar. Öğretmen öğrencilere daha önce bir hazır giyim işletmesi görüp görmediklerini sorar. Verilen cevaplara göre bölgemizde yer alan büyük işletmelerde yer alan bölümleri ve sorumluluklarını açıklar. İşletmelerin büyüklüğü ve yapısına göre bölümlerinin sayısının artıp azabileceği noktasına dikkat çeker.

DEĞERLENDİRME

1. Konuların anlaşılıp anlaşılmadığını saptayabilmek adına öğretici öğrencilere sorular yöneltir.
 - Akış organizasyonunun bölümleri arasındaki ilişkileri açıklayabilir misiniz?
 - Hazır giyim işletmelerinde bölümleri sorumlulukları ve yetkileri açısından değerlendirerek önem sırasına göre yazabilir misiniz?
 - İşletme organizasyonu bölümleri ile akış organizasyonunu aynı şema üzerinde gösterebilir misiniz?
 - Basic bir pantolonun işlem basamaklarını sırasına göre gerekçelerini de belirterek yazabilir misiniz?
2. Öğrencilere işbirliğine dayalı öğrenme grup çalışması kendini değerlendirme formunu (bkz.EK:7) dağıtarak öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini sağlar. Öğretici ders sonu formları toplayarak değerlendirir.
3. Konfeksiyon, Hazır giyim ile ilgili ders kitapları dışında kitap, dergi v.b yayınları takip edenleriniz var mı? Bu konu ile ilgili kitap, dergi vb yayınları bulma noktasında öğretici öğrencilere yardımcı olabileceğini söyler.

5. HAFTA

Dersin Adı	Genel Konfeksiyon Teknolojisi
Sınıf	Tekstil I
Ünitenin Adı	Hazır Giyimde Malzeme Bilgisi
Süre	4 ders saati
Öğretmenin Adı Soyadı	Çiğdem DURSUN ÇALIŞAN

HEDEF VE DAVRANIŞLAR	BİLİŞSEL HEDEFLER HEDEF 9 Hazır giyim sanayinde kullanılan malzemeler ile ilgili kavramlar bilgisi DAVRANIŞLAR 1. Verilen bir kavramı diğer kavramlar arasından seçip/işaretleme 2. Kavramlarla tanımları eşleştirip işaretleme 3. Verilen bir kavrama ait tanımı derste geçen şekliyle yazma
	HEDEF 10 Hazır giyim sanayinde kullanılan malzemeler ile ilgili sınıflamalar bilgisi DAVRANIŞLAR 1. Hammaddelerine göre kumaşları sınıflayıp yazma 2. Hammaddelerine ve bağlantılarına göre kumaşları sınıflayıp yazma 3. Kumaşlarda meydana gelen hataları sınıflandırıp seçip işaretleme 4. Hammaddelerine göre astarları sınıflandırıp seçip işaretleme 5. Hammaddelerine göre telaları sınıflandırıp seçip işaretleme 6. Hammaddelerine göre dikiş ipliklerini sınıflandırıp seçip işaretleme 7. Hammaddelerine göre düğmeleri sınıflandırıp seçip işaretleme 8. Hammaddelerine göre fermuarları sınıflandırıp seçip işaretleme 9. Hammaddelerine göre etiketleri sınıflandırıp seçip işaretleme 10. Konfeksiyonda kullanılan diğer yardımcı dar dokumları sınıflandırıp seçip işaretleme
	DUYUŞSAL HEDEFLER HEDEF 7 Hazır giyimde kullanılan malzemelerin farkında oluş DAVRANIŞLAR 1. Hazır giyimde kullanılan ana malzemeleri yazma 2. Hazır giyimde kullanılan yardımcı malzemeleri yazma 3. Malzemelerin kullanıldıkları ürün türlerini yazma 4. Hazır giyimde kullanılan malzemeler ile ilgili

	sorunları yazma
İÇERİK	HAZIR GİYİM SANAYİNDE MALZEME BİLGİSİ Kumaşların Sınıflandırılması Kumaşların Ticari Adları Astar Tela Dikiş İpliği Düğme Fermuar Dar Dokuma Konfeksiyon Sanayinde Kullanılan Diğer Yardımcı Dar Dokumalar
KAVRAMLAR	Kumaş, yüzey, astar, astarlama, tela, dikiş ipliği, düğme, etiket, fermuar, dar dokuma, lastik, kurdele, ekstrafor, süsleme şeritleri
STRATEJİ, YÖNTEM VE TEKNİKLER	Sunuş Yoluyla öğrenme stratejisi; Düz anlatım yöntemi (sunu) Yansıtıcı Düşünme Teknikleri; Anlaşmalı Öğrenme, Üst düzeyde düşündürücü sorular, kendine soru sorma, Öğrenme yazıları, sorun çözme, kavram haritaları
ARAÇ-GEREÇ VE KAYNAKLAR KİTAPLAR	Gürcüm, H.B. (2010). <i>Tekstil Malzeme Bilgisi</i> . İstanbul: Güncel Yayıncılık Dursun Çalışan , Ç.(2011) ; <i>Genel Konfeksiyon Teknolojisi</i> Ders Notları. Düzce Meslek Yüksekokulu Paşayev, N. (2008) <i>Genel Konfeksiyon Teknolojisi</i> . İstanbul: Birsan Yayınevi Yakartepe, M., ve Yakartepe, Z. (1995) <i>Konfeksiyon Teknolojisi Kumaştan Hazır Giyim'e</i> . İstanbul No: 55-64 TKAM Ansiklopedisi
ARAÇ-GEREÇLER	Bilgisayar, projeksiyon, PPT sunumları, tahta, tahta kalemleri, hazır giyimde kullanılan tüm malzemeleri içeren ürün katalogları

EĞİTİM DURUMLARI

1. Öğretici hazır giyimde kullanılan malzeme örneklerini sınıfa getirir. Bütün malzemelerin birbirinden farklı örneklerini sınıfa dağıtarak öğrencilerin dikkatini derse çekmeye çalışır. Tüm örnekler sınıfın tamamı tarafından incelendikten sonra geri toplanır.
2. Öğretici öğrencilere ‘Arkadaşlar görüldüğü gibi hazır giyimde kullanılan malzemeler çok geniş ve bu malzemelerin her birinin ayrı bir sektör olduğu düşünüldüğünde tekstil sektöründeki önemi ne olabilir? sorusu ile öğrencileri güdüler.
3. Öğretici “Kumaş nedir?” diye sorar ve sınıfa getirilen kumaş örneklerini inceledikten sonra öğrencilerin tanım oluşturmalarını isteyerek derse başlar.

4. Öğrencilere biraz süre verir (5 dakika) ve kumaş tanımlarını dinler. Peşi sıra diğer kavramlar ile (öğretici her bir kavramı söyledikten sonra 1. Tela nedir? Nerede kullanılır? Hangi amaçla kullanılır? Tela diye bir şey var olmasaydı nasıl olurdu? Tela çeşitleri nelerdir? Sorularını her bir kavram için sorar ve aldığı cevaplara neden niçin soruları ile devam eder.
5. Öğretici öğrencilerden öğrendikleri bu kavramlar ile ilgili birbirlerine sorular yöneltmelerini ve cevaplarken de kanıtlar ile cevaplamalarını ister.
6. Öğretici öğrencilere kavram haritalarının ne amaçla kullanıldığı ve nasıl yapıldığı hakkında bilgi verir ve birkaç kavram haritası örneği gösterir. Malzeme bilgisi konusunda kavramlar ile her bir öğrencinin kendi kavram haritasını oluşturmasını isteyerek 30 dakika süre verir. Oluşturulan haritaları genel olarak inceler ve öğrenciler bu uygulamayı dosyalarına kaldırır.
7. Öğretici “Hazır giyimde kullanılan malzemelerin nasıl sınıflandırıldığını düşünüyorsunuz?” sorusuyla 2. ana noktaya geçiş yapar. Cevap almak üzere öğrencilere süre verir. Öğrencilerden gelen yanıtlar doğrultusunda PPT sunumu ile konuyu anlatır.
8. Dersin işlenişine göre ara ara öğrencilerin ilgisini derste tutabilmek adına öğretmen sınıfa açık uçlu sorular yöneltir.
 - Sizce konfeksiyondaki en önemli malzeme hangisidir? Neden?
 - Kapamada kullanılan aksesuarlar süsleme amaçlı olarak ta kullanılabilir mi? Neden ve nasıl?
 - Hammaddelerine göre düğmeler incelendiğinde kullanım yerleri arasında benzerlikler var mıdır? Varsa nelerdir?
9. Bu sorular yöneltildikten sonra öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmek adına kendime Soru soruyorum II formu (bkz. Ek:10) dağıtılarak cevaplamaları istenir.
10. Öğretici konuyu genel olarak özetleyecek öğrenci olup olmadığını sorarak dersi özetlemelerini ister.
11. Kıyafetlerinizi hiç aksesuarları olmadan düşündünüz mü? Kıyafetlerinizi aksesuarları olmadan kafanızda canlandırmaya çalışın diyerek öğrencilerin düşüncelerini sağlar. Öğrencilerin kafalarında canlandırdıkları düşünceleri dinleyerek dersi sonlandırır.

DEĞERLENDİRME

1. Üzerinizdeki kıyafetlerin aksesuarlarını kullanım amaçları, çeşitleri ve hammaddelerine de dikkat ederek yazınız.
2. Öğretici öğrencilerin kavram haritalarını ders sonunda okuyarak değerlendirme yapar.
3. Kendime soru soruyorum II formları toplanarak öğretici tarafından okunur ama değerlendirmeye katılmaz.

6. HAFTA

Dersin Adı	Genel Konfeksiyon Teknolojisi
Sınıf	Tekstil I
Ünitenin Adı	Hazır Giyimde Malzeme Bilgisi
Süre	4 ders saati
Öğretmenin Adı Soyadı	Çiğdem DURSUN ÇALIŞAN

HEDEF VE DAVRANIŞLAR	HEDEF 11 Hazır giyim sanayinde kullanılan malzemeler ile ilgili özellikler bilgisi DAVRANIŞLAR 1. Hammaddelerine göre ismi verilen kumaşın özelliklerini yazma 3. Kumaşlarda meydana gelen hataları ve sebeplerini yazma 4. Astar kumaşında aranan özellikleri seçip/işaretleme 5. Tela seçiminde dikkat edilecek noktaları seçip işaretleme 6. Dikiş ipliğinde bulunması gereken özellikleri yazma 7. Düşmelerin sahip olması gereken özellikleri seçip işaretleme 8. Konfeksiyon sanayinde kullanılan diğer dar dokumalarda bulunması gereken özellikleri seçip işaretleme HEDEF 12 Hazır Giyim sanayinde kullanılan tekstil bakım işaretleriyle ilgili alışlar bilgisi DAVRANIŞLAR 1. Verilen bir kavramın karşılığı olan simgeyi bir dizi simge arasından seçip işaretleme 2. Verilen bir simgenin karşılığı olan kavramı bir dizi kavram arasından seçip işaretleme HEDEF 13 Hazır giyim sanayinde verilen bir ürün için uygun malzemeleri yorumlayabilme DAVRANIŞLAR 1. Üst giyim için uygun ana ve yardımcı malzemeleri gerekçesiyle yazma 2. İç giyim için uygun ana ve yardımcı malzemeleri gerekçesiyle yazma 3. Dış giyim için uygun ana ve yardımcı malzemeleri gerekçesiyle yazma
İÇERİK	Hammaddelerine Göre Kumaş Türleri Astar Kumaşında Aranan Özellikler Tela seçiminde dikkat edilmesi gereken faktörler Hazır Giyim Sanayinde Kullanılan Tekstil Bakım İşaretleri

STRATEJİ, YÖNTEM VE TEKNİKLER	Sunuş Yoluyla öğrenme stratejisi; Düz anlatım yöntemi (sunu) Buluş Yoluyla öğrenme stratejisi; Gündümlü Tartışma yöntem,(küçük grup tartışma tekniği) Yansıtıcı Düşünme Teknikleri; Anlaşmalı Öğrenme, Üst düzeyde düşündürücü sorular, kendine soru sorma, Öğrenme yazıları, sorun çözme
ARAÇ-GEREÇ KAYNAKLAR KİTAPLAR	Gürcüm, H.B. (2010). <i>Tekstil Malzeme Bilgisi</i> . İstanbul: Güncel Yayıncılık Dursun Çalışan , Ç.(2011) ; <i>Genel Konfeksiyon Teknolojisi</i> Ders Notları. Düzce Meslek Yüksekokulu Paşayev, N. (2008) <i>Genel Konfeksiyon Teknolojisi</i> . İstanbul: Birsen Yayınevi Yakartepe, M., ve Yakartepe, Z. (1995) <i>Konfeksiyon Teknolojisi Kumaştan Hazır Giyim'e</i> . İstanbul No: 55-64 TKAM Ansiklopedisi
ARAÇ-GEREÇLER	Bilgisayar, projeksiyon, PPT sunumları, tahta, tahta kalemleri

EĞİTİM DURUMLARI

- Öğretici derse geçen haftaki konu ile ilgili sorular sorarak başlar.
 - Fermuar sadece bir kapama malzemesi midir?
 - Düğmeleri hammaddelerine göre sınıflandırdığımızda metalik malzemeden yapılanların kullanım yerlerini söyleyebilir misiniz?
 - Kumaş ve astar arasındaki en önemli fark sizce nedir?
- “Malzemeler olmadan ürünü üretemeyiz. En önemli malzeme ürünün % 95’ini oluşturan kumaştır. Fermuar, düğme, çit çit kopça olmadan ürünün kapatılmasını sağlayamayız. Unutmayın iplik olmadan dikim montaj işlemini gerçekleştiremeyiz .” diyerek hazır giyimde kullanılan tüm bu malzemelerin önemine değinir.
- Öğretici hazır giyimde kullanılan tüm bu malzemeler ile ilgili özellikleri ve kumaşlarda oluşabilecek hataları öğrencilere PPT sunumu ile anlatır.
- Öğretici sınıfa her öğrencinin konu ile ilgili zorunlu olarak düşündürücü bir soru sorması gerektiğini söyler ve öğrencilere soru bulabilmeleri için süre verir. Süre sonunda soruları alır ve öncelikli olarak sınıf içinden birilerinin cevaplamasını ister. Öğretici soruların cevaplanmasında sadece ipuçları vererek yönlendirmeler yapar.

