



T.C.

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK
UYGULAMALARINA YÖNELİK ÖZ DEĞERLENDİRME VE YANSITICI
DÜŞÜNME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Güliden ALTIN

BURSA

2020



T.C.

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK
UYGULAMALARINA YÖNELİK ÖZ DEĞERLENDİRME VE YANSITICI
DÜŞÜNME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Güliden ALTIN

Danışman

Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL

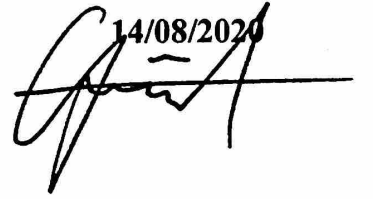
BURSA

2020

BİLİSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Gülden ALTIN

14/08/2020


YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Yönelik Öz Değerlendirme ve Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

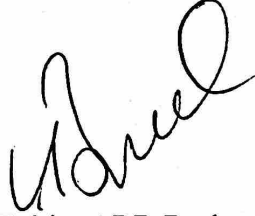
Güliden Altın



Danışman



Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL



Temel Eğitim ABD Başkanı

Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Temel Eğitim Anabilim/Anasanat Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda 801782001 numaralı Gülden ALTIN'ın hazırladığı "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Yönelik Öz-Değerlendirme ve Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi" konulu Yüksek Lisans Çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 14/08/2020 günü 11:30-12:30 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/~~çalışmasının~~ (başarılı/başarısız) olduğuna (oybirliği/oy çokluğu) ile karar verilmiştir.

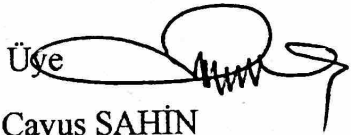

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav

Komisyonu Başkanı)

Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL

Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye


Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Üye


Dr. Öğr. Üyesi Meral TANER DERMAN

Bursa Uludağ Üniversitesi

14/08/2020

ÖN SÖZ

Bilgi toplumu çağı olarak da nitelendirilen günümüzde bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişmeler başta eğitim ve ekonomi olmak üzere birçok alanda köklü bir değişim ve dönüşüme yol açmıştır ve bireylerin sahip olması gereken kişisel ve mesleki becerilerde bir farklılaşma yaşanmıştır. Çağa uyum sağlayabilen bireylerin yetiştirilmesinde ise öğretmenlerin rolü oldukça fazladır. Yansıtıcı düşünme becerisine sahip öğretmenler öğretim uygulamalarına sorgulayıcı bir şekilde yaklaşarak değerlendirmeler yapabilmekte ve mesleki hayatları süresince hem kişisel hem de mesleki gelişimlerini devam ettirebilmektedir. Öğretmen yetiştiren kurumlar olarak ise eğitim fakültelerine bu noktada büyük görev düşmektedir. Bu anlamda okul öncesi öğretmen adaylarının öz değerlendirme ve yansıtıcı düşünme becerilerini derinlemesine inceleyen ve hali hazırda eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen eğitimi programının yansıtıcı düşünme becerisini öğretmen adaylarına ne düzeyde kazandırdığını belirleyecek bu çalışmanın alana önemli bir katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Beş bölümden oluşan araştırmanın birinci bölümünde problem durumuna, araştırma sorularına, araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklara, varsayımlara ve tanımlara yer verilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde ise alan yazın ele alınmıştır. Çalışmanın üçüncü bölümünde araştırmanın modelinin, deseninin, katılımcıların, veri toplama araçlarının, verilerin çözümlenmesinin, geçerlik ve güvenirliğin yer aldığı yöntem kısmı bulunmaktadır. Araştırmanın dördüncü bölümünde araştırma sorularına ait bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın beşinci ve son bölümünde ise elde edilen sonuçlara, sonuçlara ilişkin tartışmalara ve araştırma için sunulan önerilere yer verilmiştir.

Yüksek lisans eğitimim süresince her zaman ve her konuda yanımda olan, değerli fikir ve tecrübelerinden faydalandığım danışmanım ve değerli hocam Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL'a sonsuz minnet ve teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecim boyunca çok değerli fikirlerinden ve önerilerinden yararlandığım kıymetli çalışma arkadaşlarım Dr. Öğr. Üyesi Mehmet DEMİRBAĞ, Araş. Gör. Dr. Sabri BECERİKLİ, Proje Asist. Elif ALKAR ve beni her zaman motive eden biricik arkadaşım Araş. Gör. Beyza AKÇAY MALÇOK'a teşekkür ederim.

Son olarak, hayatımın her alanında her daim yanımda olan, koşulsuz sevgilerini esirgemeyen, evlatları olmaktan onur ve gurur duyduğum kıymetli ailem, babam İlyas ALTIN ve annem Sevim ALTIN'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Özet

Yazar : Gülden ALTIN
Üniversite : Bursa Uludağ Üniversitesi
Ana Bilim Dalı : Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı : Okul Öncesi Eğitimi
Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı : XVII+124
Mezuniyet Tarihi : 14/08/2020
Tez : Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Yönelik Öz Değerlendirme ve Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMALARINA YÖNELİK ÖZ DEĞERLENDİRME VE YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına yönelik öz değerlendirme ve yansıtıcı düşünme becerilerini derinlemesine incelemektir. Durum çalışması deseni kullanılarak yapılan araştırmanın katılımcılarını, 2019-2020 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'na devam eden dördüncü sınıf sekiz öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının öz değerlendirme formları, akran değerlendirme formları, yarı-yapılandırılmış görüşmeler, gözlem görüşmeleri ve uyarılmış hatırlamalar araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın verileri “Öğretmenlik Uygulaması 1” dersi

kapsamında 12 haftalık bir süreçte elde edilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak öğretmen adaylarından edilen 80 öz değerlendirme formu, 80 akran değerlendirme formu, 32 gözlem görüşmesiyle birlikte öğretmen adaylarının uygulama videoları üzerine yapılan 16 uyarılmış hatırlama görüşmelerinin transkriptleri nitel veri analiz yöntemlerinden İçerik Analizi ve Betimsel Analiz Yöntemleri kullanılarak incelenmiştir. Birinci araştırma sorusuna ait verilerin incelenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılırken, ikinci araştırma sorusuna ait verilerin incelenmesinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Elde edilen bulgular göre; öğretmen adaylarının teknik seviye, bağlamsal seviye ve diyalektik seviye olmak üzere üç farklı yansıtıcı düşünme seviyesinde yansıtımlar yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması süreci boyunca; başlangıçta, bağlamsal seviyede yansıtımlar yaptıkları, daha sonra ise beş öğretmen adayının yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirdikleri ve süreç sonunda diyalektik seviyede yansıtımlar yapmaya başladıkları görülmüştür.

Bu araştırmanın sonucunda; öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarından edindikleri tecrübeler, aldıkları geri dönütler, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve video kayıtlarının ise öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Ancak, iki öğretmen adayının Çocuk Gelişimi Ön Lisans Programını tamamlayıp Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalına dikey geçiş yaparak eğitim-öğretimlerine devam ediyor olmalarının birinci sınıftan beri okul öncesi eğitimi lisans programında eğitim gören diğer öğrencilere göre yansıtıcı düşünme seviyelerindeki gelişimi etkilemiş olabileceği ve yansıtımlarında diyalektik seviyeye ulaşamamalarına neden olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamına giren öğretmen adaylarının uygulamaları sırasında yaptıkları yansıtımlarında “planlama”, “öğretim süreci”, “sınıf yönetimi” ve “iletişim” temalarına yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları kendilerini en çok öğretim süreci

temasında başarılı bulurken, yine aynı şekilde en çok ğretim sürecinde zorlandıklarını ve kendilerini başarısız bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının hem öz değerlendirme hem de akran değerlendirme formalarında başarısız buldukları ve zorlandıkları noktalar için sundukları çözüm nerileri, yapmak istedikleri farklılıklar ve geliştirilmek istenen yönler dikkate alındığında en çok planlama temasında yansıtımlar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, ğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları sırasında yaşanan problemlerin planlamada yapılacak değişiklikler ile çözebileceklerine inandıkları ve buna paralel olarak da en çok bu konuya yönelerek en çok gelişimi bu alanda yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: okul öncesi eğitim, öğretmenlik uygulaması, ğretmen yetiştirme, z değerlendirme, yansıtıcı dşnme

Abstract

Author : Gülden ALTIN
University : Bursa Uludag University
Field : Department of Primary Education
Branch : Preschool Education
Degree Awarded : Master
Page Number : XVII+124
Degree Date : 14/08/2020
Thesis : An Investigation of Pre-service Preschool Teachers' Self-Evaluation and Reflective Thinking Skills Towards Teaching Practices
Supervisor : Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL

AN INVESTIGATION OF PRE-SERVICE PRESCHOOL TEACHERS' SELF-EVALUATION AND REFLECTIVE THINKING SKILLS TOWARDS TEACHING PRACTICES

The purpose of this research is to investigate thoroughly pre-service preschool teachers' self-evaluation and reflective thinking skills in teaching practices. The participants of the research conducted using the case study design consist of eight pre-service teachers in the fourth grade who continue to Preschool Education in the fall semester of the 2019-2020 academic year at Faculty of Education in Bursa Uludag University.

Pre-service teachers' self-assessment forms, peer assessment forms, semi-structured interviews, observation interviews and stimulated recalls were used as data collection tools in the research. The data of the research were gathered in 12 weeks within the scope of "Teaching Practice 1" course. By the purpose of the research, 80 self-assessment forms, 80

peer assessment forms, 32 observation interviews, and 16 stimulated recall interviews on pre-service teachers' teaching practice videos were analyzed using Content Analysis and Descriptive Analysis Methods, which are qualitative data analysis methods. While the descriptive analysis method was used to analyze the data of the first research question, the content analysis method was used to analyze the data of the second research question.

According to the findings; it has been determined that pre-service teachers make reflections at three different reflective thinking levels: technical level, contextual level, and dialectical level. Throughout the teaching practice process; it was observed that pre-service teachers initially made reflections at the contextual level, later five pre-service teachers developed their reflective thinking skills and at the end of the process they started to reflect on the dialectical level.

As a result of this research; it was found that the pre-service teachers' experiences gained from teaching practices, the feedback they received, self-evaluation, peer evaluation, and video recordings positively affected their reflective thinking skills. However, two pre-service teachers made a vertical transition to Preschool Education Department after completing the Child Development associate degree and study in this department. Therefore, their reflective thinking levels may have affected by this situation when compared to other students who study in the pre-school education undergraduate program since the first grade. Also, this situation may have caused them not to reach the dialectical level in their reflection.

It was concluded that pre-service teachers in this research include the themes of "planning", "teaching process", "classroom management" and "communication" in their reflections. While pre-service teachers found themselves the most successful in the theme of the teaching process, they also stated that they had the most difficulty in the teaching process and found themselves unsuccessful. When the solutions they offer for aspects that they find themselves unsuccessful and have difficulties, and the differences they want to make and the

aspects they want to develop in both their self-evaluation forms and peer evaluation forms are taken into consideration, it was concluded that pre-service teachers made the most reflections on the planning theme. Besides, it was concluded that pre-service teachers believe that the problems experienced during their teaching practices can be solved with the changes to be made in planning, and by this, they mostly focus on this subject and experience the most development in this area.

Keywords: preschool education, reflective thinking, self-assessment, teacher training, teaching practice

İçindekiler

Sayfa No

BİLİSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI.....	ii
ÖN SÖZ	iv
Özet	vi
İçindekiler	xii
Tablolar Listesi	xvi
Şekiller Listesi	xvii
1.BÖLÜM	1
Giriş.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırma Soruları.....	3
1.3.Araştırmanın Amacı.....	3
1.4. Araştırmanın Önemi.....	4
1.5. Varsayımlar	5
1.6. Sınırlıklar	5
1.7. Tanımlar	6
2.BÖLÜM	7

Alan Yazın	7
2.1. Düşünme ve Düşünme Türleri	7
2.1.1. Yaratıcı düşünme.	8
2.1.2. Problem çözme.....	9
2.1.3. Üstbilişsel düşünme.	10
2.1.4. Eleştirel düşünme.....	11
2.2. Yansıtıcı Düşünme.....	12
2.2.1. Yansıtıcı düşünmenin felsefi temelleri.	14
2.2.1.1. John Dewey'in görüşü.	15
2.2.1.2. Donald A. Schön'ün görüşü.....	18
2.2.2. Yansıtıcı düşünme seviyeleri.	20
2.2.2.1. Teknik seviye.	20
2.2.2.2. Bağlamsal seviye.....	21
2.2.2.3. Diyalektik seviye.....	22
2.2.3. Öğretmen eğitimi ve yansıtıcı düşünme.....	25
2.2.4. Yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi.....	29
2.2.4.1. Eylem araştırması.....	31
2.2.4.2. Durum çalışması.	32
2.2.4.3. Mikro-öğretim.....	33
2.2.4.4. Gözlem.	33
2.2.4.5. Amaçlı Tartışmalar.	34
2.2.4.6. Yansıtıcı günlük tutma.	35
2.2.4.7. Danışmanlık.	36
2.2.4.8. Akran rehberliği.	37
2.1.5. İlgili araştırmalar.....	37

2.1.5.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar.....	37
2.1.5.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar.....	43
3.BÖLÜM	47
Yöntem.....	47
3.1. Araştırma Modeli	47
3.2. Katılımcılar	48
3.3. Veri Toplama Araçları	50
3.3.1. Öz değerlendirme formu.....	50
3.3.2. Akran değerlendirme formu.....	51
3.3.3. Yarı yapılandırılmış görüşme formları.	51
3.3.4. Gözlem görüşmeleri.....	52
3.3.4. Uyarılmış hatırlama (stimulated recall).	53
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi.....	54
3.4.1. Verilerin toplanması.....	54
3.4.1.1. Öğretmenlik uygulaması 1 dersi.	54
3.4.1.2. Araştırmacının rolü.	55
3.4.2. Verilerin çözümlemesi.	56
3.5. Geçerlik ve Güvenirlik.....	57
4.BÖLÜM	60
Bulgular.....	60
4.1. Birinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular.....	60
4.2. İkinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular	70

4.2.1. Öğretim süreci teması.	77
4.2.2. Planlama teması.	82
4.2.3. Sınıf yönetimi teması.	86
4.2.4. İletişim teması.	89
5.BÖLÜM	93
Tartışma, Sonuç ve Öneriler	93
5.1.Tartışma ve Sonuç.....	93
5.1.1. Birinci araştırma sorusuna ait tartışma ve sonuç.	93
5.1.2. İkinci araştırma sorusuna ait tartışma ve sonuç.	96
5.2.Öneriler	99
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	99
5.2.2. İleride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler.....	100
Kaynakça.....	102
EKLER.....	114
Özgeçmiş.....	123

Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>		<i>Sayfa</i>
1.	Yansıtıcı Düşünme Seviyeleri	23
2.	Katılımcıların Demografik Özellikleri	49
3.	Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Seviyelerine Ait Frekanslar	65
4.	Öz Değerlendirme Formlarında Yapılan Yansıtma Frekansları	72
5.	Akran Değerlendirme Formlarındaki Yansıtma Frekansları	74
6.	Son Görüşmelerden Elde Edilen Veriler	75

Şekiller Listesi

Şekil	Sayfa
1.	Öğretmen Adaylarının Öz Değerlendirme Raporlarından Elde Edilen Yansıtıcı Düşünme Seviyelerindeki Değişim61
2.	Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Seviyelerine Ait Yüzdelere66
3.	Öğretmen Adaylarının Yansıtma Temaları71
4.	Öğretim Süreci Temasına Ait Kodların Kullanım Frekansları78
5.	Planlama Temasına Ait Kodların Kullanım Frekansları83
6.	Sınıf Yönetimi Temasına Ait Kodların Kullanım Frekansları87
7.	İletişim Temasına Ait Kodların Kullanım Frekansları90

1.BÖLÜM

Giriş

1.1.Problem Durumu

Bilgi toplumu çağı olarak da nitelendirilen günümüzde bilim ve teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler başta eğitim ve ekonomi olmak üzere birçok alanda köklü bir değişim ve dönüşüme yol açmıştır ve bireylerin sahip olması gereken kişisel ve mesleki becerilerde bir farklılaşma yaşanmıştır. Bu değişim ve dönüşüm ise küresel bir rekabeti beraberinde getirmiştir. Toplamların bu küresel rekabet içerisinde varlıklarını koruyabilmeleri için çağa uyum sağlayabilen bireyler yetiştirilmesi giderek önem kazanmıştır.

İstenen becerilere sahip bireylerin yetiştirilebilmesi için eğitimin temel yapı taşı ve toplumsal dönüşümün birincil aktörü olarak öğretmenlerin de çağa uyum sağlayan bireyler olmaları beklenmektedir. Bu noktada, çağa uygun nitelik ve yeterliklere sahip öğretmenlerin varlığı eğitimin temel noktalarından birini oluşturmaktadır. Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”nde (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017, s. 4) öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmıştır ve öğretmenlerin niteliklerinin değerlendirilebileceği yeterlik alanı ve 11 yeterlikten söz edilmiştir. Bu yeterliklerden biri de “kişisel ve mesleki gelişim” olarak belirtilmiştir. Öz değerlendirme, ise kişisel ve mesleki gelişimin göstergelerinden biri olarak yer almaktadır. Ayrıca, bahsedilen öğretmen yeterlikleri başta öğretmen istihdamı, aday öğretmen yetiştirme süreci ve öğretmenlik uygulaması olmak üzere bir çok alanda kullanılacak temel bir metin niteliği taşımaktadır. Yine, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda ise öğretmenin sahip olduğu özellikler “okul öncesi eğitiminin niteliğini ve çocuğun gelişimini etkileyen en temel belirleyici” olarak nitelendirilmiştir ve okul öncesi eğitimin niteliğinin değerlendirilmesinde üç ayrı boyut olduğu vurgulanmıştır (MEB, 2013).

Bunlar; çocuğun değerlendirilmesi, programın değerlendirilmesi ve öğretmenin kendini değerlendirmesidir. Sonuç olarak öğretmenlerden çocuğu ve programı değerlendirmelerinin yanı sıra kendi uygulamalarını da değerlendirmeleri beklenmektedir. Ancak tüm bu gelişmelere rağmen yasa ve yönetmeliklerde öğretmenlerin öz değerlendirme yapmalarını içeren herhangi bir ibare bulunmamaktadır (Özdemir, 2018). Ayrıca, 2015 yılına kadar öğretmen değerlendirmeleri Millî Eğitim Bakanlığına bağlı “Bakanlık Maarif Müfettişleri” tarafından yapılırken, 2014 yılında yapılan bir düzenleme ile müfettişlerin sınıflara girerek ders denetimi yapma uygulaması kaldırılmış ve öğretmenlerin değerlendirilmesi müdürlere bırakılmıştır (MEB, 2015). Dolayısıyla, öğretmenler sınıf uygulamalarında kendilerini değerlendirecek bir merci olmadığından sınıflarda yalnız bırakılmış ve mesleki gelişimleri için gerek “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”nde gerekse 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programında kendi kendilerine yapacakları öz değerlendirmeler istenmesine rağmen öğretmenlere bunu nasıl yapacakları konusunda yeterli bir yönlendirme ve rehberlik yapılmadığı görülmektedir.

Kısaca öz değerlendirme kavramı bireyin kendi kendini değerlendirmesidir. Ancak bireyin kendi kendini değerlendirmesi sürecini gerçekleştirirken rutin bir düşünme eyleminden daha çok eleştirel bir öz-yeterlik seviyesine ulaşması gerekmektedir. Bu durum da ancak yansıtıcı düşünme becerisine sahip olabilmekle mümkün olabilmektedir (Weber, 2013).

Yansıtıcı düşünme “eğitim durumları ile ilgili bilinçli ve mantıklı kararlar verme ve daha sonra da bu kararların sonuçlarını değerlendirme süreci” olarak tanımlanmaktadır (Taggart & Wilson, 2005). Tanımlar ele alındığında yansıtıcı düşünmenin öz değerlendirmeyi de içine alan bir kavram olarak değerlendirmek mümkündür. Bu noktada, öz değerlendirme uygulamaları aynı zamanda yansıtıcı düşünme becerilerini olumlu yönde etkilemektedir (Özdemir, 2018). Yansıtıcı düşünme becerisi sayesinde ise öğretmenler eğitim durumlarını eleştirel bir bakış açısı ile alarak yeniden yapılandırabilmekte ve öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkileyecek en iyi yolu bulmak için çaba sarf etmektedir. Böylece, öğretmenler

hem etkili bir öğretim gerçekleştirebilmekte hem de kişisel ve mesleki gelişimlerini devam ettirebilmektedir.

Yansıtıcı düşünme kavramı ilk kez John Dewey tarafından kullanılmıştır (Dewey, 1910; Ho & Richards, 1993; Kember, ve diğerleri, 1999). Yansıtıcı düşünme kavramının öğretmen eğitiminde önemli bir kavram haline gelmesi ile Schön ile birlikte olmuştur (Schön, 1987; Valli, 1997) ve yansıtıcı düşünme öğretmen eğitim programlarının önemli bir parçası haline gelmiştir (Abell, Bryan, & Anderson, 1998; Lee, 2005). Valli'ye (1997) göre; yansıtıcı düşünme sadece gelişimsel bir süreç değildir, aksine hem gelişimsel evrelerin hem de eğitici deneyimin bir sonucudur ve öğretmen yetiştirme programlarında yer alacak özenle tasarlanmış öğretim stratejileri ile yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi sağlanabilmektedir (Valli, 1997). Bu bağlamda okul öncesi öğretmen adaylarının öz değerlendirme ve yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesi araştırmanın problemi oluşturmaktadır.

1.2.Araştırma Soruları

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları üzerine yaptıkları yansıtıcı düşünme seviyelerindeki; teknik seviye, bağlamsal seviye ve diyalektik seviyelerindeki, durumları nasıldır? Bu seviyeler arasında oluşan değişimin nedenleri nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları üzerine yaptıkları derinlemesine yansıtıcı düşünceler nelerdir?

1.3.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına yönelik öz değerlendirme ve yansıtıcı düşünme becerilerini derinlemesine incelemektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Öğrenciyi merkeze alan günümüz eğitim sistemleri bireyin bilginin pasif alıcısı olarak yetiştirilmesine karşı çıkarak bilgiyi üretebilen bireylerin yetiştirilmesini esas almaktadır.

Toplumsal dönüşümün birincil aktörü ve eğitimin temel yapı taşı olarak öğretmenlerden de bilgi ve becerileri doğrultusunda öğrencilere rehberlik etmeleri beklenmektedir. Bu noktada nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi giderek önem kazanmaktadır çünkü öğretmenin niteliği aynı zamanda eğitimin niteliğini de belirlemektedir.

Nitelikli düşünme becerilerine sahip nesillerin yetiştirilmesi için ise yansıtıcı düşünme becerisine sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi giderek önem kazanmaktadır çünkü yansıtıcı düşünmenin temelinde yaratıcı düşünme, problem çözme, üstbilişsel düşünme ve eleştirel düşünme gibi birçok üst düzey düşünme becerisi yatmaktadır. Yansıtıcı düşünme becerisi sayesinde öğretmenler eğitim durumlarını eleştirel bir bakış açısı ile alarak eğitim durumlarını yeniden yapılandırabilmekte ve öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkileyecek en iyi yolu bulmak için çaba harcamaktadır. Böylece, öğretmenler hem etkili bir öğretim gerçekleştirebilmekte hem de kişisel ve mesleki gelişimlerini devam ettirebilmektedir. Tüm bunların yanı sıra, hem “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”nde (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017) hem de 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda (MEB, 2013) öğretmenlerin öz değerlendirme yapmalarına vurgu yapılması nedeni ile hali hazırda eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen eğitimi programının yansıtıcı düşünme becerisini öğretmen adaylarına ne düzeyde kazandırdığını belirleyebilmekte ve bu beceriye sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi de oldukça önem kazanmaktadır.

Gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde ise araştırmaların daha çok sınıf eğitimi, fen bilgisi eğitimi, beden eğitimi ve spor öğretmenliği, türkçe eğitimi, matematik eğitimi, ingiliz dili eğitimi gibi farklı branşlardaki öğretmen ya da öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini incelendiği görülmüştür. Okul öncesi

eğitimi öğretmenliği alanında yapılan çalışmaların azlığı ise dikkat çekmektedir ve bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde yansıtıcı düşünme becerisi ile sorgulama becerisi, bilimsel tutum ve öz-yeterlik gibi farklı değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği sonucuna ulaşılmıştır (Dindar, 2018; Efe Kendüzer, 2017; Tunç, 2019). Yine, yapılan çalışmalarda verilerin çoğunlukla nicel veri toplama araçları ile dolaylı yollardan toplandığı görülmüştür. Ancak, okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme seviyelerindeki değişimi doğrudan elde edilebilecek veriler doğrultusunda derinlemesine inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır.

Yukarıda da belirtildiği gibi, bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri farklı veri kaynaklarından ve farklı veri toplama yöntemleri kullanılarak elde edilen veriler doğrultusunda derinlemesine incelenmiştir. Tüm bu veriler ışığında araştırmanın okul öncesi eğitimi, özellikle öğretmen eğitimi alanına yapacağı katkı büyük önem arz etmektedir.

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmada verilerin toplanmasında kullanılan veri toplama araçları ve nitel araştırma gereği yapılan görüşmelerin araştırmanın amacına uygun verilerin toplanmasında etkili olduğu düşünülmektedir.
2. Araştırma kapsamına giren katılımcı öğretmen adaylarının öz değerlendirme formları, akran değerlendirme formları ve yapılan görüşmeler sırasında doğal ve içten oldukları ve verdikleri cevapların gerçeği yansıttığı düşünülmektedir.

1.6. Sınırlıklar

Bu araştırma;

1. 2019-2020 eğitim-öğretim yılının güz dönemi,
2. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim görmekte olan 8 öğretmen adayından elde edilen veriler,

3. “Öğretmenlik Uygulaması 1” dersi kapsamında her öğretmen adayı tarafından uygulanan etkinlikler,
4. Süre olarak 12 hafta,
5. Katılımcıların yansıtıcı düşünme becerilerini ortaya koymak adına kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Yansıtma: Zihinsel resim ya da temsil anlamına gelmektedir (Valli, 1997) ve birey bu temsilleri kullanarak derinlemesine düşünceler yoluyla yineleyen öğrenmelerindeki belirsizlik ve benzersizlik durumlarını anlamlandırabilmekte ve durumlar üzerinde düzenlemelere gitmektedir (Schön, 1983).

Yansıtıcı Düşünme: “Eğitim durumları ile ilgili bilinçli ve mantıklı kararlar verme ve daha sonra da bu kararların sonuçlarını değerlendirme süreci”dir (Taggart & Wilson, 2005). Bu değerlendirmeler sonucunda kişi deneyimlerini yeniden yapılandırarak ve yeniden organize ederek yansıtma yapmaktadır ve böylece deneyimlerini anlamlandırarak gelecek deneyimleri için temel oluşturmaktadır (Dewey, 1933’ten akt. Başol & Evin Gencel, 2013).

Öz değerlendirme: “Bireyin kendi kendini değerlendirmesi” olarak tanımlanmaktadır ve birey öz değerlendirmeler yoluyla kişisel ve mesleki gelişiminin devamlılığını sağlayabilmektedir (MEB, 2017).

Öğretmenlik Uygulamaları: “Uygulama öğrencilerine, eğitim gördüğü öğretmenlik alanında, yönetim ve ders dışı etkinliklerle birlikte bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazandırmayı amaçlayan ve belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir şekilde öğretmesini sağlayan, uygulama etkinliklerinin tartışılıp değerlendirildiği ders ya da dersler”dir (MEB, 2018).

2.BÖLÜM

Alan Yazın

2.1. Düşünme ve Düşünme Türleri

İnsanı diğer canlılardan ayıran en temel özellik sahip olduğu düşünme becerisidir. Düşünme ve öğrenme gibi zihinsel faaliyetlerin merkezi ise beyindir ve bu faaliyetler nöron adı verilen sinir hücreleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Nöronlar arasında bilginin taşınabilmesi için sinaps olarak adlandırılan bağlantılara ihtiyaç vardır ancak insan bu bağlantılara sahip bir şekilde dünyaya gelmemektedir. Birey bu bağlantıları deneyimleri sayesinde sonradan oluşturmaktadır ve kullanılan sinaptik bağlantılar güçlenirken kullanılmayan bağlantılar ise yok olmaktadır (Baştuğ, 2007; Keleş & Çepni, 2006). Daha önce edinilen bilgilerin geri çağırılması ve yeni bilgilerin önceki bilgiler ile ilişkilendirilmesi de yine bu sinaptik bağlar sayesinde gerçekleşmektedir (Weiss, 2000). Kısacası, birey yaşantıları aracılığıyla sahip olduğu bilgileri yapılandırmakta ve beyin gelişimini devam ettirmektedir. İnsan bilgiyi duyu organları aracılığıyla dış dünyadan elde etmektedir. Elde edilen duyumlar ise beyinde imgeleştirilerek yorumlanmakta ve algılamaktadır. Yani, birey dış dünyadan edindiği bilgileri işleyerek düşünmeyi ve öğrenmeyi gerçekleştirmektedir (Morgan, 1976/1993).

Nickerson (1984) düşünmeyi “tamamen bilgiye dayalı bir etkinlik” olarak ele alarak bilgi ve düşünmenin birbirine bağımlı olduğunu ve karşılık olarak birbirini güçlendirdiğini vurgulamıştır. Buna ek olarak, kişinin bir şey hakkında bilgi sahibi olmadan o şey hakkında etkili bir şekilde düşünemeyeceğini buna karşılık çok bilgi sahibi olmanın etkili düşünmeyi beraberinde getirmeyeceğini de belirtmiştir. Dewey’e (1910; 1933) göre; düşünme en geniş tanımıyla “zihnimizden geçen her şey” anlamına gelmektedir ve insan doğrudan gözlemleyemediği yani göremediği, koklayamadığı, duyamadığı veya dokunamadığı

meseleler üzerine düşünmektedir. Bu noktada düşünme amaçlıdır ve şüphelerimizi çözmemize yardımcı olur (Baron & Jonathon, 2000).

Beyer (1984) düşünmeyi bir beceri olarak ele almıştır ve düşünme becerilerinin eğitim ile geliştirilebileceğini belirtmiştir. Dewey (1910) de benzer şekilde eğitim ile bireye nasıl daha iyi bir şekilde düşüneceğinin öğretilbileceğini savunmuştur. 1980’ler itibari ile de düşünme becerilerinin geliştirilmesi için birçok program geliştirilmiştir (Nickerson, 1984). Benzer şekilde günümüzde de düşünme becerisinin geliştirilmesi eğitim programlarının temel amaçlarından biridir ve böylece öğrencilerin aktif hale getirilmesi hedeflenmektedir. Bu düşünme becerileri ise analitik düşünme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme becerilerini içermektedir (MEB, 2016).

Alan yazın incelendiğinde yansıtıcı düşünme becerisinin yaratıcı düşünme, problem çözme, üstbilişsel düşünme ve eleştirel düşünme becerileri ile ilişkilendirildiği ve tüm bu becerileri içerisinde barındıran daha geniş bir düşünme becerisi olduğu görülmektedir (Dewey, 1910; 1933; Ennis, 1993; Feldhusen & Goh, 1995; Hatton & Smith, 1995; Schön, 1987; Sternberg & Lubart, 1991; Weber, 2013).

