

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YANSITICI DÜŞÜNME
BECERİLERİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Gölnur ÖZBEK

Antalya
Ağustos, 2014

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİ:
BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Gülnur ÖZBEK

Danışman:
Doç. Dr. Mehmet ERDOĞAN

Bu Tez (Proje Numarası 2013.02.0158.001) Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi (BAP) tarafından desteklenmiştir.

Antalya
Ağustos, 2014

Akdeniz Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Gölnür ÖZBEK'in bu çalışması jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Şerafettin KARAKAYA



Üye (Danışman) : Doç. Dr. Mehmet ERDOĞAN



Üye : Yrd. Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN



Tez Konusu: Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerileri: Bir Eylem Araştırması

Onay: Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Tez Savunma Tarihi : 20 / 08 / 2014

Mezuniyet Tarihi :/...../ 2014

...../...../ 2014

Doç. Dr. Selçuk UYGUN

Enstitü Müdürü

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.


20 / 08 / 2014
Gülnur ÖZBEK

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde yansıtıcı düşünme becerilerini nasıl kullandıkları ortaya konulmuş ve bu süreçte yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişime katkı sağlayan faktörler belirlenmiştir.

Akademik çalışmalarımın bir başlangıcı ve ilerleyen yıllarımda bana büyük getirileri olacağına inandığım bu çalışmamda bilgi birikimi, hayat tecrübesi, kişiliği ile her zaman örnek alacağım, güvenini hep yanımda hissettiğim değerli tez danışmanım Doç. Dr. Mehmet ERDOĞAN'a yardımlarından ve bu tezin tamamlanmasında gösterdiği titiz çalışmalarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca engin bilgilerinden, tecrübelerinden yararlandığım beni her konuda cesaretlendiren ve desteklerini hep arkamda hissettiğim çok değerli akademisyenlere sonsuz teşekkür ederim.

Çalışmalarında bana destek sağlayan, hoşgörüsünü hiç eksik etmeyen okul yöneticileri ve öğretmen arkadaşlarıma tüm yardımları için teşekkürlerimi sunarım.

Uygulama okulu yöneticilerine, öğretmenlerine ve uygulamada bana yardımcı olan sevgili öğretmen adaylarına çok teşekkür ederim.

Son olarak bugünlere gelmemde en büyük emeği olan babama, beni sabırla destekleyen tüm aileme sevgilerimi sunuyorum.

Gülnur ÖZBEK

Antalya, 2014

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Özbek, Gülnur

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim

Danışman: Doç. Dr. Mehmet Erdoğan

Ağustos 2014, 168 sayfa

Bu çalışmada, Donald Schön'ün uygulama açısından ele aldığı yansıtıcı düşünme kavramı üzerinde durulmuştur. Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde yansıtıcı düşünme becerilerini nasıl kullandıklarını, ne gibi durumlar üzerine yansıtma yaptıklarını ortaya koymak ve bu süreçte yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişime katkı sağlayan faktörleri belirlemektir. Çalışma kapsamında öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini öğretim sürecinde nasıl kullandıkları, karşılaştıkları problemleri bu beceri yardımı ile nasıl çözebildikleri ve yansıtıcı düşünmeyi kendi düşünme süreçlerinde nasıl uyguladıkları araştırılmıştır. Tüm bunlarla bağlantılı olarak yansıtıcı düşünmenin gelişimini etkileyen faktörler ve öğretmen adaylarının ne gibi durumlar üzerinde yansıtma yaptıkları da incelenmiştir.

Araştırma derinlemesine bilgi, anlayış ve perspektif sunması bakımından yorumlayıcı paradigmayı benimseyen nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması desenine göre desenlenmiştir. 2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Döneminde Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği lisans programının son sınıfında “Öğretmenlik Uygulaması I” dersini alan ve gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden altı öğretmen adayı çalışmanın araştırma grubunu oluşturmaktadır. Öğretmen adayları tarafından tutulan haftalık yansıtıcı günlükler, kayıt altına alınmış yansıtıcı etkileşimler ve görüşmeler, öğretmen adaylarının uygulama derslerinin video kayıtları, uygulama ortası ve sonu algı anketleri ve akran önerileri bu çalışmanın veri toplama yöntemlerini oluşturmaktadır. Öğretmen adayları ile 10 haftalık uygulama süresi boyunca uygulama yaptıkları günün sonunda üç kişilik gruplar halinde görüşmeler yapılmış ve öğretmen adaylarından o günkü uygulamalarıyla ilgili düşüncelerini yansıtan

bireysel günlükler tutmaları istenmiştir. Ayrıca süreçte birbirlerinin uygulamalarını gözlemlmeleri, değerlendirmeleri ve uygulamalarına ilişkin yapıcı önerilerde bulunmaları sağlanmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi tekniğı ile analiz edilerek kodlar ve temalar oluşturulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları genel anlamda öğretim uygulamalarına ilişkin yansıtma kararlarını; program geliştirmenin dört temel ögesi olan hedef, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları olarak kategoriler altında almışlardır. Öğretmen adaylarının uygulamaları üzerinde yansıtma yaparken daha çok eğitim durumları (strateji, yöntem, teknikleri, etkinlik, materyal, öğrenci motivasyonu, sınıf atmosferi, sınıf yönetimi, zaman yönetimi, bir sonraki dersin tasarım kararları vb.) üzerine yoğunlaşarak yansıtma yapmakta oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama süreci boyunca öğretmen adaylarının özgün öğretim ortamlarında deneyim kazanmalarının, uygulamalarına ilişkin video kayıtları kullanılmasının, akran gözlem ve önerilerinin, öğretim uygulamalarından sonra gerçekleştirilen görüşmeler sırasındaki etkileşimin, haftalık günlük tutmalarının, yansıtma kararları doğrultusunda bir sonraki ders için plan hazırlamalarının, destekleyici ortamda uzun süreli etkileşimlerinin, pedagojik formasyon bilgilerinin ve uygulama öğretmeni tarafından yapıcı yönlendirilmelerinin yansıtıcı düşünmenin gelişiminde önemli olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yansıtıcı Düşünme, Öğretmen Eğitimi, Öğretmenlik Uygulaması I Dersi, Eylem Araştırması.