5. Öğretici sınıfa bu dönem içinde her biriniz temel dikiş teknikleri dersinde etek dikeceksiniz. Etek için kullanacağınız malzemeleri ve bu malzemelerde bulunması gereken özellikleri maddeler halinde birer kâğıda yazınız der. 15–20 dakika sonra etek kumaşında ve malzemelerinde bulunması gereken özellikler sınıf içinde tartışılır.
 - Etek kumaşı olarak hangi kumaşların kullanılması daha uygundur?
 - Etek astar kumaşında bulunması gereken özellikler dikkate alındığında hangi tür astar kullanılmalıdır?
 - Kapama malzemesi olarak kopça, düğme, fermuar arasında en uygunu hangisidir? Neden?
 - Etek dikiminde tela kullanılması zorunlu mudur? Neden?
 - İstenilen her malzeme etek üretiminde kullanılabilir mi?
6. Aynı işlemi tahtaya plansız olarak çizdiği model özelliklerini verdiği palto ve iç giysiler içinde yapmalarını ister. Aynı şekilde sınıf içinde tartışılarak model özellikleri verilen palto ve iç giysi için genel olarak kullanılabilir kumaş ve malzemelerin neler olması gerektiği konusunda fikir birliğine varılmaya çalışılır.
7. Öğretici dersi birkaç gönüllü öğrenciye özetletir ve öğrencilere anlaşılmayan bir yer olup olmadığını sorar.
8. Öğretici her öğrenciye tekstil bakım ve kullanım işaretleri ile ilgili bir çalışma yaprağı dağıtır. Öğrencilerin bu işaretlerin anlamlarını tahmin ederek, yazmaları için 10 dakika süre verir. Sonra “herkes kıyafetlerinin bakım işaretlerini kontrol etsin diyerek” konuya geçer. Öğretici öğrencilerin söyledikleri bakım işaretleri ile elde edildikleri lif arasında bağlantıyı açıklayarak tekstilde kullanılan bakım işaretlerinin simgelerini ve anlamlarını PPT sunumu ile (öğrenci tahminlerinden de yararlanarak) anlatır.
9. Öğretici öğrencilere öğrenme yazılarını açıklar bir tane öğrenme yazısı örneği gösterir ve tahtaya yansıtarak okur. Öğrencilerden bu ünite ile ilgili iki kolonlu yazı (bkz. Ek:6) yazmalarını ister. 10–15 dakika süre verir ve sürenin sonunda gönüllü öğrenciler varsa onların yazıları okunur.
10. Öğrencilere düşündürücü sorular yönelterek dersi sonlandırır.
 - Kumaşların hammaddeleri ile yapıları arasında bir bağlantı söz konusu mudur?
 - Konfeksiyon sektöründe kullanılan bütün malzemelerde bulunması gereken ortak bir özellik var mıdır? Varsa nedir?

- Tekstilde bakım ve kullanım işaretleri sizce nasıl ortaya çıkmıştır?
- Şu anda tekstilde kullanılan bakım işaretleri yeterli midir?
- Bugün kü konular ile ilgili kendinize soru sorsanız hangi soruları sorarsınız?
- Daha kaliteli iç giysi üretebilmek için kullanılacak malzemeler neler olmalıdır? Ve bu malzemeler hangi özelliklere sahip olmalıdır?

DEĞERLENDİRME

1. Etek, palto ve iç giysiler için yapılan malzeme ve malzeme özellikleri ile ilgili kâğıtlar ders sonunda öğretici tarafından okunarak değerlendirilir.
2. Tekstil Bakım ve kullanım işaretleri ile ilgili çalışma yaprağı öğretici tarafından incelenerek değerlendirilir.
3. Ders sonunda öğrenciler tarafından doldurulan iki kolonlu öğrenme yazıları toplanarak öğretici tarafından değerlendirilir.

7. HAFTA

Dersin Adı	Genel Konfeksiyon Teknolojisi
Sınıf	Tekstil I
Ünitenin Adı	Hazır Giyimde Kalıp ve Pastal
Süre	4 ders saati
Öğretmenin Adı Soyadı	Çiğdem DURSUN ÇALIŞAN

HEDEF VE DAVRANIŞLAR	BİLİŞSEL HEDEFLER HEDEF 14 Hazır giyim sanayinde kalıp elde etme ile ilgili kavramlar bilgisi DAVRANIŞLAR 1. Verilen bir kavramı diğer kavramlar arasından seçip/işaretleme 2. Kavramlarla tanımları eşleştirip işaretleme 3. Verilen bir kavrama ait tanımı derste geçen şekliyle yazma HEDEF 15 Hazır giyim sanayinde kalıp elde etme ile ilgili araç-gereçler bilgisi DAVRANIŞLAR 1. Ölçü almada kullanılan araç gereçleri yazma 2. Bilgisayar destekli kalıp hazırlamada kullanılan araç gereçleri seçip işaretleme 3. Elde kalıp hazırlamada kullanılan araç gereçleri yazma 4. CAD/CAM sistemine bağlı olarak kullanılan programları seçip işaretleme HEDEF 16 Hazır giyim sanayinde CAD/CAM sistemlerini açıklayabilme DAVRANIŞLAR 1. CAD/CAM sistemlerinin yararlarını kendi ifadeleri ile yazma 2. İyi bir CAD sisteminde bulunması gereken özellikleri yazma 3. İyi bir CAM sisteminde bulunması gereken özellikleri yazma 4. Hazır giyimde CAD/CAM sistemlerinin kullanımını açıklayarak yazma DUYUŞSAL HEDEFLER HEDEF 8 Hazır giyimde kullanılan araç-gereçlerin farkında oluş DAVRANIŞLAR 1. Konfeksiyon işletmelerinde kullanılan araç gereçleri yazma 2. Hazır giyimde iş akışı ile araç gereçleri eşleştirme
İÇERİK	HAZIRGIYIM SANAYİİNDE KALIP ELDE ETME VE SERİLEME TEKNİKLERİ HAZIR GIYIM SANAYİİNDE CAD /CAM SİSTEMLERİ

	HAZIR GİYİMDE CAD SİSTEMLERİNİN KULLANIMI HAZIR GİYİM SANAYİİNDE PASTAL PLANI HAZIRLAMA
KAVRAMLAR	Kalıp, çizim, serileme (gradasyon), dikiş payı, CAD, CAM, digitizer, plotter, pastal planı, pastal atma, Baş ve Son Döküntüsü, Kumaş Uzunluğu, Kullanım Eni, Standart En, Asgari En, Kenar Döküntüsü, Kesim Artığı, Malzeme Faydalanma Derecesi, Malzeme kayıp derecesi, Pastal katı
STRATEJİ, YÖNTEM VE TEKNİKLER	Sunuş Yoluyla öğrenme stratejisi; Düz anlatım yöntemi (sunu) Buluş Yoluyla öğrenme stratejisi; Güdümlü Tartışma yöntem,(küçük grup tartışma tekniği) Yansıtıcı Düşünme Teknikleri (Anlaşmalı öğrenme, üst düzeyde düşündürücü sorular, kendine soru sorma, öğrenme yazıları, sorun çözme)
ARAÇ-GEREÇ KAYNAKLAR KİTAPLAR	VE Gürcüm, H.B. (2010). <i>Tekstil Malzeme Bilgisi</i> . İstanbul: Güncel Yayıncılık Dursun Çalışan , Ç.(2011) ; <i>Genel Konfeksiyon Teknolojisi</i> Ders Notları. Düzce Meslek Yüksekokulu Paşayev, N. (2008) <i>Genel Konfeksiyon Teknolojisi</i> . İstanbul: Birsen Yayınevi Yakartepe, M., ve Yakartepe, Z. (1995) <i>Konfeksiyon Teknolojisi Kumaştan Hazır Giyim'e</i> . İstanbul No: 55-64 TKAM Ansiklopedisi
ARAÇ-GEREÇLER	Bilgisayar, projeksiyon, PPT sunumları, tahta, tahta kalemleri

EĞİTİM DURUMLARI

1. Öğretici tahtaya bir etek kalıbı yansıtır. Arkadaşlar bunun ne olduğunu biliyor musunuz? diye sorar hemen ardından tahtaya beden kalıbı ile pantolon kalıpları örneklerini yansıtır ve aynı soruyu tekrar eder. Böylelikle her öğrencinin dikkatini derse çekmeye çalışır.
2. Tasarım aşamasından sonra ürünü elde edebilmek için kalıbın ne kadar önemli olduğunu açıklar. Kalıbı elde edebilmek içinde doğru ölçü almanın önemine vurgu yaparak ölçü alma ile ilgili bir video izleterek öğrencileri derse güdüler.
3. Konu ile ilgili kavramları tahtaya yazarak derse giriş yapar.
4. Öğretici kavramları tanımlayabilmek üzere her kavram için önemli kelimeleri öğrencilere buldurarak kendi tanımlarını yapmalarında yardımcı olur. Öncelikle ilk kavramı tahtaya yazar ve her öğrenciye sıra ile bu kavram ile ilgili aklına ilk kelimeyi söylemesini ister. Her kavram ile ilgili kelimeler tahtaya sıralanır her öğrenci kendi

tanımını 5 dakika içinde yapar ve okur sınıf içinde öğrenciler birbirlerinin tanımlarındaki eksik ve yanlışları söyleyerek tartışma ortamı oluşturulur.

5. Öğretici daha önce kavram haritaları konusunda bilgilendirilmiş olan öğrencileri küçük gruplara ayırarak bu kavramlar ile kavram haritalarını 15-20 dakika içinde çıkartmalarını ister.
6. Ölçü almada kullanılan araç gereçler hazır giyim atölyesinde uygulamalı olarak öğrencilere gösterilir. Öğrenciler ikiye bölünerek birbirlerinin ölçülerini almaları sağlanır. Sınıfa gelindiğinde kullanılan araç gereçler PPT sunumu ile tahtaya yansıtılarak kullanım amaçları, nasıl kullanıldıkları tartışılır.
7. Elde ve bilgisayarda kalıp hazırlamada kullanılan malzeme ve araç gereçlerin ne olduğu öğrencilere sorulur cevaplar alındıktan sonra bu alet ve malzemeler ile ilgili PPT tahtaya yansıtılır.
8. “Bilgisayarlı kalıp hazırlamada kullanılan programlar nelerdir?” sorusunu soran öğretici öğrencilere okulumuzda da kullanılan program ilk örneğiniz olabilir der ve gülümser ☺. Teknolojinin ilerlemesiyle bu programların çeşitliliğinden bahseden öğretici sadece tekstil değil aslında bu programların farklı sektörlerde de kullanıldığını bahseder.
9. Öğretici gönüllü öğrencilerden dersi özetlemelerini ister. Ve anlaşılmayan noktalar var mı? diye öğrencilere sorar.
10. “İşbirliğine dayalı öğrenme formu ”(bkz. Ek:7) formunu öğrencilere dağıtarak formdaki soruları kendilerine sormaları ve cevaplamaları istenir.
11. Öğrencilerin formları doldurup doldurmadıkları kontrol edildikten sonra gönüllü öğrencilerin okumaları sağlanır.
12. Öğretici konu ile ilgili temel noktaları tekrar eder. Kalıp hazırlamanın özellikle bilgisayarlı kalıp hazırlamanın önemine değinir.
13. Öğretici, konu ile ilgili düşündürücü sorular sorarak dersi sonlandırır.
 - Siz bir bilgisayarlı kalıp programı hazırlayabilir misiniz? Bu programın özellikleri bildiğimiz programlardan ne kadar farklı olur?
 - Bilgisayarlı kalıp programları sizce nasıl ortaya çıkmıştır?

- Neden her seferinde ayrı kalıp hazırlanıyor? Kalıpta bir standart oluşturulabilir mi? Neden?

DEĞERLENDİRME

2. Öğretici öğrencilerin kavram haritalarını ders sonunda okuyarak değerlendirme yapar.
3. “İşbirliğine dayalı öğrenme formu ”(bkz. Ek:7) öğretici tarafından ders sonunda toplanarak değerlendirilir.