2.1.1. Yaratıcı düşünme. Spearman (1930) yaratıcı düşünmeyi hem bilinç hem de bilinçaltı süreçleri kullanarak fikirler arasındaki ilişkileri görme ya da fikirler arasında ilişki yaratma süreci olarak tanımlamaktadır. Torrance (1993) ise “zorlukları, problemleri, bilgi boşluklarını, eksik öğeleri, çarpıklığı algılama; bu eksiklikler hakkında tahminlerde bulunma ve hipotezler oluşturma; bu tahminleri ve hipotezleri değerlendirme ve test etme; imkan dahilinde onları gözden geçirme ve yeniden test etme; ve sonuçları iletme süreci” olarak ele almaktadır. Perkins’e (1985) göre yaratıcı düşünme yaratıcı “yaratıcı sonuçlara yönlendirme eğilimi olan planlı bir düşünme” olarak nitelendirilmektedir ve esas ölçütün çıktı yani sonuç olduğunu vurgulamaktadır. Yaratıcı düşünmeyi belirleyen altı ilke ise şu şekildedir:

1. Uygulama standartları kadar estetiği yani orijinalliği de içermesi,
2. Sonuçlar kadar amaca da dikkat edilmesi,
3. Akıcılıktan çok hareketliliğe bağlı olması,
4. Kişinin yeterliğinin merkezinden çok uçlarda çalışmaya dayanması,
5. Öznellik kadar nesnelliğe de dayanması,
6. Dışsal motivasyondan çok içsel motivasyona bağlı olması.

Karmaşık bir zihinsel aktivite olan yaratıcı düşünmenin bilgi tabanını kullanan ve geliştiren ilişkili zihinsel aktivitelerin yanı sıra eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme, yansıtıcı düşünme ve üstbilişsel düşünme ile de ilişkisi bulunmaktadır (Feldhusen & Goh, 1995; Baker & Rudd, 2001; Weisberg, 1988; Sternberg & Lubart, 1991).

2.1.2. Problem çözme. Jonassen (2000) problemi “hedef durum ile mevcut durum arasındaki fark” olarak tanımlarken, Bingham’a (1998) göre problem planlanan bir hedefe ulaşmaya çalışılırken karşılaşılan engel olarak nitelendirilmektedir. Üzerinde uzlaşılmış ortak bir tanım olmamasına rağmen bir durumun problem olarak değerlendirilebilmesi için kişinin karşı karşıya kaldığı bir güçlük olması, kişinin bu güçlüğü çözmeye ihtiyaç duyması, kişinin bu güçlükle daha önce karşılaşmaması ve çözümle alakalı herhangi bir hazırlığının olmaması gerekmektedir (Kesicioğlu, 2015).

Problem çözme; “bir probleme çözüm bulmayı amaçlayan zihinsel aktivite” (Baker & Mayer, 1999), “hedefe yönelik herhangi bir zihinsel işlem dizisi” (Jonassen, 2000), ve “insanın düşüncesini düzenleyen yapı ve bu yapının temel gerçekleştirilmesi olarak araç-amaç analizi” (Anderson, 1993) gibi farklı şekillerde tanımlanmıştır. Problem çözmeyi oluşturan dört özellik vardır:

1. Zihinseldir: Problemi çözen kişinin zihninde gerçekleşir ve yalnızca kişinin davranışlarından dolaylı bir çıkarım yapılabilir.

2. Sürece dayalıdır: Bilginin işlenmesi ve dönüştürülmesini içerir.
3. Güdümlüdür: Doğrudan başarılabilir olmayan bir hedefe ulaşmayı amaçlamaktadır.
4. Kişiseldir: Problemi çözen kişinin mevcut bilgi ve becerilerine dayanmaktadır (Baker & Mayer, 1999).

Problem çözme çoğunlukla 5 adımdan oluşan bir süreç olarak ele alınmaktadır. Bunlar adımlar; problemin belirlenmesi ve açıklanması, problem için olası çözümlerin oluşturulması, çeşitli alternatif çözümlerin test edilmesi, en iyi çözümün seçilmesi ve çözümün uygulanmasıdır (Beyer, 1984). Başarılı bir problem çözme süreci ise kişinin becerisine, meta becerisine yani zihinsel süreci izleme ve kontrol etme yeteneğine ve iradesine dayanmaktadır. Burada meta beceri ile ifade edilmek istenen üstbilişsel düşünmedir ve diğer bileşenleri düzenlediği için problem çözenin merkezini oluşturmaktadır (Mayer, 1998).

Yansıtıcı düşünme ile problem çözme arasındaki ilişki ele alındığında ise yansıtma birçok araştırmacı tarafından “gerçek problemlere çözüm bulma” olarak ele alınmaktadır (Hatton & Smith, Reflection in teacher education: Towards definition and implementation, 1995). Yansıtıcı düşünme sürecinin bir problemin ortaya çıkışı ile başlaması (Dewey, 1910; 1933; Schön, 1983; 1987) ve yansıtıcı düşünme basamakları ile problem çözme süreci arasındaki paralellik de bu fikir birliğini destekler niteliktedir.

2.1.3. Üstbilişsel düşünme. Üst biliş; en basit şekilde “bilme hakkında bilme, bilgi hakkında bilgi ve düşünme hakkında düşünme” olarak tanımlanmaktadır (Nickerson, 1984). Bu tanımın yanı sıra, “düşüncenin izlenmesi ve kontrolü” (Martinez, 2006), “öğrenmeye katılan bilişsel süreçler üzerinde aktif kontrol içeren üst düzey düşünme” (Livingston, 2003) ve “bireyin kendi bilişsel süreci ile ilgili bilgisi” (Brown & Smiley, 1977) gibi farklı tanımları da bulunmaktadır. Flavell’e (1979) göre çok çeşitli zihinsel girişimin izlenmesi dört çeşit olgu

arasındaki eylemler ve etkileşimler aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bunlar; üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyimler, hedefler ve eylemler yani stratejilerdir.

Üstbilişsel bilgi, bilişsel süreçler hakkında edinilen bilgidir ve bu bilgi bilişsel süreçleri kontrol etmek için kullanılmaktadır (Livingston, 2003). Üstbilişsel deneyimler, herhangi bir zihinsel girişime eşlik eden ve onunla ilgili bilinçli bilişsel veya duyuşsal deneyimleri ifade etmektedir. Bunlarla birlikte, her bilişsel girişimin hedefleri vardır ve kişi bu hedefleri gerçekleştirmek için de bilişlerini ve diğer davranışlarını kullanmaktadır (Flavell, 1979).

Üst bilişi yansıtıcı bir düşünür olmanın temeli olarak nitelendiren Weber'e (2013) göre bir öğretmen adayı yansıtma yaptığında kendi düşünme, akıl yürütme ve karar verme süreçlerinin farkında olabilmektedir. Yani, üstbilişsel düşünme becerisi sergilemektedir. Ayrıca, problem çözme de üstbilişsel düşünmenin önemli bir parçasıdır çünkü kişi problem çözerken birçok beceriyi nasıl izleyeceği, nasıl düzenleyeceği ve ne zaman kullanacağı hakkında bilgi sahibi olmaktadır (Mayer, 1998). Problem çözme konusunda uzman olan bireyler de acemi olan bireylere oranla daha fazla üstbilişsel yöne sahiptirler çünkü bu bireyler daha etkili bir şekilde planlama yaparak kendi performanslarını daha dikkatli bir şekilde izlemekte ve kendi yetenekleri ve sınırlılıkları hakkında daha fazla fikir sahibi olmaktadır (Nickerson, 1984).

2.1.4. Eleştirel düşünme. Eğitimin amaçlarından biri olarak nitelendirilen eleştirel düşünme 1980'lerden bu yana üzerinde düşünülen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Ennis, 1993). Ancak buna rağmen üzerinde uzlaşılmış bir tanımı bulunmamaktadır. Araştırmacılar tarafından ortaya konan bazı tanımlara göz atmak gerekirse; eleştirel düşünme “herhangi bir inanç ya da varsayılan bilgiyi onu destekleyen kanıtlar ve yol açacağı ileriki sonuçlar ışığında sürekli inceleme çabası” (Glaser, 1941), “ne yapacağına ya da neye

inanacağına karar vermek için yapılan akla yatkın yansıtma” (Ennis, 1993) ve “özellikle bir inanç ya da davranış biçimini destekleyen akıl yürütme ya da tartışmanın niteliği ile ilgili bir değerlendirici düşünme türü” (Fisher, 2011) gibi farklı şekillerde tanımlanmıştır. Beyer (1984) eleştirel düşünmeyi oluşturan on özellikten bahsetmiştir:

1. Doğrulanabilir gerçekler ve değer iddiaları arasında ayırım yapma,
2. Bir iddia ya da kaynağın güvenilirliğini belirleme,
3. İfadelerin doğruluğunu belirleme,
4. Asılsız ya da teminatlı iddialar arasında ayırım yapma,
5. Konuyla ilgili ve ilgisiz bilgi, iddia ya da gerekçeleri ayırt etme,
6. Önyargıları tespit etme,
7. Belirtilen ya da belirtilmeyen varsayımları tanımlama,
8. Belirsiz ya da iki anlama gelebilen iddia ya da savları tanımlama,
9. Sorgulama sırasındaki mantıksal tutarsızlıkları keşfetme,
10. Savın gücünü belirleme.

Dewey ise yansıtıcı düşünme kavramı yerine zaman zaman eleştirel düşünme kavramını kullanmıştır. Eğer probleme yönelik öneri bir kere kabul edilirse ise eleştirel olmayan bir düşünmenin gerçekleşeceğini ve yansıtıcı düşünme düzeyinin ise en aza düşeceğini belirtmiştir (Dewey, 1910).

2.2. Yansıtıcı Düşünme

Yansıtma kelimesinin kökeni Latince bir kelime olan ve “geriye doğru eğilmek” anlamına gelen “*reflectere*” kelimesine dayanmaktadır ve dilbilgisi, fizik ve psikoloji alanlarında kullanılmaktadır. Psikolojik bir terim olarak yansıtma zihinsel resim ya da temsil anlamına gelmektedir (Valli, 1997) ve birey bu temsilleri kullanarak derinlemesine düşünceler yoluyla yineleyen öğrenmelerindeki belirsizlik ve benzersizlik durumlarını

anlamlandırabilmekte ve durumlar üzerinde düzenlemelere gitmektedir (Schön, 1983).

Yansıtıcı düşünme kavramı ise uzun yıllardır üzerinde çalışılan bir konu olmasına rağmen üzerinde uzlaşılmış bir tanım bulunmamaktadır ve alan yazın incelendiğinde birçok yansıtıcı düşünme tanımı karşımıza çıkmaktadır. Taggart ve Wilson (2005) yansıtıcı düşünmeyi “eğitim durumları ile ilgili bilinçli ve mantıklı kararlar verme ve daha sonra da bu kararların sonuçlarını değerlendirme süreci” olarak tanımlarken, Mezirow (1991) “bir deneyimi anlamlandırmak ve yorumlamak için çabalarımızın içeriğini, sürecini veya öncüllerini eleştirel olarak değerlendirme süreci” olarak nitelendirmektedir. Yansıtma yapmayı düşünmek olarak ele alan Van Manen (1991) ise yansıtıcı düşünmeyi “bir eylemin alternatif yolları üzerine düşünme, seçimler yapma ve kararlar verme” olarak ifade etmektedir ve bireylerin deneyimleri, ne yaptığı ya da yapması gerektiği ve ne yapabileceği hakkında düşündüğünde yansıtma yapabileceğini vurgulamıştır.

Üzerinde uzlaşılmış ortak bir tanım olmamasına rağmen, yansıtıcı düşünmede bulunması gereken üç ortak noktadan söz edilmektedir (Mewborn, 1999):

1. Yansıtıcı düşünme niteliksel olarak hatırlama ya da rasyonelleştirmeden farklıdır. Onu farklı kılan ise düşüncenin amacının sahip olduğu problematik doğadır.
2. Eylem yansıtıcı sürecin ayrılmaz bir parçasıdır çünkü eylem ve yansıtma birlikte olduğunda teori ve uygulama arasındaki uçurumu birleştiren bir köprü görevi görmektedir.
3. Yansıtıcı düşünme hem bireysel hem de ortak bir deneyimdir. Yansıtıcı düşünme büyük bir iç gözlem içermesinin yanı sıra en azından ilk aşamalarda, dışarıdan bir yönlendirme ve araştırma da içermektedir.

Weber (2013) ise birçok yansıtıcı düşünme tanımında yer alan dört ortak unsurdan bahsetmiştir. Bunlar; bir süreç olması, öğretilmesi gereken bir beceri olması, bir karar verme süreci gerektirmesi ve öğrenci başarısını olumlu bir şekilde etkilemesidir.

2.2.1. Yansıtıcı düşünmenin felsefi temelleri. Yansıtma kavramı ilk kez John Dewey tarafından kullanılmıştır (Kember, ve diğerleri, 1999; Ho & Richards, 1993). Dewey (1910), “How We Think” isimli kitabında düşünceyi rutin eylemlerden ayırmış ve düşünen bir varlık olarak insana nasıl daha iyi bir şekilde düşünebileceğinin öğretilbileceğini vurgulamıştır. Dewey’in yansıtıcı düşünmeye dair görüşleri 1940’lı ve 50’li yıllarda birçok araştırmacı tarafından desteklense ve sosyal bilimler alanında araştırmalar yapılmaya devam etse de bu etkinin eğitim uygulamalarına nasıl dönüştürülebilirliği her zaman zaman sorgulanmıştır. 1960’lı ve 70’li yıllara gelindiğinde ise Bruner’in düşünceleri sosyal bilimler alanındaki birçok çalışmayı etkilemiştir ve yansıtıcı düşünme kavramı önceki çalışmalarda varlığını sürdürmeye devam etmiştir (Ross & Hannay, 1986).

1980’lere gelindiğinde ise eğitimi fazlaca teknik ve basit bir alan olarak ele alan anlayışa tepki olarak uzmanlar eğitimin karmaşık, duruma özgü ve ikilemlerle dolu bir girişim olduğunu savunmuştur ve yansıtıcı düşünme kavramına olan ilgide bir artış yaşanmıştır (Sparks-Langer & Colton, 1991). Bu ilgi artışı ise temelinde üç farklı neden dayanmaktadır. Bu nedenlerden ilki, bilişsel psikologların düşünce ve eylem arasındaki karmaşık ilişkiyi açıklama çabalarına dayanmaktadır. Bir diğer neden, profesyonel bir meslek olarak görülmeyen öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak ele alınabileceği ve öğretmenlerin de profesyonelleştirilebileceği düşüncesinin konuşulmaya başlanmasıdır. Son olarak ise, Amerikan okullarına karşı yaşanan memnuniyetsizlikle beraber gelen okulların ancak öğretimin kalitesi artırılarak geliştirilebileceği inancıdır. Tüm bu gelişmeler dikkati öğretmen

yetiştirme programlarına çekmiştir ve yansıtıcı düşünen öğretmen yetiştirilmesi önemli hale gelmiştir (Valli, 1997).

Schön ise öğretmenlerin düşünmelerinin geliştirilmesinin öğretmenliği profesyonel bir meslek haline getireceğini savunarak Batının teoriyi uygulamadan ayıran geleneksel anlayışını eleştirmiştir ve yansıtıcı düşünme kavramını öğretmen eğitiminde önemli bir kavram haline getirmiştir (Schön, 1987; Valli, 1997). Bu gelişmeyle birlikte yansıtıcı düşünme kavramı öğretmen eğitim programlarının önemli bir parçası haline gelmiştir (Abell, Bryan, & Anderson, 1998; Lee, 2005).

Yansıtıcı düşünme üzerine birçok farklı görüş geliştirilmiş olsa da alan yazın taraması sonucunda Dewey ve Schön tarafından ortaya konan iki görüşün yansıtıcı düşünmenin temelini oluşturduğu ve diğer araştırmacılar içinde bir çıkış noktası niteliğinde olduğu görülmektedir (Abell, Bryan, & Anderson, 1998; Farrell, 2013; Francis, 1995; Lee, 2005; Mewborn, 1999; Zeichner & Liston, 2014).

2.2.1.1. John Dewey’in görüşü. Yansıtma kavramı üzerine birçok görüş ve tanım olmasına rağmen Dewey “yansıtma” kavramının fikir babası olarak kabul edilmektedir (Hatton & Smith, 1995; Ho & Richards, 1993; Kember, ve diğerleri, 1999). Dewey (1910, s. 6) yansıtıcı düşünmeyi “herhangi bir inanç ya da varsayılan bilgiyi onu destekleyen temeller ve eğilimli olduğu sonraki sonuçlar ışığında aktif, kalıcı ve dikkatli bir şekilde düşünme” olarak tanımlamaktadır. Yansıtıcı düşünmenin gerçekleştirilebilmesi için bir şaşkınlık, tereddüt, şüphe ya da zihinsel zorluk durumunun yani bir problemin ortaya çıkması ve sonrasında ise önerilen inancı desteleyecek ya da geçersiz kılacak bilgilere ulaşmak için bir araştırma yapılması gerekmektedir (Dewey, 1910; 1933). Dewey’e (akt. Başol & Evin Gencel, 2013) göre kişi deneyimlerini yeniden yapılandırarak ve yeniden organize ederek

yansıtma yapmaktadır ve böylece deneyimlerini anlamlandırarak gelecek deneyimleri için temel oluşturmaktadır. Yansıtmanın dört ayırt edici özelliği vardır (Rodgers, 2002):

1. Yansıtma bir anlamlandırma sürecidir. Kişi yansıtma yaparak bir deneyimden diğerine geçer ancak bunu yaparken o deneyimin diğer deneyim ve fikirlerle olan ilişki ve bağlantısını daha derinlemesine anlar. Böylece kişi öğrenmesini devam ettirmektedir.
2. Yansıtma sistematik, özenli, disiplinli bir düşünme şeklidir ve kökleri bilimsel araştırmaya dayanmaktadır.
3. Yansıtma toplumda ve başkalarıyla etkileşim halinde gerçekleşmektedir.
4. Yansıtma kişinin hem kendisinin hem de başkalarının kişisel ve entelektüel gelişimine değer veren tutumlar geliştirmesini gerektirmektedir.

Dewey'e (1910; 1933) göre yansıtıcı düşünme sadece bir fikirler dizisi değil sonuçları da içeren ardışık bir düzenlemedir yani her adım hem bir önceki adımın sonucu hem de bir sonraki adımın öncelidir. Bu anlamda yansıtıcı düşünme aynı zamanda döngüsel bir süreçtir çünkü test etme aslında aynı zamanda bir sonraki deneyimi ifade etmektedir (Rodgers, 2002). Aynı zamanda gözlem ile başlayan bu süreç yine gözlem ile sonlanmaktadır. Sürecin başında problemi tanımlamak için kullanılan gözlem, sürecin sonuna gelindiğinde ise varsayımsal olarak kabul edilen bir sonucun değerini test etmek için kullanılmaktadır (Dewey, 1910).

Yansıtıcı düşünme beş adımda gerçekleşmektedir (Dewey, 1910). Bunlar; problemin fark edilmesi, problemin tanımlanması, olası bir çözüm önerisinin oluşturulması, önerinin gerekçelendirilmesi ve önerinin test edilerek bir inancın oluşturulmasıdır. Ancak bu beş aşamanın sırası sabit değildir (Dewey, 1933). Düşüncenin her adımını bir öneri oluşumunu geliştirmektedir ve onun öncü bir fikir ya da yönlendirici hipoteze dönüşmesini teşvik

etmektedir. Yansıtıcı eylem için sahip olunması gereken üç temel tutum ise açık fikirlilik, sorumluluk ve içtenliktir (Dewey, 1933; Griffin, 2003; Valli, 1997; Zeichner, 1981).

Açık fikirlilik; “aktif bir birden fazla taraftan dinleme isteği, hangi kaynaktan olursa olsun gerçeklere dikkat etmek, tüm dikkatinin alternatif ihtimallere vermek, bizim için en gözde olan inançlarda bile hata olasılığını ayırt etmek” olarak tanımlanmaktadır (Dewey, 1933, s. 30). Yansıtıcı bir öğretmen, mevcut öğrencileri ve koşulları göz önünde bulundurarak zihnini sınıfta kullanılan her türlü içerik, yöntem ve prosedüre açık tutmalıdır. Yani eğitim ortamında var olan şeylerin hem neden o şekilde gerçekleştiğini hem de nasıl daha iyi bir hale getirilebileceğini üzerine düşünmelidir (Grant & Zeichner, 1984). Zihni yeni fikirlere kapatan üç etmen ise zihinsel tembellik, kendini beğenmişlik ve bilinçdışı korkulardır (Dewey, 1933).

Sorumluluk; planlanan bir adımın yol açabileceği sonuçları hesaba katmak ve bu izlendiğinde ortaya çıkan sonuçları kabul etmektir (Dewey, 1933). Sorumlu bir öğretmen sınıf içerisinde yaptığı eylemlerin yapılış şekillerini de sorgulamalıdır çünkü çocukların okullarda öğrendiği birçok şey “örtülü program” aracılığı ile aktarılmaktadır. Yani eğitimcilerin eylemlerini gerçekleştirirken yaptıkları tercihler öğrencilerinin de yaşamlarını etkilemektedir (Grant & Zeichner, 1984). Okul; içinde bulunduğu sosyal, politik ve ekonomik bağlamdan ayrı düşünülemez. Bu nedenle, eğitimcilerin eylemlerinin sonuçlarının dikkate alınması sınıf ve okul sınırlarının ve hatta eğitim ilkelerinin göz önünde bulundurulmasından çok daha öteye geçmelidir (Zeichner, 1981). Örneğin; bir öğretmen seçeceği ders materyali ile öğrencilerin tutumlarını ve bakış açılarını şekillendirebilmektedir.

İçtenlik ise kişinin tüm ilgisini üzerinde çalıştığı konuya vermesini ifade etmektedir. Eğer ilgisi bölünürse, kişinin dikkati yapılan işin ve işin gerçekleştiği bağlamın eleştirel bir şekilde analiz edilmesinden başka bir yöne çevrilmekte (Grant & Zeichner, 1984) ve kişi etkili bir şekilde düşünememektedir (Dewey, 1933). Öğretmen adayları birçoğu enerjilerinin

büyük bir kısmını üniversitedeki ve okullardaki danışmanlarının beklentilerini karşılamak için kullanırken, yansıtıcı bir öğretmen adayı tüm ilgi ve enerjisini kendi eylemlerinin sonuçlarını ve amaçlarını değerlendirerek analiz etmeye harcamaktadır (Grant & Zeichner, 1984; Zeichner, 1981). Kişi tamamen dikkatini verdiğinde ise konuyla ilgili tüm sorular ve öneriler kendiliğinden kişinin aklına gelmekte ve ileriki araştırmalar ve okumalar için çaba gösterilmektedir (Dewey, 1933).

2.2.1.2. Donald A. Schön'ün görüşü. Schön'e (1987) göre; insan bir şeyi nasıl yapacağını öğrendiğinde, düşünmeye ihtiyaç duymadan düz bir eylem, tanımlama, karar verme ve düzenleme dizisini gerçekleştirebilmektedir. Uygulayıcılar için ise bir uygulama tekrarlı ve rutin haline geldikçe ve eylem sırasında bilme (knowing-in-action) giderek daha üstü kapalı ve kendiliğinden oldukça, uygulayıcı ne yaptığını düşünmek için eline geçen fırsatları kaçırabilmekte ve kendini düzeltemeyeceği hata kalıplarının içinde bulabilmektedir (Schön, 1983). Kişiyi yansıtma yapmaya, yani eylemleri üzerine düşünmeye, iten ise bir sürpriz unsurunun varlığı yani beklentilerin karşılanmaması durumudur ve bu yansıtma eylem anında yansıtma ve eylem üzerine yansıtma olmak üzere iki farklı şekilde gerçekleştirilebilmektedir (Schön, 1983; 1987; Wilson, 2008).

Eylem anında yansıtma; eylem sırasında eylemi herhangi bir kesintiye uğratmadan yapılan yansıtma olarak tanımlanmaktadır (Schön, 1987). Yansıtma, uygulayıcının mevcut eylemde bir farklılık yaratabileceği bir zaman diliminde gerçekleşmektedir yani sanılanın aksine eylem anında yansıtma her zaman çok hızlı bir şekilde gerçekleşmeyebilir. Mevcut eylem dakikalar ya da saatler içinde gerçekleşebileceği gibi günler, haftalar ya da aylar içinde de gerçekleşebilmektedir (Schön, 1983). Eylem sırasında kişinin düşünceleri gerçekleşmekte olan eylemi yeniden şekillendirmek için harekete geçmektedir ancak bu şekillendirme sadece var olan teori ve tekniklere dayanmamaktadır ve kişi akıl yürüterek o duruma özgü yeni bir

teori inşa etmektedir (Schön, 1987; 1983). Schön eylem anında yansıtma sürecini şu şekilde tanımlamıştır (Farrell, 2013; Schön, 1987):

- Başlangıçta kendiliğinden oluşan, rutinleşmiş cevaplar üreten bir durumdur.
- Rutin cevaplar her zaman ürettiğinden farklı olarak beklenmeyen ya da sürpriz bir sonuç doğurur.
- Bu sürpriz ya da beklenmeyen sonuç mevcut eylem içerisinde bir yansıtmaya neden olur.
- Eylem anında yansıtma mevcut bilgi yapısını sorgulayan eleştirel bir işlevi vardır. Yani uygulayıcı süreçte eylemi gerçekleştirme yöntemlerini, kavramın anlaşılmasını ya da problemin çerçevesini yeniden yapılandırabilir.
- Yapılan yansıtma derhal bir deneme meydana getirir ve uygulayıcı yeni eylemler dener.

Eylem üzerine yansıtma; eylem sırasında bilmenin (knowing-in-action) eylemin beklenmeyen sonucu üzerinde nasıl bir katkısı olduğunu anlamak için sona ermiş eylem üzerine düşünme olarak nitelendirilmektedir (Schön, 1987). Kişiler eylem üzerine yansıtma yaparak, mevcut anlayışlarını geliştirebilmekte ve bilgi birikimlerini test ederek geliştirebilmektedir (Thompson & Pascal, 2012). Bu yansıtma, eylemden sonraki sakinlik içerisinde yapılabileceği gibi mevcut eylem yarıda durdurularak da yapılabilmektedir ve her iki durumda da yansıtmanın mevcut eylem ile doğrudan bir bağlantısı bulunmamaktadır (Schön, 1987).

Schön'e (1983; 1987) göre yansıtma dört aşamada gerçekleşmektedir. Bunlar; problem, problemin yeniden çerçevelendirilmesi, deney ve sonuçlar üzerine derinlemesine düşünmek yani sonuçları incelemek. Burada deney ile ifade edilmek istenen ise kişinin harekete geçerek oluşturduğu çerçeve doğrultusunda çıkarımlarını takip etmesi ve sonuçlara

açık olmasıdır (Schön, 1983) ve keşif deneyi, hareket test etme deneyi ve hipotez test etme olmak üzere farklı mesleklerde tarafından kullanılan üç farklı deney türü bulunmaktadır (Schön, 1987).

2.2.2. Yansıtıcı düşünme seviyeleri. Yansıtıcı düşünce uzmanlar tarafından iki farklı şekilde sınıflandırılmıştır. Bunlardan biri yansıtıcı düşünme seviyesi diğeri ise belli bir yansıtıcı düşünme seviyesine ulaşmak için izlenen süreçtir (Taggart & Wilson, 2005). Alan yazın incelendiğinde ise uzmanların üç yansıtıcı düşünme seviyesi üzerinde durdukları görülmektedir (Lee, 2005; Taggart & Wilson, 2005) ve bu yansıtıcı düşünme seviyeleri uygulamaya karşılık gelen yorumların içeriğine göre belirlenmektedir (Van Manen, 1977). Bu seviyeler; teknik seviye, bağlamsal seviye ve diyalektik seviyedir.

2.2.2.1. Teknik seviye. Teknik seviye, yansıtıcı düşünmenin ilk seviyesi olarak nitelendirilmektedir (Taggart & Wilson, 2005). Belli sonuçlara ulaşmak için kullanılan eğitimsel bilginin uygulanma şekli yansıtmanın odağını oluşturmaktadır ve sonuçlar takip etmeye değer bir bilgi olarak ele alınmaktadır (Zeichner, 1981). Yani, yansıtıcı sonuçlardan çok eylemin gerçekleştirilme yolları üzerinde durmaktadır (Van Manen, 1977). Birey yansıtma yaparken bağlam üzerine düşünmeden eylemler ve amaçlar arasındaki uygunluğu belirlemeye çalışır (Taggart & Wilson, 2005) ve ne sonuçlar ne de bağlam problematik olarak ele alınmaz (Zeichner & Liston, 1987). Valli'ye (1997) göre bu yansıtıcı düşünme seviyesinde yansıtma yapan öğretmenler kendi performanslarını başkaları tarafından belirlenen kriterler çerçevesinde değerlendirmektedir ve bu kriterlere ulaşp ulaşamama durumu üzerine yansıtma yapmaktadır. Bu seviyede yansıtma yapan uygulayıcılar (Taggart & Wilson, 2005):

- Gözlemlerin basit betimlerini yapar.

- Alternatif aramadan okumalarından ya da sınıf çalışmalarından elde ettiği teori ve deneyimlerden gelen davranışlara, içeriğe ve becerilere odaklanır.
- Görev odaklıdır ve öğretmenlik yeterliliğine bir dizi hedefler olarak bakar.
- Mevcut beceri ve pedagojik seviyesi ile bağlantılı uygun eğitsel kelime dağarcığını kullanır.

2.2.2.2. Bağlamsal seviye. Bağlamsal seviye yani bir diğer adıyla uygulama alanında yansıtma ise bir üst yansıtma seviyesini ifade etmektedir (Van Manen, 1977). Bu seviyede yansıtma yapan birey, gerçekleştirdiği eylemlerin altında yatan varsayımları ve yatkınlıkları açıklamanın ve anlatmanın yanı sıra bir eylemin yol açtığı eğitimsel sonuçları da değerlendirmektedir (Liston & Zeichner, 1987). Yansıtma hem eğitimsel deneyimin doğası ve niteliği üzerine hem de kullanışlı seçimler yapma üzerine yapılan yorumlayıcı anlayışları içermektedir (Van Manen, 1977). Yansıtmanın amacı sınıf içindeki uygulamaların teorik temelini, bağlamını ve buradaki kavramları anlamak, bu uygulamaları savunmak ve bu uygulamaların öğrencilerin gelişimi ile olan ilişkisini ortaya koymaktır. Böylece birey kendi rutinlerini ve kurallarını geliştirebilmektedir. Bu seviyede yansıtma yapan uygulayıcılar (Taggart & Wilson, 2005):

- Öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen uygulamalar üzerine yansıtma yapar.
- Durumun bağlamı ile ilişkili kararları yansıtır.
- Öğrencilerin ihtiyaçları ile ilgili içeriği yansıtır.
- Teori ile pratiği ilişkilendirir.
- Eyleme odaklanır.
- Bilgiye ve kişisel değerlere dayanan uygulama alternatifleri arar.
- Sağlam öğretim yapılarına dayanan uygulamaları ya da ilkeleri analiz eder, açıklar ve doğrular.

- Eylemlerin ve inançların sonuçlarını ve olası sonuçlarını değerlendirir.
- Hem varsayımların hem de uygulama ve sonuçların yatkınlıklarını netleştirir.

2.2.2.3. Diyalektik seviye. Diyalektik seviye en üst düzey yansıtıcı düşünme seviyesi olarak nitelendirilmektedir ve eleştirel seviye olarak da adlandırılmaktadır (Van Manen, 1977). Bu seviyedeki yansıtıcılar, kişinin öğretim planlamaları ve uygulamaları hakkındaki etik ve siyasi kaygılarını kapsamaktadır (Taggart & Wilson, 2005). Kişi yansıtıcılarında hangi eğitim hedeflerinin, deneyimlerin ve faaliyetlerin adalet, eşitlik ve özgürlük gibi ilkeleri dikkate alan yaşam biçimlerine yol açtığına, mevcut düzenlemelerin insanlar için önemli ihtiyaçlara hizmet edip etmediğine ve yine bu düzenlemelerin insanları önemli olarak nitelendirilen amaçlara ulaştırıp ulaştırmadığına yer vermektedir (Huber & Nolan, 1989). Eleştirel yansıtıcılar; kuruluşlar, baskıcı otorite ve egemenlikle alakalı değişmez eleştiriler içermektedir ve baskıcı bir otoritenin, bireyleri arasında asimetri ve eşitsizliğin olmadığı bir eğitim sürecinden bahsetmektedir (Van Manen, 1977). Bu yansıtıcı düşünme seviyesinde yansıtma yapan bireyler kendi inanç ve varsayımlarını da sorgulamakta ve uygulamalara dair yaptıkları akran değerlendirme ve öz değerlendirmeleri sentezleyerek bir görüş ortaya koymaktadırlar (Özdemir, 2018). Ayrıca, bu seviyede yansıtma yapabilen bireyler sayesinde toplumsal adaletsizlik ve eşitsizliklere zemin hazırlayan öğretim uygulamalarının ve okul yapılarının ortadan kaldırılabilceği ve bu haksızlıkların üstesinden gelinebileceği düşünülmektedir (Valli, 1997). Bu seviyede yansıtma yapan uygulayıcılar (Taggart & Wilson, 2005):

- Sistematiik olarak uygulamaları sorgular.
- Alternatifler ve rakip teoriler ortaya atar.
- Eylem sırasındaki sonuçlar ve kararlar üzerine yansıtma yapar.