ABSTRACT

REFLECTIVE THINKING SKILLS OF PRE-SERVICE TEACHERS: AN ACTION RESEARCH

Özbek, Gülnur

Master D., Department of Curriculum and Instruction

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mehmet Erdoğan

August 2014, 168 pages

This study focuses on Donald Schön's notion of reflective practice for pre-service teachers in practicum settings. The aim of this study is to analyze the reflective thinking skills of pre-service teachers and to identify factors that contribute to the development of reflective thinking skills. Within this process, it analyzes how pre-service teachers' use their reflective thinking skills on teaching process, how they can solve problems using this skills and how they use reflective thinking into their own thinking process. In relation to these, it analyzes what pre-service teachers reflect upon and what factors enhance reflection.

This study was conducted in the form of an action research in qualitative research paradigm. The study was conducted with 6 pre-service teachers in fourth grade at Akdeniz University Faculty of Education Department of Classroom Teaching during the 2013-2014 academic year. Data collection consisted of weekly guided reflective journal entries, tape-recorded reflective interactions and interviews, camera-recorded practicum lessons/settings, mid-course and end-of-course perception questionnaires and peer feedbacks. The data were collected from diaries of teacher training students who kept diaries on a regular base and interviews in groups of three teacher training students which involved their personal thoughts and interpretations of their practice in period of 10 weeks. Also they were provided to observe and assessment each other's practices and engage in constructive suggestions on the implementation in this process. Content analysis method was employed in the data.

The study showed that student teachers reflect on teaching practices with regard to four basic element of curriculum development: objectives, content, teaching-learning process and evaluation. It was indicated that the pre-service

teachers focused primarily on the instructional processes (strategies, methods, techniques, activities, materials, student motivation, classroom atmosphere, classroom management, time management, the next course design decisions, etc.) The study revealed that following factors was important in development of pre-service teachers' reflective thinking skills in this process: to gain experience in specific teaching environments, to use video recordings related to practice, peer observations and suggestions, interaction about teaching practices during the past learning interviews, weekly journaling, planing for the next lesson in accordance with reflective decisions and supporting environment for a long-term interactions, pedagogical knowledge and interaction with school advisor.

Key words: Reflective Thinking, Teacher Education, Practicum Settings, Action Research

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Araştırmanın Varsayımları	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.6. Tanımlar	9

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yansıtıcı Düşünme.....	10
2.1.1.Yansıtıcı Düşünmenin Kavramsal Gelişimi.....	10
2.1.2. John Dewey'in Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüşleri.....	14
2.1.3. Donald Schön'ün Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüşleri.....	16
2.1.3.1. Eylemde Yansıtma.....	16
2.1.3.2. Eylemden Sonra Yansıtma.....	16
2.1.4. Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüşler.....	17
2.1.5. Yansıtıcı Düşünme Modeli.....	19
2.1.6. Yansıtma Alanları.....	22
2.1.6.1. Teknik Alanda Yansıtma.....	22
2.1.6.2. Uygulama Alanında Yansıtma.....	22
2.1.6.3. Eleştirel Alanda Yansıtma.....	22
2.2. Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Düşünme.....	22
2.2.1. Yansıtıcı Öğretmen.....	25

2.2.2. Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Geliştirme.....	26
2.2.2.1. Günlük Yazma.....	29
2.2.2.2. Ses ve Video Kayıtları.....	30
2.2.2.3. Öğretmenlik Uygulaması Sırasında Yapılan Gözlemler.....	31
2.2.2.4. Öğretmen Adayının Hazırladığı Ders Planlarının Değerlendirilmesi...31	
2.2.2.5. Amaçlı Tartışmalar.....	32
2.2.2.6. Ders Raporları.....	32
2.2.2.7. Eylem Araştırmalarına Katılım.....	32
2.3.Öğretmen Eğitimi ve Eylem Araştırması.....	32
2.4. İlgili Araştırmalar.....	37
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	37
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	43

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	47
3.2. Araştırmanın Odaklandığı Durum: Öğretmenlik Uygulaması-I Dersi.....	48
3.3. Araştırma Grubu (Katılımcılar).....	49
3.4. Veri Toplama Araçları ve Veri Kaynakları.....	49
3.4.1. Öğretmen Adaylarının Haftalık Yansıtıcı Düşünme Günlüğü.....	50
3.4.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Yansıtıcı Görüşme Formu.....	51
3.4.3. Öğretmen Adaylarının Haftalık Akran Değerlendirme Formu.....	52
3.4.4. Algı Anketi.....	53
3.4.4.1.Uygulama Ortası Algı Anketi.....	53
3.4.4.2. Uygulama Sonu Algı Anketi	53
3.4.5. Uygulama Dersi Video Kayıtları.....	54
3.4.6. Araştırmacı Günlüğü.....	54
3.5. Veri Toplama Süreci.....	55
3.5.1. Öğretmenlik Uygulaması I Dersi Uygulama Süreci.....	59
3.5.1.1. Süreçte Haftalara Göre Dersin İçeriği.....	60
3.5.2. Yansıtıcı Bileşenleri Uygulama Süreci.....	61
3.5.2.1. Öğretmen Adayının Haftalık Yansıtıcı Düşünme Günlüğü.....	61
3.5.2.2. Öğretmen Adaylarının Haftalık Akran Dönütleri (Önerileri).....	62
3.5.2.3. Yansıtıcı Görüşmeler ve Ses Kayıtları.....	62