8. HAFTA

Dersin Adı	Genel Konfeksiyon Teknolojisi
Sınıf	Tekstil I
Ünitenin Adı	Hazır Giyimde Kalıp ve Pastal
Süre	4 ders saati
Öğretmenin Adı Soyadı	Çiğdem DURSUN ÇALIŞAN

HEDEF VE DAVRANIŞLAR	HEDEF 17 Hazır giyim sanayinde kalıp elde etme ile ilgili yöntem bilgisi DAVRANIŞLAR 1. Kalıp hazırlama yöntemleri yazma 2. Ölçü alınırken ölçü alan kişinin dikkat etmesi gereken noktaları seçip işaretleme 3. Ölçü alınırken ölçüsü alınan kişinin dikkat etmesi gereken noktaları seçip işaretleme 4. Serileme yöntemlerini yazma söyleme 5. Pastal planı hazırlama yöntemlerini seçip işaretleme 6. Pastal kumaş serim tekniklerini seçip işaretleme 7. Pastal atma tekniklerini yazma HEDEF 18 Hazır giyimde Pastal Planı hazırlama yöntemlerinin özelliklerini açıklayabilme DAVRANIŞLAR 1. Pastal çeşitlerini özelliklerini yazma 3. Pastal çeşitleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları yazma 4. Şablonları pastal içine yerleştirme kurallarını seçip işaretleme HEDEF 19 Hazır giyimde pastal planı ile ilgili belli problemleri çözebilme DAVRANIŞLAR 1. Döküntü oranını hesaplama 2. Pastal planı çizim asortisini hesaplama
İÇERİK	HAZIRGIYIM SANAYİNDE KALIP ELDE ETME VE SERİLEME TEKNİKLERİ HAZIR GIYIM SANAYİNDE CAD /CAM SİSTEMLERİ HAZIR GIYIMDE CAD SİSTEMLERİNİN KULLANIMI HAZIR GIYIM SANAYİNDE PASTAL PLANI HAZIRLAMA
STRATEJİ, YÖNTEM VE TEKNİKLER	Sunuş Yoluyla öğrenme stratejisi; Düz anlatım yöntemi (sunu) Buluş Yoluyla öğrenme stratejisi; Güdümlü Tartışma yöntem,(küçük grup tartışma tekniği) Yansıtıcı Düşünme Teknikleri (Anlaşmalı Öğrenme, Üst düzeyde düşündürücü sorular, kendine soru sorma, Öğrenme yazıları, sorun çözme)
ARAÇ-GEREÇ KAYNAKLAR KİTAPLAR	VE Gürcüm, H.B. (2010). <i>Tekstil Malzeme Bilgisi</i> . İstanbul: Güncel Yayıncılık Dursun Çalışan\$, Ç.(2011) ; <i>Genel Konfeksiyon</i>

	<i>Teknolojisi</i> Ders Notları. Düzce Meslek Yüksekokulu Paşayev, N. (2008) <i>Genel Konfeksiyon Teknolojisi</i>. İstanbul: Birsen Yayınevi Yakartepe, M., ve Yakartepe, Z. (1995) <i>Konfeksiyon Teknolojisi Kumaştan Hazır Giyim'e</i>. İstanbul No: 55-64 TKAM Ansiklopedisi
ARAÇ-GEREÇLER	Bilgisayar, projeksiyon, PPT sunumları, tahta, tahta kalemleri

EĞİTİM DURUMLARI

- Öğretici derse geçen haftayı tekrar etmek isteyen öğrenci olup olmadığını sorarak başlar. Pastal planı örneği tahtaya yansıtılır ve ‘tahtada görmüş olduğunuz nedir? Daha önce böyle bir resim gördünüz mü? Ne amaçla yapılmaktadır?’ soruları yöneltilir.
- Öğretici bu aşamada özel sektörde model hanede yaşadığı deneyimleri paylaşarak, mesleki anlamda kalıp elde etme yöntemlerinin, pastal hazırlama yöntemlerinin ve problemlerinin önemine değinerek öğrencilerin derse güdülenmelerini sağlar.
- Bu hafta işlenecek konularda hangi hedeflere ulaşılmaya çalışılacağını açıklayarak öğrencileri derse hazırlar.
- Öğretici power point sunumu ile ölçü alma, kalıp, serileme, pastal, serim konularını ayrıntılı şekilde anlatır. Ölçü alırken uyulması gereken kurallar, kalıp hazırlama yöntemleri, serileme, pastal planı ve serim yöntemlerini açıklar. Bu işlemler arasındaki bağlantıları sınıfı gruplara bölerek her gruba bir işlemi vererek öğrencilerin dosya kâğıtlarında göstermelerini ister.
- Bu uygulamadan sonra öğretmen öğrencilere sorular yöneltir.
 - Çizgili kumaşlarda serim nasıl olmalıdır?
 - Tüy yönü olan kumaşlar için pastal planı hazırlanırken nelere dikkat edilmelidir?
 - Desenli kumaşlarda pastal katları atma şekli değişir mi?
- Öğretici tarafından sorulara verilen cevapların eksiklikleri tamamlanır veya yanlışlar düzeltilir. Doğru cevaplar ödüllendirilir.
- Öğretici yarı mamul olan kumaşın hiç fire verilmeden giysiye dönüştürülmesi mümkün müdür? sorusu ile öğrencilerin dikkatini tekrardan derse çeker. Binlerce parçanın kesiminin gerçekleştiği düşünüldüğünde kesimde firenin önemi ortaya çıkmaktadır diyerek, döküntü oranının nasıl hesaplandığını, bir pastal asortisinin hesaplanma yöntemini tahtada örnekler yaparak anlatır.
- Gerekirse başka örnekler verilir.

9. Öğrenciler için tahtaya sorular yazar ve her birinin kendi başına birer dosya kâğıdına yapmasını ister. Yapan öğrencilerin cevaplarını kontrol eder. Her bir soru yine öğretici tarafından tekrar anlatılarak yapılır.
10. Öğretici birkaç gönüllü öğrenciye dersi özetletir.
11. Her bir öğrenciye birer iki kolonlu öğrenme yazısı formu(bkz. Ek:6) dağıtarak doldurmaları istenir. Sınıftaki her öğrenci 15 dakika içinde kendi öğrenme yazısını yazar, sonra bu yazılar bir eşle değiştirilir. Eş seçiminde öğretmen kura sonucu eşleri belirler, eşler birbirlerinin öğrenme yazılarını okur ve onlara ilişkin görüşlerini yazarlar.
12. İki kolonlu öğrenme yazısında yazdıkları ile ilgili yorumlarını almak üzere öğrencilere söz verir.
13. Öğretici, öğrencilerin sormak istedikleri soruları cevaplandırarak dersi bitirir.

DEĞERLENDİRME

Öğretici;

1. Grup çalışması sonucu işlemler arasındaki bağlantıları gösteren kâğıtları,
2. Öğreticinin öğrencilere sorduğu ve dosya kâğıdına yapmalarını istediği problemleri
3. Ve iki kolonlu öğrenme yazılarını ders sonunda toplayarak değerlendirir.

9. HAFTA

Dersin Adı	Genel Konfeksiyon Teknolojisi
Sınıf	Tekstil I
Ünitenin Adı	Hazır Giyimde Kesim
Süre	4 ders saati
Öğretmenin Adı Soyadı	Çiğdem DURSUN ÇALIŞAN

HEDEF VE DAVRANIŞLAR	HEDEF 20 Hazır giyim sanayinde kesim ile ilgili kavramlar bilgisi DAVRANIŞLAR 1. Verilen bir kavramı diğer kavramlar arasından seçip/işaretleme 2. Kavramlarla tanımları eşleştirip işaretleme 3. Verilen bir kavrama ait tanımı derste geçen şekliyle yazma HEDEF 21 Hazır giyim sanayinde kesim ile ilgili sınıflamalar bilgisi DAVRANIŞLAR 1. Pastal planı kesiminde kullanılan teknikleri seçip işaretleme 2. Pastal katlarının işaretlenmesinde kullanılan teknikleri seçip işaretleme HEDEF 22 Hazır giyim sanayinde kesim işlemleriyle ilgili belli başlı verileri yorumlayabilme DAVRANIŞLAR 1. Kaba kesim ile hassas kesim arasındaki farkları kendi cümleleriyle yazma 3. Verilen örneğe göre kesim tekniğini gerekçesiyle yazma 4. Kesim departmanında yapılan işlemleri kendi cümleleriyle yazma
İÇERİK	HAZIR GİYİM SANAYİİNDE KESİM Pastal Katlarının Kesiminde Kullanılan Teknikler Pastal Katlarının İşaretlenmesi
KAVRAMLAR	Kesim, kaba kesim, hassas kesim, cutter, tekleme, eşleme, tasnif, metolama, parça kesim
STRATEJİ, YÖNTEM VE TEKNİKLER	Sunuş Yoluyla öğrenme stratejisi; Düz anlatım yöntemi (sunu),(küçük grup tartışma tekniği) Yansıtıcı Düşünme Teknikleri; Anlaşmalı Öğrenme, Üst düzeyde düşündürücü sorular, kendine soru sorma, Öğrenme yazıları, sorun çözme
ARAÇ-GEREÇ VE KAYNAKLAR KİTAPLAR	Gürcüm, H.B. (2010). <i>Tekstil Malzeme Bilgisi</i> . İstanbul: Güncel Yayıncılık Dursun Çalışan , Ç.(2011) ; <i>Genel Konfeksiyon Teknolojisi</i> Ders Notları. Düzce Meslek Yüksekokulu Paşayev, N. (2008) <i>Genel Konfeksiyon Teknolojisi</i> . İstanbul: Birsan Yayınevi Yakartepe, M., ve Yakartepe, Z. (1995) <i>Konfeksiyon Teknolojisi Kumaştan Hazır Giyim'e</i> . İstanbul No: 55-64 TKAM Ansiklopedisi
ARAÇ-GEREÇLER	Bilgisayar, projeksiyon, PPT sunumları, tahta, tahta kalemleri

EĞİTİM DURUMLARI

1. Öğretici derse dik bıçaklı kesim motoru ve el makasları ile girerek bunları öğrencilere tanıtır. Farklı kesim araçlarını gören öğrencilerin dikkati derse çekilmeye çalışılır.
2. Öğretici bu hafta işlenecek konunun hedeflerinden öğrencileri haberdar eder.
3. Hazır giyimde bir ürün üretiminde kesim aşamasına gelinceye kadar hangi işlemler gerçekleştirilir? sorusu ile öğrencileri derse güdüler. “Arkadaşlar herkes bu işlem basamaklarını şematik olarak birer dosya kağıdına çizsin” diyerek 10 dakika süre verir. Süre sonunda gönüllü birkaç öğrencinin şeması tahtaya çizilerek üzerinde konuşulur.
4. Öğretici kesim ile ilgili kavramları tek tek açıklar. Sonra öğrencilerden bu kavramları kendi cümleleriyle tanımlamalarını isteyerek 10 dakika süre verir. Gönüllü birkaç öğrencinin tanımını okunarak derse devam edilir.
5. Öğretici kesim, pastal planı kesimi ve pastal katlarının işaretlenmesi ile ilgili sınıflamaları PPT sunumu ile açıklar. Öğrencilerin her birinden bu konular ile ilgili birer adet soruyu bir dosya kâğıdına yazmalarını ister. 5 dakika süre sonunda öğrenciler sorularını, cevaplanması için önce sınıfa sonra öğreticiye yönlendirirler. Bu şekilde sorular cevaplandırılır. Ve her öğrenci kendi sorusunun cevabını kendi cümleleriyle dosya kâğıdına yazar.
6. Öğretici “Aranızda bir hazır giyim işletmesinde staj yapan veya çalışan var mı?” diye sorar. Staj yapan veya çalışan öğrencilerden kesimhane, kesimhanede yapılan işlemler ve araçlar hakkında gördüklerini anlatmalarını ister. Öğretici daha sonra kendi kesimhane deneyimlerini anlatır.
7. Öğretici öğrencilere bir hazır giyim işletmesinde bulunan kesimhaneyi düşleyiniz. Konuları anlatırken kesimhane resimlerini gördünüz. Arkadaşlarınızın ve benim tecrübelerimi dinlediniz.
 - Bir kesimhane düşleyerek işlem akışına göre nasıl olması gerektiğini şematik olarak çizin.
 - Hazır giyim işletmelerinde kesimhanede ne tür sorunlar ile karşılaşılır?
 - Her biriniz kesim işlemlerinde karşılaşılabilecek sorunları içeren birer örnek olay ile bu sorunların çözümleri ile ilgili önerilerinizi yazınız. Diyerek 20 dakika süre verir.
8. Öğretici öğrencilere aşağıdaki soruları yazdırarak cevaplamalarını ister, 15 dakika süre verir.
 - Kaba kesim ile hassas kesim arasındaki farklar nelerdir?
 - Parça kesim hangi zamanlarda yapılmaktadır? Niçin?

- Eşleme, metolama, tasnif, kesim, serim kavramları arasında bir sıralama var mıdır? varsa bu sıralamayı nedenleriyle birlikte yazarak gösteriniz.
9. Öğretici dersin sonunda öğrencilere kendime soru soruyorum formunu (bkz. Ek:9) dağıtarak cevaplamalarını ister.

DEĞERLENDİRME

Öğretici ders sonunda;

1. Öğrencilerin düşleyerek çizdikleri kesimhane şemaları, sorular ve örnek olay içeren kâğıtları,
2. Kesim Sorular formunu,
3. Kendime soru soruyorum formunu toplayarak değerlendirir.

10. HAFTA

Dersin Adı	Genel Konfeksiyon Teknolojisi
Sınıf	Tekstil I
Ünitenin Adı	Hazır Giyimde Dikim
Süre	4 ders saati
Öğretmenin Adı Soyadı	Çiğdem DURSUN ÇALIŞAN

HEDEF VE DAVRANIŞLAR	HEDEF 23 Hazır giyim sanayinde dikim ile ilgili kavramlar bilgisi DAVRANIŞLAR 1. Verilen bir kavramı diğer kavramlar arasından seçip/işaretleme 2. Kavramlarla tanımları eşleştirip işaretleme 3. Verilen bir kavrama ait tanımı derste geçen şekliyle yazma HEDEF 24 Hazır giyim sanayinde dikim ile ilgili sınıflamalar bilgisi DAVRANIŞLAR 1. Dış görünüşlerine göre dikiş makinelerini seçip işaretleme 2. Dikiş türlerine göre dikiş makinelerini seçip işaretleme 3. Kullanım yerlerine göre dikiş makinelerini seçip işaretleme 4. Kumaş iletim elemanlarına göre dikiş makinelerini seçip işaretleme
İÇERİK	Hazır Giyim Sanayinde Kullanılan Dikiş Makineleri Dikiş Makinesi Elemanları
KAVRAMLAR	Dikiş makinesi, iğne, mekik, masura, çağanoz, transport baskı, el dikişi, düz dikiş, zincir dikiş, dikiş yönü, dikiş hızı, batış aralığı, batış sıklığı, dikiş türü
STRATEJİ, YÖNTEM VE TEKNİKLER	Sunuş Yoluyla öğrenme stratejisi; Düz anlatım yöntemi (sunu) Buluş Yoluyla öğrenme stratejisi; Gündümlü Tartışma yöntem,(küçük grup tartışma tekniği) Yansıtıcı Düşünme Teknikleri (Anlaşmalı Öğrenme, Üst düzeyde düşündürücü sorular, kendine soru sorma, Öğrenme yazıları, sorun çözme)
ARAÇ-GEREÇ KAYNAKLAR KİTAPLAR	VE Gürcüm, H.B. (2010). <i>Tekstil Malzeme Bilgisi</i> . İstanbul: Güncel Yayıncılık Dursun Çalışan , Ç.(2011) ; <i>Genel Konfeksiyon Teknolojisi</i> Ders Notları. Düzce Meslek Yüksekokulu Paşayev, N. (2008) <i>Genel Konfeksiyon Teknolojisi</i> . İstanbul: Birsan Yayınevi Yakartepe, M., ve Yakartepe, Z. (1995) <i>Konfeksiyon Teknolojisi Kumaştan Hazır Giyim'e</i> . İstanbul No: 55-64 TKAM Ansiklopedisi
ARAÇ-GEREÇLER	Bilgisayar, projeksiyon, PPT sunumları, tahta, tahta kalemleri