- Öğretimi planlama ve uygulama ile ilgili ahlaki, etik ve sosyo-politik konular üzerine düşünür.
- Hem sözel olarak hem de yazılı olarak kendini etkili ve öz-güvenli bir şekilde ifade eder.
- Kendini öğretmen olarak gözden geçirmenin bir yolu olarak eylem durumlarını yeniden düzenler.
- Sorunları gidermek için çelişkileri ve sistematik girişimleri sorgular.
- Disiplinli sorgulama, bireysel özerklik, kendini anlama ve kendini gerçekleştirmede başarılı olur.

Bunun dışında farklı yansıtıcı düşünme seviyelerine yer veren araştırmacılara rastlanmaktadır. Tablo 1’de farklı araştırmacılar tarafından ortaya konan yansıtıcı düşünme seviyelerine yer verilmiştir.

Tablo 1

Yansıtıcı Düşünme Seviyeleri

Öneren Kişi	Tema	Seviye
Van Manen (1977)	Yansıtma seviyeleri	Teknik alanda yansıtma
		Uygulama alanında yansıtma
		Eleştirel alanda yansıtma
Grimmett, MacKinnon, Erickson ve Riecken (1990)	Yansıtma seviyeleri	Teknik yansıtma
		Bilinçli yansıtma
		Diyalektik yansıtma
Sparks-Langer ve Colton (1991)	Yansıtıcı düşünme unsurları	Bilişsel yansıtma
		Eleştirel yansıtma
		Anlatı yansıtması

Mezirow (1991)	Yansıtma seviyeleri	Yansıtıcı olmayan eylem: alışlagelmiş eylem/üzerinde düşünülmüş eylem/iç gözlem Yansıtıcı eylem: içerik yansıtma, süreç yansıtma ve öncül yansıtma
Lasley (1992)	Pedagojik işleyiş	Teknik Kavramsal Diyalektik
Valli (1997)	Yansıtma türleri	Teknik yansıtma Eylem anında ve eylem üzerine yansıtma Üzerinde düşünülmüş yansıtma Kişisel yansıtma Eleştirel yansıtma
Hatton ve Smith (1995)	Yansıtma türleri	Tanımlayıcı yansıtma Söyleşimsel yansıtma Eleştirel yansıtma
Kember ve diğerleri (1999)	Yansıtıcı düşünme kategorilerini kodlama	Alışlagelmiş eylem/İç gözlem/Üzerine düşünülmüş eylem: yansıtıcı olmayan eylem

		İçerik yansıtma/süreç
		yansıtma/içerik ve süreç
		yansıtma: yansıtıcı eylem
		Öncül yansıtma: üst düzey
		yansıtıcı eylem
Jay ve Johnson (2002)	Yansıtma tipolojisi	Tanımlayıcı yansıtma
		Karşılaştırmalı yansıtma
		Eleştirel yansıtma
Lee (2005)	Yansıtıcı düşünmenin derinliği	Hatırlama
		Rasyonelleştirme
		Yansıtıcılık
Taggart ve Wilson (2005)	Yansıtıcı düşünme piramidi	Teknik seviye
		Bağlamsal seviye
		Diyalektik seviye
Larrivee (2008)		Ön yansıtma
		Yüzeysel yansıtma
		Pedagojik yansıtma
		Eleştirel Yansıtma

Tablo 1’de görüldüğü gibi farklı araştırmacılar yansıtıcı düşünme seviyelerini farklı şekillerde tanımlamışlardır.

2.2.3. Öğretmen eğitimi ve yansıtıcı düşünme. Eğitimin temel yapı taşlarından biri olarak nitelendirilen ve aynı zamanda eğitimin kalitesini belirleyen en önemli faktörlerden biri olan öğretmenlerin yetiştirilmesinde her ülke tarafından farklı eğitim programları uygulanmaktadır. Uygulanan bu eğitim programları ise yetiştirilen öğretmenlerin niteliğini

belirlenmektedir. Dünyadaki öğretmen eğitimi programlarına bakıldığında ise Singapur ve Finlandiya'nın gerek öğretmen eğitimi gerekse eğitim çıktıları açısından dikkati çeken iki ülke olduğu görülmektedir. Bu ülkeler etkili bir öğretim sağlamak için öğretmenleri akademik yeteneklerini ve öğretmeye olan tutkularını ortaya koydukları zorlu bir süreçten geçirilmekte (Darling-Hammond, 2017) ve en yetenekli yükseköğretim mezunlarından bazıları eğitime çekerek gerekli mesleki gelişim ve desteği sağlamaktadır (The World Bank, 2018). Bu iki ülke öğretmen eğitimi için ciddi bir bütçe ayırmakta ve adaylara finansal bir destek de sağlamaktadır. Hatta, Singapur'da öğretmen eğitiminin ilk iki yılında öğretmen adaylarına eğitimleri için bir maaş sağlanmaktadır (Aksoy & Gözütok, 2014).

Singapur'da öğretmen eğitimi Nanyang Teknoloji Üniversitesi'ne bağlı Ulusal Eğitim Enstitüsü tarafından verilmektedir ve öğretmen yetiştirmede üç farklı program bulunmaktadır. Öğretmen adayları dört yıllık lisans eğitiminin yanı sıra bir veya iki yıllık lisans sonrası yeterlilik programları ile öğretmen olabilmektedirler (Aksoy & Gözütok, 2014). Tüm öğretmen yetiştirme programlarında teorik derslerin yanı sıra “Öğretmenlik Uygulamaları” zorunlu bir temel derstir (Orakçı, 2015). Lisans programındaki derslerin % 45'i Meslek Bilgisi, %50'si Alan Bilgisi, %5'i ise Genel Kültür dersleridir (Göçen Kabaran & Görgen, 2016). Ulusal Eğitim Enstitüsü (National Institute of Education [NIE], 2009) tarafından ortaya konan “21.yy İçin Öğretmen Yetiştirme Modeli (TE21-A Teacher Education Model for the 21st Century)” öğretmen eğitimi için 6 anahtar öneri sunmaktadır ve bunlardan biri de teori ve uygulama arasındaki bağın güçlendirilmesidir. Rapor teori ve uygulama arasındaki boşluğun ise yansıtma, deneyimsel öğrenme, okul temelli araştırma ve sorgulama projeleri ve sınıfları üniversiteye taşıyabilecek pedagojik araçlar ile giderilebileceğini vurgulamaktadır. Ayrıca, bu program öğretmen adaylarına lisans eğitimlerinin yanı sıra 2 yıllık bir yüksek lisans programı ve lisans ile bütünleştirilmiş bir lisans-yüksek lisans programı sunmaktadır.

Finlandiya’da ise üniversiteler tarafından yüksek lisans düzeyinde bir öğretmen eğitimi verilmektedir ve bu eğitim lisans programı ile birlikte 5 yıllık bir eğitim programını kapsamaktadır (Aksoy & Gözütok, 2014; 2017). Tüm öğretmenler hem güçlü bir alan bilgisi ve pedagojik hazırlık ile donatılmış hem de araştırma ve pratik ile bütünleştirilmiş iki yıllık bir yüksek lisans eğitimi almaktadır. Çoğu öğretmen ise mesleğine devam etmenin yanı sıra doktora eğitimini sürdürmektedir. Öyle ki öğretmenlik tıptan sonra en çok aranan meslek grubudur (Darling-Hammond, 2017). Finlandiya’da sorgulama temelli öğretmen eğitim programları uygulanmaktadır ve öğretmenlerin meslek bilgisi eğitimleri ve alan bilgisi eğitimleri farklı fakülteler tarafından verilmektedir. Öğretmen adayları eğitimlerinin ilk yılında alan bilgisi derslerini, ikinci ve üçüncü yıllarda ise meslek bilgisi derslerini almaya başlamaktadır (Aksoy & Gözütok, 2017).

Türkiye’de ise öğretmen yetiştirme programı 4 yıllık bir lisans eğitimi kapsamaktadır ve üniversitelerin eğitim fakülteleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlik lisans programları “Öğretmenlik Meslek Bilgisi”, “Alan Eğitimi” ve “Genel Kültür” olmak üzere üç farklı gruptan dersler içermektedir. 2018 yılında yapılan düzenleme ile birlikte ise Meslek Bilgisi dersleri programların %30-35’ini, alan Eğitimi dersleri %45-50’sini ve Genel Kültür dersleri ise %15-20’sini oluşturmaktadır. Buna ek olarak, öğretmen adaylarının yapacakları uygulamalar Öğretmenlik Uygulaması 1 ve Öğretmenlik Uygulaması 2 olmak üzere iki dönemde uygulanacak uygulama dersleri ile sınırlı tutulmuştur (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018).

Gelecek nesillerin daha nitelikli düşünme becerilerine sahip olması için yansıtıcı düşünme becerisine sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi oldukça önemlidir çünkü yansıtıcı düşünmenin temelinde birçok üst düzey düşünme becerisi yatmaktadır. Dewey’e (1910) göre eğitimin temel işlevi mümkün olan her bilginin öğretilmesinden çok daha fazlasıdır. Eğitim

sayesinde bireyler salt iddialarını, tahminlerini ve fikirlerini kanıtlanmış inançlardan ayırt etme alışkanlığı kazandırmaktır ve ancak sahip olduğu yetileri etkili bir şekilde kullanmayı öğrenebilen bir birey başkalarına da onlarda aktif olan yetiler üzerine düşünmeyi öğretebilir çünkü eğitim karşılıklı ilişkiye dayanan bir süreçtir. Yani, yansıtıcı düşünme becerisine sahip öğretmenler yetiştirilirse, yansıtıcı düşünen gelecek nesillerin de temelleri atılmış olacaktır.

Giovannelli'ye (2003) göre; öğretmenlik sınıf yönetimi, bireysel farklılıklar, meslektaşlarla ve yöneticilerle olan ilişkiler, eğitimsel meseleler, sosyal baskılar ve ahlaki iklimler gibi birçok problematik durumu içerisinde barındırmaktadır ve bu nedenle öğretmen eğitim programlarının amacı teknik açıdan yetkin, yansıtıcı düşünebilen ve kendi kendini eleştirebilen öğretmen adaylarının yanı sıra deneyimli öğretmenler yetiştirmek olmalıdır. Yansıtıcı düşünen öğretmen görünüşte bağımsız gibi görünün sınıf olaylarının ilişkisini görebilmekte ve öğrencileri suçlamak yerine öğretim problemlerinin çözümü için bir sorumluluk almayı tercih etmektedir (Valli, 1997). Böylece, öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkileyecek en iyi yolu bulmak için çaba harcamakta (Lee, 2005; Meierdirk, 2016) ve etkili bir öğretim gerçekleştirmektedir (Giovannelli, 2003).

Yansıtıcı düşünen bir öğretmen adayı kendine sunulan tüm mesleki bilgiler hakkında eleştirel bir şekilde düşünüp bu bilgileri bir süzgeçten geçirerek hem kendi eğitimine bir yön vermekte hem de kendi mesleki kimliğinin şekillenmesinde aktif bir almaktadır (Grant & Zeichner, 1984). Ayrıca, yansıtıcı öğrenmeler dogmalara ve önyargıları meydan okumak için bir temel oluşturur çünkü bu öğrenmeler, mesleki uygulamalara yönelik açık fikirli ve sorgulayıcı bir yaklaşım geliştirmeyi ve bu uygulamaları güçlendirmeyi gerektirmektedir (Thompson & Pascal, 2012). Böylece yansıtıcı düşünen öğretmenler adayları yeni fikirleri daha iyi bir şekilde öğrenmenin yanı sıra programdan ayrıldıktan sonra kendi profesyonel

gelişimlerini de sürdürmeye devam etmektedirler (Lee, 2005). Huber ve Nolan (1989) ise yansıtıcı düşünmenin öğretmenlere sağladığı faydalarını şu şekilde belirtmiştir:

- Öğretmenler kendi sınıf içi davranışları daha iyi gözlemler ve bu davranışların daha fazla farkında olur.
- Öğretmenler kendilerini uygulamaları üzerinde daha fazla kontrole sahip olarak görür.
- Yansıtıcı düşünme sürecini deneyimlemeye başladıkları için öğretmenler daha da yansıtıcı olma eğiliminde olurlar.
- Yansıtıcı öğretimi cesaretlendirmeye çalıştıkları için denetleyiciler de denetleyici davranışları hakkında daha yansıtıcı olurlar.
- Öğretmenler daha yansıtıcı olduğu için öğrencilerinin yansıtıcı düşüncelerini de daha fazla geliştirmeye çalışırlar.
- Öğretmenler daha yansıtıcı olduğu için öğrencilerinin öğrenmelerini büyük ölçüde etkileyecek bir güce sahip olduklarına inanmaya başlarlar.

Tüm bunlara ek olarak, Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilk olarak 2006 yılında hazırlanan ve 2017 yılında ise yeniden düzenlenen “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri”nde bir yeterlilik alanı olarak yer alan kişisel ve mesleki gelişimin temelini oluşturan öz değerlendirmeye yer verilmesi (MEB, 2017) ve öğretmenlerden kendi uygulamaları üzerine yansıtımlar yaparak bir değerlendirme yapmaları beklenmesi nedeni ile hali hazırda eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen eğitimi programının uygulanması sırasında da öğretmen adaylarına yansıtıcı düşünme becerisinin kazandırılması önemli bir gereklilik haline gelmektedir.

2.2.4. Yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi. Yansıtıcı düşünme sadece gelişimsel bir süreç değildir, aksine hem gelişimsel evrelerin hem de eğitici deneyimin bir sonucudur ve

öğretmen yetiştirme programlarında yer alacak özenle tasarlanmış öğretim stratejileri ile yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi sağlanabilmektedir (Valli, 1997). Wildman ve Niles (1987) öğretmenlerin yansıtıcı birer uygulayıcı olabilmesi için giderilmesi gereken yedi ihtiyaçtan bahsetmiştir:

- Yansıtma yapılacak sınıf içi olayların gözlemsel betimlemesi
- Sınıf içi betimlemeleri elde etme ve ifade etme becerileri
- Yansıtma ile ilgili sürecin kontrolü
- Yönetimsel destek
- İnançları açıklamak için güvenli bir ortam
- Yansıtma için zaman
- Mesleki destek ve öğretmenlerin bilgisine saygı

Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemler üzerine bir tartışma bulunmaktadır. Bazı eğitimciler yansıtıcı düşünmenin “eksiksiz ve kontrollü bir klinik öğretmenlik deneyimi” ile geliştirilebileceğini savunurken, diğerleri ise yansıtıcı eylemin temelini oluşturan yansıtıcı düşünmenin değerine ilişkin olumlu ve samimi tutumların geliştirilmesinin yansıtıcı becerilerin gösterilmesi kadar gerekli olduğunu belirtmiştir (Gipe & Richards, 1992). Griffin (2003) yansıtıcı düşünmeyi geliştirecek yöntemlerin seçilirken göz önünde bulundurulması gerekenleri ise şu şekilde ifade etmiştir:

- Yansıtma doğası gereği gelişimseldir. Bu nedenle öğretimin ve saha faaliyetlerinin de bu anlayışı aktarması gerekmektedir.
- Denetimli saha faaliyetleri öğretmen eğitimi programlarının başından sonuna kadar oldukça önemlidir çünkü öğrenme gerçek ortamlarda gerçekleşir ve öğretmen adayları teori ile uygulama arasında bir bağ kurabilir.

- İçselleştirilmiş şemalar, yansıtıcı düşünme döngüsünün ayrılmaz bir parçası olan sağlam ve rutinleştirilmiş karar verme gelişimini destekler.
- Yazma, öğretmen adaylarının özelden genele geçebileceği ve bir yansıtıcı düşünme alışkanlığı kazanabileceği ciddi bir öğrenme koludur çünkü amaçlı yazma kişinin devam eden düşünmesinde içselleştirilir.
- Danışman eşliğindeki yazma süreci yansıtıcı düşünmeyi geliştirebilir. Yapılandırılmış bir metin kullanmak öğretmen adaylarının içsel bir yansıtıcı konuşma geliştirmesine yardımcı olur.
- Bu yansıtıcı konuşma, öğretmen adaylarının düşünme becerilerini dışa vurmasına ve bakış açılarını geliştirmesine yardımcı olur. Yansıtımların paylaşılması ise içsel sohbetleri doğrular, genişletir ve zenginleştirir.

Yapılan alan yazın incelemesinin ardından yansıtıcı düşünmeyi geliştiren başlıca yöntemler şu şekilde sıralanabilir (Farrell, 2004; Hatton & Smith, 1995; Kurtts & Levin, 2000; Ünver, 2003; Valli, 1997; Zeichner & Liston, 1987):

- Eylem Araştırması
- Durum Çalışması
- Mikro-öğretim
- Gözlem
- Amaçlı Tartışmalar
- Günlük Tutma
- Danışmanlık
- Akran Rehberliği

2.2.4.1. Eylem araştırması. Kişinin kendi öğretim uygulamasının ve uygulama bağlamının bazı yönlerine ilişkin yaptığı sistematik ve derinlemesine araştırmalardır ve

öğretmenler bu araştırmalara yatılarak kendi uygulamalarının değiştirilmesinde ve geliştirilmesinde aktif rol almaktadır. Bunları yaparken de problem çözme yöntemlerini kullanmaktadır (Valli, 1997). Projeler öğretmen adayları tarafından yazılmakta ve seminer gruplarında paylaşılarak değerlendirilmesi yapılmaktadır (Zeichner & Liston, 1987).

Farrell (2004) yansıtıcı düşünme süreci ile eylem araştırması süreci arasındaki büyük benzerliğe dikkat çekmiştir. Her iki süreç de bir problemin belirlenmesi ile başlar ve problemin çözümüne yönelik olarak harekete geçmeyi gerektirir. Eylem araştırmalarında, problemin belirlenmesi ve tanımlanmasında öğretmen adaylarına rehberlik edilmektedir ancak öğretmen adayı sürecin devamını kendisi gerçekleştirmektedir. Gerekli bilgiyi toplayarak mevcut durumu değiştirmek için çözüm önerileri üretmekte ve bu çözüm önerileri arasından birini eyleme dönüştürmektedir. Sonrasında ise eylemlerini ve karar verme sürecini değerlendirerek yansıtımlar yapmakta ve bunları sunarak hem danışmanlarından hem de akranlarından geri dönütler almaktadır (Valli, 1997).

2.2.4.2. Durum çalışması. Durum çalışmaları genellikle önemli öğretim ilkeleri ile gerçek bir okul ya da sınıf etkinliğinin belirgin ve akılda kalıcı yönleri ile kurgulanmış hallerini ifade etmektedir. Bu olayların nasıl, hangi tarihlerde, hangi bağlam içerisinde gerçekleştiği ve olay içerisindeki kişilerin duygu ve düşünceleri derinlemesine betimlenir (Valli, 1997). Yani, durum çalışmaları sayesinde öğretmenler kendi deneyimlerini yeniden hatırlayarak bu deneyimleri üzerine yansıtımlar yapabilmektedir (Hatton, 1996).

Bu durumlar genellikle bir çatışma ya da problem içermektedir ve öğretmen adaylarından bu duruma bir öneri getirmeleri ve önerilerini de sağlam bir eğitim teorisine dayandırarak gerekçelendirmeleri istenir (Valli, 1997). Durum çalışmaları sayesinde öğretmen adayları kısa vadede öğretim ikilemlerini düzgün bir şekilde ifade etme, kendi uygulamaları ve karar verme süreçleri üzerine yansıtma yapma imkanı elde ederken, uzun vadede

uygulamaları hakkında yapıcı bir şekilde düşünerek kendi potansiyellerini geliştiren öğretmenler olmalarına hizmet etmektedir (Hunter & Hatton, 1998).

2.2.4.3. Mikro-öğretim. 1960’larda Stanford Üniversitesi tarafından geliştirilen küçültülmüş bir öğretim yöntemidir. Öğretmen adaylarından gerçek sınıf ortamında ve en faz 5 kişilik bir öğrenci grubu karşısında 5 ile 25 dakika arasında değişen bir öğretim gerçekleştirmeleri beklenmektedir (Allen, Micro-teaching: A new framework for in-service education, 1966). Mikro-öğretim uygulamalarında ders bir akran ya da teknisyen tarafından kayda alınır ve amaç sınıftaki etkileşimleri kayıt altına almaktır. Kayıt altına alınmasından kısa bir süre ise uygulayıcı kendi dersini değerlendirerek yansıtma yapmaktadır. Sonrasında ise kayıt ve yansıtma danışman ve öğretmen adayı tarafından eş zamanlı olarak incelenir ve yorumlanır. Son olarak danışman yorumlarını içeren ders planı ve akranlarının eleştirileri uygulayıcı ile paylaşılır ve bir sonraki mikro-öğretim için amaçlar belirlenir (Taggart & Wilson, 2005).

Mikro-öğretim; öğretim için bir ön deneyim ve uygulama, kontrollü koşullar altında eğitimin etkilerini keşfetmek için bir araştırma aracı ve deneyimli öğretmenler için bir hizmet içi eğitim aracı olarak kullanılmaktadır (Allen, 1967). Mikro-öğretim sayesinde öğretmen adayları danışmanlarının rehberliğinde kendi uygulamalarını izleme, inceleme ve değerlendirme imkanı elde etmektedir. Böylece öğretmen adayları kendi kendilerini analiz etme becerilerini ve eğilimlerini geliştirerek daha yetkin bireyler haline gelmektedirler (Valli, 1997).

2.2.4.4. Gözlem. Öğretmen yetiştirme programları teorik derslerin yanı sıra öğretmen adaylarının gerçek sınıf içi deneyimler kazanabileceği uygulamalı dersler de içermektedir. Öğretmen adayları bu uygulamaları sırasında hem danışmanlar hem de uygulama öğretmenleri tarafından gözlemlenmekte ve öğretimlerini geliştirmeleri için

desteklenmektedir (Valli, 1997). Gözlemler sayesinde danışmanlar öğretmen adaylarının belirli bir sınıf düzeyinde farklı öğretim yaklaşımlarını karşılaştırmalarına, belirli bir içerik alanında farklı öğretim yaklaşımlarını incelemelerine ve belirli sınıf türlerinde kullanılan teorileri çözümlemelerine yardımcı olmaktadır (Zeichner & Liston, 1987).

Gözlem değerlendirmeleri sayesinde öğretmen adaylarının kendi uygulamaları üzerine yansıtımlar yaparak neleri iyi yaptıklarını, neleri kötü yaptıklarını ve neleri daha iyi yapabileceklerini kendilerinin çözümlemesi sağlanmaktadır (Valli, 1997). Gözlemler seminerlerde grup olarak incelenip tartışılabilceği gibi bir öğrenci tarafından yazılı olarak da değerlendirilebilmektedir (Zeichner & Liston, 1987).

2.2.4.5. Amaçlı Tartışmalar. Sınıf içi tartışmalar yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesinde kullanılan yöntemlerden biridir. Küçük grup tartışmaları, birbirinin yansıtıcı günlüklerinin ya da raporlarının okunması ve yorumlanması, birbirinin fikirlerinin eleştirilmesi ve tartışmalı fikirlerin incelenmesi gibi faaliyetleri kapsamaktadır (Valli, 1997). Bu tartışmalar sayesinde öğretmen adayları yaptıkları uygulamaların nedenlerini düşünmeye ve yansıtımlar yapmaya, en iyi uygulamaları düşünmeye ve bunun sonucunda da kendi uygulamalarında iyileştirmeler yapmaya teşvik edilmektedir. Böylece, uygulamaları hakkındaki düşüncelerini değiştirerek daha etkili ve daha kendinden emin uygulayıcılar haline gelebilmektedirler (Farrell, 2013).

Bu tartışmalar öğretmen adaylarının birbirlerinin uygulamalarındaki eksiklik ve yanlışlıkları fark ederek düzeltmelerine olanak sağlamanın yanı sıra kendi uygulamalarındaki olumlu yanları görmeleri için de ortam hazırlamaktadır (Ünver, 2003). Ayrıca, öğretmen adayları tartışmalar sırasında yansıtıcı yönergeler ile desteklenmektedir (Valli, 1997) ve okul bağlamı, benlik algısı ve öğrenciler olmak üzere üç konu hakkında görüşlerini ifade etmeleri sağlanmaktadır (Farrell, 2013).

2.2.4.6. Yansıtıcı günlük tutma. Yansıtıcı günlükler öğretmen adaylarının ne bildiklerini, nasıl hissettiklerini, sınıfta ne yaptıklarını ve yaptıkları şeyi neden yaptıklarını içeren yazılardır ve kendi öğrenme süreçleri üzerine yaptıkları sistematik yansıtımlar aracılığıyla öğretmen olarak gelişimlerini takip etmelerine olanak sağlamaktadır (Valli, 1997; Zeichner & Liston, 1987). Öğretmen adayları araştırma sonuçları ve sınıf uygulamaları arasında ilişki kurmaya ve araştırma bulgularının bu bağlam için uygun olup olmadığını değerlendirmeye teşvik edilmektedir (Valli, 1997). Böylece, kendi odak noktalarını ve neyi anlamak istediklerini belirleyebilmekte ve bilgiyi kişisel olarak inşa ettikleri için kendi fikirlerine ciddi bir şekilde değer vermektedir (Francis, 1995).

Öğretmen adayları yansıtıcı günlükler aracılığıyla hedeflerini, başarılarını ve başarısızlıklarını analize etmektedirler ve bu sayede her durumu gelişimleri için bir fırsat haline dönüştürebilmektedirler (Valli, 1997). Spalding ve Wilson (2002) ise yansıtıcı günlüklerin yararlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Düşünce ve deneyimlerin kalıcı kayıdır.
- Eğitimle ilişki kurmanın ve sürdürmenin bir yoludur.
- Kişisel endişeler ve hayal kırıklıkları için güvenli bir çıkış noktasıdır.
- İçsel konuşmalar için bir destektir.

Yansıtıcı günlükler danışmanlık sürecinin bir parçasıdır ve danışmanlar, bu günlükler sayesinde hem öğretmen adaylarının kendi öğretimleri ve öğretmen olarak göstermiş oldukları gelişim hakkında neler düşündüklerini öğrenebilmekte hem de sınıfın, okulun ve toplumun bağlamları hakkında bilgi sahibi olabilmektedir (Zeichner & Liston, 1987). Ayrıca yansıtıcı günlükler danışmanlar için (Spalding & Wilson, 2002):

- Öğrencilerin düşünme ve öğrenmelerine açılan bir penceredir.
- Öğrencilerle ilişki kurmanın ve sürdürmenin bir yoludur.

- Diyaloglar halinde sürdürülen öğretim araçlarıdır.

2.2.4.7. Danışmanlık. Öğretmen adayları staj deneyimleri sırasında hem danışmanları hem de uygulama öğretmenleri tarafından denetlenmektedir. Danışman, öğretmen adaylarını uygulamaları sırasında gözlemlemekte ve gerçekleşen örüntüleri ve kritik olayları belgelemek için ayrıntılı anlatı notları tutmaktadır (Zeichner & Liston, 1987). Gözlemleri sonrasında yaptığı görüşmelerde öğretmen adaylarını kendi uygulamalarını değerlendirmeleri yani yansıtma yapmaları için teşvik etmektedir (Valli, 1997). Görüşmeler sırasında gözlemlere ek olarak öğretmen adaylarının dönem boyunca gösterdikleri gelişimler ele alınmaktadır (Zeichner & Liston, 1987).

Huber ve Nolan (1989) yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesinde önemli beş danışman davranışından bahsetmektedir:

- Danışman tarafından yapılan eylem anında yansıtma,
- Öğretmen özerkliğini teşvik etme,
- Verileri belirgin öğretme modelleri için kanıt olarak kullanma,
- Zaman içinde gözlemlene ve görüşme,
- Öğretmenlerin kendi öğretimleri hakkında topladıkları verileri yorumlayabilecekleri beceriler geliştirmelerine yardım etme ve onların verilerini yorumlamada önemli bir rol oynamalarına müsaade etme.

Danışmanlık bir otorite figürü tarafından gerçekleştirilebileceği gibi bir akran tarafından da yapılabilir. Burada amaç öğretmen adaylarının uygulama problemlerini çözme, öğretme ve değerlendirme becerilerini geliştirme, mevcut deneyimleri ile önceki bilgilerini ilişkilendirme noktasında birbirlerine yardımcı olabilecekleri bir ortam oluşturmaktır (Valli, 1997).

2.2.4.8. Akran rehberliği. Akran rehberliği iki veya daha fazla meslektaşın birbirlerinin hedeflenen davranışlarını gözlemleyerek ve yapıcı geri bildirimler yaparak öğretim becerilerini geliştirme süreci olarak ifade edilmektedir (Kurtts & Levin, 2000). Bu süreçte öğretmenler iş birliği içinde ve sistematik olarak uygulamaları hakkında konuşur ve rol değişiminde bulunarak tehditkâr olmayan bir iletişime katılırlar (Vidmar, 2006).

Akran rehberliği öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmelerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır (Kurtts & Levin, 2000) çünkü bu uygulama sayesinde öğretmen adayları öğretim öncesinde planlanan sonuçları açıklayıp öğretim sonrasında da gerçek öğretim deneyimleri üzerine yansıtma yaparak iç gözlem ve öz farkındalıklarını arttırmaktadır (Vidmar, 2006). Ayrıca, öğretmen adayları akademik ve yönetsel kaygılarının yanı sıra mesleki gelişimlerini destekleyici geri bildirimler de almaktadır ve bu süreçte geri bildirim talep etmeyi, yönlendirici olmayan geri bildirimler ve özgün övgüler sunmayı öğrenmektedir (Kurtts & Levin, 2000).

2.1.5. İlgili araştırmalar. Bu bölümde araştırmayla çeşitli açılardan benzerliği olan yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalar ele alınmıştır.

2.1.5.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar. Bu bölümde yurt içinde yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

Aykar (2019) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin açık fikirlilik, sorumluluk ve içtenlik alt boyutlarındaki yansıtıcı düşünme seviyelerini ve eğitim uygulamalarındaki gelişimlerini incelemiştir. Karma desende tasarlanan çalışmanın nicel verileri 100 okul öncesi öğretmeni, nitel verileri ise 20 okul öncesi öğretmeninden elde edilmiştir. Çalışmanın nicel verileri “Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Ölçme Anketi”, nitel verileri ise “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görölmüştür. Yansıtıcı

düşünme düzeyleri ile cinsiyet ve eğitim seviyesi değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, hizmet içi eğitim alma, sınıf yaş grubu ve hizmet yılı değişkenleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Ek olarak, yansıtıcı düşünme becerisine sahip olma durumunun öğretmenlerin uygulamalardaki başarısını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Dindar (2018) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmiştir. İlişkisel tarama deseninin kullanıldığı çalışmaya 3. ve 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan 308'i kadın 12'si erkek olmak üzere toplam 320 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler “Öğretmen Adayları İçin Demografik Bilgi Formu”, “Sorgulama Becerileri Ölçeği” ve “Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği (YANDE)” yolu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri ile sorgulama becerileri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Özdemir (2018) yaptığı çalışmada müfettiş rehberliğinde gerçekleştirilen öz değerlendirme uygulamalarının öğretmenlerin öz değerlendirme, yansıtıcı düşünme ve öğretim becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Eylem araştırması olarak tasarlanan çalışmaya 29 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın nicel boyutuna ait veriler araştırmacı tarafından geliştirilen; “Öğretmenlerin Öz-değerlendirme Becerisi Ölçeği”, “Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Ölçeği”, “Öğretmenlerin Öğretim Becerileri Ölçeği” yoluyla toplanmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak ise “Ürün Dosyası Değerlendirme Rubriği”, “Yansıtıcı Günlük Çözümleme Formu”, “Video Kaydı Çözümleme Formu” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının öğretmenlerin öz-değerlendirme, yansıtıcı düşünme ve öğretim becerilerinin olumlu yönde gelişmesine katkı sağladığı görülmüştür.