3.5.2.4. Video Kayıtları.....	63
3.5.3. Süreçte Araştırmacının Rolü.....	64
3.5.4. Süreçte Yapılan Değişiklikler.....	64
3.6. Veri Analiz Süreci.....	65
3.6.1. İçerik Analizi	68
3.7. Geçerlik ve Güvenirlik.....	68
3.7.1. Geçerlik.....	68
3.7.2. Güvenirlik.....	69

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerileri.....	71
4.1.1. R Kod Harfli Katılımcının Yansıtıcı Temaları.....	73
4.1.1.1. Plan ve Tasarım Kararları.....	73
4.1.1.2. İçerik Seçme ve Düzenleme Kararları.....	75
4.1.1.3. Etkinlik Materyal Seçme ve Düzenleme Kararları.....	77
4.1.1.4. Söz Hakkı Verme ve Öğrenci Katılımını Sağlama Kararları.....	79
4.1.1.5. Dönüt Verme ve Hataları Düzeltme Kararları.....	82
4.1.1.6. Öğretim Strateji Yöntem Teknik Seçme ve Düzenleme Kararları.....	85
4.1.2. A Kod Harfli Katılımcının Yansıtıcı Temaları.....	87
4.1.2.1. Hedeflere Ulaşma Kararları.....	87
4.1.2.2. Dönüt Verme ve Hataları Düzeltme Kararları.....	91
4.1.2.3. Etkinlik Materyal Seçme ve Düzenleme Kararları.....	94
4.1.2.4. Sınıf Yönetimi Kararları.....	97
4.1.3. H Kod Harfli Katılımcının Yansıtıcı Temaları.....	100
4.1.3.1. Planlanmayan Olayların Üstesinden Gelme Kararları.....	100
4.1.3.2. Etkinlik ve Materyal Kullanımı Sırasında Sınıf Yönetimi Kararları.....	103
4.1.4. M Kod Harfli Katılımcının Yansıtıcı Temaları.....	105
4.1.4.1. Öğrenci Motivasyonu Sağlama ve Sınıf Atmosferi Kararları.....	105
4.1.4.2. Sınama Durumlarına Zaman Ayırma Kararları.....	110
4.1.5. S Kod Harfli Katılımcının Yansıtıcı Temaları.....	111
4.1.5.1. Strateji Yöntem Teknik ve Etkinlik Materyal Seçme Kararları.....	112
4.1.6. E Kod Harfli Katılımcının Yansıtıcı Temaları.....	115
4.1.6.1. Beklenmeyen/Planlanmayan Olayların Üstesinden Gelme Kararları.....	115

4.2. Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkı Sağlayan Faktörler.....	118
---	-----

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	124
5.1.1. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerileri.....	124
5.1.2. Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkı Sağlayan Faktörler.....	127
5.2. Öneriler.....	131
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	131
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	131

KAYNAKLAR	133
------------------------	------------

EKLER	143
--------------------	------------

Ek-1 Öğretmen Adayının Haftalık Yansıtıcı Düşünme Günlüğü.....	143
Ek-2 Öğretmenlik Uygulaması Dersi Yansıtıcı Görüşme Formu.....	152
Ek-3 Öğretmen Adaylarının Haftalık Akran Değerlendirmeleri (Önerileri).....	154
Ek-4 Uygulama (Ortası) Sürecine Yönelik Algı ve Değerlendirme Anketi.....	156
Ek-5 Uygulama (Sonu) Sürecine Yönelik Algı ve Değerlendirme Anketi.....	159
Ek-6 Veri Toplama Araçları Dizini.....	163
Ek-7 Uygulama Süreci Haftalık Ders ve Konu Dağılımı.....	164
Ek-8 Araştırma İzin Onayı.....	165
Ek-9 Proje Destek Onayı.....	166
Ek-10 Bildirim Sayfası.....	167

ÖZGEÇMİŞ	168
-----------------------	------------

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1 Yansıtıcı Düşünme.....	18
Tablo 3.1 Veri Toplama Süreci ve Yansıtıcı Bileşenler.....	56
Tablo 3.2 Haftalara Göre Günlük Tutma Süreci.....	66
Tablo 4.1 Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Tema ve Kategorileri.....	72

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1 Eylem ve Yansıtma Döngüsü.....	11
Şekil 2.2 Tecrübe ve Fikirlerin Değişimi.....	13
Şekil 2.3 Schön'ün Yansıtıcı Uygulama Modeli.....	19
Şekil 2.4 Gibbs'in Altı Aşamalı Yansıtıcı Düşünme Döngüsü.....	20
Şekil 2.5 Yansıtıcı Daire.....	21
Şekil 2.6 Eylem Araştırması Sürecinin Aşamaları.....	34
Şekil 2.7 Eylem Araştırması Şeması.....	35
Şekil 3.1 Schön'ün Yansıtıcı Uygulama Modeli.....	66
Şekil 4.1 Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkı Sağlayan Faktörler...	119