EĞİTİM DURUMLARI

1. Öğretici öğrencileri tekstil/konfeksiyon atölyesine götürür. Makinelerden birinin etrafına tüm öğrencileri toplayarak derse dikkatlerini çekmeye çalışır.
2. “Bu günkü dersimizin hedefleri nelerdir?” sorusunu öğrencilere yönlendirerek öğrencileri hedeflerden haberdar eder.
3. Atölyedeki tüm makineler incelendikten sonra sınıfa dönülür.
4. Öğretici tahtaya dikim ile ilgili kavramları yansıtır aslında bu kavramlara çok aşina olduklarını dile getirerek her bir kavramı tek tek açıklar.
5. Daha önceden bilgi sahibi oldukları kavram haritaları etkinliğini bu kavramlar içinde uygulayacakları söylenerek öğretici tarafından gruplara ayrılırlar. Bu sefer bireysel olarak değil küçük gruplar halinde dikim konusu ile ilgili kavramlardan kavram haritaları oluşturabilmeleri için 20 dakika süre verir. Oluşturulan haritalar genel olarak öğretici tarafından incelendikten sonra öğrenci dosyalarına kaldırılır.
6. Öğretici öğrencilere; “Arkadaşlar dikim ile ilgili birçok sınıflama yapılabilir. Bu sınıflamaların başında ise dikiş makinesi ile ilgili olanlar yer almaktadır. Dikiş makinelerini neye/nelere göre sınıflandırırsınız? Nedenleriyle açıklayınız” şeklinde bir soru yöneltir ve gelen cevaplar doğrultusunda PPT sunumu ile konuyu anlatır. “Konfeksiyon atölyemizde gördüğümüz makineler bu sınıfların hangisinde yer almaktadır?” sorusu ile konuyu pekiştirir.
7. Öğretici birkaç gönüllü öğrenciye konuyu özetletir.
8. Öğrencilere işbirlikçi küme çalışması formu (bkz. Ek:8) dağıtılarak cevaplamaları istenir.
9. Öğretici öğrencilere üst düzey düşündürücü sorular yönlendirir.
 - Bugün öğrendiğiniz dikiş makinesi türlerinden farklı bir dikiş makinesi tasarlanabilir mi? Tasarlanan makine biçimsel olarak nasıl olur? Özelliklerini yazınız.
 - Bugün öğrendiğiniz kavramlar ile daha önceden öğrendiklerini nasıl ilişkilendirirsiniz? Neden?
 - Bugün öğrendiğiniz konular ile ilgili kendinize soru sorsanız. Hangi sorular sorarsınız? Neden?

DEĞERLENDİRME

Öğretici dersin sonunda;

1. Küçük gruplara ayrılarak yapılan kavram haritalarını,
2. İşbirlikçi küme çalışması formunu,
3. Üst düzey düşündürücü soruların cevaplarını değerlendirir.

11. HAFTA

Dersin Adı	Genel Konfeksiyon Teknolojisi
Sınıf	Tekstil I
Ünitenin Adı	Hazır Giyimde Dikim
Süre	4 ders saati
Öğretmenin Adı Soyadı	Çiğdem DURSUN ÇALIŞAN

HEDEF VE DAVRANIŞLAR	HEDEF 24 Hazır giyim sanayinde dikim ile ilgili sınıflamalar bilgisi DAVRANIŞLAR 1. Mekik masura çağanoz sistemlerini sınıflandırıp seçip işaretleme 2. Kumaş iletim elemanlarını sınıflandırıp seçip işaretleme 3. Dikiş türlerini sınıflandırıp seçip işaretleme 4. Dikiş makinesi dikiş oluşum elemanlarını söyleme 5. Dikiş makinesi baş, kol ve boyun kısmında bulunan elemanları sınıflandırıp seçip işaretleme HEDEF 25 Hazır giyim sanayinde dikim işlemleri ile ilgili belli başlı verileri yorumlayabilme DAVRANIŞLAR 1. Düz dikiş ile zincir dikiş arasındaki benzerlik ve farklılıkları kendi cümleleriyle yazma 2. Düz dikiş ile zincir dikiş arasındaki farklılıkları sonuçlarını seçip işaretleme 3. Dikiş hataları ve nedenlerini açıklayarak yazma
İÇERİK	Dikiş Makinesi Oluşum Elemanları Dikiş Makinesi Üst Bölümü Dikiş Makinelerinde Kullanılan Dikiş İğneleri Dikiş Makinesi İğnesinin Bölümleri ve Görevleri İğne – Dikiş İpliği – Kumaş Uyumu Mekik, Masura ve Çağanoz Sistemleri: Çağanoz Çeşitleri ve Özellikleri Kumaş İletim Elemanları İplik Gerdirici ve İplik Verici Dikiş Makine Sehpa ve Sandalyesi Hazır Giyim Sanayinde Kullanılan Dikiş Türleri Dikiş hataları ve nedenleri
STRATEJİ, YÖNTEM VE TEKNİKLER	Sunuş Yoluyla öğrenme stratejisi; Düz anlatım yöntemi (sunu) Buluş Yoluyla öğrenme stratejisi; Güdümlü Tartışma yöntem,(küçük grup tartışma tekniği) Yansıtıcı Düşünme Teknikleri; Anlaşmalı Öğrenme, Üst düzeyde düşündürücü sorular, kendine soru sorma, Öğrenme yazıları, sorun çözme
ARAÇ-GEREÇ VE KAYNAKLAR	Gürcüm, H.B. (2010). <i>Tekstil Malzeme Bilgisi</i>. İstanbul: Güncel Yayıncılık

KİTAPLAR	Dursun Çalışan , Ç.(2011) ; <i>Genel Konfeksiyon Teknolojisi</i> Ders Notları. Düzce Meslek Yüksekokulu Paşayev, N. (2008) <i>Genel Konfeksiyon Teknolojisi</i> . İstanbul: Birsen Yayınevi Yakartepe, M., ve Yakartepe, Z. (1995) <i>Konfeksiyon Teknolojisi Kumaştan Hazır Giyim 'e</i> . İstanbul No: 55-64 TKAM Ansiklopedisi
ARAÇ-GEREÇLER	Bilgisayar, projeksiyon, PPT sunumları, tahta, tahta kalemleri

EĞİTİM DURUMLARI

- Öğretici derse öğrencilere “Bir dikiş makinesi olsaydınız neyi dikmezsiniz? Neden?” sorularını sorarak başlar. Öğrencilerden gelen ilginç cevaplar ile derse giriş yapılır.
- Öğrenciler bu haftaki dersin hedeflerinden haberdar edilerek derse motive edilmeye çalışılırlar.
- Öğretici geçen haftayı birkaç gönüllü öğrenciye özetleterek dikim ile ilgili sınıflamalara kalınan yerden devam eder. PPT sunumu ile çağanoz, mekik, masura sistemleri ile kumaş iletim elemanları, dikiş türleri, dikiş oluşum elemanları, dikiş makinesi boyun, kol ve baş kısmında bulunan elemanlar anlatılır.
- Öğretici PPT sunumu sonunda konu ile ilgili birkaç düşündürücü soru sorar.
 - Çağanoz sistemi olmasaydı dikim işlemi nasıl yapılırdı? Açıklayınız.
 - Her makinede mekik bulunması gerekir mi? Neden?
 - Dikiş makinesinin baş, boyun ve kol kısmında bulunan elemanların yerleri değişebilir mi? açıklayınız.
- Öğretici öğrencileri 2 gruba ayırır. Bir gruba zincir dikiş, diğer gruba düz dikiş ismini verir. Ve her iki grubunda kendi isimleri olan dikişin özellikleri, avantaj ve dezavantajlarını birer kâğıda yazmaları istenir. Her özellik, avantaj ve dezavantaj grup içinde birer öğrenciye dağıtılır. Öğretici gruplardan birini rastgele seçer ve öğrencinin birini kaldırır. Öğrenci kendisine verilen özellik, avantaj ve ya dezavantajı sesli bir şekilde sınıfa açıklayarak aktarır. Diğer grubun o özellik, avantaj veya dezavantajla ilgili öğrencisi kalkarak aynı şekilde açıklayarak anlatır. 2 grup arasında tüm özellikler, avantaj ve dezavantajlar ilgili öğrenciler tarafından açıklanarak işlenir.
- Öğretici, öğrencilere bu konu ile ilgili açık uçlu sorular yöneltir.
 - Dikiş türleri içinde sizce hem en sağlam hem de en az maliyetli olan hangisidir? Neden?
 - Zincir dikiş ile düz dikiş arasındaki en önemli fark sizce nedir? Neden?

- Düz dikişin kullanılması gereken bir yerde zincir dikiş kullanılırsa sonuç ne olur?
 - Zincir dikişin kullanıldığı yerlere örnek veriniz.
7. Öğretici derse getirdiği dikiş hataları örneklerini öğrencilere dağıtarak incelemeleri için süre verir. PPT sunumu ile dikiş hatalarını ve nedenlerini anlatır.
 8. Öğrencilerin bu hatalarla karşılaşp karşılaşmadıklarını sorarak, öğrencilerin tecrübelerini sınıfa paylaşmalarını sağlar. Sonrasında dikiş hataları ile ilgili kendi tecrübeleri sınıfa aktarır. Bu hataların önlenmesinde neler yapılması gerektiğini öğrencilerin cevaplamalarını ister.
 9. Öğretici her öğrenciye Dikiş makinesi bölümleri formu (bkz. Ek:5.1) dağıtılarak okla gösterilen boşlukları doldurmaları istenir.
 10. Daha önce öğrenme yazısı örneği görmüş olan öğrencilerin Eşli diyalog öğrenme yazıları yazmaları sağlanır. Bu yazılarda iki öğrenci kendi öğrenme yazılarına ilişkin iletişim kurarak görüş paylaşımında bulunurlar. Belirli bir sürede öğrenciler kendi öğrenme yazılarını yazar, sonra bir eşle değiştirirler. Eşler birbirlerinin öğrenme yazılarını okuyarak, onlara ilişkin görüşlerini aynı kâğıtta belirtirler.

DEĞERLENDİRME

Öğretici, ders sonunda;

1. Dikiş makinesi ve bölümleri formu,
2. Eşli diyalog öğrenme yazılarını toplayarak değerlendirir.

12. HAFTA

Dersin Adı	Genel Konfeksiyon Teknolojisi
Sınıf	Tekstil I
Ünitenin Adı	Hazır Giyimde Ütüleme
Süre	4 ders saati
Öğretmenin Adı Soyadı	Çiğdem DURSUN ÇALIŞAN

HEDEF VE DAVRANIŞLAR	HEDEF 26 Hazır giyim sanayinde ütüleme ile ilgili kavramlar bilgisi DAVRANIŞLAR 1. Verilen bir kavramı diğer kavramlar arasından seçip/işaretleme 2. Kavramlarla tanımları eşleştirip işaretleme 3. Verilen bir kavrama ait tanımı derste geçen şekliyle yazma HEDEF 27 Hazır giyim sanayinde ütüleme ile ilgili kurallar bilgisi DAVRANIŞLAR 1. Ütüleme işlem basamaklarını yazma 2. Ütülenecek yüzeye göre ütüleme ısısını yazma HEDEF 28 Hazır giyim sanayinde ütüleme ile ilgili sınıflamalar bilgisi DAVRANIŞLAR 1. Buhar çeşitlerini yazma 2. Ütü çeşitlerini(araçlarını) yazma 3. Ütüleme türlerini yazma HEDEF 29 Hazır giyim sanayinde ütüleme işlemleri ile ilgili belli başlı verileri açıklayabilme DAVRANIŞLAR 1. Kaliteli bir ütüleme için dikkat edilecek noktaları yazma 2. Verilen bir ürüne uygun ütü aracını gerekçesiyle yazma
İÇERİK	HAZIR GİYİM SANAYİNDE ÜTÜLEME İŞLEMİ Ütüleme süresi Ütüleme ısısı Buharlama Soğutma Soğuma süresi 1. Ara Ütüleme 2. Son Ütüleme Ütü Çeşitleri
KAVRAMLAR	Ütü, ütüleme, buharlama, ara ütü, son ütü, buhar, kazan, paskala, ütüleme basıncı
STRATEJİ, YÖNTEM VE TEKNİKLER	Sunuş Yoluyla öğrenme stratejisi; Düz anlatım yöntemi (sunu) Buluş Yoluyla öğrenme stratejisi; Güdümlü Tartışma yöntem,(küçük grup tartışma tekniği) Yansıtıcı Düşünme Teknikleri; Anlaşmalı Öğrenme, Üst düzeyde düşündürücü sorular, kendine soru sorma, Öğrenme

ARAÇ-GEREÇ KAYNAKLAR KİTAPLAR	VE yazıları, sorun çözme Gürcüm, H.B. (2010). <i>Tekstil Malzeme Bilgisi</i> . İstanbul: Güncel Yayıncılık Dursun Çalışan, Ç.(2011) ; <i>Genel Konfeksiyon Teknolojisi</i> Ders Notları. Düzce Meslek Yüksekokulu Paşayev, N. (2008) <i>Genel Konfeksiyon Teknolojisi</i> . İstanbul: Birsen Yayınevi Yakartepe, M., ve Yakartepe, Z. (1995) <i>Konfeksiyon Teknolojisi Kumaştan Hazır Giyim'e</i> . İstanbul No: 55-64 TKAM Ansiklopedisi
ARAÇ-GEREÇLER	Bilgisayar, projeksiyon, PPT sunumları, tahta, tahta kalemeleri

EĞİTİM DURUMLARI

1. Öğretici “ Arkadaşlar toplanın ütü yapmaya gidiyoruz” diyerek öğrencileri konfeksiyon atölyesinde bulunan sanayi tipi ütülerin başına götürür. Atölyede bulunan önlüklerden birini alarak ütüleme işlemini uygulamalı olarak gösterir. Ütüleme işlemini gerçekleştirirken, ütüleme ile ilgili kavramları sözel ve uygulamalı olarak açıklar.
2. Ütülemede dikkat edilecek noktaları uygulamalı olarak gösterir.
3. Sınıfa geri döndüğünde öğretici PPT sunumu ile ütü çeşitlerini, buhar çeşitlerini ve ütüleme türlerini anlatır.
4. Öğrencileri gruplara ayırarak her grubun birer kağıda;
 - Ütüleme işlem basamaklarını şematik olarak nedenleriyle birlikte göstermelerini,
 - Kaliteli bir ütüleme için dikkat edilmesi gereken kuralları nedenleriyle yazmalarını,
 - Yün, pamuk, sentetik ve karışım ürünlerde ütüleme işlemi için sıcaklık, buhar, basınç ve ütüleme aracı faktörlerini açıklamalarını ister.
5. Grup çalışması sonunda her öğrencinin İşbirlikli grup çalışması formunu (bkz. Ek:7) doldurması sağlanır.
6. Grupların cevapları sözcülerinden dinlenerek diğer grupların görüşlerini dile getirmeleri için süre ve söz verilerek tartışma ortamı oluşturulmaya çalışılır.
7. Öğretici öğrencilere üst düzey (düşündürücü) sorular yönelterek düşünmelerini sağlamaya çalışır.
 - İşletmelerde ütüleme neden ara ve son ütüleme olarak ayrılmıştır?
 - İşletmelerde genel olarak ütücülerin erkek olmasının sebebi ne olabilir?