Beceren (2018) çalışmasında video kayıtlarının bir özdenetim aracı olarak kullanılmasının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme seviyeleri ve mesleki gelişimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Yakınsayan paralel desende tasarlanan çalışmaya 15 kontrol grubu ve 15 çalışma grubu olmak üzere toplam 30 sınıf öğretmen adayı katılmıştır. Nicel veriler “Yansıtıcı Düşünme Özellikleri Profili Ölçeği (The Profile of Reflective Thinking Attributes Instrument) ve “Öğretmenlik Bilgisi Testi”, nitel veriler ise video kayıtları ve yazılı yansıtıcılar aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinde çalışma grubu lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ve uygulama sonrasında çalışma grubundaki öğretmen adaylarının çoğunun en üst düzey yansıtıcı düşünme seviyesine ulaştıkları görülmüştür. Ayrıca, video kayıtlarının kullanılmasının öğretmen adaylarının ders planlama becerileri, ders materyali ve kaynak seçme becerileri, ders esnasında kullandıkları hedef dili kullanma becerileri ve sınıf yönetimi becerileri gibi mesleki becerilerini geliştirdiği ortaya konmuştur.

Temel (2017) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adayları ve sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri cinsiyet, mesleki kıdem, büyüdüleri yerleşim birimi, not ortalaması gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 299’u sınıf öğretmeni, 120’si ise sınıf öğretmen adayı olmak üzere toplam 419 kişi oluşturmaktadır. Veriler araştırmacının tarafından öğretmenler ve öğretmen adayları için ayrı olarak geliştirilen kişisel bilgi formları ve “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği (YANDE)” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet ve büyüdüleri yerleşim yerlerinin sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu ortaya konmuştur. Bununla birlikte mezuniyet not ortalaması, mezun olunan okul türü, öğrenim düzeyi ve kıdem değişkenleri açısından yansıtıcı düşünme eğilimlerinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

Yamaç (2016) çalışmasında fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme süreçlerini incelenmiştir. Çalışmada karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında 29 öğretmen adayına “Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği (YANDE)” uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutu için ise 3’ü kadın, 3’ü erkek olmak üzere 6 öğretmen adayından elde edilen yansıtıcı günlükler ve görüşmeler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda miko-öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünceleri üzerinde bir etki oluşturmadığı görülmüştür. Ayrıca, öğretmen adaylarının yansıtıcılarında çoğunlukla tanımlayıcı düzeyde yansıtıcıları yaptıkları ve eleştirel düzeydeki yansıtıcılarının ise oldukça az olduğu görülmüştür. Yaptıkları yansıtıcılarda ise derse giriş, öğretim strateji yöntem ve teknikleri, planlama, sınıf yönetimi, yeterlik, ahlaki değerler ve değerlendirme konularına yer verdikleri saptanmıştır.

Gümüşok (2014) çalışmasında İngiliz dili öğretmen adaylarını “Okul Deneyimi” dersi kapsamında deneyimledikleri öz değerlendirme ve akran değerlendirmelerindeki yansıtıcı düşüncelerini incelemiştir. Durum çalışması olarak tasarlanan çalışmaya 27 İngiliz dili öğretmen adayı katılmıştır. Öz değerlendirme formları, akran değerlendirme formlar, video kayıtları ve mülakatlar veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eğitim süreçleri, öğrenci motivasyonu ve derse katılımını artırma, öğretmen değerlendirme ve sınıf yönetimi konularına hem öz değerlendirme hem de akran değerlendirmelerinde yer verdikleri belirlenmiştir. Yapılan yansıtıcıların ise çoğunlukla betimleyici düzeyde olduğu ve nadiren yüksek düzeyde yansıtıcıları yaptıkları saptanmıştır. Ayrıca, öğretmen adayları düzenli olarak yapılan öz değerlendirme ve akran değerlendirmenin etkili olduğuna inandıklarını ve bu süreçle birlikte öğretmenliklerine yönelik farkındalıklarını arttırdıklarını, daha özgüvenli bireyler haline geldiklerini, çok yönlü ve daha eleştirel bir şekilde düşünebildiklerini belirtmişlerdir.

Erdoğan ve Şengül (2014) yaptıkları araştırmada ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik dersine yönelik yansıtıcı düşünme düzeylerini ve cinsiyet, öğrenim türü ve mezun olunan lise gibi çeşitli değişkenler ile yansıtıcı düşünme düzeyi arasındaki ilişkileri incelemiştir. Genel tarama modeline göre tasarlanan araştırmanın örneklemini 108 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler kişisel bilgi formu ve “Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği (YDDBÖ)” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının orta seviyede yansıtıcılar yaptığı belirlenmiştir. Buna ek olarak öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı ancak öğrenim türü ve mezun olunan lise değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Özbek (2014) çalışmasında öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde yansıtıcı düşünme becerilerini nasıl kullandıklarını, ne gibi durumlar üzerine yansıtma yaptıklarını ve bu süreçte yansıtıcı düşünme becerilerini etkileyen faktörleri incelemiştir. Eylem araştırması olarak tasarlanan çalışmaya “Öğretmenlik Uygulaması 1” dersi alan altı sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Veri toplama aracı olarak haftalık yansıtıcı düşünme günlükleri, kayıt altına alınmış yansıtıcı etkileşimler ve görüşmeler, öğretmen adaylarının uygulama derslerinin video kayıtları, uygulama ortası ve sonu algı anketleri ve akran önerileri kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çoğunlukla eğitim durumları üzerine yansıtma yaptıkları görülmüştür. Ayrıca deneyim, video kayıtların kullanılması, akran etkileşimi, uygulama sonrası geri dönüt verilmesi, yansıtıcı günlük tutulması, yansıtıcılar doğrultusunda plan hazırlanması, uzun süreli etkileşim, pedagojik bilginin artması ve uygulama öğretmeni tarafından yapılan olumlu yönlendirmelerin yansıtıcı düşünmenin gelişimini desteklediği belirlenmiştir.

Tican (2013) tarafından yapılan çalışmada yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Deneysel desende tasarlanan araştırmanın örneklemini 42 Türkçe öğretmenliği bölümü ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Akademik Başarı Testi”, “Yansıtıcı Günlük Soruları” ve “Portfolyo İçin Dereceli Puanlama Anahtarı Uzman Formu (Rubrik)”nın yanı sıra “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI)”, “Demokratik Tutum Ölçeği” ve “Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubunun ölçme araçlarında aldığı puan ortalamaları daha yüksek olmasına rağmen deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır. Öğrenciler hem eylem hakkında yansıtma hem de eylem için yansıtma davranışı göstermişlerdir ve yansıtıcı düşünme becerilerinin olumlu yönde geliştiği görülmüştür.

Dervent (2012) yaptığı çalışmada yansıtıcı düşünme çalışmalarının öğretmen adaylarının mesleki uygulamaları üzerindeki etkisini ve öğretmen adaylarının bu çalışmalar sırasındaki yansıtıcı düşünme seviyelerini incelemiştir. Karma desende oluşturulan araştırmanın çalışma grubunu 10 beden eğitimi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri “Yansıtıcı Düşünme Anketi”, nitel verileri ise günlükler, görüşmeler ve mikro öğretim video kayıtları aracılığıyla elde edilmiştir. Veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme seviyelerinin geliştiği ve başlangıçta teknik seviyede yansıtımlar yaparken sonrasında bağlamsal ve diyalektik seviyede yansıtımlar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, deneyimleri ve yaptıkları yansıtımlar sayesinde öğretmen adaylarının planlama, zaman yönetimi, okulun

imkanları ile öğrencilerin gelişim düzeylerini göz önünde bulundurma ve öğretim yaklaşımlarında mesleki bir gelişim gösterdikleri ortaya konmuştur.

2.1.5.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar. Bu bölümde yurt içinde yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

Arrastia, Rawls, Brinkerhoff ve Roehrig (2014) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının ilk alan deneyimleri sırasındaki yansıtıcı düşünme becerilerini incelemiştir. Yakınsayan paralel desende tasarlanan çalışmaya 90 öğretmen aday katılmıştır. Araştırma sırasında katılımcılar iki gruba ayrılmıştır ve gruplardan biri ilk dönem gözlem rehberliği almamıştır. Raporlar ve yansıtıcı günlükler araştırmanın veri kaynaklarını oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda tanımlayıcı yansıtıcılar ile geleceğe yönelik yansıtıcılar arasında olumsuz yönde bir ilişki, söyleşimsel yansıtıcılar ile geleceğe yönelik yansıtıcılar arasında ise olumlu yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Yansıtıcı günlük yazma sürecinde öğretmen adaylarının %35'i yansıtıcı düşünme seviyelerinde artış, %30'unun yansıtıcı düşünme seviyelerinde düşüş gösterirken %32'sinin ise aynı yansıtıcı düşünme seviyesinde devam ettiği ve öğretmen adaylarının sadece %10'unun derinlemesine yansıtıcılar yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Gözlem rehberliği alan öğretmen adayları diğerlerine oranla daha fazla söyleşimsel yansıtıcı yapmıştır. Ek olarak, öğretmen adaylarının yansıtıcılarının sadece %6'sı geleceğe yönelik yansıtıcılar içermektedir.

Weber (2013) yaptığı çalışmada yansıtıcı düşünme süreçleri ve uygulamalar ile ilgili alınan belirgin ve doğrudan yönergelerin öğretmen adaylarının öğretimleri hakkındaki yansıtıcılarına olan etkilerini incelemiştir. Yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmaya 47 öğretmen aday katılmıştır. Araştırmanın veri kaynaklarını katılımcılar tarafından uygulama öncesi (ikinci hafta) ve uygulama sonrası (on ikinci hafta) yazdıkları yansıtıcı günlükler oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda uygulama öncesinde öğretmen adaylarının %81'inin en

düşük düzeyde yansıtıcı yaptığı ancak uygulama sonrasında yansıtıcı düşünme düzeylerinde bir artış olduğu ve teknik düzeyde olan yansıtıcı düşünme seviyelerinin eleştirel düzeye ulaştığı görülmüştür. Uygulama sonrasında öğretmen adaylarının %66'sının yansıtıcı düşünme puanlarının artış gösterdiği hatta öğretmen adaylarının yarısından fazlasının ise 5 puanın üzerine bir artış sergilediği belirlenmiştir.

Choy ve Oo (2012) çalışmalarında öğretmenlerin yansıtıcı uygulamalarını ve bu uygulamaların öğretimlerini nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırma nitel ve nicel yaklaşımın birlikte kullanıldığı karma desen modelindedir. Araştırmanın katılımcılarını yüksek öğretim kurumlarında çalışan 60 öğretim görevlisi oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen likert tipi bir yansıtıcı düşünme ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yapılan yansıtıcıların öğrenmenin farklı bağlamlara aktarılması ile ilgili maddeler dışında çoğunlukla giriş niteliğinde ve orta seviyede olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğretim görevlilerinin kendilerini geliştirmeye istekli olduklarını belirtmelerine rağmen öğretim becerileri hakkında yansıtıcılar yapmadıkları saptanmıştır.

Burrows (2012) tarafından yapılan çalışmada video kayıtları kullanılarak yapılan öz değerlendirme aracılığıyla öğretmenlerin yansıtıcı düşünceleri ve uygulamaları arasındaki bağlantı incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 72 öğretmenden oluşmaktadır ve çalışma için öğretmenler dört gruba ayrılmıştır. Araştırmanın başında ve sonunda öğretmenlere sorumluluk, açık fikirlilik ve içtenlik alt boyutlarını içeren bir anket uygulanmıştır ve tüm öğretmenler uygulamalarını video kaydına almıştır. Birinci gruptaki öğretmenler video kayıtlarını yalnız incelerken, ikinci gruptaki öğretmenler video kayıtlarını incelemeyen önce okumaları için bir ön düzenleyici verilmiştir. Üçüncü gruptaki öğretmenler video kayıtlarını yöneticileri ile birlikte incelerken, dördüncü gruptaki öğretmenler video kayıtlarını öz düzenleyici sonrasında yöneticileri ile birlikte incelemiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan

ön düzenleyici öğretmenlerin uygulamalarını değerlendirmelerine olanak sağlayan 5 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ön test ve son test sonuçlarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Çalışma deneyimleri üzerine yaptıkları yansıtmalardan öğretmenlerin öğretimlerinin iç yüzünü anladıkları belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin açık fikirli oldukları, öğrencilerinin öğrenmelerini etkileyecek stratejiler ve tutumlar geliştirdikleri ve içtenliklerinin bir parçası olarak nasıl öğretebilecekleri ile ilgili varsayımlarında benzerlikler olduğu ortaya konmuştur.

Lee (2005) çalışmasında öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmelerinin içeriğini ve derinliğini incelemiştir. Gömülü teori yaklaşımının kullanıldığı çalışma 3 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Veriler yazılı dokümanlar, gözlemler, görüşmeler ve yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yansıtmaalarında disiplin konularına ve öğretim becerilerine yönelik endişelerinin giderek azaldığı, deneyim kazandıkça öğrencilerinin düzeylerini daha iyi anlayacaklarını ve öğrencileri ile daha yakın ilişkiler kuracaklarını düşündükleri, danışman öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarının ve yorumlarının yansıtmaalarına rehberlik ettiği ve uygulamalarına yönelik endişelerinin yer aldığı görülmüştür. Ayrıca, öğretmen adaylarının tüm yansıtıcı düşünme düzeylerinde yansıtma yaptıkları ve yansıtıcı düşünme seviyelerinin kişisel geçmişe, yansıtmanın içeriğine, soruların ve diyalogun kuralına, iletişim şekline ve bağlama göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

McDuffie (2004) tarafından yürütülen çalışmada iki sınıf öğretmeni adayının öğretmenlik uygulamalarındaki matematik öğretimi üzerine yaptıkları yansıtıcı uygulamaları ve uygulamaları sırasında pedagojik alan bilgilerini nasıl kullandıkları incelemiştir. Durum çalışması olarak yürütülen çalışmanın verileri öğretmen adaylarının yüksek lisans programları sırasındaki öğretmenlik uygulamaları süresince video kaydına alınmış mülakatlar ve

görüşmeler, gözlemler, yansıtıcı günlükler ve haftalık amaç yazımları, ders planları, katılımcıların eylem araştırması projeleri için topladıkları veriler ve sonuç raporları yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının problematik durumları tahmin etmede ve uygulamalarındaki problematik durumlar üzerine yaptıkları yansıtılarda pedagojik alan bilgilerini kullandıkları görülmüştür. Ayrıca, pedagojik alan bilgilerindeki sınırlılıkların ve özgüven eksikliklerinin öğretmen adaylarının öğretim sırasındaki yansıtılmalarını engellediği ve çoğunlukla öğretim sonrasında yansıtılmalar yaptıkları belirlenmiştir.

Griffin (2003) yaptığı çalışmada eleştirel durumların ve ilişkili öğretim faaliyetlerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini 28 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Altı hafta süresince öğretmen adaylarından 135 eleştirel durum toplanmıştır ve toplanan bu durumlar araştırmacının da içinde bulunduğu 3 kişilik bir inceleme panelinde analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda eleştirel durumların ve ilişkili öğretim faaliyetlerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının %75'i hem teknik hem de bağlamsal düzeyde yansıtılmalar yapmaktadır ancak birinci eleştirel durum yazımında dördüncü eleştirel durum yazımına gelindiğinde bağlamsal düzeyde yapılan yansıtılmaların iki katına ulaştığı belirlenmiştir.

3.BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma kapsamına giren katılımcıları, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına yönelik öz değerlendirme ve yansıtıcı düşünme becerilerinin derinlemesine incelemek amacıyla yürütülen bu çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. “Neden” ve “nasıl” sorularına cevap arayan durum çalışması, “güncel bir olguyu, özellikle de olgu ve içinde bulunduğu bağlam arasındaki sınırların kesin olmadığı durumlarda, kendi gerçek yaşam bağlamında inceleyen bir araştırma yöntemi” (Yin, 1981, s. 59) olarak tanımlanmaktadır. Eğitim ortamlarını etkileyen unsurların da önceden ayrıntılı olarak tanımlanamaması, ayırt edilememesi ve ölçülememesi gibi nedenlerden dolayı durum çalışması eğitim araştırmalarında tercih edilmektedir (Ozan Leymun, Odabaşı, & Kabakçı Yurdakul, 2017).

Durum çalışmalarını diğer nitel araştırma yöntemlerinden farklı kılan temel özellik analiz birimidir ve bir olgunun durum olarak nitelendirilebilmesi için kendinden sınırlandırılmış bir sisteminin olması yani veri toplamının ne zaman sonlandırılacağına belli olması gerekmektedir (Merriam & Tisdell, 2016). Bir olay, bir kişi ya da bir varlık durum olarak seçilebileceği gibi bir ülke, bir kurum, bir topluluk ya da yerleşim yeri, küçük bir grup, bir program, roller ya da spesifik bir politika da durum olarak seçilebilmektedir (Merriam & Tisdell, 2016; Miles & Huberman, 2019; Yin, 2014). Bu çalışmada ise Öğretmenlik Uygulaması 1 dersi alan okul öncesi öğretmen adayları yansıtıcı düşünme yeteneklerini ortaya koyma durumları bir durum olarak ele alınmıştır.

Durum çalışmaları kendi içerisinde araştırmaya konu olan durum sayısına göre tekli ve çoklu, analiz birimlerine göre ise bütüncül ve iç içe olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Yin,

2014). Bu araştırma durum çalışmasının iç içe geçmiş tekli durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme yeteneklerini ortaya koyma durumları bir durum olarak ele alınırken, her öğretmen adayı birer analiz birimi olarak değerlendirilmektedir.

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, 2019-2020 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı dördüncü sınıf öğrencisi sekiz öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma kapsamına giren katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme sayesinde “bilgi bakımında zengin durumlar” seçilerek “derinlemesine bir anlayış” ortaya konmaktadır (Patton, 2002, s. 46). Maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç, derinlemesine ele alınan probleme taraf olabilecek ve çeşitlilik gösteren durumlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymaktır (Yıldırım & Şimşek, 2008) ve “olumsuz ya da farklı durumların özellikle seçilmesi” hedeflenmektedir (Miles & Huberman, 2019). Bu nedenle araştırmada yansıtıcıları bakımından çeşitlilik sağlayacağına inanılan farklı öğrenim durumlarındaki kadın ve erkek öğretmen adayları seçilmiştir. Ayrıca, katılımcıların belirlenmesinde öğretmen adaylarının benzer dersi alarak bu dersin uygulamalarına katılmaları ve aynı öğretim elemanının danışmanlığında olmaları kriter olarak kullanılmıştır. Bu nedenle araştırmaya “Öğretmenlik Uygulaması 1” dersini alan ve araştırmacının danışman olarak tanımlandığı sekiz öğretmen adayı dahil edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan 8 okul öncesi öğretmen adayına ait kişisel bilgileri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Yaş	Cinsiyet	GANO	Öğrenim durumu	Mezun olunan lise türü
K1	26	Erkek	3.16	Normal	Anadolu lisesi
K2	24	Erkek	3.17	Normal	Sosyal bilimler lisesi
K3	21	Kadın	3.63	Normal	Meslek lisesi
K4	21	Kadın	2.93	Normal	Meslek lisesi
K5	23	Kadın	3.48	Normal	Anadolu lisesi
K6	22	Kadın	3.06	Normal	Anadolu lisesi
K7	27	Kadın	3.15	Dikey Geçiş	Anadolu lisesi
K8	26	Kadın	3.19	Dikey Geçiş	Meslek lisesi

Tablo 2’de sunulduğu üzere çalışma grubunu oluşturan sekiz öğretmen adayından altısı kadın, ikisi erkektir. Öğretmen adaylarından ikisi Çocuk Gelişimi Ön Lisans Programını tamamlayarak Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalına dikey geçiş yapan ve altısı ise

üniversite yerleştirmelerinde Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalını tercih ederek yerleşen okul öncesi eğitimi dördüncü sınıf öğrencisidir. Araştırmada kullanılan nitel tekniğin özelliğinden dolayı hem maksimum çeşitlilik sağlamak amacıyla hem de araştırma kapsamına girmede gönüllülük esasına dikkat edildiği için çalışma grubunu oluşturan sekiz öğretmen adayının ikisi Çocuk Gelişimi ön lisans programını tamamlayarak dikey geçiş ile okul öncesi eğitimi lisans programına başlayan öğretmen adayıdır. Ayrıca, öğretmen adaylarının ikisi erkek altısı kadın öğretmen adaylarıdır. Üç öğretmen adayı meslek lisesi, dördü öğretmen adayı anadolu lisesi ve bir öğretmen adayı ise sosyal bilimler lisesi mezunudur. Öğretmen adaylarının yaşları 21 ile 27 arasında değişirken, akademik başarı ortalamaları ise 2,93 ile 3,63 arasında değişmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Dokümanlar, arşiv kayıtları, görüşmeler, direk gözlemler, katılımcı gözlem ve video kayıtları, fotoğraflar, filmler, yaşam öyküleri, sözsüz iletişim gibi fiziki ürünler durum çalışmalarında en çok tercih edilen veri kaynaklarıdır (Yin, 2014). Bu araştırmada öğretmen adaylarının öz değerlendirme formları, akran değerlendirme formları, yarı-yapılandırılmış görüşmeler, gözlem görüşmeleri ve uyarılmış hatırlamalar veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

3.3.1. Öz değerlendirme formu. Araştırmacı tarafından hazırlanan öz değerlendirme formu öğretmen adaylarının kendi uygulamalarını değerlendirmelerine rehber olacak sekiz adet açık uçlu soru içermektedir. Formda yer alan sorular ilgili alan yazın göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır ve üç farklı uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen geri dönütler doğrultusunda ise forma son şekli verilmiştir. Formda öğretmen adaylarının kendi uygulamalarını değerlendirmelerine olanak sağlayan, etkinlik planlarının uygulanışına ve geliştirilebilecek çözüm önerilerine yönelik rehber sorular yer almaktadır. Rehber soruların yanı sıra öz değerlendirme formu öğretmen adaylarının belirtmek istedikleri noktaları rahatça

yazabilmelerine olanak sağlayacak bir soru da içermektedir (Ek 1). İki haftalık gözlemleri sonrasında form öğretmen adayları ile paylaşılmış ve soruların daha net anlaşılabilmesi için gerekli açıklamalar yapılmıştır. Öğretmen adayları her etkinlik uygulamaları sonrasında düzenli olarak öz değerlendirme formu doldurmuş ve öz değerlendirme formlarını araştırmacı ile paylaşmışlardır. Her öğretmen adayı toplamda 10 adet öz değerlendirme formu doldurmuştur. Sekiz öğretmen adayından toplam 80 adet öz değerlendirme formu alınmıştır.

3.3.2. Akran değerlendirme formu. Araştırmacı tarafından hazırlanan akran değerlendirme formu öğretmen adaylarının akranlarının uygulamalarını değerlendirmelerine rehber olacak altı adet açık uçlu soru içermektedir. Formda yer alan sorular ilgili alan yazın göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır ve üç farklı uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen öneriler göz önünde bulundurularak forma son şekli verilmiştir. Formda öğretmen adaylarının akranlarının uygulamalarını değerlendirmelerine olanak sağlayan etkinlik planlarının uygulanışına ve geliştirilebilecek çözüm önerilerine yönelik rehber sorular yer almaktadır. Akran değerlendirme formu, rehber soruların yanı sıra öğretmen adaylarının akranlarının uygulamaları ile ilgili belirtmek istedikleri noktaları rahatça yazabilmelerine olanak sağlayacak bir soru da içermektedir (Ek 2). İki haftalık gözlemleri sonrasında form öğretmen adayları ile paylaşılmış ve soruların daha net anlaşılabilmesi için gerekli açıklamalar yapılmıştır. Öğretmen adayları, ikiyeşerli olarak girdikleri sınıflarda akranlarını her etkinlik uygulamasında düzenli olarak gözlemlemiş ve sonrasında akran değerlendirme formunu doldurarak formları araştırmacı ile paylaşmışlardır. Her öğretmen adayı toplamda 10 adet akran değerlendirme formu doldurmuştur. Sekiz öğretmen adayından toplam 80 adet akran değerlendirme formu elde edilmiştir.

3.3.3. Yarı yapılandırılmış görüşme formları. Araştırma sürecinde katılımcılar ile iki defa görüşme yapılmıştır. İlk görüşme öğretmenlik uygulamaları öncesinde, ikinci görüşme ise öğretmenlik uygulamalarının tamamlanmasının ardından gerçekleştirilmiştir.

Formlardaki sorular araştırmacı tarafından oluşturulmuş olup üç farklı uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen önerileri üzerine formlara son şekli verilmiştir.

İlk görüşmede Öğretmen Adayı Tanıma Formu (Ek 3) kullanılmıştır. Form, öğretmen adaylarının demografik bilgilerini içeren sorulardan oluşmaktadır. Görüşme süreleri 10 ile 15 dakika arasında değişmektedir. Görüşmede öğretmen adaylarının kendilerini daha rahat hissetmeleri açısından cevaplar yazılı olarak alınmıştır.

İkinci görüşmede ise Öğretmen Adayı Genel Değerlendirme Formu (Ek 4) kullanılmıştır. Form, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına yönelik değerlendirmeler yapmalarına olanak sağlayacak iki adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşmeler yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür ve görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ardından tüm görüşmelerden elde edilen ses kayıtları araştırmacı tarafından yazıya aktarılmıştır.

3.3.4. Gözlem görüşmeleri. Gözlem formu olarak MEB tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Uygulaması Gözlem Formu” kullanılmıştır (MEB, 2020; MEB, 2017). Gözlem formunun iki alt boyutu bulunmaktadır. “Konu Alanı ve Alan Eğitimi” alt boyutu, konu alanı bilgisine ait dört madde ve alan eğitimi bilgisine ait beş madde olmak üzere toplam dokuz maddeden oluşmaktadır. “Öğretme-Öğrenme Süreci” alt boyutu ise öğretim süreci, sınıf yönetimi ve iletişim başlıklarını içermektedir. Öğretim süreci 11 madde, sınıf yönetimi dokuz madde ve iletişim ise altı madde olmak üzere formda toplam 26 madde bulunmaktadır. Gözlem formunda yer alan eksiği var (E), kabul edilebilir (K) ve iyi yetişmiş (İ) sütunları her bir yeterlilik göstergesi için açıklamaları içermektedir.

Gözlem formunun yanı sıra araştırmacı tarafından fiziksel ortamla ilgili bilgileri, yapılan etkinlikleri, gerçekleşen etkileşimleri ve konuşmaları içeren alan notları tutulmuş ve veri kaybını önlemek için alan notları her gözlem sonrasında kayıt altına alınmıştır. Her bir gözlemin süresi öğretmen adayları tarafından gerçekleştirilen etkinliklerin süresine bağlı

olarak 20 dakika ile 50 dakika arasında değişmektedir. Araştırma sonunda her öğretmen adayı ile dörder defa olmak üzere toplam 32 gözlem yapılmıştır.

Gözlemler sonrasında, öğretmen adayları ile görüşmeler yapılarak uygulamalarına dair yansıtmaları sözel olarak da alınmış ve bu yansıtma kayıtları altına alınmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarına etkinlikleri ile ilgili geri dönütler verilmiştir. Öz değerlendirme raporlarını etkilememesi adına bu görüşmeler hemen gözlem sonrasında değil öz değerlendirme formları alındıktan sonra gerçekleştirilmiştir. Görüşme süreleri ortalama 20 ila 30 dakika arasında değişmektedir ve öğretmen adayları ile toplam 32 gözlem görüşmesi gerçekleştirilmiştir.

3.3.4. Uyarılmış hatırlama (stimulated recall). Uyarılmış hatırlatma, “eylemle eşzamanlı bilişsel aktivitelerin hatırlanmasını teşvik etmek için videoya kaydedilmiş davranış parçalarının bireylere tekrar izlettirildiği bir içebakış yöntemi” olarak ifade edilmektedir ve öğretmenlik, hemşirelik ve danışmanlık alanındaki eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılmaktadır (Lyle, 2003). Uyarılmış hatırlama, öğretmen adaylarının sınıf içerisindeki davranışları hakkında bilgi toplamak için kullanılabileceği gibi öğretmen adaylarının uygulamaları üzerine yansıtma yapmalarına da olanak sağlamaktadır (Stough, 2001). Bu sayede öğretmen adayları hem önceki deneyimlerini gerçek bağlamında değerlendirip üzerine yansıtma yaparak öğrenme hem de uzmanlardan alternatif stratejiler duyma imkânı elde etmektedirler (Lyle, 2003). Araştırmada yansıtıcı sürecin bir parçası olarak her öğretmen adayından iki etkinlik uygulamasını video kaydına alması istenmiştir ve bu kayıtlar araştırmacı ile paylaşılmıştır. Videolardan ilki öğretmen adayları tarafından üçüncü uygulama haftasında, ikincisi ise sekizinci uygulama haftasında çekilmiştir. Ardından, bu videolar öğretmen adayı ile birlikte izlenmiş ve bu süreçte öğretmen adaylarından uygulamalarına yönelik yansıtmaları alınmıştır. Böylece öğretmen adayları kendi uygulamalarını izleme fırsatı bulmuşlardır.

Öğretmen adayları görüşmenin başında süreç hakkında detaylı olarak bilgilendirilmiştir. Videoların izlenmesi sırasında iki dakika boyunca öğretmen adayının herhangi bir yansıtma yapmaması durumunda, araştırmacı tarafından öğretmen adayına açık uçlu sorular yöneltilmiş ve yansıtma yapması sağlanmıştır. Yapılan uyarılmış hatırlatma görüşmelerinin süresi 15 dakika ile 50 dakika arasında değişmektedir. Görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı kullanılmış ve tüm görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Sonrasında bu kayıtlar araştırmacı tarafından ayrıntılı olarak analiz edilmiştir. Görüşmelerden ilki beşinci uygulama sonrasında, ikincisi ise onuncu uygulama sonrasında yapılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Bu bölümde araştırma verilerinin toplanmasından ve verilerin analiz sürecinden bahsedilmektedir.

3.4.1. Verilerin toplanması. Araştırmanın verileri 2019-2020 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı dördüncü sınıf öğrencisi sekiz öğretmen adayından ve “Öğretmenlik Uygulaması 1” dersi kapsamında 12 haftalık bir süreçte toplanmıştır. Öğretmen adaylarından toplanacak verilere ilgili üniversitesinin etik kurulundan gerekli izin alınmıştır (Ek 5). Ayrıca, veriler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarını gerçekleştirdiği Bursa ilinin Nilüfer ilçesine bağlı resmi bir anaokulu ortamında toplanacağından Milli Eğitim Bakanlığından da gerekli izin alınmıştır (Ek 6). Öğretmenlik uygulamasındaki süreç aynen uygulanmış ancak buna ek olarak her öğretmen adayı uygulamalar sırasında iki etkinlik planının uygulanışını video kaydına almıştır.