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde ilgili literatür ile desteklenerek tez konusu olarak ele alınan problem hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın problem durumuna, amacına, araştırmanın önemine, sınırlılıklarına, araştırmaya başlarken yapılan varsayımlara ve tezde geçen tanımların hangi anlamlarda kullanıldığına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Nitelikli bireylerin yetiştirilmesi, değişen bilgi ve teknolojiye uyumun sağlanması sürecinde Türk eğitim sisteminde son yıllarda çeşitli reform çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerimizin 21. yüzyıldaki değişimleri iyi okuyabilmesi, yorumlayabilmesi ve gelecek nesilleri iyi yetiştirebilmesi için değişen dünyanın gerektirdiği niteliklerle donatılmış olması zorunludur. Bu bağlamda öğretmen yetiştiren kurumların bu niteliğe sahip öğretmenleri yetiştirebilmesi önem kazanmaktadır. 1998 yılında YÖK ve Dünya Bankası işbirliği ile yürütülen “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması” (YÖK, 1998a) projesinin tüm üniversitelerde uygulanmaya başlanması ile değişen bu önem kendini göstermeye başlamıştır. Yeniden yapılandırma projesinden önce, eğitim fakültelerinde ortaöğretim alan öğretmenlerinin yetiştirilmesine diğer alan öğretmenlerinin yetiştirilmesine nazaran daha çok önem verilmekteydi. Fakat akreditasyon çalışmaları ile birlikte bu önem ortaöğretim alanlarından ilköğretim alanlarına doğru kaydırılmıştır. Okul öncesi, sınıf öğretmenliği ve ilköğretim branş öğretmenliği (fen bilgisi, sosyal bilgiler...vb.) alanlarında öğretmen adaylarının yetiştirilmesi daha çok önem kazanmıştır (Yıldırım ve Ok, 2002).

Bu problemlerin giderilmesi, öğretmen eğitiminin niteliğinin artırılması ve sürekli bir iç ve dış denetim ile sistemli olarak geliştirilmesi ve öğretmen eğitiminin niteliğinin güvence altına alınması (YÖK, 1998b) yeniden yapılandırma projesinin temel amaçlarıydı. Bu çalışmalar ile birlikte öğretmen eğitimi genel anlamda teorik

ve uygulama dersleri olarak iki kısım olarak planlanmıştır. Bu dersler genel olarak üç kategori altında incelenebilir; genel kültür dersleri, alan bilgisi dersleri ve pedagojik alan bilgisi dersleri. Bu kategoriler içinden pedagoji dersleri öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında sahip oldukları alana ilişkin bilginin sınıf içinde etkin bir şekilde aktarılması, öğrenme ve öğretme ortamlarının tasarımı, sınıf kontrolü / yönetimi, vb gibi durumların etkili bir şekilde planlanmasına ilişkin tasarlanmış derslerdir. Öğretmen eğitimi sürecinde, öğretmen adayları pedagojik alan bilgisi derslerini teorik olarak almakta, 3. ve 4. Sınıflarda aday öğretmenlere bu derslerde öğrendiklerini uygulayabilmeleri için uygulama okullarında uygulama imkanı tanınmaktadır. Uygulama dersleri öğretmen adaylarının okul ortamına ilişkin gözlemler yaptıkları Okul Deneyimi dersi ve teorik bilgilerini uygulayarak öğretmenlik tecrübesi kazandıkları Öğretmenlik Uygulaması derslerinden oluşmaktadır. Bu derslerin hedefi öğretmen adaylarının uygulama deneyimi kazanmalarını sağlamak ve onların mesleki uzmanlıklarının gelişmesine katkı sağlamaktır (YÖK, 1998).

Öğretmen eğitiminde Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni, rehber öğretim elemanı ve diğer öğretmen adayları ile fikir alış verişinde bulunarak kendi öğretim süreçleri üzerinde düşünmeleri mesleki becerilerinin geliştirilmesi açısından önemlidir (Akbari, 2007; YÖK, 1998). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri gibi uygulama dersleri, öğretmen adaylarının mesleki deneyim kazanmalarına ve mesleki becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Dolapçioğlu, 2007). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri öğretmen adaylarına öğretmen sorumluluğunu alma, derslerini planlama, öğrencilerle iletişime geçme, ölçme ve değerlendirme yapma, öğretim uygulamalarını yansıtmaya ve yansıtıcı düşünme gibi becerileri kazanma fırsatı sunar (Koç ve Yıldız, 2012). Bu beceriler arasında olan yansıtıcı düşünme becerisi, öğretmen adaylarının öğrenme deneyimlerini artırmalarında (Schön, 1983) ve mesleki uzmanlıklarını geliştirmelerinde oldukça etkilidir (Oruç, 2000).

Yansıtıcı düşünmenin temellerinin Sokratik diyaloglara kadar gittiği (Brockbank ve McGill, 2000; Haroutunian-Gordon, 1998; akt. Erginel, 2006) ve felsefi temellerinin Dewey'in çalışmalarına dayandığı bilinmektedir (Köksal ve Demirel, 2008). Uygulama açısından ise yansıtıcı düşünmeye en çok Schön'ün çalışmalarının katkı

sağladığı söylenebilir (Ekiz, 2006). Dewey'e göre yansıtma kavramı herhangi bir deneyimin hatırlandığı, üzerinde düşünüldüğü ve genellikle belli bir amaç göz önüne alınarak değerlendirildiği bir süreçtir (Atay, 2003). Dewey, yansıtıcı düşünmeyi herhangi bir bilgiyi ve onun amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgiyi etkin, sürekli ve dikkatli bir biçimde düşünme olarak tanımlamaktadır (Köksal ve Demirel, 2008). Yansıtıcı düşünme rahatsızlık algısı üzerine kurulan bir sorgulama döngüsüdür (Schön, 1983). Schön yansıtmanın iki temel yapısının “*eylemde sırasında yansıtma*” ve “*eylemden sonra eylem hakkında yansıtma*” olduğunu belirterek bu iki temel yansıtma yapısının bireyin gerçekte neyi yaptığını düşünmesi ve yaptığı eylemi tekrar gözden geçirmesini gerektiğini ifade etmiştir (Schön, 1983).