- Hastane, otel vb. yerlerde ütüleme araçlarından hangisinin kullanılması uygundur? Neden?
- Üst giyim üreten konfeksiyon işletmeleri için pres ütüler uygun mudur? Neden?
- Örmeye yüzeyler kullanılarak üretilen t-shirt, tayt vb. ürünler ile dokuma yüzeyler kullanılarak üretilen etek, pantolon vb. ürünlerin ütülenme işlemleri arasında farklılıklar var mıdır? Varsa nelerdir?
- Şişme ütüler daha çok hangi ürünlerin üretildiği işletmeler için uygundur? Neden?

8. Öğrencilerden her birinin birer kâğıda işlenen konularla ilgili soru yazması istenir. Sorular yazıldıktan sonra her öğrenci kendine bir eş seçerek kâğıtlar değiş tokuş edilir. Soruların cevapları eşler tarafından cevaplandırılır. Soruyu yazan ve soruyu cevaplandıran öğrencilerin isimlerinin yazılı olduğu kâğıtlar sınıf içinde okunur. Sorunun ve cevabının doğruluğu öğrencilere sorularak bulunmaya çalışılır.

DEĞERLENDİRME

Öğretici tarafından ders sonunda;

1. Grup çalışması sonunda her öğrencinin doldurduğu İşbirlikçi grup çalışması formu (bkz. Ek:7) ,
2. Ders sonunda yapılan etkinlikte, öğrencilerin soruları ve cevapları olan kâğıtlar toplanarak değerlendirilir.

13. HAFTA

Dersin Adı	Genel Konfeksiyon Teknolojisi
Sınıf	Tekstil I
Ünitenin Adı	Hazır Giyimde Kalite
Süre	4 ders saati
Öğretmenin Adı Soyadı	Çiğdem DURSUN ÇALIŞAN

HEDEF VE DAVRANIŞLAR	BİLİŞSEL HEDEFLER HEDEF 30 Hazır giyim sanayinde kalite ile ilgili kavramlar bilgisi DAVRANIŞLAR 1. Verilen bir kavramı diğer kavramlar arasından seçip/işaretleme 2. Kavramlarla tanımları eşleştirip işaretleme 3. Verilen bir kavrama ait tanımı derste geçen şekliyle yazma HEDEF 31 Hazır giyim sanayinde kalite ile ilgili ilkeler bilgisi DAVRANIŞLAR 1. İşletmelerin genel kalitesini belirleyen ilkeleri yazma 2. Toplam kalite kontrol işlem basamaklarını yazma 3. Hataların azaltılması için yapılması gereken işlemleri yazma 4. Kaliteyi yükseltici kuralları yazma 5. Kaliteyi değerlendirme aşamasında işlem akışını yazma 6. Kalite Kontrol işlem basamaklarını seçip/işaretleme 7. Kalite kontrol sürecinde kullanılan sistemleri seçip işaretleme HEDEF 32 Hazır giyim sanayinde kalite ile ilgili ilkeleri yorumlayabilme DAVRANIŞLAR 1. Kalite güvence sistemlerinin farklılıklarını açıklayarak yazma 2. Kalitenin yükseltilmesinde dikkat edilecek noktaları gerekçesiyle yazma 3. Kalite İlkelerini uygun örnekler verebilme HEDEF 33 Hazır giyim sanayinde üretim departmanları arasındaki bağlantıları saptayabilme DAVRANIŞLAR 1. Üretim departmanlarının özelliklerini seçip işaretleme 2. Üretim departmanları arasındaki ilişkileri seçip işaretleme 3. Üretim departmanlarının kendi içlerinde ve birbirleriyle ilişkilerinde dayandığı ilkeleri seçip işaretleme
-----------------------------	--

	DUYUŞSAL HEDEFLER HEDEF 9 Genel konfeksiyon teknolojisi dersinin önemini takdir ediş. DAVRANIŞLAR 1. Genel konfeksiyon teknolojisi dersinin önemini anlatan konuşmalar yapma 2. Genel konfeksiyon teknolojisi dersinin iş hayatında sağlayacağı yararları yazma
İÇERİK	HAZIR GİYİM SANAYİİNDE KALİTE YÖNETİMİ Toplam Kalite Kontrol Toplam Kalite Kontrol Evrimi Toplam Kalite Danışmanlığı
KAVRAMLAR	Kalite, kalite güvence, kalite kontrol, kalite yönetimi, ISO, denetim, TKY . Kalite Göstergesi, Kalite planlama, Kalite idaresi
STRATEJİ, YÖNTEM VE TEKNİKLER	Sunuş Yoluyla öğrenme stratejisi; Düz anlatım yöntemi (sunu) Buluş Yoluyla öğrenme stratejisi; Gündümlü Tartışma yöntem,(küçük grup tartışma tekniği) Yansıtıcı Düşünme Teknikleri; Anlaşmalı Öğrenme, Üst düzeyde düşündürücü sorular, kendine soru sorma, Öğrenme yazıları, sorun çözme
ARAÇ-GEREÇ KAYNAKLAR KİTAPLAR	VE Gürcüm, H.B. (2010). <i>Tekstil Malzeme Bilgisi</i> . İstanbul: Güncel Yayıncılık Dursun Çalışan , Ç.(2011) ; <i>Genel Konfeksiyon Teknolojisi</i> Ders Notları. Düzce Meslek Yüksekokulu Paşayev, N. (2008) <i>Genel Konfeksiyon Teknolojisi</i> . İstanbul: Birsan Yayınevi Yakartepe, M., ve Yakartepe, Z. (1995) <i>Konfeksiyon Teknolojisi Kumaştan Hazır Giyim'e</i> . İstanbul No: 55-64 TKAM Ansiklopedisi
ARAÇ-GEREÇLER	Bilgisayar, projeksiyon, PPT sunumları, tahta, tahta kalemleri

EĞİTİM DURUMLARI

1. Öğretici kalite ile ilgili bir yazı okuyarak “Girişimciler için kalite ne anlama gelir?” öğrencilerin dikkatini derse çeker.
2. Öğretici öğrencilere alışveriş yapmaya gittiklerinde aldıkları veya almak istedikleri kıyafetleri seçerken nelere dikkat ettiklerini sorar? Bu soru ile her öğrencinin görüşünü aldıktan sonra kalite kavramı üzerine açıklamalarda bulunur.
3. “Sizce kalite kavramı nasıl ortaya çıkmıştır ?” sorusunu öğrencilere yönlendirerek derse geçiş yapar.
4. Öğretici kalite ile ilgili kavramları, toplam kalite yönetimi, toplam kalite kontrol ve evrimini PPT sunumu ile anlatır.
5. Öğretici kalite konusu ile ilgili özel sektörde yaşadığı olayları, çalıştığı işletmelerdeki kalite güvence departmanlarını, kalitenin sağlanmasında izlenen yolları öğrencilere anlatır. Varsa öğrencilerin bu konu ile ilgili tecrübeleri için onlara söz verir.

6. Öğretici, öğrencileri küçük gruplara ayırarak, “Bir işletmede kalite güvence şefi olarak işe başladığınızı farz edelim. Bu işletme için nasıl bir kalite senaryosu oluşturursunuz? (kaliteli bir çalışma ortamı oluşturarak, kaliteli ürün üretmek üzere neler yaparsınız?)” sorusunu yönlendirir. 15 dakika sonunda bütün senaryolar okunur.
7. Öğretici, üretim sürecinde kalite kontrol aşamalarını, kaliteyi yükseltmek için yapılması gerekenleri PPT sunumu ile anlatır.
8. Öğretici derse gelirken yanında getirdiği, pantolon, t-shirt ve etek için kalite kontrol işlemini öğrencilere uygulamalı olarak göstererek anlatır. Gönüllü birkaç öğrenciye de uygulama yaptırarak, önemli aşamalara dikkat çeker.
9. Öğretici, öğrencilere işletme içi departmanlarla ilgili soruları yazdırır.
 - a. Hazır giyim işletmelerindeki departmanları sıralayınız
 - b. Her departmanda yapılan işlemleri sıralayınız.
 - c. Her departmanın özelliklerini yazınız.
 - d. Departmanlar arasındaki ilişkileri şematik olarak gösteriniz.
 - e. İşletme büyüklüğüne göre, her departmanda yapılacak işler ile bu işleri yapacak eleman sayısını belirleyiniz.
 - f. Departmanlardan birisinde oluşabilecek bir sorun ile bu sorunun sebep ve sonuçlarını anlatan birer senaryo hazırlayınız. (bu sorular A4 kağıda bastırılıp öğrencilere dağıtılacak)
10. Öğretici; “dersin son haftasına kadar birçok kavram öğrendiniz. Bütün kavramları bir dosya kâğıdına yazınız. Ve bütün kavramları kullanarak konfeksiyon teknolojisinin kavram haritasını grup olarak çıkartınız.”diyerek önce gruplara ayırır, 20-25 dakika süre verir.
11. Öğrencilere; ders ile ilgili açık uçlu düşündürücü sorular yöneltir. Arkadaşlar;
 - İlk hafta hep birlikte belirlediğimiz hedef ve davranışlara ne kadar ulaşabildik?
 - Genel olarak düşündüğümüzde bu derste neler öğrendiniz?
 - Derste öğrendiklerinizin mesleki yaşamda size ne derece fayda sağlayacağını düşünüyorsunuz?

DEĞERLENDİRME

Öğretici ders sonunda;

1. Öğrencilerin tüm kavramları kullanarak grup halinde hazırlamış oldukları kavram haritalarını,
2. İşletme departmanları ile ilgili soruların cevaplarını inceleyerek değerlendirir.

EK-8. İşbirlikçi küme çalışmasının işleyişi formu**İşbirlikçi Küme Çalışmasının İşleyişi**

Küme İsmi.....

Küme Arkadaşlarının İsimleri.....

Çalışmanın

Başlığı.....

Adı:.....Soyadı:.....

Tarih...../...../.....

Bir küme olarak, kümenizin çalışma yöntemi ile ilgili olarak en uygun yanıtı karar verip o yanıtı yuvarlak içine alınız ve yarım bırakılmış cümleleri tamamlayınız.

Görevimizi zamanında bitirdik. EVET/HAYIR

Birbirimizi güdüledik. (Birbirimizi motive ettik) EVET/HAYIR

Birbirimizle işbirliği yaptık. EVET/HAYIR

Kıskık sesle konuşarak iletişim kurduk. EVET/HAYIR

Birbirimizi dinledik ve görüşlerimizi paylaştık. EVET/HAYIR

Birbirimizin görüşlerine değer verdik. EVET/HAYIR

İyi bir çalışma (iş) yaptık! EVET/HAYIR

En iyi yaptığımız şey.....

En kötü yaptığımız/yapamadığımız şey.....

Bundan sonraki çalışmamızda şunları yapmaya dikkat etmeliyiz.....

.....

EK-9. Kendime soru soruyorum formu**KENDİME SORU SORUYORUM II****Adı:****Soyası:****NO:****İmza:**

1. Yanıtını bulamadığım ya da bir problemi çözemediğim zaman ne yapıyorum?
Nasıl hissediyorum?
2. Bana öğretmen soru sorduğu anda ne yapıyorum? Nasıl hissediyorum?
3. Proje veya ödevim için nasıl çalışıyorum? Çalışma şekli ile başarılı olabilir miyim? Daha başarılı olabilmek için neler yapmalıyım?
4. Ödevimi veya projemi zamanında bitirebilecek miyim? Zamanında bitirebilmek üzere neler yapmalıyım?

EK-10. Kendime soru soruyorum II formu**KENDİME SORU SORUYORUM****Aşağıdaki soruları kendinize sorarak, cevaplandırınız.****Adı:.....****Soyadı:.....****Tarih:../...../.....**

1. Bu günkü dersin konusu ne idi?
2. Bu konuda neleri biliyordum?
3. Bu konuyu öğrendikten sonra ne(leri) yapabilmeliyim?
4. Bu konuyu öğrenirken ne kadar süre harcamam gerekecek?
5. Bu konuyu öğrenirken konu ile ilgili hangi kaynakları kullanmam gerekecek?
6. Bu konu hakkında bugün ne öğrendim?
7. Bu konuyu öğrendikten sonra bu konu ile ilgili başka neleri öğrenmem gerekmektedir?

İmza

EK-11. Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi anlaşma belgesi**GENEL KONFEKSİYON TEKNOLOJİSİ DERSİ ANLAŞMA BELGESİ**

Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersi hedeflerini dersimiz hocası ile birlikte belirledik. Dersin; mesleki anlamda ne kadar önemli olduğunu, bana iş yaşamımda sağlayacağı faydaları kavradım. Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersine hazırlanırken, dersi dinlerken ve çalışırken aşağıdaki ilkelere uygun davranacağım;

1. Derse devam etme ve zamanında gelme,
2. Ders ile ilgili çalışmalarda sorumluluk almaya istekli olma,
3. Alınan sorumluluğu yerine getirme,
4. Sınıf arkadaşlarıma yapılan etkinlikler ile ilgili bilgi verme,
5. Sınıf arkadaşlarıma çalışmalarında yardımcı olma,
6. Sınıf arkadaşlarımin görüşlerine saygı gösterme,
7. Sınıf arkadaşlarımdan gelebilecek eleştirilere açık olma,
8. Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi ile ilgili sınıf içi ve dışı etkinlikleri, sınıfım dışında kimse ile paylaşmama.