3.4.1.1. Öğretmenlik uygulaması 1 dersi. Araştırma verilerinin toplandığı “Öğretmenlik Uygulaması 1” dersi altı saat uygulama ve iki saat teoriden oluşan zorunlu bir derstir ve öğretmen adayları bu dersi genellikle eğitim-öğretimlerinin son yılının güz döneminde almaktadırlar. Ders 12 haftalık bir uygulama sürecini kapsamaktadır ve dersin

uygulama kısmı Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarında gerçekleştirilmektedir. Öğretmen adaylarından ilk iki hafta ilgili uygulama öğretmeninin eğitim-öğretim faaliyetlerini gözlemlemesi, geriye kalan 10 hafta ise uygulama yapmaları beklenmektedir. İlk iki hafta yapılan gözlem ve yazılan gözlem raporlarının ardından öğretmen adayları ikiyeşerli olarak girdikleri sınıflarda her hafta birer etkinlik planı uygulamakla yükümlüdürler. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının her hafta bir öz değerlendirme bir de akran değerlendirmesi yapmaları gerekmektedir. Dersin teorik kısmı ise uygulama öğretim elemanı ile birlikte yürütülmektedir. Uygulama öncesinde öğretmen adayları hazırladıkları etkinlik planlarını ilgili uygulama öğretim elemanı ile paylaşmakta ve geri dönüt almaktadırlar. Uygulamalar sonrasında yapılan görüşmelerle ise öğretmen adayları hem uygulama öğretim elemanından hem de uygulama öğretmeninden uygulamalarına yönelik geri dönütler almaktadırlar. Uygulama öğretim elemanı, her öğretmen adayı için en az dört defa gözlem yapmakla yükümlüdür. Dönem sonunda ise öğretmen adayları Öğretmenlik Uygulaması 1 dersi boyunca yaptıkları tüm eğitim-öğretim faaliyetlerini içeren portfolyolarını uygulama öğretim elemanına teslim etmektedirler. Öğretmen adaylarının dersin uygulama kısmına ait değerlendirmeleri Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) üzerinden hem uygulama öğretim elemanı hem de uygulama öğretmeni tarafından yapılmaktadır. Dersin teorik kısmına yönelik değerlendirme ise uygulama öğretim elemanı tarafından ilgili fakültede yapılmaktadır.

3.4.1.2. Araştırmacının rolü. Araştırmacı öğretmen adaylarının kayıtlı olduğu Öğretmenlik Uygulaması 1 grubunun danışman öğretim elemanı olarak görev yapmıştır. Dersin gerekliliği olarak öğretmen adayları etkinlik planlarını haftalık olarak araştırmacı ile paylaşmıştır ve uygulamaları öncesinde öğretmen adaylarına planları ile alakalı olarak geri dönütler verilmiştir. Ayrıca, öğretmen adayları haftalık olarak yaptıkları uygulamaları

değerlendirdikleri öz değerlendirme formlarını ve akranlarının uygulamalarını değerlendirdikleri akran değerlendirme formlarını araştırmacı ile paylaşmışlardır.

Dersin gerekliliği olarak araştırmacı öğretmen adaylarını uygulamalarını dört defa gözlemlemiş ve bu gözlemleriyle alakalı olarak da gözlem görüşmeleri yapmıştır. Araştırmanın nesnelliğini etkilememesi için görüşmeler öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarının öğretmen adaylarından toplanmasından sonra yapılmış ve görüşmeler sırasında da öğretmen adaylarının yansıtımalarının alınmasından sonra geri dönütler verilmiştir. Dersin gerekliliklerine ek olarak öğretmen adaylarından iki uygulamalarını video kaydına almaları istenmiş ve uyarılmış hatırlama görüşmelerinde araştırmacı öğretmen adaylarının yansıtımalarını sözlü olarak almıştır.

3.4.2. Verilerin çözümlenmesi. Araştırmada sekiz öğretmen adayı tarafından yazılan 80 öz değerlendirme formu, 80 akran değerlendirme formu, 32 gözlem görüşmesi ve öğrencilerle videoları üzerine yapılan 16 uyarılmış hatırlama görüşmesinin transkriptleri nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılarak incelenmiştir. “İçerik analizi, genellikle hacimli bir nitel materyali alarak ve verideki temel tutarlılık ve anlamları belirlemeye çalışarak yapılan nitel verileri küçültülme ve anlamlı hale getirilme çabasından söz etmektedir” (Patton, 2002, s. 453). Analizler sırasında birbirine benzeyen veriler, belirli kodlar ve temalar altında organize edilerek yorumlanmıştır. Miles ve Huberman’a (1994, s. 56) göre “kodlar, çalışma sırasında derlenen açıklayıcı veya çıkarımsal bilgilere anlam birimleri atfetmek için kullanılan etiketler” olarak tanımlanmaktadır ve bu kodlar kelime, sözcük grubu, cümle veya paragraf gibi farklı büyüklükteki parçalara bağlanmaktadır. Verilerin analizinde hem tümdengelsel hem de tümevarımsal analiz yaklaşımları kullanılmıştır. Tümevarımsal bir analiz yaklaşımı ile açık kodlama yapılmıştır. Açık kodlama yoluyla veri parçalara ayrılarak ham veri bloğunu temsil edecek kavramlar oluşturulmaktadır ve böylece verinin içerdiği tüm potansiyeller ve olasılıklar ortaya

konulmaktadır (Corbin & Strauss, 2008). Oluşturulan veriler ise tümdengelimsel yaklaşım kullanılarak yorumlanmış ve verilere son şekli verilmiştir. Ayrıca, sekiz öğretmen adayı tarafından yazılan öz değerlendirme formları ve akran değerlendirme formları, gözlem görüşmeleri ve öğrencilerle videoları üzerine yapılan uyarılmış hatırlama görüşmelerinden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilerek öğretmen adaylarının hangi seviyede yansıtma yaptıkları incelenmiştir. Betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanmasına ve doğrudan alıntılar yoluyla çarpıcı bir şekilde ortaya konmasına olanak sağlayan bir analiz yaklaşımıdır (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 224). Yansıtıcı düşünme seviyelerinin belirlenmesinde ise Taggart ve Wilson'ın (2005) yaptığı çalışmadan yararlanılmıştır (Ek 7). Buna göre öğretmen adaylarının yansıtmaları teknik seviyede, bağlamsal seviye ve diyalektik seviye olmak üzere üç kategori altında ele alınmıştır.

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Nicel araştırmalarda olduğu gibi nitel araştırmalarda da geçerlik ve güvenirliliğin belli düzeyde sağlanması beklenmektedir ancak nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliğin sağlanmasında farklı stratejiler kullanılmaktadır. Bunlardan bazıları; çeşitleme, katılımcı doğrulaması, uzun süreli katılım ve sürekli gözlem, araştırmacının konumu, uzman denetimi ya da incelemesi, denetleme tekniği, zengin ve yoğun betimlemeler, negatif durum analizi ve maksimum çeşitlilik (Lincoln & Guba, 1985; Corbin & Strauss, 2008; Merriam & Tisdell, 2016; Patton, 2002). Yapılan bu araştırmada da; çeşitleme, uzun süreli katılım ve gözlem, uzman denetimi ve incelemesi kullanılmıştır.

Çeşitleme; iç geçerliliğin artırılmasında kullanılan temel stratejilerden biridir. Veri toplamada birden fazla yöntemin, veri kaynağının, araştırmacının ve kuramın kullanılması olmak üzere toplam dört farklı çeşitleme türü bulunmaktadır (Denzin, 1978; akt. Merriam & Tisdell, 2016; Patton, 2002). Araştırma verileri öğretmen adayları ve akranları olmak üzere

farklı bakış açılarına sahip kişilerden elde edilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında ise gözlem sonrası görüşmeler, uyarılmış hatırlama görüşmeleri ve dokümanlar olmak üzere üç farklı veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Farklı veri toplama yöntemlerinin kullanılması araştırmanın güvenilirliğini de attırmaktadır. Bunun yanında, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin belirlenmesinde veriler araştırmacı ile birlikte farklı bir araştırmacının (doktora öğrencisi) değerlendirmesine sunulmuştur. Güvenirlik için, Miles ve Huberman (1994)'ın önerdiği “Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100” formülü kullanılarak araştırmacıların analizleri arasındaki uyum incelenmiştir. Yapılan hesaplamalar sonucunda uyum yüzdesi 88,304 olarak hesaplanmıştır.

Uzman denetimi veya incelemesi; araştırma süreci, elde edilen bulgular ile ham veriler arasındaki örtüşmenin ve kesin olmayan yorumların meslektaş ile irdelenmesini ifade etmektedir (Merriam & Tisdell, 2016). Bu bağlamda araştırma süreci ve veri analizleri farklı araştırmacıların değerlendirmesine sunulmuş ve olumlu geri dönütler alınmıştır. Uzman görüşü araştırmanın hem iç geçerliliği hem de güvenilirliğini arttırıcı bir strateji olarak kullanılmıştır.

Uzun süreli katılım ve gözlem, “kültürü öğrenmek hem araştırmacının kendisi hem de katılımcı tarafından çarpıtılarak sunulan yanlış bilgileri test etmek ve güven inşa etmek” için kullanılmaktadır (Lincoln & Guba, 1985). Bu araştırmada, öğretmen adayları ile üç ay boyunca yoğun bir şekilde iletişim kurulmuş ve birçok defa görüşmeler yapılmıştır. Yapılan 10 haftalık uygulamalar sırasında, öğretmen adaylarına her hafta düzenli olarak etkinlik planları ile alakalı geri dönütler verilmiştir. Buna ek olarak, her öğretmen adayı uygulamaları sırasında dörder defa gözlemlenmiş ve gözlemler sonrasında da uygulamaları ile alakalı geri dönütler verilmiştir. Bu görüşmelere ek olarak iki defa yarı yapılandırılmış görüşme iki defa da videoları ile alakalı görüşmeler yapılmıştır. Böylece araştırmanın iç geçerliliği arttırılmıştır.

Araştırmanın nitel analizleri yapılırken alanında uzman kişilerden de faydalanılmış, temalar ve kodlar üzerinde defalarca konuşulup farklı yorumlar ve düşüncelerden faydalanılmıştır. Araştırmanın iç geçerlik ve iç güvenirliğini artırmak amacıyla belirlenen temalar ve kategoriler çözümleme sürecinde birçok defa yeniden gözden geçirilmiştir. Ayrıca, elde edilen bulgular, günlüklerden ve görüşmelerden alınan doğrudan alıntılarla da desteklenmiştir.

4.BÖLÜM

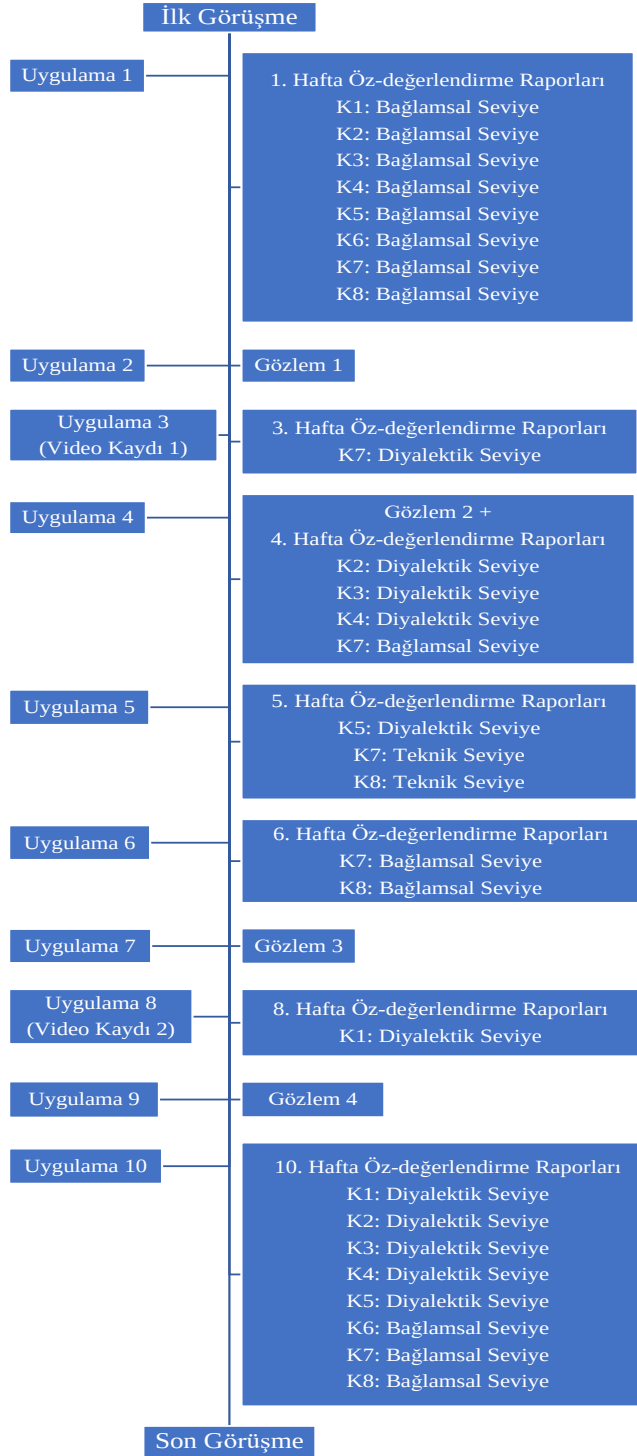
Bulgular

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarındaki gelişimi ve bu deneyimlerinin öz değerlendirme ve yansıtıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini derinlemesine incelemek amacıyla yürütülen bu araştırmanın 12 haftalık uygulama sürecinde öğretmen adaylarının öz değerlendirme formları, akran değerlendirme formları ve görüşmelerden elde edilen nitel veriler analiz edilmiştir. Bu bölümde araştırma boyunca farklı veri toplama araçlarıyla ulaşılan bulgular sunulmuştur.

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemini “Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları üzerine yaptıkları yansıtıcı düşünme seviyelerindeki; teknik seviye, bağlamsal seviye ve diyalektik seviyelerindeki durumları nasıldır? Bu seviyeler arasında oluşan değişimin nedenleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, öz değerlendirme formları, akran değerlendirme formları ve görüşmeler aracılığıyla öğretmenlik uygulamalarındaki deneyimleri üzerine yaptıkları yansıtıcılar incelenmiş ve öğretmen adaylarının hangi yansıtıcı düşünme seviyesinde yansıtıcılara sahip oldukları belirlenmiştir. İncelenen veriler ışığında, öğretmen adaylarının teknik seviye, bağlamsal seviye ve diyalektik seviye olmak üzere üç farklı yansıtıcı düşünme seviyesinde yansıtıcılar yaptıkları belirlenmiştir. Değişimi haftalık olarak gözlemleyebilmek ve öğretmen adaylarının kendi uygulamalarına yönelik yansıtıcılarını ortaya koyabilmek amacı ile öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme seviyelerindeki değişim öz değerlendirme raporları üzerinden değerlendirilmiştir. Şekil 1’de öğretmen adaylarının öz değerlendirme raporlarından elde edilen yansıtıcı düşünme seviyelerindeki değişim verilmeye çalışılmıştır.

Şekil 1

*Öğretmen Adaylarının Öz Değerlendirme Raporlarından Elde Edilen Yansıtıcı**Düşünme Seviyelerindeki Değişim*

Şekil 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının sürece bağlamsal seviyede olan bir yansıtıcı düşünme becerisi ile başladıkları görülmektedir. Öğretmen adayları bağlamsal seviyedeki yansıtımlarında uygulamaları sırasındaki eylemlere odaklanarak öğrenmeleri etkileyen durumlara, durumun bağlamı ile ilişkili kararlara, öğrencilerin ihtiyaçlarına, teori ile pratik arasındaki ilişkiye, alternatif uygulamalara ve uygulamalarını analizi ederek ulaştıkları sonuçlara, olası sonuçlara ve kendi varsayımları ile olan ilişkilerine yer vermektedirler. Uygulama haftaları ilerledikçe öğretmen adaylarının bağlamsal seviyede olan yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirdikleri ve diyalektik seviyede yansıtımlar yapmaya başladıkları görülmektedir. Uygulamalarının dördüncü haftasına gelindiğinde öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme seviyelerinde bir değişim gözlemlenmektedir. Bağlamsal seviyede yansıtımlar yapan üç öğretmen adayı (K2, K3 ve K4) diyalektik seviyede yansıtımlar yapmaya başlamıştır. Ardından, beşinci uygulama haftasında bir öğretme adayının (K5), sekizinci uygulama haftasında ise bir diğer öğretmen adayının (K1) daha diyalektik seviyede yansıtımlar yapmaya başladıkları görülmektedir. İki öğretmen adayının (K7 ve K8) yansıtıcı düşünme seviyelerinde iniş ve çıkışların yaşandığı ancak kalıcı bir değişimin sağlanamadığı görülmektedir. Bir diğer öğretmen adayının (K6) ise uygulamalar süresince bağlamsal seviyede yansıtımlar yaparak var olan yansıtıcı düşünme seviyesini koruduğu görülmektedir. 10. uygulama haftasına gelindiğinde ise beş öğretmen adayının (K1, K2, K3, K4 ve K5) süreci diyalektik seviyede, üç öğretmen adayının (K6, K7 ve K8) ise süreci bağlamsal seviyede tamamladıkları görülmektedir. Türkiye’de ve dünyada yapılan benzer çalışmalarda yapılan uygulamalar ile öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinde bir değişim oluşturulabileceğini ortaya koymuştur (Arrastia, Rawls, Brinkerhoff, & Roehrig, 2014; Beceren, 2018; Dervent, 2012; Griffin, 2003; Lee, 2005)

Bu bağlamda Şekil 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme seviyelerinin dördüncü uygulama haftası ve sonrasında değiştiği görülmüştür. Bu verileri ışığında, öğretmenlik uygulamalarından edindikleri tecrübeler, aldıkları geri dönütler, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve video kaydı sonrasında farkındalıklarının arttığı ve bunun da öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme seviyelerinde bir değişime neden olduğu düşünülmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde de bu bulguların diğer çalışmalar ile örtüştüğü görülmüştür (Arrastia, Rawls, Brinkerhoff, & Roehrig, 2014; Beceren, 2018; Dervent, 2012; Griffin, 2003; Gümüşok, 2014; Lee, 2005; Weber, 2013). Öğretmen adaylarının öz değerlendirme formları ve görüşmelerinden elde edilen veriler de bunu destekler niteliktedir. Öğretmen adaylarının bu bulguları destekleyen bazı yansıtıcılar şu şekildedir:

K2: *“Etkinliğimin videoya çekilen haftaları, yaptığım etkinliği izliyorum. Böylece sınıf yönetimi ve eksik etkinlik süreçlerimi daha iyi değerlendirebilirim.”* (Öz Değerlendirme Raporu 5 ve Öz Değerlendirme Raporu 6)

K5: *Etkinlik planımda sınıftaki kare materyalleri çocuklar arayıp bulacaktı. Fakat sınıfın çok kalabalık olması nedeniyle ben sınıftan bazı eşyaları seçip bu kare midir değil midir diye sordum. Çünkü diğer türlü sınıf çok karışacaktı. Etkinliğe başlamadan önce arkadaşımın zorlanması sebebiyle böyle bir karar verdim.* (Öz Değerlendirme Formu 2)

K4: *“Önce çubukları verdim sonra yönerge verdim. Önce yönergeleri verseydim belki böyle olmazdı. Sürece dışarıdan baktığımda fark ettim.”* (Gözlem Görüşmesi 3)

K3: *“Ya etkinlik içerisindeyken de fark ediyorum bazen ama sonradan izlediğimiz zaman, hani kendimi izlediğim zaman o kadar çok şeyi fark ettim ki. Gerçekten hani şunu neden yapmışım, keşke şunu yapsaydım hani o anda belki durumun atmosferinden insan düşünemiyor ama sonradan baktığın zaman düşünüyorsun.”* (Uyarılmış Hatırlama 2)

K5: “... yönerge eksikliğini şu an daha iyi fark ediyorum böyle izleyince. ... O an hiç farkına varmadım. Orda hani birebir aslında doğru yaptırdığımı düşünmüştüm ama bazen gelen çocuklarla birebir de söyledik hani bu neydi, neredeydi, bunu nereye koyduk diye ama genel totale bakınca atladığım çocukların olduğunu fark ettim.” (Uyarılmış Hatırlama 1)

Öğretmen adaylarının aldıkları geri dönütler sonrasında farkındalıklarının arttığını gösteren yansıtıcıları şu şekildedir:

K2: “... bu bölümün üzerine biraz bir şey koyabiliyorsam, öğretmenlik uygulaması sayesinde etkili olduğunu düşünüyorum çünkü bu kapsamda geri dönütlerimiz çok fazla oluyordu ve çok yararlı oldu. Ben öğretmenlik uygulaması dersinde aldığım öğretmenin (uygulama öğretmeni) geri dönütleri, hocanın (danışman öğretim elemanı) geri dönütleri özel öğretim yöntemleri dersinden daha etkiliydi bende.” (Son Görüşme)

K5: “O görüşmelerden (gözlem görüşmeleri) ben güzel geri dönütler alıyorum kendimi geliştirebileceğim açıdan ama olumsuz yönde etkilemedi yani.” (Son Görüşme)

K8: “... biz geri dönüt alıyoruz aynı zamanda. Neleri yanlış yapıp yapmadığımı hemen aynı hafta geri dönütle öğrenmek benim için ileride öğretmenlik hayatıma ilk atıldığımda çok tecrübesiz başlamamama sebep olacak.” (Son Görüşme)

Tüm bu nedenlere ek olarak, iki öğretmen adayının (K7 ve K8) yansıtıcı düşünme seviyelerinde yaşanan iniş ve çıkışa rağmen kalıcı bir değişim gösteremedikleri belirlenmiştir. İki öğretmen adayının Çocuk Gelişimi Ön Lisans Programını tamamlayıp Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalına dikey geçiş yaparak eğitim-öğretimlerine devam ediyor olmalarının birinci sınıftan beri okul öncesi eğitimi lisans programında eğitim gören diğer öğrencilere göre yansıtıcı düşünme seviyelerindeki gelişimi etkilemiş olabileceği ve yansıtıcılarında diyalektik seviyeye ulaşamamalarına neden olmuş olabileceği düşünülmektedir. Benzer bir şekilde Lee (2005) gömülü teori yaklaşımı kullanarak üç öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği çalışmada öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme seviyelerinin kişisel geçmişe göre

farklılık gösterebileceğini ortaya koymuştur. Bu sonuç araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Süreç sonunda beş öğretmen adayının yansıtıcı düşünme seviyelerini bağlamsal seviyeden diyalektik seviyeye taşıdığı görülmektedir. Buna rağmen elde edilen veriler öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak bağlamsal seviyede yansıtımlar yaptıklarını göstermektedir. Tablo 3'te öğretmen adaylarının öz değerlendirme formları, akran değerlendirme formları ve görüşmelerinden elde edilen yansıtıcı düşünme seviyelerine ait frekanslar yer almaktadır.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Seviyelerine Ait Frekanslar

Katılımcı	Teknik Seviye	Bağlamsal Seviye	Diyalektik Seviye
	f	f	f
K1	82	107	44
K2	71	111	80
K3	59	108	111
K4	58	107	89
K5	44	112	59
K6	69	102	12
K7	43	86	31
K8	48	85	26

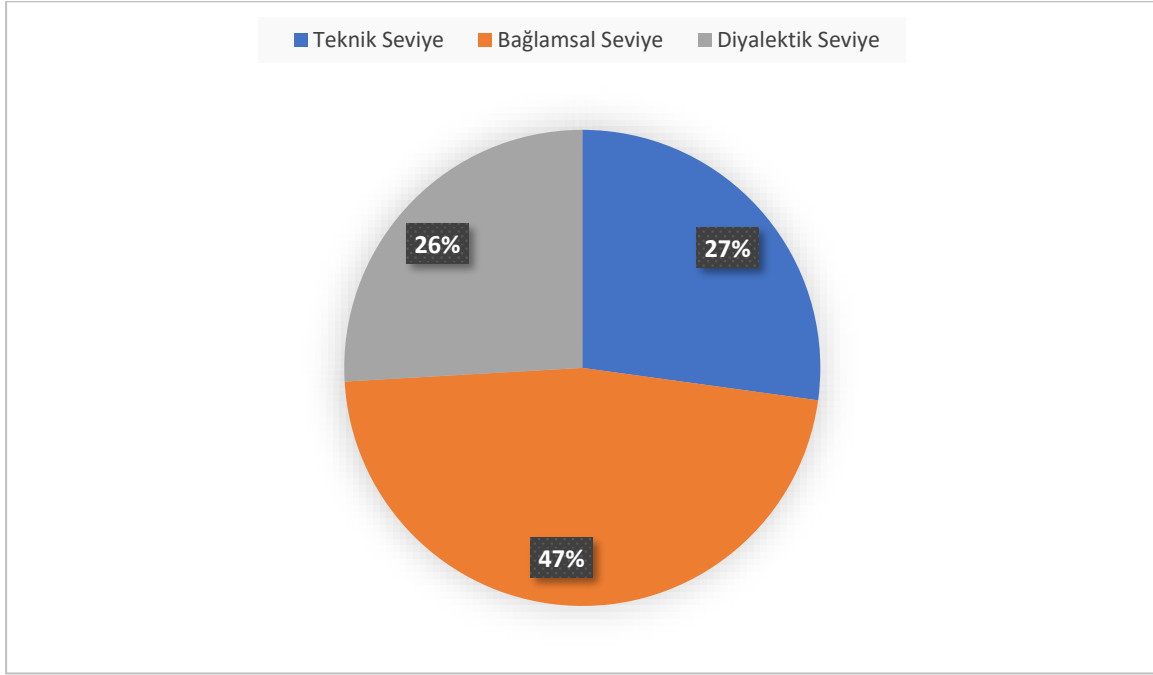
Tablo 3 incelendiğinde tüm öğretmen adaylarının her yansıtma seviyesine ait yansıtımlar yaptıkları ancak bir seviyede diğerlerine oranla daha fazla yansıtmaya yer verdikleri görülmektedir. İncelenen veriler ışığında yedi öğretmen adayının ağırlıklı olarak bağlamsal seviyede, bir öğretmen adayının ağırlıklı olarak diyalektik seviyede yansıtımlar yaptığı görülmektedir ancak bu öğretmen adayının da bağlamsal seviyede yaptığı yansıtımlar

ile diyalektik seviyede yaptığı yansıtımlar arasındaki farkın oldukça az olduğu görülmektedir.

Şekil 2’de öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme seviyelerine ait yüzdeler verilmiştir.

Şekil 2

Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Seviyelerine Ait Yüzdeler



Şekil 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının en çok bağlamsal seviyede (%47), ardından sırasıyla teknik seviye (%27) ve diyalektik seviyede (%26) yansıtımlar yaptığı görülmektedir. Yurt içi ve yurt dışında yapılan benzer araştırmalar da öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak bağlamsal seviyede yansıtımlar yaptığını vurgulamaktadır (Arrastia, Rawls, Brinkerhoff, & Roehrig, 2014; Erdoğan & Şengül, 2014; Griffin, 2003; Gümüşok, 2014). Öğretmen adayları bağlamsal seviyedeki yansıtımlarında uygulamaları sırasındaki eylemlere odaklanarak öğrenmeleri etkileyen durumlara, durumun bağlamı ile ilişkili kararlara ve öğrenci ihtiyaçlarına yer vermişlerdir. Bunun yanında hem teori ile pratiği ilişkilendirmiş ve alternatif uygulamalar aramışlar hem de uygulamalarını analiz ederek eylemlerinin sonuçlarını, olası sonuçlarını ve varsayımları ile olan ilişkilerini değerlendirmişlerdir. Aşağıda öğretmen adaylarının bağlamsal seviyedeki öne çıkan bazı yansıtımlarına yer verilmiştir:

K7: “Materyallerimi başarılı buldum. Nedeni, büyük ve tek materyal hazırladığımda çocuklar bu materyale tüm ilgisini veriyor ve incelemek isterken zarar verebiliyor ya da tam inceleme fırsatı bulamıyordu. Ancak bu etkinlik uygulamamda, her çocuk için, kendi materyalimin küçüğünden yaptım ve çocuklar hem kendi materyallerini istedikleri gibi inceledi, hem de yeterince incelediklerinden, öğrenim sürecine daha fazla odaklandılar.” (Öz Değerlendirme Formu 9)

K1: “Yaka kartlarını sınıfın tamamına hazırlayıp sadece hikâyeyi anlatan çocuğa konuşma yaka kartını takıp sınıfın geri kalanına dinleme yaka kartını takmasını tavsiye edebildim. Bu sayede sınıftaki her çocuk kendinin de bir rolü olduğunu düşünüp etkinliğe odaklanabilirdi.” (Akran Değerlendirme Formu 3)

K5: “Etkinliğin sonunda marakası sallama şarkısını söylerken yönergeleri çok net ifade edemediği için çocuklar nerelerde sallayıp nerede duracağını bilemedi. Bu yüzden sınıfta bir gürültü hali oldu”. (Akran Değerlendirme Formu 5)

K8: “Geçen hafta etkinliğimi yaparken, sınıfta tek otorite bendim yani hem sınıf öğretmenini sınıfı tamamen bana bırakmıştı hem de stajyer arkadaşım da geride durdu. Çocukların dikkatleri tamamen bendeydi ve etkinliğim güzel geçmişti. Bu hafta ise hem sınıfımızda misafir vardı hem de sınıf öğretmenini ara ara etkinliğe dahil oluyordu ve stajyer arkadaşım da dahil olunca sınıfta hakimiyet kurmam zorlaştı. Öğrenciler kimi dinlemek isterlerse onu dinlediler. Etkinliğin bitmesine yakın sınıf öğretmenleri çocuklara bahçeye çıkalım deyince bazı öğrenciler boyamayı bırakıp hemen koştu değerlendirme yapamadım.” (Öz Değerlendirme Formu 2)

K3: “Eğer bir kurbağa kostümü giyebilseydim çok daha ilgi çekici olabilirdi. Bununla birlikte kostüm bulmak zor olduğundan dolayı kartonlardan bir kostüm hazırlayabilirdim. Eğer onu da bulamıyordum en azından üzerime yeşil bir kıyafet giyerdim. Çünkü bu şekilde daha çok ilgi çekici olurdu”. (Öz Değerlendirme Formu 2)

K6: “*Şaşkın, meraklı gibi duygulara örnek bulmakta çoğu öğrenci zorlandı. Neye şaşırıp neye meraklandığımız, neyden korktuğumuz vb. örnekler vererek etkinliğe başlayabilirdi.*” (Akran Değerlendirme Formu 10)

K2: “*Isınma oyununda çocukların yarısının katılımını sağlayamadım. Çünkü bazıları yönergeyi anlamadılar genel olarak bunları söyleyebilirim.*” (Öz Değerlendirme Formu 9)

K4: “*Bir bardağa uyguladığı için kolaylıkla görülmedi ama bunu her masaya götürerek eksikliğini kapadı. Bu sırada gören masalar diğerlerini beklerken sıkıldılar ama bunda da ben incelemeleri için bir daha örnek oluşturdum.*” (Akran Değerlendirme Formu 4)

Teknik seviyedeki yansıtma çalışmalarında öğretmen adayları basit betimlemeler yapmış ve alternatifler aramadan sadece uygulama sırasındaki davranışlara, içeriğe ve becerilere odaklanmışlardır. Ayrıca, yansıtma çalışmalarında uygulamalarındaki hedeflerine ulaşp ulaşmama durumlarına ve mevcut pedagojik seviyelerini ortaya koyan eğitsel kelimelere yer vermişlerdir. Öğretmen adaylarının teknik seviyede öne çıkan bazı yansıtma çalışmaları ise şu şekildedir:

K4: “*Çocuklardan bir tanesi yeni su içmelerine rağmen su içmek istedi arkadaşım da şu an etkinlik yaptığımızı bittiğinde içebileceğini söyleyerek çocuğu oturttu.*” (Akran Değerlendirme Formu 8)

K8: “*Şu an önerebileceğim bir şey yok.*” (Akran Değerlendirme Formu 1)

K1: “*Gelişim düzeylerine uygun etkinlik hazırladığımı düşünüyorum.*” (Öz Değerlendirme Formu 1)

K3: “*Bazı çocuklar deneyi iyi göremediler. Bazıları ayağa kalktı.*” (Akran Değerlendirme Formu 6)