Yansıtıcı düşünme zihin karışıklığı ile başlayan problem çözme yaklaşımıdır (Kember, 1999). Hipotezler oluşturma, hipotezler üzerinde çalışma ve test etme, tümevarım yoluyla veri toplama ve tümdengelimci yaklaşımla sonuçlara ulaşmayı içeren (Bigge ve Shermis, 1999) bir sorun çözme sürecidir (Ünver, 2003). Yansıtıcı düşünen bireyler problemleri belirleyerek çözümlerini test ederler ve çözümlerle ilgili yorum yapabilirler (Schön, 1987). Yansıtıcı düşünme sürecinde “dur ve düşün” ilkesi ile deneyimlerden yararlanarak problemleri çözebilirler (Schön 1991). Bu bağlamda yansıtıcı düşünme, problemin hissedilmesi ve saptanması ile başlamakta, probleme farklı perspektiflerden bakılmasını gerektirmektedir (Öztürk, 2003; Ünver, 2003).

Yansıtıcı düşünme, öğretmen eğitiminde oldukça sık kullanılan bir kavramdır (Güney, 2008). Yansıtıcı düşünme becerisi diğer mesleki yeterliliklerin kazanılmasında, geliştirilmesinde ve şekillendirilmesinde bir ön basamak olup öğretmen adaylarına öğretmen gibi düşünmeyi ve yansıtmayı öğretir (Jay ve Johnson, 2002; akt. Köksal ve Demirel, 2008) Yansıtıcı düşünme bilinenin ötesine gitmeyi ve öğretmen adaylarının öğrenme deneyimlerinin artmasını sağlar. Öğretmen adayları kendi yansıtıcı uygulamalarıyla bilgilerini yapılandırır (Schön, 1983).

Dewey'in görüşlerine göre deneyim öğrenme için yeterli değildir. Deneyimler üzerine yapılan yansıtma öğrenmeyi sağlar. Bu bağlamda, öğretmen adayının sadece derste yaptığı etkinliklerin değil, yaptığı etkinliklerin yeterli, yetersiz vb. kısımları üzerine yaptığı yansıtmanın gelecekteki mesleki uygulamalarına rehberlik etmesinin öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmeyi geliştireceği söylenebilir (Koç ve Yıldız, 2012). Öğretmen adayının “eylemde yansıtma” ve “eylemden sonra eylem

hakkında yansıtma” olarak iki temel yansıtmayı da yapması eylem sırasında gerçekte ne yaptığını düşünmesi ve yaptığı eylemi tekrar gözden geçirmesini gerektirir. Böylece öğretmen adayları öğretim süreçleri sırasında neyi niçin öğreteceklerini sorgulayarak öğretme sürecinde bilinçli ve aktif olabilirler (Schön, 1983).

Öğretmen adayının kendi yaptığı etkinlikler üzerine yansıtıcı düşünüp öz değerlendirme yapmasını sağlamak ve öğretmen adaylarına dönütler verilmesi öğretmenlik uygulamasının verimliliğini artırabilir (Dolapçioğlu, 2007). Bu amaçla yapılacak yansıtıcı çalışmalar öğretmen adayının o günkü performansını gözden geçirip gelecekteki uygulamaları konusunda önlem almasını sağlar ve öğretmen adayları fikirlerini, davranışlarını ve öğretim uygulamalarında etkili olan değişkenleri sorgulayarak problemlere farklı çözümler üretirler. Yansıtıcı düşünme, öğretmen adaylarını, öğretim sürecinde çıkabilecek sorunları belirleyip bu sorunların üstesinden gelmek için çözüm üretmeye hazırlar (Shoffner, 2008).

Birçok öğretmen eğitimi programının anahtar kavramı olarak görülen yansıtıcı düşünme, öğretmen adayının öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir (Ünver, 2003). Öğretmenlerin yetiştirilme aşamasında yansıtıcı düşünmeyi kavraması, mesleki hayatlarında kolaylık sağlayabilir ve karşılaştıkları problemleri çözmelerinde yardımcı olabilir. Öğretmen adaylarının öğrencileri daha iyi tanınmasına, dersi hem kendi hem de öğrencinin yeteneklerine göre yönlendirmesine, kullanılan araçlar sayesinde farklı fikir ve tecrübelerle açık, aktif bir sınıf ortamının oluşturulmasına destek olur. Kendi düşüncelerini sorgulamak, öğretmen ve öğrenci fikirlerini daha iyi anlamak, farklı ifade yollarını keşfetmek, kendi görüşlerini açıklamak, kendini ifade etmek, yansıtıcı düşünen öğretmenin özellikleri olarak görülmüştür (Rodgers, 2002).

Öğretmen eğitimi programlarında işbirliği, yönlendirme ve yansıtıcı diyaloglar öğretmen yetiştirmede yansıtıcı yönleri oluşturmaktadır. Yansıtıcı öğretim ortamında kullanılan araçlardan bazıları yansıtıcı notlar, video kayıtlar, yüksek sesle düşünme, grup tartışmaları, yansıtıcı diyaloglar, yansıtma günlükleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünme; günlük tutma, videoya alma gibi birçok etkinlikle kazandırılabilir (Kızılkaya ve Askar, 2009).