Tarih

Adı Soyadı
İmza

GENEL KONFEKSİYON TEKNOLOJİSİ DERSİ ANLAŞMA BELGESİ

Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersi hedeflerini dersimiz hocası ile birlikte belirledik. Dersin; mesleki anlamda ne kadar önemli olduğunu, bana iş yaşamımda sağlayacağı faydaları kavradım. Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersine hazırlanırken, dersi dinlerken ve çalışırken aşağıdaki ilkelere uygun davranacağım;

1. Derse devam etme ve zamanında gelme,
2. Ders ile ilgili çalışmalarda sorumluluk almaya istekli olma,
3. Alınan sorumluluğu yerine getirme,
4. Sınıf arkadaşlarıma yapılan etkinlikler ile ilgili bilgi verme,
5. Sınıf arkadaşlarıma çalışmalarında yardımcı olma,
6. Sınıf arkadaşlarımin görüşlerine saygı gösterme,
7. Sınıf arkadaşlarımdan gelebilecek eleştirilere açık olma,
8. Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi ile ilgili sınıf içi ve dışı etkinlikleri, sınıfım dışında kimse ile paylaşmama.

Tarih

Adı Soyadı
İmza

EK-12. Kişisel bilgi formu**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Değerli Öğrencimiz,

Elinizdeki bu form sizinle ilgili çeşitli bilgiler edinmek amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen cevapsız soru bırakmamaya özen gösteriniz. Samimiyetiniz için teşekkür ederim.

1. Adınız ve Soyadınız:

2. Cinsiyetiniz: ☐ Kız ☐ Erkek

3. Doğum tarihiniz:

4. Doğum yeriniz:

5. Mezun olduğunuz lise:

6. Yaşadığınız il:

7. Kardeş sayısı:

8. Anne ve babanızın eğitim durumu:

Anne

Baba

- ☐ Okur-yazar değil
- ☐ İlkokul mezunu
- ☐ Ortaokul mezunu
- ☐ Lise mezunu
- ☐ Üniversite /Yüksekokul mezunu
- ☐ Üniversite üstü eğitim

- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐

- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐

9. Ailenizin ortalama aylık geliri:

- ☐ 500 TL ve daha az
- ☐ 501 TL – 1000 TL arası
- ☐ 1001 TL – 1500 TL arası
- ☐ 1501 TL – 2000 TL
- ☐ 2001 TL – 2500 TL
- ☐ 2501 TL ve daha yukarısı

EK-13. Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi akademik başarı testi

GENEL KONFEKSİYON TEKNOLOJİSİ DERSİ AKADEMİK BAŞARI TESTİ

Değerli Öğrencimiz,

Aşağıda ‘Genel Konfeksiyon Teknolojisi’ dersine yönelik hazırlanmış başarı testinde çeşitli sorulara yer verilmiştir. Lütfen doğru olduğunu düşündüğünüz şıkkı cevaplama kâğıdına işaretleyiniz. Tüm soruların cevaplandırılması çalışmanın geleceği açısından son derece önemlidir. Çalışmaya katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Filiz DURSUN
Düzce Üniversitesi
Düzce Meslek Yüksekokulu

1. İlk dikiş makinesi kim tarafından, kaç yılında icat edilmiştir?

- a) Barhelemy Thimonnier, 1841
- b) Ellias Howe, 1846
- c) Matthew Townsend, 1847
- d) Isaac M.Singer, 1851
- e) John Barren, 1860

2. Aşağıdakilerden hangisi Türk hazır giyim sektörünün sorunlarına çözüm olamaz?

- a) Üretim verimliliğinin artırılması için çalışmalar
- b) Fason atölyelerin artırılması için çalışmalar
- c) Modernizasyon ve teknolojik gelişmeler için çalışmalar
- d) Eğitilmiş personel için çalışmalar
- e) Marka ve tasarım için çalışmalar

3. “İplik, eğirme, dokuma/örme, boya/baskı, apre, giysi üretimi, dağıtım, pazarlamanın aynı yerde yapıldığı işletmelere denir.”

- a) Müessil b)Entegre c)Fason d)Orta Ölçekli e) Sektörel

4. Aşağıdakilerden hangisi büyük işletmelerin özelliklerinden değildir?

- a) 100’ den fazla dikiş makinesi bulunur.
- b) Büyük miktarda yatırım gerektirirler.
- c) Esnek çalışmaya uygundur.
- d) Kalite standardı sağlaması kolaydır.
- e) Sendika sorunu vardır.

5. İzleme ve objeye yönelik yapısal organizasyonların üstün yönlerinin birleştirildiği organizasyon hangisidir?

- a) Bölümsel
- b) Ekibe yönelik
- c) Çok hat
- d) Matris
- e) Kurmaylı hat

6. Aşağıdakilerden hangisi planlama bölümünün görev ve sorumluluklarından değildir?

- a) İmalat malzemelerinin termin planlarını hazırlanmak
- b) Satın alma emirlerini ve gerekli eleman sayısını belirlemek
- c) Satın alınacak mallar için fiyat tekliflerini kontrol etmek
- d) Kumaş deposuna gelen malların kontrolünü yapmak
- e) Satıcılar ile iyi ilişkiler kurma ve sürekliliğini sağlamak.

7.Eşofman takımları için en uygun yüzey aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Kadife b)Gabardin c)Üç İplik d)Tafta e)Süprem

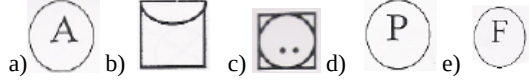
8. Tela seçiminde aşağıdaki faktörlerden hangilerine dikkat edilmelidir?

- 1. Belirlenen yapışma metodu
- 2. Yapıştırma sonrası kumaşın tutum karakteristiği
- 3. Yapıştırmadan sonraki yapışma dayanıklılığı
- 4. Kuru temizleme veya yıkamadan sonraki kumaş tutumu ve yapışkanlığı
- a) 1 ve 2 b) 1 ve 3 c) 1,2 ve 4 d) 2, 3 ve 4 e) hepsi

9. Aşağıdakilerden hangisi “dikişlerin kapatılmasında, takviye şeridi olarak dikişlerde, yırtmaç ve cep dikişlerinde, bazı bölgelerde dikişin sarkmasını önlemek amacıyla kullanılan” dar malzemedir?

- a) Kurdele b) Süsleme Şeridi c) Ekstrafor d) Lastik e) Kordon

10. “Trikloretillen hariç tüm çözücüler kullanılabilir” ifadesinin simgesi aşağıdakilerden hangisidir?



11. Aşağıdakilerden hangisi kurmaylı hat ilkesi için doğru değildir?

- a) İdarecilerin yükünü arttıran bir organizasyon sistemidir.
b) Talimat verme zinciri açık ve anlaşılmalıdır.
c) Uzmanlar aracılığıyla daha doğru ve güvenilir talimatlar verilir.
d) Hazır giyim sanayinde yaygın olarak kullanılan bir organizasyon sistemidir.
e) Uzman elemanların kullanılmasına imkan veren bir sistemdir.

12. Aşağıdakilerden hangisi gradasyonun tanımı değildir?

- a) Belli bir beden için hazırlanmış ana kalıp ile diğer bedenleri serileme
b) İç içe geçirme yöntemi ile büyültme küçültme
c) Kalıpları sıratma yöntemi ile büyültme küçültme
d) Sistematik yöntem ile büyültme küçültme
e) Beden kalıbı üzerinde sıralı kalıp hazırlama



13. “ ” simgesinin anlamı nedir?

- a) Düşük sıcaklıkta kurutma
b) Sıkmadan kurutma
c) Yatay olarak kurutma
d) Mekanik olarak kurutma
e) Santrifüj kurutma

14. Aşağıdakilerden hangisi CAD/CAM sistemlerinin faydalarından biri değildir?

- a) Firmanın ortamdaki prestijini ve rekabet şansını artırması
b) Tüketici istek ve taleplerine yavaş fakat doğru bir şekilde yanıt verebilmesi
c) Teknoloji ve moda alanında meydana gelen değişiklik ve yeniliklerin daha iyi izlenebilmesi
d) Giysi kalıplarından kaynaklanan hataların en aza indirilmesi
e) Kumaşın kesimde uğradığı kayıpların en aza indirilmesi

15. Ölçü alınırken ölçü alan ile ölçüsü alınan kişilerin her ikisinin de uyması gereken kural aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Alınacak ölçüler önceden bir kağıda ölçü alma sırasında göre hazırlanmalıdır.
b) Ölçü alınırken kullanılacak mezür, bel şeridi gibi malzemeler hazır bulundurulmalıdır.
c) Kişinin vücut yapısına dikkat edilmeli, simetrik olmayan bedenler dikkate alınmalıdır.
d) Ölçü alınırken kişisel temizliğe dikkat edilmelidir.
e) Ölçü alınırken bolluk vermeden, fazla sıkmadan ölçü alınmalıdır.

16. Aşağıdakilerden hangisi Tekstilde kullanılan yardımcı malzemelerden değildir?

- a) Ekstrafor b) Fermuar c) Dügme d) Baskı ayağı e) Kurdele

17. Aşağıdakilerden hangisi kalıp üzerine yazılan bilgilerden değildir ?

- a) Model Adı
b) Beden Numarası
c) Düz Boyu İpliği
d) Parça Adı
e) Dikiş Payı

18. Pastal atma yöntemlerinden en çok işgücüne ihtiyaç duyulan aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Elle pastal atma
b) Pastal arabası ile pastal atma
c) Otomatik pastal atma
d) Elektronik pastal atma
e) Elektromekanik pastal atma

19. Aşağıdakilerden hangisi kaliteyi yükseltici kurallardan biridir?

- a) Kalitenin açık ve net bir şekilde tarif edilmesi gerekir.
- b) İşçilerin eğitim ve motive edilmesi gerekir.
- c) Kalite masraflarının tespit edilmesi gerekir.
- d) Masraf azaltılması için değer analizi yapılması gerekir.
- e) Hepsi

20. Aşağıdakilerden hangisi bezayağı dokuma kumaşlardan biri değildir?

- a) Patiska b) Pazen c) Basma d) Denim e) Organze

21. Pastal katlarının işaretlenmesinde kullanılan yöntemleri belirleyen temel unsur aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Hammadde
- b) İplik bağlantı sıklığı
- c) Nem çekme özelliği
- d) Termal özellikleri
- e) Dayanıklılık

22. Tafta kumaşı için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- a) Bez ayağı dokusundadır.
- b) Sık dokunmuş ipekli kumaştır.
- c) Çözümlü ve atkı ipliğine karşı renkleri kullanılarak elde edilir.
- d) Işık yönüne göre renk değiştiren kumaşlar elde edilir.
- e) Gecelik kumaşı olarak kullanılır.

23. Özellikle numune üretiminde tek kat yada çift kat kumaşların kesiminde hangi sistemin kullanılması uygundur ?

- a) Yuvarlak bıçaklı kesim
- b) Otomatik kesim
- c) Dik bıçaklı kesim
- d) Elle kesim
- e) Pres kesim

24. Aşağıdakilerden hangisi Bilgisayarda kalıp hazırlamada kullanılan araçlardandır ?

- a) Plotter b) Otomat c) Investronica d) Polypattern e) Pastal

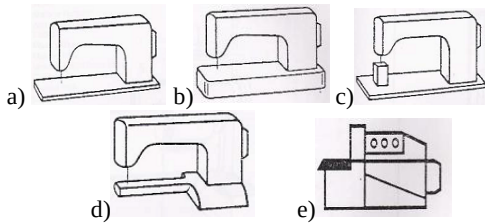
25. Masura ipliğinin akışının düzensiz ve gergin olması, iğne ipliğinin çok gevşek olması, kumaş katlarının öne doğru ilerleme hareketi düzensiz olması, iplik gerdircinin ayarının yanlış olması; dikiş hatalarından hangisinin nedenleridir ?

- a) İplik kopması
- b) Batış oluşum hatası
- c) Dikiş atlaması
- d) İğne kırılması
- e) Parçanın hasar görmesi

26. Aşağıdakilerden hangisi iyi bir ütüleme işleminin faktörlerinden değildir?

- a) Ütüleme basıncı b) Ütüleme ısısı c) Buharlama d) Soğutma e) Soğutma süresi

27. Aşağıdakilerden hangisi 'Serbest Kollu Dikiş Makinesi'dir?



28. "Birleştirme, sağlamlaştırma yada süsleme amacıyla dikiş ipliğinin dikilecek malzemelerin içinden geçirilmesi işleminedenir."

- a) Dikiş işlemi b) Dikiş Hızı c) Dikiş aralığı d) Dikiş Türü e) Dikiş mesafesi

29. Aşağıdakilerden hangisi pastal katlarının kesiminde kullanılan tekniklerden biri değildir?

- a) Elektrikli el kesim
- b) Dik bıçaklı kesim
- c) Pres kesim
- d) Servo- cutter kesim
- e) Grafikli kesim

30. Aşağıdakilerden hangisi T-shirt ütülemede dikkat edilmesi gereken kurallardan değildir?

- a) Ütü ısısını kumaş özelliğine göre ayarlama
- b) Kumaş özelliğine uygun buhar verme
- c) Ütünün buhar basıncına dikkat etme
- d) Buharlamadan sonra soğutma işlemi yapma
- e) Ütüleme işlemini düz boy ipliği yönünde yapma

31. Doğal selülozik kökenli yüzeylerin ütüleme ısısı kaç ° C aralığındadır?

- a) 230-250
- b) 220-230
- c) 190-230
- d) 140-190
- e) 100-140

32. “Her türlü çalışma ve ürünün istenilen ve önceden belirlenen kalite taleplerine uygun olup olmadığının tespit edilmesi işlemine..... denir.”