K5: “*Giriş ve bitiriş kısmında uygulama kısmına göre daha başarılı olduğumu düşünüyorum.*” (Öz Değerlendirme Formu 3)

K2: “*Çocuklar oyun oynarken yanlış tokalaştılar.*” (Öz Değerlendirme Formu 9)

K6: “*Bir süreden sonra sınıfın hakimiyetini çok kaybetti.*” (Akran Değerlendirme Formu 10)

K8: “*Başarılı bulduğum nokta, öğrenmeyi somutlaştırmamdı.*” (Öz Değerlendirme Formu 6)

Öğretmen adaylarının diyalektik seviyedeki yansıtımalarında uygulamalarını sistematik olarak sorgulayarak rakip teoriler ortaya atmış, eylemleri sırasındaki sonuçlar ve kararları üzerine yansıtımalar yapmış ve eylem durumlarında yeniden düzenlemelere gitmişlerdir. Ayrıca, uygulamaları sırasındaki sorunları gidermek için çelişkileri ve sistematik girişimleri sorgulamış ve kendi yapabilirliklerini farkında vararak kendilerini gerçekleştirmede başarılı olmuşlardır. Öğretmen adaylarının diyalektik seviyede öne çıkan bazı yansıtımları ise şu şekildedir:

K3: “*Oyun bir türlü oynanmayınca ben de oyunun seyrini değiştirmeye karar verdim. Normalde sadece üç çocuk kedi olacaktı. Ben oyunun ortadaki kediye değiştirme aşamasında sıkıntı yaşandığı için bütün çocuklar kedi olsun dedim ve oyun biraz daha canlandırmaya döndü.*” (Öz Değerlendirme Formu 5)

K7: “*Etkinliği planlarken yaş grubumun küçük olmasını göz önünde bulundurdum. Ancak etkinliği yaparken çocukların pek zorlamadığını fark ettim. Zorlanma olmazsa, ilerlemede olmayacağı için bu etkinliğin yaş grubumu çok ileri taşıyacağını düşünmüyorum. Bir şeyler öğrendiler elbette ama daha çok zorlamam gerekirdi.*” (Öz Değerlendirme Formu 3)

K1: “*Etkinliği uygularken; etkinliği her masaya ayrı ayrı uygulamasından kaynaklı diğer masalarda bulunan çocukların dikkati kolay bir şekilde etkinlikten dağıldı bu sebeple sınıfta kargaşa yaşandı ve uygun öğrenme ortamı oluşmadı.*” (Akran Değerlendirme 7)

K5: “*Çocuklar hep birden marakaslarını salladı ve yönergeleri dinlememeye başladı. O yüzden değerlendirme sorularını sormakta zorlandım. ‘Yağmur yağıyormuş dışarıda yağmur*

hızlandı yağmur yavaşladı' gibi ifadelerle bunu oyuna katmasını tavsiye ettim. O da bunu deneyerek sessizliği sağlayıp soruları sordu.” (Akran Değerlendirme Formu 5)

K2: “Bence bu etkinlik 2 şekilde yapılırsa çocuklar için verimli olabilir. Birincisi, deney ve gözlem ile ikincisi video ve hikâye üzerinden ben ikinci olanı seçtim. Zaman ve materyal anlamında problem yaşamıyordum birinci şekilde tekrar gözden geçirerek fen etkinliği olarak uygulanabilirdi.” (Öz Değerlendirme Formu 1)

K4: “Konusu güzeldi bebeklik döneminden yaşlılık dönemine kadar anlattı çocuklara. Bende animasyon kullanırdım dikkat çekmek daha kolay oluyor. Sonrasında çocukların bunu anladıklarını ölçmek için oluşum kartları hazırlardım ve her çocuğa verirdim ve sıralamayı oluşturmalarını isterdim böylece kimlerin anlamış olduklarını daha net görürdüm.” (Akran Değerlendirme Formu 10)

K8: “Çocukların iki sıra olmasını istemiştik ve havucu kutuya atan en arkaya geçsin diye komut vermiştik. Fakat, çocuklar havuç attıkları gibi arkadaki boş alana koşup orda oynamaya başladılar. Böyle olunca etkinlik bütünlüğünü kaybetmeye başlıyordu. Ben çocukları toparlamak için seslendim ama birbirleriyle bağırarak oynadıkları için beni duymadılar. O yüzden havuç atanların masalarına oturmalarını istedim etkinliğin sonunu böylelikle toparlayabildim.” (Öz Değerlendirme Formu 4)

K6: “Daha çok materyalle destekleyip daha çok örnek verebilirdi. Belli başlı örnekler üzerinden anlattı. Fakat yine de yetersiz sayılmazdı.” (Akran Değerlendirme Formu 1)

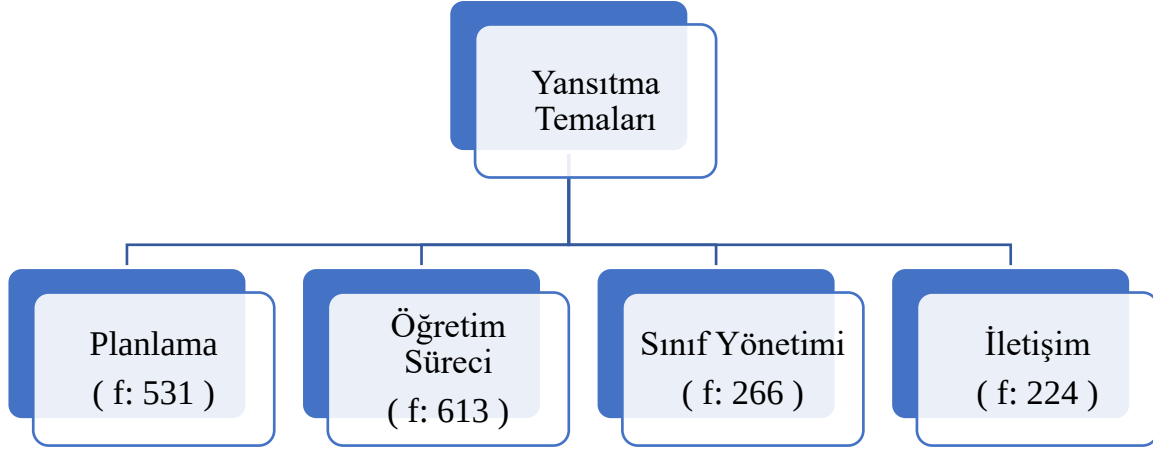
4.2. İkinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemini “Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları üzerine yaptıkları derinlemesine yansıtma nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, katılımcıların öz değerlendirme formları, akran değerlendirme formları ve görüşmeler aracılığıyla öğretmenlik uygulamalarındaki deneyimleri üzerine yaptıkları yansıtma incelenmiştir. İncelenen veriler ışığında planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi

ve iletişim temaları oluşturulmuştur. Şekil 3’te öğretmen adaylarının yansıtma temalarına ve bu temalara ait frekanslara yer verilmiştir:

Şekil 3

Öğretmen Adaylarının Yansıtma Temaları



Şekil 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının en çok yansıtma yaptıkları temanın “öğretim süreci” (613) olduğu görülmüştür. Ardından sırasıyla “planlama” (531) ve “sınıf yönetimi” (268) temaları gelmektedir. En az yansıtma yapılan temanın ise “iletişim” (224) olduğu görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde ise bu temaların alan yazında yapılan ilgili diğer araştırmalar sonucunda oluşturulan temalar ile benzer gösterdiği görülmüştür (Dervent, 2012; Gümüşok, 2014; Koç & Yıldız, 2012; Özbek, 2014; Yamaç, 2016). Ardından öğretmen adaylarının bu yansıtmaları öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarında yer alan sorular dikkate alınarak oluşturulan başarılı bulunan yönler, başarısız bulunan yönler, zorlanılan yönler, çözüm önerileri, yapılmak istenen farklılıklar ve geliştirilmek istenen yönler temaları altında incelenmiştir. Tablo 4’te öğretmen adaylarının öz değerlendirme formlarındaki sorulara verdikleri cevaplara ait frekanslara yer verilmiştir.

Tablo 4

Öz Değerlendirme Formlarında Yapılan Yansıtma Frekansları

Sorular	Planlama	Öğretim Süreci	Sınıf Yönetimi	İletişim
	f	f	f	f
Başarılı bulunan yönler	31	70	41	21
Başarısız bulunan yönler	18	37	25	12
Zorlanılan yönler	24	51	33	4
Çözüm önerileri	60	26	10	22
Yapılmak istenen farklılıklar	67	19	4	3
Geliştirilmek istenen yönler	52	18	9	13

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adayları başarılı buldukları yönlerinde en çok öğretim süreci (70), ardından sırasıyla sınıf yönetimi (41), planlama (31) ve iletişim (21) teması üzerine yansıtma yapmıştır. Başarısız bulunan yönleri üzerine yaptıkları yansıtma göz önüne alındığında öğretmen adaylarının en çok yansıtma yaptıkları tema öğretim süreci (37) teması iken, bunu sınıf yönetimi (25), planlama (18) ve iletişim (12) temalarının takip ettiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının yansıtma çalışmalarında yer verdiği zorlanılan yönleri incelendiğinde ise öğretmen adaylarının en çok öğretim süreci (51), ardından sırasıyla sınıf yönetimi (33), planlama (24) ve iletişim (4) temaları üzerine yansıtma yaptıkları görülmektedir. Sonuç olarak, öğretmen adayları kendilerini en çok öğretim süreci temasında başarılı bulurken, yine aynı şekilde en çok öğretim sürecinde zorlandıklarını ve kendilerini başarısız bulduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının uygulamalarına dair sundukları çözüm önerileri göz önüne alındığında en çok planlama (60), ardından sırasıyla öğretim süreci (26), iletişim (22) ve sınıf yönetimi (10) temaları üzerine yansıtma yaptıkları belirlenmiştir. Yapılmak istenen farklılıklara yönelik yansıtma çalışmaları incelendiğinde öğretmen adaylarının sırasıyla planlama (67),

öğretim süreci (19), sınıf yönetimi (4) ve iletişim (3) temalarını kullandıkları görülmüştür. Geliştirmek istedikleri yönleri üzerine yaptıkları yansımalar incelendiğinde ise öğretmen adaylarının sırasıyla planlama (52), öğretim süreci (18), iletişim (13) ve sınıf yönetimi (9) temaları üzerine yansıtma yaptıkları ortaya konmuştur. Bu durumda, öğretmen adaylarının başarısız buldukları noktalar ve zorlandıkları noktalar için sundukları çözüm önerileri ve yapmak istedikleri farklılıklar dikkate alındığında en çok planlama temasında yansımalar yaptıkları görülmektedir. Sonuç olarak, öğretmen adayları uygulamaları sırasında yaşadıkları problemleri planlamalarında yapacakları değişiklikler ile çözebileceklerine inanmaktadırlar. Yine geliştirilmek istenen yönler incelendiğinde de öğretmen adaylarının en çok planlama temasında yansıtma yapmaları da bunu destekler niteliktedir. Öğretmen adaylarının öz değerlendirme formlarındaki bazı öne çıkan yansımalar ise şu şekildedir:

K1: *“Hazırladığım planları biraz daha ayrıntılı düşünmem fayda sağlayabilir.”* (Öz Değerlendirme Formu 8)

K4: *“Aktif pasif dengesini unutmamam gerek çünkü çocuklar bu dengeyi kuramadığımda dikkatleri dağılıyor, sıkılıyorlar. Bunun için bu dengeyi planı hazırlarken dikkat etmem gerekli.”* (Öz Değerlendirme Formu 4)

K6: *“Bütün çocukların dahil olacağı şekilde planlama yapabilirim. Sırasıyla oynandığı için bekleyen çocuklar sıkıldı.”* (Öz Değerlendirme Formu 8)

K8: *“Bir sonraki etkinliğimi planlamadan önce, aynı sınıfta olduğum stajyer arkadaşşıma etkinlik türünü sorup, birbirine tamamen uzak ve farklı etkinlik türünden plan yapabilirim.”* (Öz Değerlendirme Formu 2)

Tablo 5’te öğretmen adaylarının akran değerlendirme formlarındaki sorulara verdikleri cevaplara ait frekanslara yer verilmiştir.

Tablo 5

Akran Değerlendirme Formlarındaki Yansıtma Frekansları

Sorular	Planlama	Öğretim Süreci	Sınıf Yönetimi	İletişim
	f	f	f	f
Başarılı bulunan yönler	59	39	22	14
Başarısız bulunan yönler	18	33	22	9
Zorlanılan yönler	3	11	15	-
Çözüm önerileri	31	22	10	1
Yapılmak istenen farklılıklar	33	27	8	4

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adayları akranlarını en çok planlama (59), ardından sırasıyla öğretim süreci (39), sınıf yönetimi (22) ve iletişim (14) temalarında başarılı bulduklarını belirtmişlerdir. Başarısız buldukları yönler incelendiğinde öğretmen adayları en çok öğretim süreci (33) teması üzerine yansıtma yaparken, bunu sınıf yönetimi (22), planlama (18) ve iletişim (9) temaları takip etmektedir. Öğretmen adayları akranlarının sırasıyla sınıf yönetimi (15), öğretim süreci (11) ve planlama (3) temalarında zorlandıklarını belirtirken, iletişim teması üzerine herhangi bir yansıtma yapmamışlardır. Akranlarının uygulamaları için önerdikleri çözüm önerileri incelendiğinde sırasıyla planlama (31), öğretim süreci (22), sınıf yönetimi (10) ve iletişim (1) temaları üzerine yansıtma yaptıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının akranlarının etkinliklerinde yapmak istedikleri farklılıklar incelendiğinde ise öğretmen adayları yine en çok planlama (37) teması üzerine yansıtma yaparken, bunu sırasıyla öğretim süreci (27), sınıf yönetimi (8) ve iletişim (4) temaları takip etmektedir. Öğretmen adayları öz değerlendirme formlarında yaptıkları yansıtma ile paralel olarak akranlarının uygulamaları sırasında yaşadıkları problemlerin planlamalarda yapılan değişiklikler ile çözülebileceğine inanmaktadırlar. Öğretmen adaylarının akran değerlendirme formlarındaki bazı öne çıkan yansıtma ise şu şekildedir:

K4: “Uzun bir etkinlik süreci planlamıştı bu süreci yönetmesi zor oldu böyle durumlarda dikkatlerini toplamaları için iki etkinlik arasına bir hareketli etkinlik alabilir ve aktif pasif dengesini de korumuş olacağını söyleyebilirim.” (Akran Değerlendirme Formu 6)

K5: “Etkinlikleri planlarken çocukların sıkılma durumunu göz önünde bulundurarak bir sıralama yapması uygulama yapmasını kolaylaştıracaktır.” (Akran Değerlendirme Formu 1)

Tablo 6’da öğretmen adaylarının son görüşmelerinde en çok geliştiklerini belirttikleri noktaların frekanslarına yer verilmiştir.

Tablo 6

Son Görüşmelerden Elde Edilen Veriler

Kodlar	Atıflar
Plan hazırlama	7
Sınıf hakimiyeti	3
Etkili iletişim kurma	2
Zaman yönetimi	1
Uygun bitiriş yapma	1
Etkili yönerge verme	1
İlgi ve dikkati çekme	1
Uygun materyal seçme ya da hazırlama	1

Tablo 6 incelendiğinde, 7 öğretmen adayının en geliştikleri nokta olarak “plan hazırlama” kodunu belirttikleri görülmektedir. Ardından sırasıyla “sınıf hakimiyeti” (3) ve “etkili iletişim kurma” (2) kodları gelmektedir. “Zaman yönetimi”, “uygun bitiriş yapma”, “etkili yönerge verme”, “ilgi ve dikkati çekme” ve “uygun materyal seçme ya da hazırlama” kodları ise öğretmen adayları tarafından sadece bir defa kullanılmıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının en çok “plan hazırlama” kodunu kullanmaları öz değerlendirme ve

akran değerlendirme raporlarından elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Sonuç olarak, öğretmen adayları hem öz değerlendirme hem de akran değerlendirme formlarında uygulamaları sırasında yaşadıkları problemlerin planlama ile çözülebileceğini ve son görüşmelerinde ise en çok bu konuya yönelerek en çok gelişimi bu alanda yaşadıklarını belirtmektedirler. Bu bulgular alan yazındaki benzer araştırmaların sonuçlarını da destekler niteliktedir (Becerren, 2018; Dervent, 2012; Koç & Yıldız, 2012; Özbek, 2014). Öğretmen adaylarının bu konuya yönelik öne çıkan bazı yansımaları şu şekildedir:

K8: *“Aslında şu oldu en çok, plan yazmada. Tecrübem de yoktu. Hani ne kadar detaylandırılır ne kadar içerik ne şekilde olur onu çok bilmiyordum. Danışman hocamın yönlendirmeleriyle beraber nasıl olacağı hani ne şekilde olacağı ne kadar detaylı yazacağım. Bunlar beni çok geliştirdiğini düşünüyorum. Hatta sınıf öğretmeninden de anaokulunda staj yaptığım öğretmenden de bu konuda geri dönüt aldım. Planlarını çok iyi detaylı yazıyorsun hani ben kaç yıllık öğretmenim ben detaylı hani çok yazmıyorum ama detaylandırman çok güzel diyor.”*

K1: *“Şey oldu mesela benim etkinliklerimin ilk başta uyguladığım, kullandığım etkinlikler çok uzundu süre bakımından. Yani ben genelde yarım günlük etkinlik planları hazırladığımı fark ettim. Sınıf öğretmeni de bu konuda beni uyardı hatta çok uzun etkinlik hazırlıyorsun falan diye. Bu etkinlik yani o etkinliğin ne kadar sürebileceğini ben tahmin edemiyordum başlarda ama ondan sonra, sonra sonra bu etkinliğin ne kadar uzayıp ne kadar kısa süreceğini tahmin edip etkinliklerimi ona göre hazırladım.”*

K5: *“Etkinlik planı yazmada daha iyiye gittiğimi düşünüyorum. Etkinlik çeşidi konusunda da işte genelde böyle insanlar işte sanat etkinliği falan düşünürken artık daha çok yönlü acaba dramayla bunu nasıl, işte başka etkinlik çeşidiyle bunu nasıl uygulayım diye biraz daha bu konu üzerinde yoğunlaştım yani. Daha çok yaratıcılığımı kullanmaya çalışıyorum. O konuda da biraz daha iyiyim diye düşünüyorum.”*

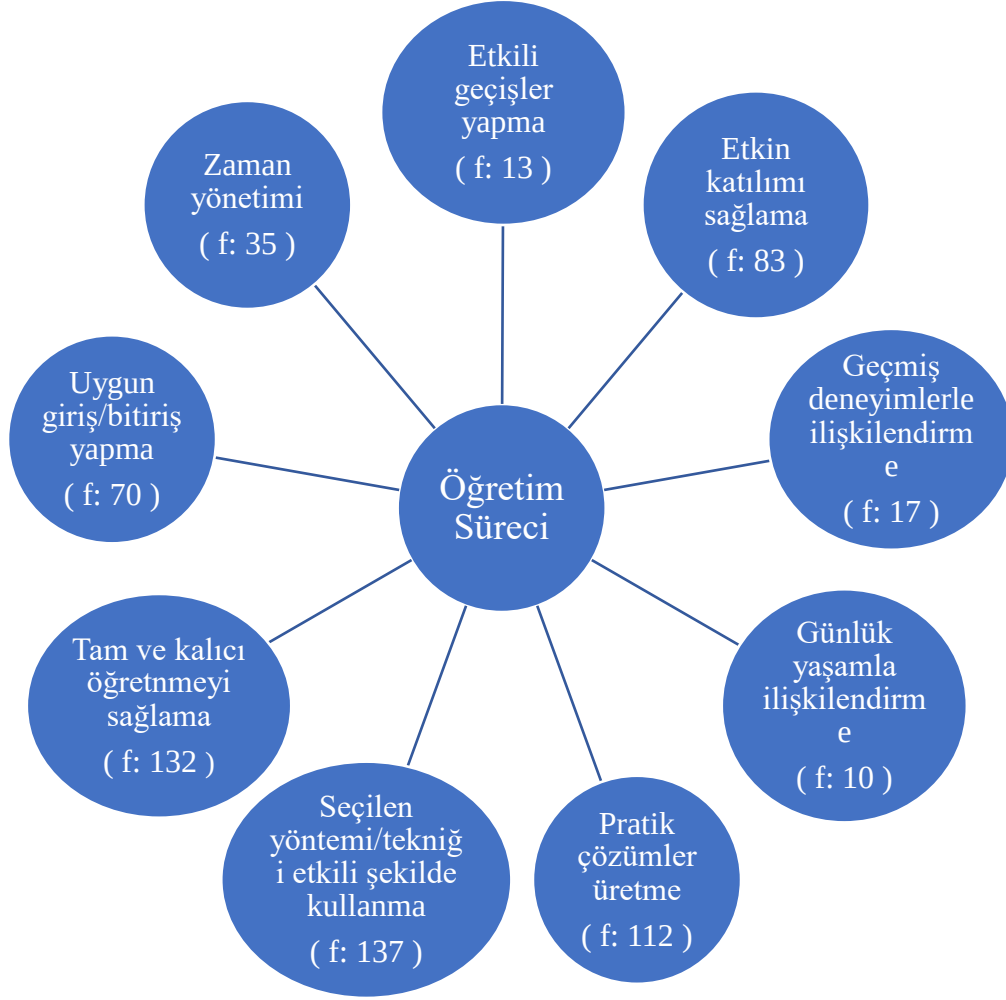
Ek olarak, elde edilen veriler ışığında uygulamalar üzerine yaptıkları yansıtıcı düşünme etkinliklerinin ve yansıtıcı düşünme becerilerindeki gelişimin öğretmen adaylarının planlama becerilerinin yanı sıra uygulama becerilerinin gelişimini de desteklediği düşünülmektedir. Öğrencilerin son görüşmeler sırasında yaptıkları yansıtımlar da bunları destekler niteliktedir.

K7: “Dikkat toplamak. En başta çocukların dikkatini nasıl toplarım bunu böyle kalıp olarak biliyordum işte tekerleme vesaire bunları derslerde görüyoruz ama hiç gerçekten faydası olacağını ben hiç düşünmemiştim. Ama zamanla yapa yapa çocukların dikkatlerini toplamayı öğrendim. Çok dağılıyordu en başlarda sonradan o dağılmalar azaldı.”

K2: “Başta mesela bir etkinlik yazarken direktmen diyordum ki bunu yazayım geçsin gitsin ama artık ilerledikçe hani bak bu etkinliğin başında şöyle bir bilgi vermem gerekiyor, şunlardan bahsetmem gerekiyor, çocuklar bilmiyor olabilirler ya da farklı bir etkinlik yazma. Oyuna bile başlarken normalde direk oyun oynatırdım ama şimdi oyunu anlatarak başlıyorum ya da drama yaparken dramayı anlatarak başlıyorum. Sanat etkinliği yaparken bile mesela önceden işte kağıtları dağıtırdım şimdi işte şunu çizelim ama onun öncesinde de yine bir bilgi vermem gerektiğini düşündüm çünkü çocuklar gerçekten buna ihtiyaç duyuyor. Birazcık yönlendirmeye birazcık onların yaratıcılığına ihtiyaç var bence.”

4.2.1. Öğretim süreci teması. Öğretim süreci etkili geçişler yapma, etkin katılımı sağlama, geçmiş deneyimlerle ilişkilendirme, günlük yaşamla ilişkilendirme, pratik çözümler üretme, seçilen yöntemi/tekniki etkili şekilde kullanma, tam ve kalıcı öğrenmeyi sağlama, uygun giriş/bitiriş yapma ve zaman yönetimi kodlarından oluşmaktadır. Şekil 4’te öğretmen adaylarının öğretim sürecine yönelik olarak yaptıkları yansıtımların frekanslarına yer verilmiştir.

Şekil 4

Öğretim Süreci Temasına Ait Kodların Kullanım Frekansları

Şekil 4 incelendiğinde öğretmen adayları tarafından en fazla kullanılan kodun “seçilen yöntemi ya da tekniği etkili şekilde kullanma” (137) olduğu görülmektedir. Ardından sırasıyla “tam ve kalıcı öğrenmeyi sağlama” (132), “pratik çözümler üretme” (112), “etkin katılımı sağlama” (83), “uygun giriş ya da bitiriş yapma” (70), “zaman yönetimi” (35), “geçmiş deneyimlerle ilişkilendirme” (17) ve “etkili geçişler yapma” (13) kodları gelmektedir. En az kullanılan kod ise “günlük yaşamla ilişkilendirme” (10) olmuştur. Aşağıda öğretmen adaylarının en sık kullandığı kod olan “seçilen yöntemi ya da tekniği etkili şekilde kullanma” koduna ait öne çıkan bazı yansıtmalara yer verilmiştir:

K3: “Oyunu birkaç kez göstererek anlatmama rağmen çoğu çocuk topu dolandırmak yerine sadece elinde tuttu. Anlatım aşamasında keşke oyunu doğru oynayan çocukları ortaya alsaydım ya da onları ayağa kaldırıp bütün çocukların görmesini sağlasaydım çocuklar daha iyi anlardı.” (Öz Değerlendirme Formu 1)

K4: “Etkinliği birçok aşaması vardı ama tek tek onlara göstermesi sonra yapmaları için beklemesini başarılı buldum. Çünkü hepsini yapıp sonra onların yapmasını isteseydi sınıfta çok fazla kargaşa çıkacaktı.” (Akran Değerlendirme Formu 2)

K1: “Burada çok büyük bir iletişim kopukluğu yaşadım ben baştan. Bu da çocukların çok rahat etkinlikten kopmalarına fırsat verdi sınıf öğretmeni. Etkinliği arkadaşşıma açtırmak (bilgisayardan doğa sesleri açma) istedim ben baştan, videoyu da orada stajyer bir kız vardı o gün o çekiyordu. Arkadaşıma ben anlattım hem videoyu çekip hem şeyi açar mısın dedim. Açabilirim dedi. Ondan sonra sınıf öğretmeni bilgisayara geçip ben açayım bırak demiş. Etkinliği okumadı sınıf öğretmeni, arkadaşım okumuştı yani o çok büyük bir kopukluk yaşattı bize. Ben mesela direk gök gürültüsü ile başlıyordu etkinlik yani o kısımlarda ben diyecektim üşümeye başladım. Üşümeye başladığımda ne oluyor? Rüzgar esiyor. O rüzgar sesi gelecekti orada.” (Uyarılmış Hatırlama 1)

“Tam ve kalıcı öğrenmeyi sağlama” (132) en çok kullanılan ikinci kod olmuştur.

Öğretmen adaylarının bu kodu kullandıkları öne çıkan bazı yansıtımlar şöyledir:

K7: “Değerlendirmede ‘pam pam pam’ ve ‘tak tak tak (masaya vurma)’ şeklindeki ritimleri yaparak yönelttiğim sorularda da çocukların üç vuruşluk ritmi tutabildiklerini gördüm. Öğretimin gerçekleştiğini düşünüyorum.” (Öz Değerlendirme Formu 5)

K8: “En azından renksiz ve kokusuz olduğunu anladılar. Nefesimizi hissettiler. Az da olsa anladıklarını düşünüyorum. Değerlendirme sorularına verdikleri cevaplardan anladım.” (Gözlem Görüşmesi 4)

Öğretmen adaylarının “pratik çözümler üretme” (112) kodunu kullandıkları öne çıkan bazı yansıtımlar şöyledir:

K1: “Çocukların drama etkinliği esnasında kargaşa yaratıp etkinlikten kopabileceklerini önceden düşünememem konusunda başarısızdım, H. öğretmenin yardımıyla 2 gruba bölüp etkinliği yapmamla bu sorunu ortadan kaldırdım.” (Öz Değerlendirme Formu 3)

K2: “O an aklıma bir şey gelmedi ama şu an ne yapabilirim... Belki de birkaç resimde çocuklar var ana karakterin dışında etkinliği dinlemeyen, hiç dinlemeyenlerden birkaç tanesini seçip onlara görev verebilirdim. Bu çocuk sen ol acaba ne yapıyorlar, nereye gidiyorlar.” (Uyarılmış Hatırlama 1)

K4: “Çocuklar sözel olan örüntüyü algılamada zorlandılar bu da küçük yaş grubu olmalarından kaynaklı galiba. Görsel olarak gösterdiğim örüntüleri daha kolay yaptılar.” (Öz Değerlendirme 8)

“Etkin katılımı sağlama” (83) kodunun kullanıldığı öne çıkan bazı yansıtımları şöyledir:

K3: “Oyunu çocuklar sıkıldığı için durduramazdım. Çünkü oynamayan çocuklar vardı. Oturan çocuklar için bir hareket belirleyebilirdim ve şöyle diyebilirdim ‘herkes şimdi kuyruklar kapılana kadar ellerini dizlerine vursun, ellerini şap şap yapsın’ diyerek komut değiştirerek oturan çocukların da biraz daha aktif olmalarını sağlayabilirim.” (Öz Değerlendirme Formu 7)

K5: “Daha çok materyal hazırlayarak tüm sınıfın aynı anda oynamasını sağladım. Bu şekilde bir iki kez oynamış olur ve tüm sınıf katıldığı için daha eğlenceli olurdu.” (Öz Değerlendirme Formu 6)

“Uygun giriş ya da bitiriş yapma” (70) kodunun öğretmen adayları tarafından kullanıldığı ve öne çıkan bazı yansıtımlar şu şekildedir:

K8: *“Başarısız bulduğum nokta, hikaye öncesi parmak oyunu planlamamam olabilir. Çünkü, çocuklara parmak oyunu oynatmak onları hikayeye daha iyi hazırlayabilirdi. Ben sohbet ile başladım.”* (Öz Değerlendirme Formu 7)

K2: *“İlk uygulamama göre süreyi iyi kullandım. Normal bir etkinlik süresine göre 5 dakika önce etkinliği bitirdim ve böylece plansız bir şekilde etkinliği sonlandırmadım.”* (Öz Değerlendirme Formu 2)

“Zaman yönetimi” (35) kodunun öğretmen adayları tarafından kullanıldığı ve öne çıkan bazı yansıtımlar şöyledir:

K5: *“Gelirken ve giderken çizgilerin üzerinden zıplamaları sınıf kalabalık olduğu için çok zaman aldı. Çocukların bekleme sürelerini arttırdı. Sadece gelirken olması daha pratik olabilirdi.”* (Akran Değerlendirme Formu 8)

K7: *“İkinci etkinlikler, genelde çocukların dikkatlerini kaybettikleri saatlere denk geliyor ve kısa tutmak gerekiyor. Etkinliğimi biraz daha kısa tutabilirdim diye düşünüyorum.”* (Öz Değerlendirme Formu 7)

“Geçmiş deneyimlerle ilişkilendirme” (17) kodunun öğretmen adayları tarafından kullanıldığı öne çıkan bazı yansıtımlar şöyledir:

K5: *“Yeni öğrendikleri ya da bilmedikleri şeylerden değil de bildiği şekillerden gitmesi için daha faydalı olacaktır. Altıgeni etkinlik sonuna bırakarak çizimleri için fırsat verebilirdi. Başlangıcında olması çocukların motivasyonunu düşürdü.”* (Akran Değerlendirme Formu 9)

K6: *“İlk önce hangi şekilleri-sayıları biliyorsunuz, çizebiliyor musunuz gibi sorular sorarak etkinliğe başlayıp, çizeceğim sayı ve şekilleri ayrıntılı göstererek çizip etkinlik öncesinde hatırlamalarını sağlayabilirdim.”* (Öz Değerlendirme Formu 9)

“Etkili geçişler yapma” (13) kodunun öğretmen adayları tarafından kullanıldığı öne çıkan bazı yansıtımlar şöyledir:

K4: “*Drama sonunda topladığımız nektarı hadi kovana koyalım dedim sonrasında da balımız olmuyor neden çünkü peteklerimiz yok diye sanat etkinliğine başladım bununla çocuklar etkinlikten kopmadan masalarına oturdular.*” (Öz Değerlendirme Formu 9)

K6: “*Marakas yapımı bittikten sonra, yaptıkları marakaslarla oynamaları için çocuklara biraz fırsat verdim. Fakat bunun sonunda sınıfta çok fazla ses oldu ve müzik etkinliğine geçmekte çok zorlandım.*” (Öz Değerlendirme Formu 5)

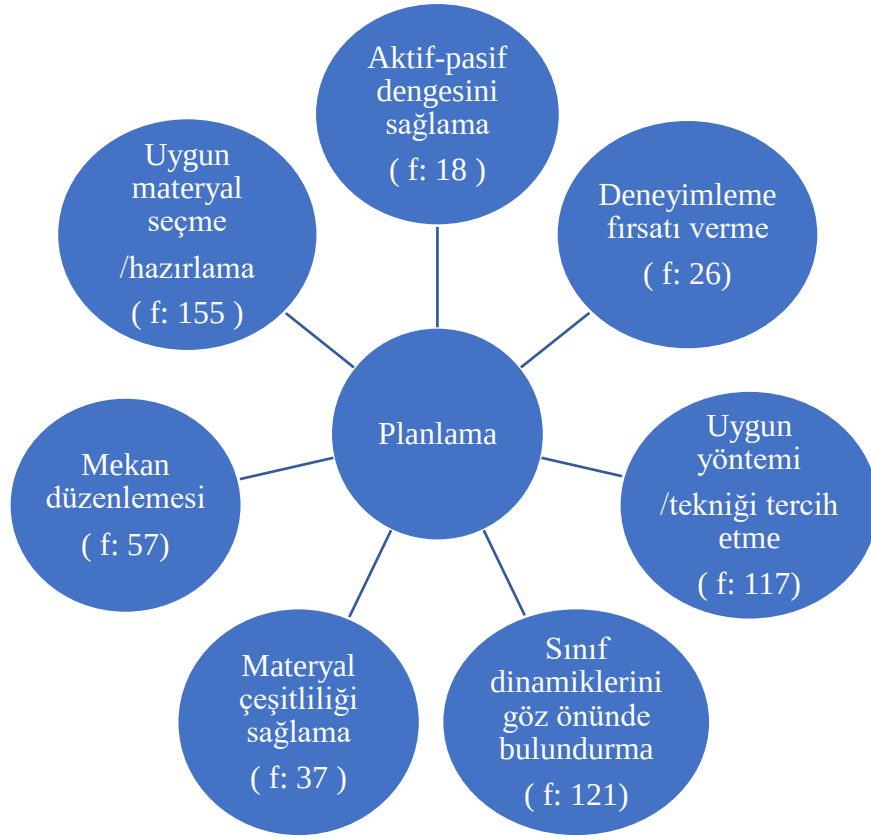
“Günlük yaşamla ilişkilendirme” (10) kodunun öğretmen adayları tarafından kullanıldığı öne çıkan bazı yansitmalar şöyledir:

K1: “*Etkinliği çocukların kendi yaşamlarıyla bütünleştirip uygulatması ve onların yakın çevresinden örnek vermelerine olanak vermesi başarılı bir yöntemdi.*” (Akran Değerlendirme Formu 9)

K3: “*Kurbağa’nın adını ‘Babi’ seçmek yerine daha akılda kalabilecek, günlük hayattan bir isim seçerdim. Çünkü çocuklar hatırlamakta zorluk çektiler.*” (Öz Değerlendirme Formu 2)

4.2.2. Planlama teması. Planlama teması aktif-pasif dengesini sağlama, deneyimleme fırsatı verme, uygun yöntemi/tekniki tercih etme, sınıf dinamiklerini göz önünde bulundurma (gelişim düzeyi, sınıf mevcudu vb.), materyal çeşitliliği sağlama, mekan düzenlemesi ve uygun materyal seçme/hazırlama kodlarından oluşmaktadır. Şekil 5’te öğretmen adaylarının planlamaya yönelik olarak yaptıkları yansitmaların frekanslarına yer verilmiştir.