Dewey uzun bir zaman önce öğretmen yetiştirmede yaşanan problemlere dikkat çekmiş, öğretmen eğitiminde ağırlıklı olarak teknik donanıma önem verildiğini söylemiş, ve öğretmenlerin eğitimin ilke ve felsefi boyutlarından uzaklaştırıldığından yakınmıştı (Erginel, 2006). Gerçekten de günümüzde öğretim uygulamalarını yansıtma ve yansıtıcı düşünme becerisinin mesleki uzmanlık geliştirme açısından önemi çeşitli araştırmalarla kanıtlanmasına rağmen öğretmen adaylarına, edindikleri deneyimlerini yeterince yansıtma olanakları verildiği düşünülmemektedir (Dolapçioğlu, 2007). Tüm bunlara bağlı olarak deneyim odaklı olan ve öğretmenin aktif olarak kendi deneyimlerini sorguladığı bir düşünme ve gelişme sürecine yönlendiren bir öğretmen yetiştirme süreci olan yansıtıcı düşünme özellikle son otuz yılda büyük önem kazanmıştır.

Ulusal ve uluslar arası ulaşılan literatür, öğretmen yetiştirmede önemli bir beceri olan yansıtıcı düşünme becerisini öğretmen adaylarının kullanma düzeylerinin üzerinde durulması gereken bir konu olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Yapılan literatür taramasında öğretmen adaylarının öğretim süreçlerinde karşılaştıkları problemleri çözme sürecinde kullandıkları yansıtıcı düşünme becerileri ile ilgili çok az araştırmanın yapıldığını görmek mümkündür. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin ortaya konması yansıtıcı düşünen öğretmen adaylarının yetiştirilmesine ve daha etkili öğrenme-öğretme ortamlarının geliştirilmesine katkıda bulunması açısından önemlidir. Bu araştırma kapsamında yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesi ve yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişime katkı sağlayan faktörleri belirlenmesi, öğretmen adaylarının bu becerilerinin geliştirilmesine yönelik yararlar sağlanması açısından ve öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik rehberlik sağlaması açısından önemlidir. Tüm bu nedenler göz önünde bulundurularak öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine odaklanılmıştır. Buradaki araştırma, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğretmen adaylarına sunulan Öğretmenlik Uygulaması I dersi çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma boyunca sistematik olarak çeşitli kaynaklarda geniş kapsamlı nitel veri toplanmıştır. Bu çalışma eylem araştırması desenine göre desenlenmiştir. Öğretmenlik Uygulaması I dersi sürecinde öğretmen adayları önceden belirlenmiş okullarda 10 hafta boyunca öğretim uygulaması yapmışlardır. Öğretmen adayları ile her hafta öğretim uygulamalarından sonra yansıtıcı görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları tarafından öğretim

uygulamalarına ilişkin günlükler tutulmuş, dönem ortasında ve sonunda olmak üzere iki farklı algı anketi doldurulmuş, diğerk ğretmen adaylarının uygulama dersleri gözlemlenmiş, değerlendirilmiş ve önerilerde bulunulmuşdur.

Bu alışmada, Donald Schön'n uygulama açısından ele aldığı yansıtıcı düşünme kavramı üzerinde durulmuştur. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde yansıtıcı düşünme becerilerini nasıl kullandıklarını, ne gibi durumlar üzerine yansıtma yaptıklarını ortaya koymak ve bu süreçte yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişime katkı sağlayan faktörleri belirlemek amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı ğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde yansıtıcı düşünme becerilerini nasıl kullandıklarını, ne gibi durumlar üzerine yansıtma yaptıklarını ortaya koymak ve bu süreçte yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişime katkı sağlayan faktörleri belirlemektir. Çalışma kapsamında ğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini ğretim sürecinde nasıl kullandıkları, karşılaştıkları problemleri bu beceri yardımı ile nasıl çözebildikleri ve yansıtıcı düşünmeyi kendi düşünme süreçlerinde nasıl uyguladıkları araştırılmıştır. Tüm bunlarla bağlantılı olarak yansıtıcı düşünmenin gelişimini etkileyen faktörler ve ğretmen adaylarının ne gibi durumlar üzerinde yansıtma yaptıkları da incelenmiştir. Öğretmen adaylarının deneyimleri hakkındaki yansıtmaları üzerinde derinlemesine bir analiz yapılmış ve ğretim uygulamaları üzerine yapılan yansıtma çalışmanın odağında yer almıştır (Schön, 1983). Bir eylem araştırması olan çalışmada ğretmen adayının kendi uygulama dersinde karşılaştığı sorunları kendisinin çözmesine dayalı bir yaklaşım izlenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

1. Öğretmen adayları eğitim ğretim sürecinde yansıtıcı düşünme becerilerini nasıl kullanmaktadırlar / yansıtılmaktadırlar?
2. Öğretmen adayları eğitim ğretim sürecinde ne gibi durumlar üzerine yansıtma yapmaktadırlar?
3. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayan faktörler nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Dewey'e göre öğretmen adayının sadece derste yaptığı etkinliklerin değil, yaptığı etkinliklerin yeterli, yetersiz vb. kısımları üzerine yaptığı yansıtımaların gelecekteki mesleki uygulamalarına rehberlik etmesinin öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmeyi geliştireceği söylenebilir (Koç ve Yıldız, 2012). Öğretmen adayının “*eylemde yansıtma*” ve “*eylemden sonra eylem hakkında yansıtma*” olarak iki temel yansıtmayı da yapması öğretim süreçleri sırasında neyi niçin öğreteceklerini sorgulayarak öğretme sürecinde bilinçli ve aktif olmasını sağlar. Yansıtıcı düşünme öğretmen adaylarının öğrenme deneyimlerinin artmasını sağlar (Schön, 1983). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerisini hangi düzeyde kullandıklarının ortaya konması yansıtıcı düşünen öğretmen adaylarının yetiştirilmesine ve daha etkili öğrenme ve öğretme ortamlarının geliştirilmesine katkıda bulunması açısından önemlidir. Bu araştırma kapsamında yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesi, öğretmen adaylarının bu becerilerinin geliştirilmesine yönelik yararlar sağlanması açısından önemlidir. Diğer taraftan yansıma olgusuna, yansıtma sürecine ve yansıtıcı düşünmeye ilişkin anlayışımızı zenginleştirecektir ve bu sayede diğer araştırmacılara, öğretmen eğitimcilerine ve deneyimli öğretmenlere alternatif bakış açıları sağlayacaktır.