- a) Kalite idaresi
- b) Kalite planlaması
- c) Kalite göstergesi
- d) Kalite güvencesi
- e) Kalite kontrol

33. Aşağıdakilerden hangisi dikiş türlerine göre dikiş makinelerinden biri değildir?

- a) Düz Dikiş Makinesi
- b) Zincir Dikiş Makinesi
- c) Nakış Dikiş Makinesi
- d) Kör Dikiş Makinesi
- e) Punteriz Dikiş Makinesi

34. Kalitenin yükseltilmesi için çalışmalar yapan bir hazır giyim işletmesi için aşağıdakilerden hangisi doğru değildir?

- a) Çalışma yönergeleri kontrol edilir.
- b) Çalışanların kalite eğitimi alması sağlanır.
- c) Hata kaynakları araştırılır.
- d) Çalışan motivasyonu değerlendirilir.
- e) Yapılan hatalar için bütçe ayrılır.

35. Ütü/paket aşamasında ön parçası üzerinde küçük bir jut bulunan T-shirt için ne yapılmalıdır?

- a) Ürünün parçası değiştirilmelidir.
- b) Ürün 2. kaliteye ayrılmalıdır.
- c) Jut iğne ile çıkartılmalıdır.
- d) Ürün katlanıp paketlenmelidir.
- e) Ürün leke bölümüne gönderilmelidir.

36. Türk hazır giyim sanayinin uzak doğudaki rakiplerine göre en önemli avantajı aşağıdakilerden hangisidir?

- a) AB pazarına yakınlık
- b) İşgücü maliyetlerinin ucuz olması
- c) Sektörün hükümet tarafından teşvik edilmesi
- d) Kotaların kalkması
- e) Küçük ve orta ölçekli işletmelerin dinamizmi

37. Bütün ütüleme işlemleri için en uygun olan buhar türü aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Islak Buhar
- b) Kızgın Buhar
- c) Doymuş Buhar
- d) Kaynar Buhar
- e) Yaş Buhar

38. “İşletme dâhilindeki bir mercinin aynı işletme içindeki bir başka merciye bir görevi yerine getirmesi için yazılı verdiği talimata.....denir.”

- a) Termin
- b) Fason
- c) Görev
- d) Sipariş
- e) Yönerge

39. “Giysilerin kemer veya belinde büzme malzemesi olarak süsleme amaçlı ve /veya hacim verme amaçlı kullanılan değişik renklerde üretilen yardımcı malzemeye.....denir.”

a) Fermuar b) Kordon c) Etiket d) Kurdele e) Süsleme Şeridi

40. Aşağıdakilerden hangisi kesim işlemi sonrası pastal katları parçalarının her birinin tek tek kontrol edilmesi işleminin tanımıdır?

- a) Metolama
- b) Kasetleme
- c) Eşleme
- d) Tasnifleme
- e) Serileme

41. Üretime girecek 3200 Adet Elbise için beden dağılımı

XS S M L XL

400 800 800 800 400

Bu pastal grafiğine kaç adet beden çizimi yapılacak ve kaç kat pastal atılacaktır?

a) 8/400 b) 6/600 c) 4/800 d) 10/400 e) 12/600

42. Kesim hızının ve kalitesinin arttırıldığı, son derece hassas şekilde kesim işleminin gerçekleştirildiği ve iş gücünün azaltıldığı sistem hangisidir?

- a) Pres kesim
- b) Hassas kesim
- c) İnce kesim
- d) Kesim otomatları
- e) Elektrikli kesim

43. Aşağıdakilerden hangisi iyi bir CAD sisteminde bulunması gereken niteliklerden değildir?

- a) Sistem mutlaka grafik kullanıcı ana birimine sahip olmalı.
- b) Sistem kullanıcıyı çalışma süresi boyunca bilgilendirmeli, destek olmalı
- c) Tüm uluslar arası güvenlik standartlarına uygun olmalı.
- d) Her türlü kalıbı ve kalıp üzerinde gerekli işlemi yapabilecek teknik fonksiyonları bulunmalı.
- e) Büyüme için dahili iletişim ağı desteğine sahip olmalı

44. Aşağıdakilerden hangisi dikimi tamamlanmış, kalite kontrolü yapılmış, giysinin satışa hazır hale getirilmesi için giysiye kalıcı formun verilmesi işlemidir?

- a) Son ütöleme
- b) Paketleme
- c) Katlama
- d) Ara ütöleme
- e) Ütöleme

45. Aşağıdakilerden hangisi numune üretimi yapılmasının gereklerinden biri değildir?

- a) İş akışını revize ederek, en uygun hale getirebilmek,
- b) Koleksiyonda sergileyebilmek,
- c) Hataları zamanında tespit edebilmek,
- d) Siparişin üretimi için müşteri onayı alabilmek,
- e) İş akışı ve çalışma aracı planlayabilmek,

46. Bir hazır giyim işletmesinde sipariş verilen 5000 adetlik t-shirt üretiminde sürecin ve araçların belirlenmesi akış organizasyonunun hangi basamağında gerçekleşir?

- a) Veri saptama
- b) Planlama
- c) Biçimlendirme
- d) İdareyi yürütme
- e) Hedefleri belirleme

47. İmalat planlama sürecinde yapılan bir hata sonucunda teslimine 2 hafta kalmış sipariş termin zamanına yetişmemektedir. Bu aşamada üst yönetim hangi yolu/yolları izlemelidir?

1. Fason atölyelerde yapılmasını sağlamak,
2. Müşteriden ek süre istemek,
3. Nakliye karşılamak üzere gemi yerine uçak ile göndermek,

4. Fazladan mesailerle yetişmesini sağlamak,
 5. Siparişi iptal etmek,
 a) 1-4 b) 1-2 c) 2-3 d) 3-4 e) 5-2

48. Aşağıdakilerden hangisi dış giyim ile iç giyim üretiminde kullanılan kumaşlarda aranan ortak özelliktir?

- a) Buruşmazlık
 b) Nem çekme
 c) Yırtılma mukavemeti
 d) Esneklik
 e) Ütü tutma

49. Aşağıdakilerden hangisi yapısal organizasyon için doğrudur ?

- a) İşletmelerde ast-üst ilişkisi düzenlenir.
 b) Merciler yapısal organizasyonun yapı taşlarıdır.
 c) İşletmedeki görevler pozisyonlara bölüştürülür.
 d) Küçük işletmeler için en uygun olan tek hat sistemidir.
 e) Hepsi

50. “Kumaşın yumuşatılarak ve ütülemeye hazır hale getirilmesi..... işlemidir.”

- a) Soğutma
 b) Buharlama
 c) Havalandırma
 d) Vakumlama
 e) Ara ütüleme

EK-14. Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi akademik başarı testi madde analizi sonuçları (117 madde)

Akademik Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları(117 Madde)					
Madde No	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt ediciliği	Madde No	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt ediciliği
1	0.60	0.52	61	0.13	0.02
2	0.66	0.07	62	0.50	0.13
3	0.38	0.07	63	0.61	0.25
4	0.56	0.39	64	0.47	0.13
5	0.66	0.21	65	0.63	0.22
6	0.56	0.31	66	0.55	0.08
7	0.66	0.34	67	0.54	0.52
8	0.55	0.03	68	0.58	0.15
9	0.59	0.22	69	0.66	0.47
10	0.77	0.18	70	0.63	0.29
11	0.55	0.34	71	0.58	0.51
12	0.50	0.02	72	0.56	0.42
13	0.60	0.33	73	0.64	0.39
14	0.60	0.21	74	0.54	0.21
15	0.63	0.08	75	0.60	0.30
16	0.63	0.07	76	0.62	0.21
17	0.63	0.10	77	0.60	0.21
18	0.56	0.18	78	0.52	0.11
19	0.65	0.21	79	0.62	0.26
20	0.71	0.27	80	0.60	0.26
21	0.59	0.26	81	0.18	0.11
22	0.68	0.35	82	0.53	0.18
23	0.50	0.09	83	0.57	0.03
24	0.59	0.03	84	0.60	0.17
25	0.67	0.33	85	0.36	0.05
26	0.60	0.18	86	0.53	0.25
27	0.66	0.06	87	0.51	0.46
28	0.66	0.19	88	0.69	0.29
29	0.67	0.32	89	0.62	0.15
30	0.66	0.26	90	0.59	0.41
31	0.68	0.27	91	0.61	0.34
32	0.73	0.17	92	0.41	0.24
33	0.63	0.27	93	0.56	0.26
34	0.64	0.19	94	0.55	0.08
35	0.71	0.13	95	0.56	0.23
36	0.70	0.33	96	0.55	0.23
37	0.59	0.09	97	0.50	0.42
38	0.61	0.35	98	0.65	0.37
39	0.70	0.49	99	0.60	0.30
40	0.66	0.07	100	0.57	0.38
41	0.64	0.08	101	0.53	0.10
42	0.55	0.02	102	0.48	0.23
43	0.63	0.11	103	0.23	0.07
44	0.76	0.35	104	0.39	0.23
45	0.57	0.31	105	0.40	0.19
46	0.50	0.51	106	0.49	0.32
47	0.67	0.39	107	0.43	0.14
48	0.63	0.07	108	0.50	0.34
49	0.67	0.11	109	0.59	0.26
50	0.71	0.42	110	0.56	0.39
51	0.64	0.18	111	0.50	0.43
52	0.61	0.21	112	0.56	0.23
53	0.65	0.33	113	0.56	0.39
54	0.67	0.25	114	0.33	0.30
55	0.65	0.23	115	0.70	0.18
56	0.51	0.36	116	0.60	0.50
57	0.69	0.22	117	0.67	0.23
58	0.49	0.19			
59	0.58	0.14			
60	0.60	0.19			

EK-15. Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi akademik başarı testi madde analizi sonuçları (50 madde)

Akademik Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Güçlüğü	Madde Ayırtediciliği	Madde No	Madde Güçlüğü	Madde Ayırtediciliği
1	0.60	0.65	26	0.54	0.61
2	0.56	0.45	27	0.66	0.50
3	0.66	0.26	28	0.63	0.27
4	0.56	0.27	29	0.58	0.56
5	0.66	0.37	30	0.56	0.45
6	0.55	0.37	31	0.64	0.39
7	0.60	0.28	32	0.60	0.36
8	0.68	0.31	33	0.62	0.27
9	0.67	0.25	34	0.53	0.21
10	0.67	0.24	35	0.51	0.61
11	0.66	0.31	36	0.69	0.37
12	0.68	0.20	37	0.59	0.62
13	0.70	0.28	38	0.61	0.40
14	0.61	0.41	39	0.56	0.27
15	0.70	0.55	40	0.55	0.23
16	0.76	0.41	41	0.50	0.48
17	0.57	0.24	42	0.65	0.43
18	0.50	0.53	43	0.60	0.36
19	0.67	0.46	44	0.57	0.36
20	0.71	0.48	45	0.49	0.40
21	0.61	0.20	46	0.50	0.48
22	0.65	0.39	47	0.59	0.28
23	0.67	0.31	48	0.50	0.39
24	0.65	0.29	49	0.56	0.32
25	0.51	0.31	50	0.67	0.34

EK-16. Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersine yönelik hazırlanan akademik başarı testindeki soruların hedeflere göre dağılımını gösteren belirtke tablosu

**GENEL KONFEKSİYON TEKNOLOJİSİ DERSİNE YÖNELİK HAZIRLANAN
AKADEMİK BAŞARI TESTİNDEKİ SORULARIN HEDEFLERE GÖRE DAĞILIMINI
GÖSTEREN BELİRTKE TABLOSU**

Hedefler	Sorular	Hedefler	Sorular
Hedef 1	Soru 3	Hedef 18	Soru 18
Hedef 2	Soru 1	Hedef 19	Soru 41
Hedef 3	Soru 4	Hedef 20	Soru 40, Soru 42
Hedef 4	Soru 2, Soru 36	Hedef 21	Soru 21, Soru 29
Hedef 5	Soru 5, Soru 38	Hedef 22	Soru 23
Hedef 6	Soru 11, Soru 49	Hedef 23	Soru 28
Hedef 7	Soru 6, Soru 45	Hedef 24	Soru 27, Soru 33
Hedef 8	Soru 46, Soru 47	Hedef 25	Soru 25
Hedef 9	Soru 9, Soru 39	Hedef 26	Soru 44, Soru 50
Hedef 10	Soru 16, Soru 20	Hedef 27	Soru 26, Soru 31
Hedef 11	Soru 8, Soru 22	Hedef 28	Soru 37
Hedef 12	Soru 10, Soru 13	Hedef 29	Soru 30
Hedef 13	Soru 7, Soru 48	Hedef 30	Soru 32
Hedef 14	Soru 12	Hedef 31	Soru 19
Hedef 15	Soru 24	Hedef 32	Soru 34
Hedef 16	Soru 14, Soru 43	Hedef 33	Soru 35
Hedef 17	Soru 15, Soru 17		

EK-17. Genel Konfeksiyon Teknolojisi Dersi tutum ölçeği

GENEL KONFEKSİYON TEKNOLOJİSİ DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Değerli Öğrencimiz,

Aşağıda “Genel Konfeksiyon Teknolojisi” dersine yönelik tutumunuzu belirlemek amacıyla çeşitli ifadelere yer verilmiştir. Bu ifadelerin size uygunluk derecesini (1)’den “ Hiç Katılmıyorum”, (5)’e “ Tamamen Katılıyorum” seçeneğine doğru işaretleyiniz. Her ifadeyle ilgili görüş belirtirken önce ifadeyi dikkatlice okuyunuz, sonra sizin düşünce ve duygunuza ne derecede uygun olduğuna karar veriniz. Çalışmaya katkınız ve samimiyetinizden dolayı teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Filiz DURSUN
Düzce Üniversitesi
Düzce Meslek Yüksekokulu

GENEL KONFEKSİYON TEKNOLOJİSİ DERSİ İLE İLGİLİ İFADELER	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Genel konfeksiyon teknolojisi dersi, en sevdiğim dersler arasındadır.					
2. Genel konfeksiyon teknolojisi dersini dinlemekten keyif alıyorum.					
3. Genel konfeksiyon teknolojisi dersi sıkıcı bir derstir.					
4. Genel konfeksiyon teknolojisi dersi ile uğraşmak beni yorar.					
5. Boş zamanlarımda genel konfeksiyon teknolojisi dersine çalışmaktan zevk alırım.					
6. Genel konfeksiyon teknolojisi dersinde kendimi rahat hissedirim.					
7. Genel konfeksiyon teknolojisi ders saatlerinin sayısı arttırılırsa mutlu olurum.					
8. Mümkün olsa genel konfeksiyon teknolojisi dersi yerine başka bir ders alırım.					
9. Genel konfeksiyon teknolojisi dersi konuları hiç ilgimi çekmez.					
10. Genel konfeksiyon teknolojisi dersine, ailemi memnun etmek için çalışıyorum.					
11. Arkadaşlarımla genel konfeksiyon dersi ile ilgili konularda tartışmaktan zevk alırım.					
12. Genel konfeksiyon teknolojisi dersinde zaman geçmek bilmez.					
13. Genel konfeksiyon teknolojisi dersinde öğrendiklerimin mesleki özgüvenimi artırdığını düşünüyorum.					
14. Genel konfeksiyon teknolojisi dersine çalışırken canım sıkılır.					
15. Genel konfeksiyon teknolojisi dersi eğlenceli bir derstir.					
16. Genel konfeksiyon teknolojisi dersi haftalık ders saati azaltılırsa mutlu olurum.					
17. Genel konfeksiyon teknolojisi dersinin çalışma hayatının sınıf ortamında canlandırılabilirdiği bir ders olduğunu düşünüyorum.					
18. Genel konfeksiyon teknolojisi alanındaki gelişmeler dikkatimi çeker.					
19. Genel konfeksiyon teknolojisi dersinden nefret ederim.					
20. Genel konfeksiyon teknolojisi dersi seçmeli olsaydı, yine bu dersi seçerdim.					
21. Genel konfeksiyon teknolojisi dersini öğrenmek yerine, dersi geçmek için çalışırım.					
22. Genel konfeksiyon teknolojisi dersinde öğrendiklerimin beni mesleki yaşama hazırladığını düşünüyorum.					
23. Genel konfeksiyon teknolojisi dersinde uykum gelir.					
24. Genel konfeksiyon teknolojisi dersi ile ilgili gazete ve dergi haberlerini toplamayı severim.					