Şekil 5

Planlama Temasına Ait Kodların Kullanım Frekansları

Şekil 5 incelendiğinde öğretmen adayları tarafından en fazla kullanılan kodun “uygun materyal seçme ya da hazırlama” (155) olduğu görülmektedir. Ardından sırasıyla “sınıf dinamiklerini göz önünde bulundurma” (121), “uygun yöntemi ya da tekniği tercih etme” (117), “mekan düzenlemesi” (57), “materyal çeşitliliği sağlama” (37) ve “deneyimleme fırsatı verme” (26) kodları gelmektedir. En az kullanılan kod ise “aktif pasif dengesini sağlama” (18) olmuştur. Aşağıda öğretmen adaylarının en sık kullandığı kod olan “uygun materyal seçme ya da hazırlama” (155) koduna ait bazı öne çıkan yansıtmalara yer verilmiştir:

K3: “*Etkinliğe başlamadan önce kedilerle ilgili video kullandım. Çok etkili olduğunu düşünmüyorum. Çünkü ben çocukların ilgi ile izleyeceklerini sanmışım fakat izlemediler. Bunun yerine daha hareketli bir kedi videosu açabilirdim veya da farklı hayvan resimlerinin*

olduğu özellikle kedigillerle ilgili bilmeceli bir slayt hazırlayabilirdim.” (Öz Değerlendirme Formu 5)

K1: “Kullandığım şarkı etkinliğe biraz daha uygun olabilirdi. Planımda da buna yer vermememden kaynaklı olarak düşünmediğim ve o an aklıma gelen bir şeydi. Çocukların güdülenmesini çok fazla arttırmadığını düşünüyorum.” (Öz Değerlendirme Formu 8)

K4: “Ben uygulaysaydım bardak yerine kavanoz, fanus gibi büyük cam eşyasına ya da her masaya incelemeleri için bir tane oluştururdum. Büyük nesneye yapmam herkesin aynı anda görmesini kolaylaştırırdı. Her masaya hazırlamakta masada ki herkesin daha rahat görmesini ve hakkında konuşmalarına fırsat tanırdı.” (Akran Değerlendirme Formu 4)

“Sınıf dinamiklerini göz önünde bulundurma” (121) kodunun öğretmen adayları tarafından kullanıldığı öne çıkan bazı yansımalar şöyledir:

K7: “Etkinliklerimi planlarken bir önceki etkinlikte yaşadıkları zorlanma seviyelerine bakıyorum. Fakat bu yeterli gelmedi. Tabi ki çocuklara bir şeyler kattı ama istediğim seviyede değil. Arkadaşımla ve kendi yaptığım etkinliklerde daha iyi gözlem ve çıkarımlar yapmam gerektiğini düşünüyorum.” (Öz Değerlendirme Formu 3)

K5: “Materyal hazırlarken sınıf mevcudunu göz önünde bulundurması işini kolaylaştırır.” (Akran Değerlendirme 6)

K6: “Çocukların düzeyine uygun basitlikte olmasını önerebilirim böylelikle çocuklar hareketleri uyumlu bir şekilde yapabilir ve sıkılmazdı.” (Akran Değerlendirme 3)

“Uygun yöntemi ya da tekniği tercih etme” (117) kodunun öğretmen adayları tarafından kullanıldığı öne çıkan bazı yansımalar şöyledir:

K3: “Ben tiyatro ve dramayı çok severim. Çocuklarla da bu tarz canlandırma çalışmaları yapmayı çok isterdim ama yapamayacaklarını düşünüyordum ya da istemeyeceklerini. Fakat yapabileceklerini gördüm. Bundan dolayı da canlandırma ve

doğaçlama gerektiren etkinliklere daha çok yer vermeliyim diye düşünüyorum.” (Öz Değerlendirme Formu 9)

K2: *“Bence bu etkinlik 2 şekilde yapılırsa çocuklar için verimli olabilir. Birincisi, deney ve gözlem ile ikincisi video ve hikâye üzerinden ben ikinci olanı seçtim. Zaman ve materyal anlamında problem yaşamıyordum birinci şekilde tekrar gözden geçirerek fen etkinliği olarak uygulanabilirdi.” (Öz Değerlendirme Formu 1)*

K1: *“Anlatma yoluyla etkinliği uygulaması bence bu etkinlik için doğru bir yöntem değildi.” (Akran Değerlendirme 7)*

“Mekan düzenlemesi” (57) kodunun öğretmen adayları tarafından kullanıldığı öne çıkan bazı yansıtımlar şöyledir:

K5: *“Sınıf drama için yeterli genişlikte değildi. Bunu daha önceden tahmin edemediğim için masaları sınıfın dışına çıkarmak aklıma gelmedi. Eğer daha geniş bir alan ayarlasaydım çocuklar daha rahat hareket edebilirdi.” (Öz Değerlendirme Formu 5)*

K4: *“Etkinliği masalarda değil de sandalyeleri veya yere u şeklinde oturtarak uygulaya bilirdim böylece tüm çocuklar aynı anda görürlerdi ve masa masa gösterirken gören çocukların farklı şeylerle ilgilenmesini de engellemiş olurdum.” (Öz Değerlendirme Formu 6)*

“Materyal çeşitliliği sağlama” (37) kodunun öğretmen adayları tarafından kullanıldığı öne çıkan bazı yansıtımlar şöyledir:

K2: *“Bulmasını istediğim şeylerden 4 tane koydum. Aynı materyalden farklı şekiller olabilir. Etkinlik sırasında fark ettim. Bulacakları materyal tahta olduğu için tahtaya odaklandıklarını düşündüm.” (Gözlem Görüşmesi 3)*

K6: *“Daha çok materyalle destekleyip daha çok örnek verebilirdi. Belli başlı örnekler üzerinden anlattı. Fakat yine de yetersiz sayılmazdı.” (Akran Değerlendirme Formu 1)*

K7: “Etkinlikte farklı ritim materyalleri kullanmış olmasını ve bu materyalleri, sırayla, her çocuğun kullanmasını çok beğendim. Nedeni, her çocuğun farklı materyalleri tanıyıp, onları kullanabilmiş olması.” (Akran Değerlendirme Formu 3)

“Deneyimleme fırsatı verme” (26) kodunun öğretmen adayları tarafından kullanıldığı öne çıkan bazı yansıtımlar şöyledir:

K1: “Deneyi uygularken de sadece kendisi gerçekleştirmeyip bütün materyallerden birer tane çocuklara verebilir ve çocukların deneyi kendilerinin uygulamasına imkân verebilirdi.” (Akran Değerlendirme Formu 8)

K7: “Her çocuk için kendi materyalimin küçüğünü hazırladım ve oldukça işe yaradı. Sonraki etkinliğimde materyal kullanma durumunda ya çocuklara materyali verip incelemelerini isteyeceğim ya da bu şekilde hepsine benzer materyal vereceğim.” (Öz Değerlendirme Formu 9)

“Aktif pasif dengesini sağlama” (18) kodunun öğretmen adayları tarafından kullanıldığı öne çıkan bazı yansıtımlar şöyledir:

K4: “Arkadaşım ile birbirini tamamlayan etkinlikler yapmaya çalışıyoruz. Aktif pasif dengesini sağlayacak etkinlikler. Artık konularımızı kendimiz seçiyoruz. Öncesinde öğretmen konu veriyordu.” (Gözlem Görüşmesi 1)

K3: “Bir sonraki etkinlik planımda çocukların art arda pasif olacağı etkinliklerden ziyade örneğin bir sanat etkinliği yaptırdıktan sonra oyun oynatma yoluna gitmeyi düşünüyorum. Çünkü okuma yazmaya hazırlık etkinliğinden sonra sanat etkinliği yaparken bazı çocuklar 'yine mi boya' diye sitem ettiler. Bundan sonra biraz daha aktif pasif dengesine dikkat edeceğim.” (Öz Değerlendirme Formu 6)

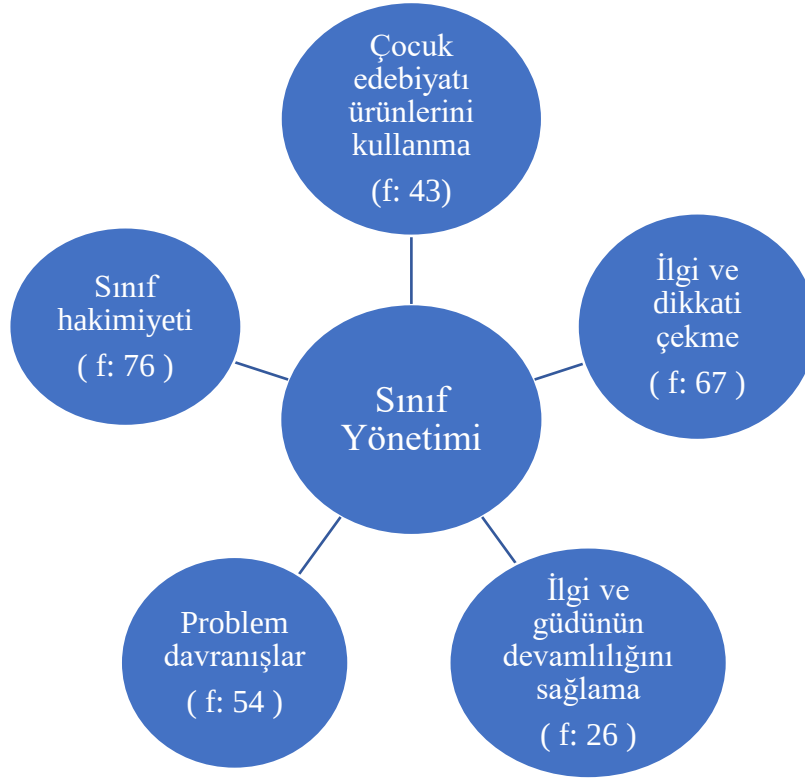
4.2.3. Sınıf yönetimi teması. Sınıf yönetimi teması çocuk edebiyatı ürünleri

kullanma, ilgi ve dikkati çekme, ilgi ve güdünün devamlılığını sağlama, problem davranışlar

ve sınıf hakimiyeti kodlarından oluşmaktadır. Şekil 6’da öğretmen adaylarının sınıf yönetimi temasına yönelik olarak yaptıkları yansıtımaların frekanslarına yer verilmiştir.

Şekil 6

Sınıf Yönetimi Temasına Ait Kodların Kullanım Frekansları



Şekil 6 incelendiğinde öğretmen adayları tarafından en fazla kullanılan kodun “sınıf hakimiyeti” (76) olduğu görülmektedir. Ardından sırasıyla “ilgi ve dikkati çekme” (67), “problem davranışlar” (54) ve “çocuk edebiyatı ürünlerini kullanma” (43) kodları gelmektedir. En az kullanılan kod ise “ilgi ve güdünün devamlılığını sağlama” (26) olduğu görülmektedir. Aşağıda öğretmen adaylarının en sık kullandığı kod olan “sınıf hakimiyeti” (76) koduna ait bazı öne çıkan yansıtımalara yer verilmiştir:

K8: “Etkinlik için çocukların masalarını geriye itip, sınıfta boş alan oluşturup iki sıraya ayırmıştım. Çocuklar böyle olunca birbirlerine çok yakın olduklarından, hakimiyet kurmam çok zorlaştı. Çocuklara sesimi duyurmaya çalıştım, ama yeterli olamadı böyle olunca da etkinlikte sıra olmak en arkaya geçip beklemek kavramları çocuklar için eğlenceye

dönüştü sırası geçen arkaya koşup oynamaya başladı. Bu durumdan dolayı etkinliğimin bir kısmında başarısız oldum. Bu durumu, tavşanlara herkes havuç attıktan sonra fark ettim sesimi duyuramadığımdan dolayı, çocukların masalarına oturmalarını istedim, oturduktan sonra değerlendirme yapabildim.” (Öz Değerlendirme Formu 4)

K3: “Drama çalışmasını yaparken sınıf biraz dağıldı ve kontrol etmekte zorlandım. Çok geçmeden farkına vardım ve sınıfı tekrardan masalara oturttum. Bunun yerine aile katılımında belirttiğim ‘Duygumu tahmin et’ oyununu oynattım. Çocuklar hem daha başarılı oldular hem de benim yapmış olduğum mimiklerle daha çok eğlendiler.” (Öz Değerlendirme Formu 3)

K5: “Sınıf hakimiyeti konusunda kendimi başarılı buldum. Çünkü drama sınıfın dağılma ihtimalinin çok kolay olduğu bir etkinlik türü. Ama genel olarak çok büyük bir sıkıntıyla karşılaşmadan ve tüm çocukların katılımını sağlayarak etkinliği tamamladım.” (Öz Değerlendirme Formu 5)

“İlgi ve dikkati çekme” (67) kodunun öğretmen adayları tarafından kullanıldığı öne çıkan bazı yansıtımlar şöyledir:

K3: “Z. deneye başlamadan önce bazı resimler gösterdi. Bu sayede çocukların dikkatini konuya odaklayabildi ve çocukların konuyu daha iyi öğrenmelerini kolaylaştırdı.” (Akran Değerlendirme Formu 6)

K5: “Daha önce yapılan etkinliklerle bağlantılı bir etkinlik seçmem çocukların dikkatini çekti. Bu konuda doğru bir karar verdiğimi düşünüyorum.” (Öz Değerlendirme Formu 4)

“Problem davranışlar” (54) kodunun öğretmen adayları tarafından kullanıldığı öne çıkan bazı yansıtımlar şöyledir:

K1: “E. S. oyunu oynamak istemediğini söyledi. Bu ondan beklemediğim bir davranıştı, çünkü her etkinliğe katılmada oldukça istekli olan bir çocuk. Bu davranışı neden yaptığına bir anlam veremedim. Zorlamadan “Nasıl istersen, ayakkabılarını giyip

bekleyebilirsin. Ama oynamak istersen kesinlikle bana söyle.” dedim.” (Öz Değerlendirme Formu 8)

K7: “K. (çorabın) tekini istedi. Tekini verdim tekini aldım ya. K. genelde bir şeyi istediği zaman ve olmadığı zaman ağlıyor, huyu öyle. Son zamanlar şey yapmaya başladım ona artık. Ben senin hiçbir dediğini anlamıyorum. O yüzden de şu an seninle ilgilenmiyorum demeye başladım. İşe yaramadı.” (Uyarılmış Hatırlama 1)

“Çocuk edebiyatı ürünlerini kullanma” (43) kodunun öğretmen adayları tarafından kullanıldığı öne çıkan bazı yansıtımlar şöyledir:

K6: “Hikayeye bir tekerleme ya da şarkı ile başlayabilirdim. Daha ilgi çekici olabilirdi.” (Öz Değerlendirme Formu 3)

K3: “Ben çocukların çizim yapabileceği bir etkinlik seçerdim. Bir de takvim veya yeni yılla ilgili ya da aylarla ilgili bir şarkı ya da parmak oyunuyla etkinliği desteklerdim. Böylece çocuklar biraz daha etkin olurdu.” (Akran Değerlendirme Formu 10)

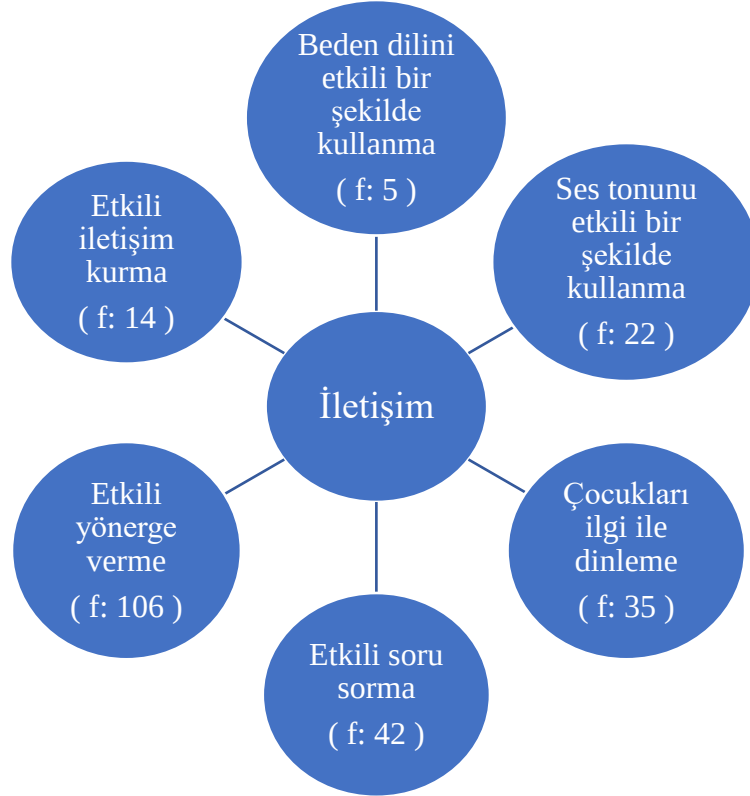
“İlgi ve güdünün devamlılığını sağlama” (26) kodunun öğretmen adayları tarafından kullanıldığı öne çıkan bazı yansıtımlar şöyledir:

K4: “Süreçte anlatım tekniğini kullandı ama anlatırken de dünya, resimler gibi malzemeler kullandı ama çocukların dikkatleri ara ara dağıldılar.” (Akran Değerlendirme Formu 6)

K6: “Hikayeyi okurken bazı yerlerde çocuklara sorular sorarak ilgilerini canlı tutmaya çalıştım.” (Akran Değerlendirme Formu 3)

4.2.4. İletişim teması. İletişim teması beden dilini etkili bir şekilde kullanma, ses tonunu etkili bir şekilde kullanma, çocukları ilgi ile dinleme, etkili soru sorma, etkili yönerge verme ve etkili iletişim kurma kodlarından oluşmaktadır. Şekil 7’de öğretmen adaylarının iletişim temasına yönelik olarak yaptıkları yansıtımların frekanslarına yer verilmiştir.

Şekil 7

İletişim Temasına Ait Kodların Kullanım Frekansları

Şekil 7 incelendiğinde öğretmen adayları tarafından en fazla kullanılan kodun “etkili yönerge verme” (106) olduğu görülmektedir. Ardından sırasıyla “etkili soru sorma” (42), “çocukları ilgi ile dinleme” (35), “ses tonunu etkili bir şekilde kullanma” (22) ve “etkili iletişim kurma” (14) kodları gelmektedir. En az sıklıkla kullan kodun ise “beden dilini etkili bir şekilde kullanma” (5) kodu olduğu ortaya konmuştur. Öğretmen adayları tarafından en sık kullanılan kod olan “etkili yönerge verme” (106) koduna ait bazı öne çıkan yansıtımlar şu şekildedir:

K4: “Önce çubukları verdim sonra yönerge verdim. Önce yönergeleri verseydim belki böyle olmazdı. Sürece dışarıdan baktığımda fark ettim.” (Gözlem Görüşmesi 3)

K2: “Bu etkinliği ben yapmış olsaydım sadece 2 tane yönerge yerine en az 4 yönerge ile etkinliği geliştirirdim. Çünkü bazı çocuklar yönergelerin geliş sırasını ve düzenini iyi takip

ettikleri için uzun süre oyunda kaldılar bu da kuralların değişmesine neden oldu.” (Akran Değerlendirme Formu 10),

K3: “Küçük damlaları sınıfa dağıtırken acaba boyarken yırtabilirler mi diye korkuyordum fakat çocuklara 'Çocuklar bakın bunlar bebek su damlaları, onlar küçücükler onlara nazik davranın yavaş yavaş boyayın olur mu' diye komut vermem neticesinde çocuklar boyama aşamasında gayet başarılı oldular.” (Öz Değerlendirme Formu 6)

“Etkili soru sorma” (42) kodunun öğretmen adayları tarafından kullanıldığı öne çıkan bazı yansıtımlar şöyledir:

K1: “Sanırım sorduğum soruları biraz uzattım çocuklar da bundan ötürü sıkıldılar soru sayımı biraz daha azaltabilirim.” (Öz Değerlendirme Formu 2)

K4: “Israrla farklı sorular sorduğum halde aynı cevapları aldım. İki sebebi olabilir birincisi çocukların birbirlerini taklit etmeleri örneğin bir çocuğun dediğini parmak kaldırarak diğerleri de söylediler bu sırada çocukları uyarayabilirdim farklı cevap vermeleri için. İkinci sebebi de ben soruları net ve açık soramadım yeterince.” (Öz Değerlendirme Formu 9)

“Çocukları ilgi ile dinleme” (35) kodunun öğretmen adayları tarafından kullanıldığı öne çıkan bazı yansıtımlar şöyledir:

K5: “Soru sorduğu zaman çocukların hepsine tek tek söz hakkı tanıması gerekirdi bazı çocukları atladi”. (Akran Değerlendirme Formu 2)

K1: “Bir diğer gözlemlediğim sorun ise çocuklara yönelttiği bazı sorularda cevapların tamamlanmasında beklememesi oldu.” (Akran Değerlendirme Formu 1)

“Ses tonunu etkili bir şekilde kullanma” (22) kodunun öğretmen adayları tarafından kullanıldığı öne çıkan bazı yansıtımlar şöyledir:

K2: “Uygulama sırasında gerekli ses tonumu ayarlayamadım. Bazı durumlarda ses tonumu yükseltmem ve bazı anlarda ise düşürmem gerekli.” (Öz Değerlendirme Formu 2)

K1: “*Kitaba çok hakim değildim. O yüzden hem okuyup hem ses değiştirmek zor oldu, yapamadım. Belki kitabı birkaç kere okuyabilirdim. Başları bildiğim için başlarda denedim.*”

(Gözlem Görüşmesi 3)

“Etkili iletişim kurma” (14) kodunun öğretmen adayları tarafından kullanıldığı öne çıkan bazı yansıtımlar şöyledir:

K5: “*Çocuklarla iletişim kısmında kendimi genel olarak başarılı buldum. Çünkü etkinlikle ilgili söylediklerimi dikkatle dinlediler. Sorulara istekle yanıt verdiler.*” (Öz Değerlendirme Formu 1)

K1: “*Herkes mi dolunay anladı dedim ben kendi kendime çünkü o öyle anlayınca A’ dan da o cevabı alınca. Acaba yanlış mı ifade ettim kendimi dedim ben.*” (Uyarılmış Hatırlama 1)

“Beden dilini etkili bir şekilde kullanma” (5) kodunun öğretmen adayları tarafından kullanıldığı öne çıkan bazı yansıtımlar şöyledir:

K2: “*Yağmurdan kaçan bir insanı canlandırmaya çalıştım. Jest ve mimiklerimi de etkili kullandığımı düşünüyorum.*” (Öz Değerlendirme Formu 4)

K5: “*Ses tonu ve jestler etkili kullanıldığında sınıf hakimiyetini kolaylaştıracağını düşünüyorum.*” (Akran Değerlendirme Formu 2)

5.BÖLÜM

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sorularına yönelik olarak elde edilen bulgular tartışılmış ve sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1.Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına yönelik öz değerlendirme ve yansıtıcı düşünme becerilerinin derinlemesine incelemektir. Bu doğrultuda araştırma sorularına ait bulgular ayrı ayrı tartışılmış ve sonuçları yazılmıştır.

5.1.1. Birinci araştırma sorusuna ait tartışma ve sonuç. Bu başlıkta araştırmanın birinci alt problemini oluşturan “Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları üzerine yaptıkları yansıtıcı düşünme seviyelerindeki; teknik seviye, bağlamsal seviye ve diyalektik seviyelerindeki durumları nasıldır? Bu seviyeler arasında oluşan değişimin nedenleri nelerdir?” sorusuna yönelik sonuç ve tartışmaya yer verilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının teknik seviye, bağlamsal seviye ve diyalektik seviye olmak üzere üç farklı yansıtıcı düşünme seviyesinde yansıtıcı yaptıkları ve sekiz öğretmen adayından beşinin yansıtıcı düşünme becerilerinin öğretmenlik uygulaması süreci boyunca geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik uygulaması sürecine bağlamsal seviyede yansıtıcı yaparak başlayan öğretmen adaylarının süreç içerisinde yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirdikleri ve süreç sonunda diyalektik seviyede yansıtıcı yapmaya başladıkları belirlenmiştir. Bu değişimin ise öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarının dördüncü haftasında başladığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarından edindikleri tecrübeler, aldıkları geri dönütler, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve video kaydının oluşan değişimin nedenleri olduğu düşünülmektedir.

Bu sonuç alan yazında konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalar ile benzerlik göstermektedir. Öğretmen adayları ile Türkiye’de yapılan benzer çalışmalarda da; Beceren (2018) video kaydı ve yazılı yansıtımlar sonrasında öğretmen adaylarının çoğunun en üst düzey yansıtıcı düşünme seviyesinde yansıtımlar yapmaya başladıkları; Gümüşok (2014) öz değerlendirme ve akran değerlendirmelerinde çoğunlukla betimleyici düzeyde olduğu ve nadiren yüksek düzeyde yansıtımlar yaptıkları, yine Erdoğan ve Şengül (2014) tarafından yapılan çalışmaya göre öğretmen adaylarının orta seviyede yansıtımlar yaptıkları saptanmıştır. Dervent (2012) yapılan bir çalışma sonucunda da öğretmen adaylarının yansıtıcı günlük ve video kayıtları aracılığıyla başlangıçta teknik seviyede olan yansıtıcı düşünme seviyelerinin yapılan uygulamalar sonrasında bağlamsal ve diyalektik seviyeye ulaştığı görülmüştür.

Yurtdışında yapılan benzer çalışmalarda da yapılan araştırmanın bulguları ile örtüşen sonuçlara ulaşılmıştır. Arrastia, Rawls, Brinkerhoff ve Roehrig (2014) tarafından yapılan araştırma sonucunda da yansıtıcı günlük yazma sürecinde öğretmen adaylarının %35’inin yansıtıcı düşünme seviyelerinde artış gösterdikleri, %30’unun yansıtıcı düşünme seviyelerinde ise düşüş gösterdiği, %32’sinin aynı yansıtıcı düşünme seviyesinde devam ettiği ve öğretmen adaylarının sadece %10’unun derinlemesine yansıtımlar yaptığı belirlenmiştir. Yine, Weber (2013) tarafından yapılan benzer bir araştırma sonucuna göre; yansıtıcı günlükler sonrasında öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinde bir artış olduğu ve teknik düzeyde olan yansıtıcı düşünme seviyelerinin eleştirel düzeye ulaştığı görülmüştür. Lee (2005) tarafından yapılan bir çalışma sonucunda öğretmen adaylarının tüm yansıtıcı düşünme düzeylerinde yansıtma yaptıkları ve öğretmenlik uygulamaları süreci ilerledikçe öğretmen adaylarının teknik seviyedeki yansıtımlarında azalma, bağlamsal ve diyalektik seviyedeki yansıtımlarında gelişimsel bir artış görüldüğü saptanmıştır. Yine, Griffin (2003) tarafından 28 öğretmen adayı ile yapılan bir çalışmada da 6 haftalık bir uygulama

sürecinde öğretmen adaylarından 135 eleştirel durum toplanmıştır ve toplanan bu durumlar araştırmacının da içinde bulunduğu 3 kişilik bir inceleme panelinde analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının %75'i hem teknik hem de bağlamsal düzeyde yansıtma yapmaktadır ancak birinci eleştirel durum yazımından dördüncü eleştirel durum yazımına gelindiğinde bağlamsal düzeyde yapılan yansıtmanın iki katına yükseldiği sonucuna ulaşmıştır.

Yukarıda sonuçlarına yer verilen araştırmalarda görüldüğü gibi; genel olarak öz değerlendirme, akran değerlendirme, yansıtıcı günlük yazma, video kaydı, akran etkileşimi, uygulama sonrası geri dönüt verilmesi, yansıtma doğrultusunda plan hazırlanması ve eleştirel durum yazımı gibi uygulamaların öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği ve yansıtıcı düşünme becerilerinin uygulama süreçlerinde değişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bunlara ek olarak, iki öğretmen adayının (K7 ve K8) yansıtıcı düşünme seviyelerinde yaşanan iniş ve çıkışa rağmen kalıcı bir değişim gösteremedikleri belirlenmiştir. İki öğretmen adayının Çocuk Gelişimi Ön Lisans Programını tamamlayıp Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalına dikey geçiş yaparak eğitim-öğretimlerine devam ediyor olmalarının birinci sınıftan beri okul öncesi eğitimi lisans programında eğitim gören diğer öğrencilere göre yansıtıcı düşünme seviyelerindeki gelişimi etkilemiş olabileceği ve yansıtmalarında diyalektik seviyeye ulaşamamalarına neden olmuş olabileceği düşünülmektedir. Benzer bir şekilde, Lee (2005) tarafından gömülü teori yaklaşımı kullanılarak yapılan benzer bir araştırmada da üç öğretmen adayı ile çalışılmış ve öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme seviyelerinin kişisel geçmişe göre farklılık gösterdiği ortaya konmuştur.