Öğretmen adaylarının uygulamaları üzerinde düşünerek yansıtımalarını nasıl geliştirdikleri konusuna ışık tutulacak ve onların yansıtıcı düşüncelerini nasıl geliştirdiklerini anlamamıza katkıda bulunacaktır. Haftalık olarak tutulan günlükler, yansıtıcı görüşmeler, öğretim uygulamalarının video kayıtları ve akran önerileri gibi çeşitli veri toplama yöntemlerinin bu gelişim sürecine nasıl bir katkıda bulunduğu konusunda yeni fikirler sağlayacaktır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarının duygu, düşünce ve algılarını daha iyi anlamalarına katkı sağlayacaktır.

Bu araştırma öğretmen adayları için bir eğitim programının yansıtıcı düşünme becerilerine dayandırılmasına yönelik olarak, program geliştirme uzmanlarına fikir vermesi açısından da yararlı olacaktır. Öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik rehberlik sağlaması açısından önemlidir. Yapılan literatür taraması öğretmen yetiştirmede önemli bir beceri olan yansıtıcı düşünme becerisini öğretmen adaylarının kullanma düzeylerinin üzerinde durulması gereken bir konu olarak değerlendirildiğini ve öğretmen adaylarının öğretim süreçlerinde karşılaştıkları

problemleri çözmeye sürecinde kullandıkları yansıtıcı düşünme becerileri ile ilgili çok az araştırmanın yapıldığını göstermektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın bulguları öğretim elemanlarına ve öğretmen eğitimi ile ilgili program geliştirmecilere fikirler sağlayacak ve literatüre önemli katkıda bulunacaktır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada aşağıdaki temel varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Hizmet öncesi öğretmen adayları Öğretmen Adayının Haftalık Yansıtıcı Düşünme Günlüğü, Öğretmen Adaylarının Haftalık Akran Dönütleri (Önerileri), Yansıtıcı Görüşmeler, Uygulama Ortası Algı Anketi ve Uygulama Sonu Algı Anketi gibi yansıtıcı bileşenlerde yer alan rehber ifadeleri ve soruları anlayabilecek düzeydedirler.
2. Öğretmen Adayının Haftalık Yansıtıcı Düşünme Günlüğü, Öğretmen Adaylarının Haftalık Akran Dönütleri (Önerileri), Yansıtıcı Görüşmeler, Uygulama Ortası Algı Anketi ve Uygulama Sonu Algı Anketi gibi yansıtıcı bileşenler aracılığıyla, veri toplanan hizmet öncesi öğretmen adayları belirttikleri görüşlerinde samimidirler.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Döneminde Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği lisans programının son sınıfında “Öğretmenlik Uygulaması I” dersini alan ve gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden 6 öğretmen adayı,
2. Bulguları Sınıf Öğretmenliği lisans programının öğrenci profili,
3. “ Öğretmenlik Uygulaması I” dersinin 12 haftalık süresi,
4. Önceden belirlenen uygulama okulunun sınıflarında yapılan öğretim uygulamaları ve hizmet öncesi öğretmen adaylarının bu öğretim uygulamalarına ilişkin yansıtımları,

5. Öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve öğretim elemanının görüş ve deneyimleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yansıtma: Bireyin kişisel deneyimlemeleri üzerinde sorgulamaları sonucu ulaştığı ve yeni alternatiflerin gelişmesini sağlayan veriler (Schön, 1983).

Yansıtıcı Düşünme: Rahatsızlık algısı üzerine kurulan bir sorgulama döngüsü (Schön, 1983, s: 151) ve öğretme ve öğrenme sürecindeki artı ve eksi yönleri ortaya koymaya yönelik düşünme sürecidir (Ünver, 2003. s: 5).

Öğretmenlik Uygulaması: Öğretmen adaylarının mezuniyet öncesi son bir yıl içinde öğretim uygulaması yaptıkları uygulamalı bir derstir (YÖK, 1998).

Eylem araştırması: Gerçek okul ya da sınıf ortamında öğretimin ya da eylemlerin kalitesini anlamak ve geliştirmek amacıyla yapılan bir araştırma süreci ve önceden planlanmış, organize edilmiş ve diğer ilgili kişilerle paylaşılabilen bir araştırma türü (Johnson, 2010).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışmanın temelini oluşturan kavramsal çerçeveye ve geçmişten günümüze bu alanda yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1.Yansıtıcı Düşünme

Yansıtıcı düşünme kavramının ve çalışmanın dayandığı kavramsal çerçeve ile ilgili derinlemesine bir anlayış geliştirmek için yansıtıcı düşünmenin temelleri ve kavramsal gelişimi gözden geçirilmiştir.

2.1.1. Yansıtıcı Düşünmenin Kavramsal Gelişimi

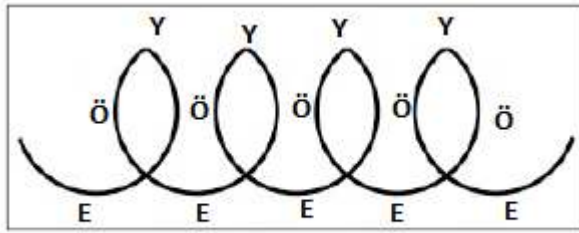
Yansıtma günümüzde eğitim, siyaset teorisi, toplumsal çalışmalar gibi farklı alanlarda ve disiplinlerde görülmektedir. Eğitimde bu kavram, bir grubun bir durumu iyileştirmek için eylem döngüleri , yansıtma ya da başka bir faaliyet içinde birlikte çalıştığı bir süreç olan eylem(faaliyet) araştırması ile ilişkilendirilir. Freire (1985) “*praxis*” olarak ifade ettiği yansıtma kavramında dönüştürücü eyleme yol açan uygulama ile teoriyi ilişkilendirmektedir. Praxis ayrıca düşünme hakkında düşünmeye yönelik sürekli ve çok katmanlı döngü türü olup “dönüşlülük” kavramı ile de ilişkilendirilmektedir (Giddens, 1990).