EK-18. Görüşme formu**GÖRÜŞME FORMU**

Araştırma Soruları: Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklere göre hazırlanan genel konfeksiyon teknolojisi dersinin akademik başarı ve tutuma etkisi var mıdır?

Görüşme Planı:

Tarih...../...../..... Saat (Başlama..... Bitiş.....)

Görüşmeci: Filiz DURSUN

GİRİŞ

Merhaba ben Filiz DURSUN yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklerine göre hazırlanan Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersinin öğrenci başarıları ve tutumuna etkisi olup olmadığını belirlemek üzere bir çalışma yürütmekteyim. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklerine göre geliştirilen Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersi programının yürütülmesinde rol alan sizlerin görüşlerinin bu noktada çok değerli olduğuna inanıyorum. Araştırma sonuçlarının raporlaştırılmasında adınızı belirtmeyeceğimden ve görüşme sırasında konuşulanları yazılı ya da sözlü olarak kimseyle paylaşmayacağımdan emin olabilirsiniz. Görüşmenin en fazla 20 dakika süreceğini sanıyorum. Görüşmeye ilişkin sorunuz varsa yanıtlayabilirim. Hazırsanız başlayalım.

1. Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersi başında kendiniz için belirlediğiniz hedeflere ulaşabildiğinizi düşünüyor musunuz? Açıklarmısınız.
2. Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersi süresince yapılan faaliyetler size neler düşündürdü (hissettirdi)? Açıklarmısınız.
3. Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersi süresince yapmış olduğunuz çalışmaların size fayda(lar) sağladığını düşünüyor musunuz? Cevabınız evet ise ne gibi faydalar sağladığını açıklarmısınız?
4. Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersinde uygulanan etkinliklerden hangisi(leri) hoşunuza gitti? Neden?
5. Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersinde uygulanan tekniklerin size en önemli katkısı(ları) ne(ler) olduğunu düşünmektesiniz? Açıklarmısınız.
6. Genel Konfeksiyon Teknolojisi dersinde kullanılan öğretim yöntemleri ile diğer teorik derslerde kullanılan öğretim yöntemlerini karşılaştırdığınızda hanginin sizin için daha iyi ve yararlı olduğunu düşünüyorsunuz? Neden? Açıklarmısınız?

EK-19. Öğrenci ders içi çalışma yaprağı örnekleri

SORU ⇒ Bu ürünün küresel pazarda ilgili kentinize hangi sorunları sorarsınız?

1) Entegre nedir?

Ham maddeden, bitmiş ürüne kadar aşamaların olduğu işletmelere dırın

2) İlk dikiş makinasının neden Fransa'da ortaya çıkmıştır?

Çünkü makinenin orda gelişmesi ve mimarının gelişmesiyle paraket dörde modada (piyasa, kuzamda ve makinenin gelişmesi...)

3) Türk hazır giyim sektörünün amacı nedir?

Katma değer yüksek, markalı ürünlerin üretilmesi ve ihras edilmesi

4) Türk hazır giyim sektörünün istisnalar ve sorunları nelerdir?

İstisnalar

- İş gücü maliyetinin ucuz olması
- Uzak dışardaki nakliye kısı AB pazarına yakınlık
- Sektörün bel kenti oluşturan küçük ve orta boy işletmelerin dinamikliği
- Hazır giyim sektörünün ham maddesini sağlayan güçlü bir tekstil sektörünün olması
- Sektörün hükümet tarafından teşvik edilmesi
- Gümrük birliğine girilmesi ve AB, katma değer kılması ile dışarıdaki pazarlarda rekabetin artması ve firmaların bu şekilde çalışmalarını hızlandırması

Sorunları

- Markalaşamama
- Eğitimli personel eksikliği
- Teknolojiye ayak uyduramama
- Üretken malın fiyatları ve pazarlaması sorunu
- Üretim verimliliği düşük (insanımız tembel)
- Ekonomik dışı kültürü değil
- Hala kopu yapıyoruz
- İşletmeler perdelik kısa sürede ve çok hızlı büyüdüğü için gerçekli old yapı kurulmamıştır
- Modda tasarımı yapılabilecek düzeyde eleman eksikliği

İKİ KOLONLU ÖĞRENME YAZISI

Bu derste öğrendiklerim:
Ne gördüm, duydum ve öğrendim?

- Kumuş şekillerini
- Yardımcı maddeleri
- Kullanıldığı alanları
- Çiysi türü ve modeline göre şekilliliği
- Bekim işaretlerinin şekil olarak gösterimini öğrendim

Ve varsa öğrenemediklerim:

Kuş şekillerini, isimlerini, ne-
taz kumşlar olduklarını ve nere-
lerde kullanıldıklarını henüz tam
olarak öğrenemediğimi düşünüyorum

Öğrenme etkinliği gerçekleşirken
yaşadıklarım, daha iyi öğrenmemi
sağlayan etkinlikler, anlayamadıklarım
varsa bunları öğrenememe sebeplerim
ve daha iyi öğrenmek için yapmam
gerekenler.

Kısaca nasıl öğrendim ?
Öğrenemediysem neden öğrenemedim?

Nasıl öğrendim?

→ Hocamın anlatımını, ders işi
etkinlikleri ve tertipinde öğrendim

Neden öğrenemedim?

→ Bir şekil şekil kumş var
ve hepsini bu ders işinde
yer edindirmem zor. Çabalarak
bu aşımı kapatabilirim. Genel
olarak bilgi sahibi oldum zaten
öğrenemediğim kısmı detaylı...

Adı ZEYNEP Soyadı KAR
İmza: 

**İŞBİRLİĞİNE DAYALI GRUP ÇALIŞMASI İÇERİSİNDE
KENDİNİ DEĞERLENDİRME FORMU**

Adı **ÖZGE**

Soyadı **ÖZTÜRK**

Tarih **15/04/2014**

1. Bu günkü dersin konusu ne idi?

Hazır giyimde kalıp hazırlama, ölçü alma, serileştirme, hazır giyim de kullanılan Cad ve Cam sistemlerinin neler olduğunu ve birimlerini neler olduğunu.

2. Bugün derste konu ile ilgili olarak ne öğrendim?

Kalıp nedir? Kalıp Hazırlama nedir? Kalıp hazırlamada diktat edilcek unsurlar. Ölçü alma nasıl yapılır. Ölçü nedir? Serileştirme nasıl yapılır. Cad nedir? Cam nedir? Cad ve Cam in neredede kullanıldığını öğrendim.

3. Bugünkü grup çalışması içerisinde iyi bir grup üyesi miydim? Ne yaptım/yapmadım ya da ne söyledim?

Evet üyesiydim. Konu hakkındaki fikirlerimi dile getirdim.

4. Gelecek haftadaki derste daha iyi bir grup çalışması için neler yapabilirim?

Haftaya ki konumuz pastel alma! Derse gelmeden okuyup gelebilirim.

5. Bu etkinlik için not verilmesi gerekse kendime **7.0** notu veririm.

İmza



KENDİME SORU SORUYORUM II

Adı: ÖZGE

Soyadı: ÖZTÜRK

NO: 131125025

İmza: 

1. Yanıtını bulamadığım ya da bir problemi çözemediğim zaman ne yapıyorum? Nasıl hissediyorum?

Neden cevaplayamadım diye üzülüyorum. Kötü hissediyorum. Çünkü hepsine cevap vermek istiyorum.

2. Bana öğretmen soru sorduğu anda ne yapıyorum? Nasıl hissediyorum?

Ö2 hakkı alıyorum! Sorulan soruya dâğıın cümleler kurarak cevaplandırmaaya çalışıyorum.

3. Proje veya ödevim için nasıl çalışıyorum? Çalışma şekli ile başarılı olabilir miyim? Daha başarılı olabilmek için neler yapmalıyım?

O günkü yaptıklarımı, akşamında tenize geçiriyorum o zaman hem görmüş, hem okumuş, hem de yazmış olarak tekrar etmiş oluyorum. Tabii ki de edebiliyim çünkü yeni öğrendiğim bir şeyi tekrarlamış oluyorum. Daha çok tekrar edebiliyim.

4. Ödevimi veya projemi zamanında bitirebilecek miyim? Zamanında bitirebilmek üzere neler yapmalıyım?

Tabii ki de bitirebilim. Bir kaç güne önceden başlanmalıyım.

11.03.2014
Salı

İŞLETME İŞ AKIŞI VE ORGANİZASYONU

İmalat Öncesi Müşteri Temsili

- Müşteri ile ilişki kurma
- Müşteri taleplerini diğer bölümlere iletme
- Siparişlerin adet, kalite, teslim bazında talebini sağlama

İmalat, Müclürü + Model Tasarım + İmalat Planlama

- Planlama ve iş akışı - Alınan sipariş - Yapılacak iş akışı ve kontrolünü sağlar
- Model kılavuzunu, üretim planlarını, yer ve serileri belirler - Alınan işin zamanlar
- Malzeme ve makinaların kontrolünü sağlar
- Numuneleri hazırlanması

Müşteri

Oraylandı...

ZEKAER KAR: *[Signature]*
MERUG İLETİMİS: *[Signature]*
MUHAMMET İSGÜN: *[Signature]*

İmalat Sırası

Satın Alınan Bölümü

- İşletme birimlerine alınacak malzemelerin seçimi konusunda yönlendirme
- Stokların sürekli kontrol altına

Kalip ve pasta Hazırlama

- Üretilecek kumaların dikime ve bir hale gelmesi
- Kalıpların tepinden

İşin Üretime Verilmesi

- Diğer elemanları tarafından ürünün meydana gelmesi...

Kalite Güvencesi Bölümü

- İmal edilen ürünün istenilen kalite doğrultusunda kontrolü yapılır
- Kalite sorumlusu ve kalite şefleri

Sipariş Zamanında Yürüme Getirilmesi

- Teknik Yürümler, Bölüm Şefleri, Satış Bölümü tarafından kontrol edilir

Testimant

- Hazırlanan iş, müşteri temsilcisi tarafından

KENDİME SORU SORUYORUM

Aşağıdaki soruları kendinize sorarak, cevaplandırınız.

Adı: Sevil.....

Soyadı: ÇATAI.....

Tarih: 22/04/2014

1. Bu günkü dersin konusu ne idi?

Hızır gıyım sarayında postal pbnı hazırlama ve kesim.

2. Bu konuda neleri biliyordum?

Bu konuda fazla bir bilgiye sahip değildim.

3. Bu konuyu öğrendikten sonra ne(leri) yapabilmeliyim?

Hızır gıyım sarayında postal pbnı hazırlama ve kesimlere hakkında yeterli bilgiye sahip olabilmeliyim.

4. Bu konuyu öğrenirken ne kadar süre harcamam gerekecek?

8 ders saati yeterli olacaktır.

5. Bu konuyu öğrenirken konu ile ilgili hangi kaynakları kullanmam gerekecek?

Hocamızın bize vermiş olduğu kaynakları kullanmam.

Ve yaptığımız deneyden yararlanmak.

Derse gelmeden araştırma yapmak internetten.

6. Bu konu hakkında bugün ne öğrendim?

Postal pbnının nasıl hazırlandığını, bir kesimlere iş almasının nasıl olduğunu, kesimlerdeki sorunların neler olduğunu, Sablon çeşitlerini, Sablonları Postal işine Yöneltilme Kuralları, Postal Pbnı elzem Aşamaları Hesaplamalarını.

7. Bu konuyu öğrendikten sonra bu konu ile ilgili başka neleri öğrenmem gerekmektedir?

Bir işletmeye gidip hep beraber birde görsel olarak öğrendiğimiz konuları ilgili arkadaşlarımla paylaşarak.

İmza



EK-20. Özgeçmiş

10.09.1981 doğumlu tez yazarı Filiz DURSUN lisans derecesini 2003 yılında Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Tekstil Eğitimi Hazır Giyim Öğretmenliği Anabilim dalından almıştır. Yüksek Lisans derecesini Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalından 2008 yılında almıştır. 2007 yılından bu yana Düzce Üniversitesi Düzce Meslek Yüksekokulu Tekstil Teknolojisi programında öğretim görevlisi olarak görev yapmaktadır.

Düzce Üniversitesi
Düzce Meslek Yüksekokulu
Tekstil Giyim Ayakkabı ve Deri Bölümü

E-mail: filizdursun@duzce.edu.tr
Tel: 0 542 4859780