Yapılan bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; yedi öğretmen adayının ağırlıklı olarak bağlamsal seviyede, bir öğretmen adayının ağırlıklı olarak diyalektik seviyede yansıtma yaptığı görülmüştür. Ancak, sekiz öğretmen adayının öğretmenlik uygulamaları

süresince yaptıkları yansıtımlar ele alındığında öğretmen adaylarının sırasıyla bağlamsal seviyede %47, teknik seviyede %27 ve diyalektik seviye ise %26 oranlarında yansıtımlar yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç yukarıda verilmeye çalışılan yurt içi ve yurt dışı alan yazında yapılmış diğer araştırmalar ile de paralellik göstermektedir. Görüldüğü gibi yapılan tüm araştırmalar da öğretmen adaylarının diyalektik seviyede yansıtıcı düşünme becerisine sahip olmadıklarını ve yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur (Arrastia, Rawls, Brinkerhoff, & Roehrig, 2014; Beceren, 2018; Derwent, 2012; Erdoğan & Şengül, 2014; Griffin, 2003; Gümüşok, 2014; Lee, 2005; Weber, 2013). Bu noktada araştırma sonucunun alan yazındaki diğer araştırmalar ile örtüştüğü söylenebilir.

5.1.2. İkinci araştırma sorusuna ait tartışma ve sonuç. Bu başlıkta araştırmanın ikinci alt problemini oluşturan “Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları üzerine yaptıkları derinlemesine yansıtımlar nelerdir?” sorusuna yönelik sonuç ve tartışmaya yer verilmiştir.

İkinci araştırma sorusuna yönelik bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının uygulamalarındaki deneyimleri üzerine yaptıkları yansıtımlarında “planlama”, “öğretim süreci”, “sınıf yönetimi” ve “iletişim” temalarına yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yamaç da (2016) bir çalışmasında öğretmen adaylarının yansıtımlarında derse giriş, öğretim strateji yöntem ve teknikleri, planlama, sınıf yönetimi, yeterlik, ahlaki değerler ve değerlendirme temalarına yer verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Özbek (2014) öğretmen adaylarının yaptıkları yansıtımları plan ve tasarım, içerik seçme ve düzenleme, planlanmayan/beklenmeyen olayların üstesinden gelme, strateji yöntem ve teknik seçme, etkinlik ve materyal seçme, söz hakkı verme ve öğrenci katılımı sağlama, dönüt verme ve hataları düzeltme, sınıf yönetimini sağlama, sınama durumlarına zaman ayırma ve hedeflere ulaşma temaları altında ele almıştır. Yine, Gümüşok (2014) tarafından yapılan bir araştırmada da öğretmen adaylarının hem öz değerlendirme hem de akran değerlendirmelerinde eğitim süreçleri, öğrenci motivasyonu ve

derse katılımını artırma, öğretmen değerlendirme ve sınıf yönetimi konularında yansıtımlar yaptığı görülmüştür.

Koç ve Yıldız (2012) araştırmasında 19 öğretmen adayına ait 115 günlüğü analiz etmiş ve öğretmen adaylarının planlama, öğretim süreci ve sınıf yönetimi temaları üzerine yansıtımlar yaptığını ortaya koymuştur. Dervent (2012) tarafından 10 öğretmen adayı ile yapılan araştırmada da öğretmen adaylarının günlükleri ve görüşme kayıtları incelenmiş ve öğretim süreci teması altında planlama, öğrencilerle etkileşim, temel alınan yaklaşımlar ve temel alınan ilkeler alt temalarına yer vermiştir. Dolayısıyla yapılan bu araştırma sonucunu alan yazında yapılan benzer diğer araştırmalar ile örtüştüğü görülmektedir.

Ayrıca, araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının yaptıkları yansıtımlar öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarında yer alan sorular göre “başarılı bulunan yönler”, “başarısız bulunan yönler”, “zorlanılan yönler”, “çözüm önerileri”, “yapılmak istenen farklılıklar” ve “geliştirilmek istenen yönler” temaları altında incelendiğinde ise öğretmen adayları kendilerini en çok öğretim süreci temasında başarılı bulurken, yine aynı şekilde en çok öğretim sürecinde zorlandıklarını ve kendilerini başarısız bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının başarısız buldukları ve zorlandıkları noktalar için sundukları çözüm önerileri, yapmak istedikleri farklılıklar ve geliştirilmek istenen yönler dikkate alındığında en çok planlama temasında yansıtımlar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının öz değerlendirme formlarında yaptıkları yansıtımlar ile paralel olarak akranlarının uygulamalarında başarısız buldukları ve zorlandıkları noktalar için sundukları çözüm önerileri ve yapmak istedikleri farklılıklarda da en çok planlama temasında yansıtımlar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yine, öğretmen adayları araştırmacı ile yaptıkları son görüşmelerinde ise en çok plan hazırlama konusunda gelişme gösterdiklerini belirtmişlerdir. Kısaca, öğretmen adayları öğretmenlik uygulamaları sırasında yaşanan problemlerin planlamada yapılacak değişiklikler ile çözebileceklerine inandıkları ve buna

paralel olarak da en çok bu konuya yönelerek en çok gelişimi bu alanda yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bu sonuç alan yazında konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarla da benzerlik göstermektedir. Beceren (2018) uyguladığı yansıtıcı düşünme uygulaması sürecinde öğretmen adaylarının öğretmenlik bilgisinin özellikle ders planı hazırlama ve ders akışını kontrol etme, öğretim materyali ve kaynağı seçebilme, öğretmenlerin sınıf içi dil kullanma ve sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesinde oldukça etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur. Özbek (2014) tarafından yürütülen çalışmada öğretmen adaylarının çoğunlukla eğitim durumları üzerine yansıtma yaptıkları ortaya konmuş ve öğretmen adayları planları üzerine yaptıkları yansıtma sayesinde ders planı hazırlama ve zaman yönetimi gibi öğretmenlik becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Dervent (2012) tarafından yürütülen araştırmada öğretmen adayları en başarısız ders deneyimlerini plansız olduklarında; en başarılı ders deneyimlerini ise derse gerekli şekilde hazırlanıp plan yaparak gittiklerinde yaşadıklarını belirtmişlerdir. Buna paralel olarak, araştırmada yansıtıcı düşünme çalışmaları sürecinde öğretmen adaylarının planlama yapmada gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Koç ve Yıldız (2012) çalışmasında öğretmen adaylarının planlama alanında sorunlar yaşadıklarını, planlamanın önemini daha iyi kavradıklarını ve bu konu üzerine yansıtma yaparak planlama alanında önemli gelişmeler gösterdikleri ortaya konmuştur. Bu noktada araştırma sonucunun alan yazındaki diğer araştırmalar ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Ayrıca, elde edilen veriler ışığında uygulamalar üzerine yaptıkları yansıtıcı düşünme etkinliklerinin ve yansıtıcı düşünme becerilerindeki gelişimin öğretmen adaylarının planlama ve uygulama becerilerinin gelişimini desteklediği de sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir (2018) tarafından 29 öğretmen ile yapılan çalışmada müfettiş rehberliğinde yapılan öz değerlendirme uygulamalarının öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin yanı sıra öğretim becerilerini

de olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Köksal ve Demirel (2008) tarafından 12 öğretmen adayı ile yapılan çalışmada öğretmen adaylarının mikro-öğretim uygulamaları sırasında öğretmenlik uygulamaları üzerine yaptıkları yansıtımaların öğretmen adaylarının planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerindeki gelişimlerini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Yine, Tok (2008) tarafından 63 öğretmen adayı ile yürütülen çalışma yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek amacıyla yapılan etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarındaki performanslarını artırmalarına yardımcı olabileceğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak, yapılan araştırmanın alan yazında yapılan benzer diğer araştırmalar ile örtüştüğü söylenebilir.

5.2.Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda; uygulamaya ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler.

- Öğretmen adayları ile birebir yapılan uyarılmış hatırlama görüşmeleri öğretmen adaylarının kabul etmesi durumunda, araştırma kapsamına giren diğer öğretmen adayları ile birlikte grup şeklinde yapılarak birbirlerinin uygulamaları hakkında yansıtımalar yapmalarına olanak sağlanabilir.
- Yapılan araştırmada bazı öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme seviyelerinde artış gözlenmiştir. Dolayısıyla, görüldüğü gibi yansıtıcı düşünmenin geliştirilebilen bir beceri olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlik mesleğinde yansıtıcı düşünme önemli bir beceri olduğundan dolayı, öğretmen adaylarının daha yüksek düzeyde yansıtma içeriğine ilişkin farkındalıklarını artıracak doğrudan ve kasıtlı eğitim programları sunulabilir. Ayrıca, çalışan öğretmenlere de hizmet içi eğitim programları aracılığıyla yansıtıcı düşünme becerilerini artırıcı seminerler düzenlenebilir.

- Araştırmada video kaydı, öz değerlendirme ve akran değerlendirme uygulamalarının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra, öğretmen adayları lisans düzeyinde alınan Topluma Hizmet Uygulamaları ve Araştırma Projesi derslerinde kendi uygulamalarındaki problemleri fark ederek yansıtıcı uygulamalarına olanak sağlayacak eylem araştırmaları yapmaları için yönlendirilebilir.

5.2.2. İleride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler.

- Öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine hazırlayan öncelikle Özel Öğretim Yöntemleri 1, Özel Öğretim Yöntemleri 2 ve Sınıf Yönetimi gibi temel derslerde öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerisine ne derecede sahip olduğu tespit edilebilir. Ayrıca, ilgili derslerde yansıtıcı düşünme becerisine ne derece yer verildiği belirlenebilir.
- Öğretmenlik mesleğini yaparken yansıtıcı düşünme becerisi çok önemli bir beceri olduğu için öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine hazırlayacak temel dersler kapsamında öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerisini artıracak deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırma Öğretmenlik Uygulaması 1 dersi kapsamında 12 haftalık bir öğretmenlik uygulaması sürecinde yapılmıştır. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerindeki gelişim uzunlamasına durum çalışması olarak ele alınabileceği ve sonuçlarının daha güçlü olacağı düşünülerek Öğretmenlik Uygulaması 1 dersi ile birlikte Öğretmenlik Uygulaması 2 dersi için de yapılabilir.
- Okul öncesi öğretmen adayları ile yapılan bu araştırma öğretmen adaylarına rehberlik ederek onlara yansıtıcı düşünme becerisini kazandıracak ve bu becerilerini de kullanmalarına imkân sağlayacak akademisyenler ile yapılabilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir.

- Araştırma okul öncesi öğretmen adayları ile yapılmıştır. Diğer branşlardaki öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri benzer şekilde derinlemesine incelenebilir.

Kaynakça

- Abell, S. K., Bryan, L. A., & Anderson, M. A. (1998). Investigating preservice elementary science teacher reflective thinking using integrated media case-based instruction in elementary science teacher preparation. *Science Teacher Education*, 82(4), 491-510.
- Aksoy, E., & Gözütok, D. (2014). Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya, Singapur ve Türkiye'de öğretmen eğitimindeki dönüşümler. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13(25), 23-46.
- Aksoy, E., & Gözütok, D. (2017). Farklı öğretmen eğitimi programları ve paradigmalarının karşılaştırmalı analizi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1672-1688.
- Allen, D. W. (1966). Micro-teaching: A new framework for in-service education. *The High School Journal*, 49(8), 355-362.
- Allen, D. W. (1967). *Micro-teaching: A description*. California: Stanford Teacher Education Program.
- Anderson, J. R. (1993). Problem solving and learning. *American Psychologist*, 48(1), 35-44.
- Arrastia, M. C., Rawls, E. S., Brinkerhoff, E. H., & Roehrig, A. D. (2014). The nature of elementary preservice teachers' reflection during an early field experience. *Reflective Practice*, 15(4), 427-444.
- Aykar, A. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünceleri ve öğretim uygulamalarındaki gelişimin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ulusal Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Baker, E. L., & Mayer, R. E. (1999). Computer-based assessment of problem solving. *Computers in Human Behavior*, 15(3-4), 269-282.
- Baker, M., & Rudd, R. (2001). Relationships between critical thinking and creative thinking. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 51(1), 173-188.

- Baron, & Jonathon. (2000). *Thinking and deciding*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Başol, G., & Evin Gencel, İ. (2013). Yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 929-946.
- Baştuğ, M. (2007). *Beyin temelli öğrenme kuramının ilköğretim 5.sınıf sosyal bilgiler öğretiminde kullanılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Beceran, S. (2018). *Possible effects of employing video recording as a self-monitoring tool on pre-service EFL teachers' reflectivity and teaching knowledge*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Beyer, B. K. (1984). Improving thinking skills: Practical approaches. *The Phi Delta Kappan*, 65(8), 556-560.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (Çev. A. F. Oğuzkan). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Brown, A. L., & Smiley, S. S. (1977). Rating the importance of structural units of prose passages: A problem of metacognitive development. *Child Development*, 48(1), 1-8.
- Burrows, N. L. (2012). *Reflective thinking by teachers and improvement in teaching practices*. (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3524480)
- Choy, S. C., & 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.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. California: Sage Publications.

- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
- Dervent, F. (2012). *Yansıtıcı düşünmenin beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki uygulamalarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. New York, Lexington: D.C. Heath and Co.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Lexington, Massachusetts: D. C. Heath and Company.
- Dindar, S. (2018). *Okul öncesi öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dolton, P., Marcenaro, O., De Vries, R., & She, P.-W. (2018). *Global teacher status index 2018*. London: Varkey Foundation.
- Efe Kendüzer, S. (2017). *Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilimsel tutum ve yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory Into Practice*, 32(3), 179-186.
- Erdoğan, F., & Şengül, S. (2014). İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi. *YILDIZ International Conference on Educational Research and Social Sciences Proceedings Book* (s. 211-223). Ankara: Pegem Akademi.
- Farrell, T. S. (2004). *Reflective practice in action: 80 reflection breaks for busy teachers*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Farrell, T. S. (2013). *Reflective practice in ESL teacher development groups: From practices to principles*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

- Feldhusen, J. F., & Goh, B. E. (1995). Assessing and accessing creativity: An integrative review of theory, research, and development. *Creativity Research Journal*, 8(3), 231-247.
- Fisher, A. (2011). *Critical thinking: An introduction*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Flavell, H. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Francis, D. (1995). The reflective journal: A window to predervice teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 229-241.
- Giovannelli, M. (2003). Relationship between reflective disposition toward teaching and effective teaching. *The Journal of Educational Research*, 96(5), 293-309.
- Gipe, J. P., & Richards, J. C. (1992). Reflective thinking and growth in novices' teaching abilities. *Journal of Educational Research*, 86(1), 52-57.
- Glaser, E. M. (1941). *An experiment in the development of critical thinking*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Göçen Kabaran, G., & Görgeç, İ. (2016). Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 478-495.
- Grant, C. A., & Zeichner, K. M. (1984). On becoming a reflective teacher. In C. A. Grant (Ed.). *Preparing for reflective teaching: A book of reading* (s. 103-114). Boston: Allyn & Bacon.
- Griffin, M. L. (2003). Using critical incidents to promote and assess reflective thinking in preservice teachers. *Reflective Practice*, 4(2), 207-220.
- Grimmett, P. P., MacKinnon, A. M., Erickson, G., & Riecken, T. J. (1990). Reflective practice in teacher education. In R. T. Clift, W. R. Houston, & M. C. Pugach (Eds.).

- Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs* (s. 20-38). New York: Teachers College Press.
- Gümüşok, F. (2014). *İngiliz dili öğretmen adaylarını değerlendirme sürecine dahil etme: Uygulama dersinde yansıtıcı düşünme olarak öz değerlendirme ve akran-değerlendirme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hatton, N. (1996). Changing initial teacher education: Limitations to innovation in the United States, Australia And the United Kingdom. *Australian Journal of Teacher Education*, 21(2), 49-61.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teacher and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Ho, B., & Richards, J. (1993). Reflective thinking through teacher journal writing: Myths and realities. *Prospect*, 5(2), 25-40.
- Huber, T., & Nolan, J. F. (1989). Nurturing the reflective practitioner through instructional supervision: a review of the literature. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(2), 126-145.
- Hunter, J., & Hatton, N. (1998). Approaches to the writing of cases: Experiences with preservice master of teaching students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 26(3), 235-245.
- Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73-85.
- Jonassen, D. H. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 48(4), 63-85.
- Keleş, E., & Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(2), 66-82.

- Kember, D., Jones, A., Loke, A., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., . . . Yeung, E. (1999). Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow. *International Journal of Lifelong Education*, 18(1), 18-30.
- Kesicioğlu, O. S. (2015). Investigation of preschool children's interpersonal problem solving skills. *Education and Science*, 40(177), 327-342.
- Koç, C., & Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: Günlükler. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 223-236.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köksal, N., & Demirel, Ö. (2008). Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 189-203.
- Kurtts, S. A., & Levin, B. B. (2000). Using peer coaching with preservice teachers to develop reflective practice and collegial support. *Teaching Education*, 11(3), 297-310.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360.
- Lasley, T. J. (1992). Promoting teacher reflection. *Journal of Staff Development*, 13(1), 24-29.
- Lee, H.-J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 699-715.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. California: Sage Publications.
- Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-48.

Livingston, J. A. (2003). *Metacognition: An overview*.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474273.pdf> adresinden alındı.

Lyle, J. (2003). Stimulated recall: A report on its use in naturalistic research. *British Educational Research Journal*, 29(6), 861-878.

Manen, M. v. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*.
United States of America: State University of New York Press.

Martinez, M. E. (2006). What is metacognition? *Phi Delta Kappan*, 87(9), 696-699.

Mayer, R. E. (1998). Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem solving. *Instructional Science*, 26(1-2), 49-63.

McDuffie, A. R. (2004). Mathematics teaching as a deliberate practice: An investigation of elementary pre-service teachers' reflective thinking during student teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7(1), 33-61.

MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*.

<http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden alındı.

MEB. (2015). *Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği*.

<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm> adresinden alındı.

MEB. (2016). *Düşünme eğitimi dersi öğretim programı*.

https://reyhanli.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_05/13031301_dusunme_egitimi_dersi.pdf adresinden alındı.

MEB. (2018). *Uygulama öğrencilerinin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamalarına ilişkin yönerge*.

https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_02/26142637_YYretmenlik_uygulamasY_yYnergesi.pdf adresinden alındı.

MEB. (2020, 02 20). *Öğretmenlik uygulaması gözlem formu*.

https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_02/26141745_YYRETMENLYK_UYGULAMASI_GYZLEM_FORMU.pdf adresinden alındı.

Meierdirk, C. (2016). Is reflective practice an essential component of becoming a professional teacher? *Reflective Practice*, 17(3), 369-378.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mewborn, D. S. (1999). Reflective thinking among preservice elementary mathematics teachers. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(3), 316-341.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of learning*. San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2019). *Nitel veri analizi*. (Çev. S. Akbaba Altun, & A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

Morgan, C. T. (1993). *Psikolojiye giriş*. (Çev. H. Arıcı ve diğerleri). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları. (Eserin orijinali 1976'da yayımlanmıştır).

National Institute of Education [NIE]. (2009). *A teacher education model for the 21st century (TE21)*. Singapore: National Institute of Education. National Institute of Education (NIE): https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/nie-files/te21_executive-summary_101109.pdf?sfvrsn=2 adresinden alındı.

Nickerson, R. S. (1984). Kinds of thinking taught in current programs. *Educational Leadership*, 42(1), 26-36.

- Orakçı, Ş. (2015). Şangay, Hong Kong, Singapur, Japonya ve Güney Kore'nin öğretmen yetiştirme sistemleri'nin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 3(2), 26-43.
- Ozan Leymun, Ş., Odabaşı, H. F., & Kabakçı Yurdakul, I. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-ENAD*, 5(3), 369-385.
- Özbek, G. (2014). *Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri: Bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Özdemir, İ. (2018). *Müfettiş rehberliğinde öz değerlendirme uygulamalarının öğretmenlerin öz değerlendirme, yansıtıcı düşünme ve öğretim becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. California: Sage Publications.
- Perkins, D. N. (1985). What creative thinking is. In A. L. Costa (Ed.). *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (s. 58-61). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.
- Ross, E. W., & Hannay, L. M. (1986). Towards a critical theory of reflective inquiry: Theme. *Journal of Teacher Education*, 37(4), 9-15.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. The United States of America: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, California, The United States of America: Jossey-Bass Publisher.
- Spalding, E., & Wilson, A. (2002). Demystifying reflection: A study of pedagogical strategies that encourage reflective journal writing. *Teachers College Record*, 104(7), 1393-1421.

- Sparks-Langer, G. M., & Colton, A. B. (1991). Synthesis of research on teachers' reflective thinking. *Educational Leadership*, 48(6), 37-44.
- Sperarman, C. E. (1930). *Creative mind*. London: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1991). Creating creative minds. *The Phi Delta Kappan*, 72(8), 608-614.
- Stough, L. M. (2001). *Using stimulated recall in classroom observation and professional development*. Seattle, Washington: American Educational Research Association.
- Taggart, G. L., & Wilson, A. P. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers: 50 action strategies*. California: Corwin Press.
- Temel, Ş. (2017). *Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Gaziantep.
- The World Bank. (2018). *Learning to realize education's promise*. Washington, DC: World Bank Group.
- Thompson, N., & Pascal, J. (2012). Developing critically reflective practice. *Reflective Practice*, 13(2), 311-325.
- 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.
- Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtımalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 104-117.
- Torrance, E. P. (1993). Understanding creativity: Where to start? *Psychological Inquiry*, 4(3), 232-234.

- Tunç, Y. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 67-88.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Vidmar, D. J. (2006). Reflective peer coaching: Crafting collaborative self-assessment in teaching. *Research Strategies*, 20(3), 135-148.
- Weber, S. S. (2013). Can preservice teacher be taught to become reflective thinkers during their first internship experience? Lynchburg, VA: Liberty University.
- Weisberg, R. W. (1988). Problem solving and creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- Weiss, R. P. (2000). The wave of the brain. *Training and Development*, 7, 20-23.
- Wildman, T. M., & Niles, J. A. (1987). Reflective teachers tensions between abstractions and realities. *Journal of Teacher Education*, 38(4), 25-31.
- Wilson, J. P. (2008). Reflecting-on-the-future: A chronological consideration of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(2), 177-184.
- Yamaç, M. (2016). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme süreçlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yin, R. K. (1981, March). The case study crisis: Some answers. *Administrative Science Quarterly*, 26(1), 58-65.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. California: SAGE Publications.
- Yöseköğretim Kurulu [YÖK]. (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Yüksek Öğretim Kurulu:
https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf adresinden alındı.
- Zeichner, K. (1981). Reflective teaching and field-based experience in teacher education. *Interchange*, 12(4), 1-22.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2014). *Reflective teaching: An introduction*. New York, NY: Routledge.
- Zeichner, K., & Liston, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-48.

EKLER**Ek 1. Öz Değerlendirme Formu**

- 1- Etkinlik uygulamanda kendini başarılı bulduğun noktalar neler? Neden?

- 2- Etkinlik uygulamanda kendini başarısız bulduğun noktalar neler? Neden?

- 3- Etkinlik uygulamanda kendini başarısız bulduğun noktaları geliştirmek için ne yapabilirsin?

- 4- Etkinlik planın ile uygulaman arasında farklılık var mıydı? Varsa; bu farklılığın/farklılıkların nedeni neydi? Bunun ne zaman farkına vardın?

- 5- Bugünkü etkinlik planını bir daha uygulayacak olsan neleri farklı yapmak isterdin? Neden?

- 6- Etkinliğini uygularken beklenmeyen bir durum ile karşılaştın mı? Evet ise; ne tepki verdin?
Ne yapabilirdin?

7- Etkinlik uygulamanı göz önünde bulundurduğunda, sonraki etkinlik uygulamasında dikkat edeceğin noktalar neler olacak?

8- Bunların dışında özellikle belirtmek istediğiniz bir şey var mı?

Ek 2. Akran Değerlendirme Formu

- 1- Arkadaşının etkinlik uygulamasında başarılı bulduğun noktalar neler? Neden?

- 2- Arkadaşının etkinlik uygulamasında başarısız bulduğun noktalar neler? Neden?

- 3- Etkinlik uygulamasında başarısız bulduğun noktaları geliştirmesi için arkadaşına önerebileceğin şeyler nelerdir?

- 4- Bugünkü etkinliği sen uygulayacak olsan neleri farklı yapmak isterdin? Neden?

- 5- Arkadaşın etkinlik uygulaması sırasında beklenmeyen bir durum ile karşılaştı mı? Evet ise; ne tepki verdi?

Ne yapabilirdi?

- 6- Bunların dışında özellikle belirtmek istediğiniz bir şey var mı?

Ek 3. Öğretmen Adayı Tanıma Formu**DEMOGRAFİK BİLGİLER**

Yaşınız :

Cinsiyetiniz :

☐ Kadın

☐ Erkek

Mezun Olduğunuz Lise Türü :

☐ Fen Lisesi

☐ Anadolu Lisesi

☐ Meslek Lisesi

☐ İmam Hatip Lisesi

☐ Diğer

Akademik Not Ortalamanız :

Bölüme Giriş

Puan Türünüz :

Puanınız :

E-mail Adresiniz :

Telefon Numaranız :

Ek 4. Öğretmen Adayı Genel Değerlendirme Formu

1- “Öğretmenlik Uygulaması 1” dersi kapsamında uyguladığınız etkinliklerinizi göz önünde bulundurduğunuzda uygulamalar sırasında sizi zorlayan noktalar ne oldu?

Neden böyle düşünüyorsunuz?

2- Stajınızda en çok hangi noktalarda gelişme gösterdiğinizi düşünüyorsunuz?

Ek 5. Etik Kurul İzni



BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
 (Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI TUTANAĞI

OTURUM TARİHİ
 07 Kasım 2019

OTURUM SAYISI
 2019-09

KARAR NO 4: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Temel Eğitim Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Gülden ALTIN'ın "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Yönelik Öz-Değerlendirme ve Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak gözlem sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Gülden ALTIN'ın "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Yönelik Öz-Değerlendirme ve Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak gözlem sorularının, fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Feriðun YILMAZ
 Kurul Başkanı

Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR
 Üye

Prof. Dr. Doğan ŞENYÜZ
 Üye

Prof. Dr. Ayşe OĞUZLAR
 Üye

Prof. Dr. Abdurrahman KURT
 Üye

Prof. Gülşay GÖĞÜŞ
 Üye

Prof. Dr. Alev SİNAR UĞURLU
 Üye

Ek 6. Valilik İzni



T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 86896125-603.01-4/23162119
Konu : Gülden ALTIN'ın Araştırma İzni

22.11.2019

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığının Araştırma, Yaratma ve Sosyal Etkinlik İzni/leri konulu 22/08/2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Gülden ALTIN'ın "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Yönelik Öz Değerlendirme ve Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi:" konulu araştırma isteği Gülden ALTIN'ın 18/11/2019 tarihli ve 22742177 sayılı dilekçesi ile bildirilmektedir.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Gülden ALTIN'ın "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Yönelik Öz Değerlendirme ve Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi:" konulu araştırmasını Nilüfer Özlüce Anaokulunda uygulama yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarımızca uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

OLUR
22.11.2019

Ekrin KOZ
İl Millî Eğitim Müdürü V.

Adres : Beşirhan Mh. İkbalin Evi No:38
Yeni Hükümet Konağı 4.Blok 160603/Şirnak/BURSA
Telefon No:0226/445 16 00 Faks:445 18 10

E-posta: arge@egeokulgu.com.tr /bilgi@egeokulgu.com.tr /ars@egeokulgu.com.tr

Bilgi İçin : Ergin SEYMEN
AR.GIL.VLKI
02241 213 25 39

Bu belge, izni/ler ile alakalı olarak oluşturulan bir belge olup, izni/ler ile alakalı olarak 802e-6fcb-3c23-ae6d-fcfc ile izni/ler ile alakalı olarak oluşturulmuştur.

Ek 7. Taggart ve Wilson'ın Yansıtıcı Düşünme Seviyeleri Rubriği (2005)

1- TEKNİK SEVİYE
Gözlemlerin basit betimlerini yapma
Alternatif aramadan okumalardan ya da sınıf içi çalışmalardan elde edilen teori ve deneyimlerden gelen davranışlara, içeriğe ve becerilere odaklanma
Görev odaklı olma ve öğretmenlik yeterliliğine bir dizi hedefler olarak bakma
Mevcut beceri ve pedagoji seviyesi ile uyumlu olmak için uygun eğitsel kelime dağarcığını kullanma
2- BAĞLAMSAL SEVİYE
Öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen uygulamalar üzerine yansıtma yapma
Durumun bağlamı ile ilişkili kararları yansıtma
Öğrencilerin ihtiyaçları ile ilgili içeriği yansıtma
Teori ile pratiği ilişkilendirme
Eyleme odaklanma
Bilgiye ve kişisel değerlere dayanan uygulama alternatifleri arama
Sağlam öğretim yapılarına dayanan uygulamaları ya da ilkeleri analiz etme, açıklama ve doğrulama
Eylemlerin ve inançların sonuçlarını ve olası sonuçlarını değerlendirme
Hem varsayımları hem de uygulama ve sonuçların yatkınlıklarını netleştirme
3- DİYALEKTİK SEVİYE
Sistematik olarak uygulamaları sorgulama
Alternatifler ve rakip teoriler ortaya atma
Eylem sırasındaki sonuçlar ve kararlar üzerine yansıtma yapma

Öğretimi planlama ve uygulama ile ilgili ahlaki, etik ve sosyo-politik konular üzerine düşünme
Hem sözel olarak hem de yazılı olarak kendini etkili ve öz-güvenli bir şekilde ifade etme
Kendini öğretmen olarak gözden geçirmenin bir yolu olarak eylem durumlarını yeniden düzenleme
Sorunları gidermek için çelişkileri ve sistematik girişimleri sorgulama
Disiplinli sorgulama, bireysel özerklik, kendini anlama ve kendini gerçekleştirmede başarılı olma

Özgeçmiş

Doğum Yeri ve Yılı : Bursa - 1992

Öğr. Gördüğü Kurumlar	: Başlama	Bitirme	Kurum Adı
	Yılı	Yılı	
Lise	2006	2010	İnegöl Zeki Konukoğlu A.Ö.L
Lisans	2010	2016	Boğaziçi Üniversitesi
Yüksek Lisans	2017	2020	Bursa Uludağ Üniversitesi

Doktora

Bildiği Yabancı Diller ve

Düzeyi : İngilizce - İyi

Çalıştığı Kurumlar :

Yurtdışı Görevleri :

Kullandığı Burslar :

Aldığı Ödüller :

Üye Olduğu Bilimsel ve

Mesleki Topluluklar :

Editör veya Yayın Kurulu

Üyeliği :

Yurt İçi ve Yurt Dışında

Katıldığı Projeler :

Çocuklarımıza Sürdürülebilir Bir Dünya Bırakalım, TÜBİTAK 4004, Eğitimci, 25.06.2018-30.06.2018.

Katıldığı Yurt İçi ve Yurt

Dışı Bilimsel Toplantılar :

Yayımlanan Çalışmalar :

Tuğluk, M. N., & Altın, G. (2018). Liderlik ve sorumluluk. A. D. Öğretim Özçelik & M. N.

Tuğluk. (Ed.), *Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri*. Ankara: Pegem Akademi.

Diğer Profesyonel Etkinlikler:

14/08/2020

Gülden ALTIN