Latince kökenli “*reflective*” (geriye eğilmek, geriye dönmek) kelimesinden türetilmiş (Öztürk, 2003: 32) olan yansıtıcı düşünme kavramının temellerinin Sokratik diyaloglara kadar gittiği (Brockbank ve McGill, 2000; Haroutunian-Gordon, 1998; akt. Erginel, 2006) ve felsefi temellerinin Dewey’in çalışmalarına dayandığı bilinmektedir (Köksal ve Demirel, 2008).

Paula Freire (1985)’nin görüşüne göre yansıtma uygulama ve teorinin bir sentezidir ki her biri bir diğerini canlandırmaktadır; onun bu alandaki çalışmasının genel bir açıklaması şöyledir “yansıtma olmadan gerçekleşen eylem (iş, faaliyet) kördür, eylem olmadan gerçekleşen yansıtma da güçsüzdür.” En temelde eylem ile öğrenme, yansıtma ve değişimdir.

Eylem ve yansıtma döngüsüne şekil 2.1’de yer verilmiştir ve bazı belirgin aşamaları aşağıdaki gibidir (Freire, 1985):

1. İlk ya da yeni bir deneyim
2. Yansıtma ve gözlem
3. Yeni bir kavramın gelişmesi
4. Daha fazla deneysel faaliyet



E = eylem; Ö = öğrenme; Y = yansıtma

Şekil 2.1 Eylem ve Yansıtma Döngüsü

Kaynak: (Freire, 1985)

Uygulama açısından ise yansıtıcı düşünmeye en çok Schön’ün çalışmalarının katkı sağladığı söylenebilir (Ekiz, 2006). Yansıtıcı düşünme kavramı Schön, tarafından tanıtıldıktan sonra eğitim fakülteleri, öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim programlarını bu kavrama göre şekillendirmeye başlamışlardır. Programlar bu kavrama göre şekillendirilirken John Dewey’in kavrama felsefi yaklaşımı ile kavramın öğretim sürecinde uygulanmasına yönelik daha kapsamlı yaklaşımı olan Schön’ün yaklaşımı dikkate alınmıştır (Ferraro, 2000).

Dewey’e göre yansıtma kavramı herhangi bir deneyimin hatırlandığı, üzerinde düşünüldüğü ve genellikle belli bir amaç göz önüne alınarak değerlendirildiği bir süreçtir (Atay, 2003). Dewey, yansıtıcı düşünmeyi herhangi bir bilgiyi ve onun amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgiyi etkin, sürekli ve dikkatli bir biçimde düşünme olarak tanımlamaktadır (Köksal ve Demirel, 2008). Yansıtıcı düşünme becerisini demokratik eğitimi temel alarak da açıklamış, bu beceriyi bir problem çözme becerisi olarak görmüştür (Dolapçioğlu, 2007).

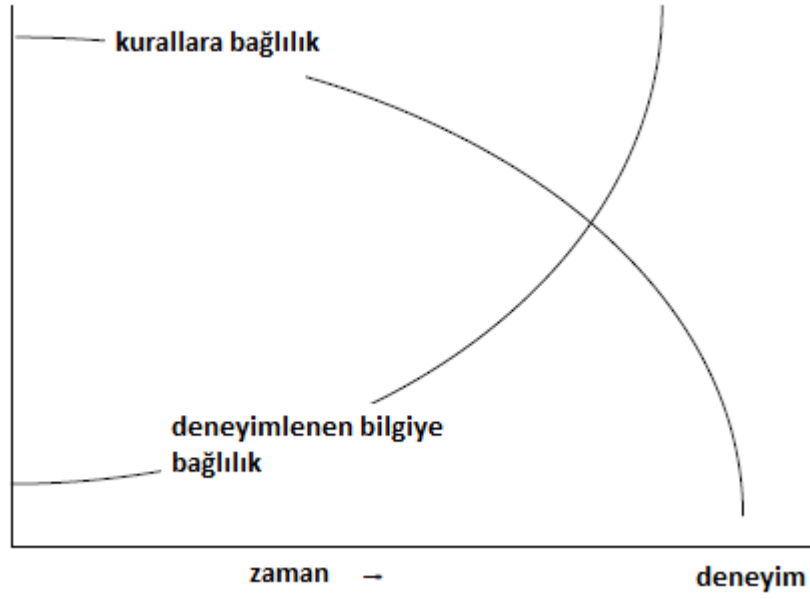
Schön (1983) uzmanların, kendilerinin ilgilenmelerini gerektiren her probleme yönelik bütün yanıtları sunan yerleşmiş bir teori yapısına sahip olmadıklarına

inanmıştır. Daha çok, kullanılan teknikler ve deneyimlerden oluşan bir temele dayanarak doğaçlamalarda bulunulur. İyileştirmek için, sadece teori öğrenmek gerekmemektedir; ayrıca daha önceki durumlara nasıl tepki verdikleri hakkında da düşünmek gerekmektedir. Schön bu durumu “yansıtıcı uygulama” olarak açıklamıştır ve Schön uygulamaya yönelik yansıtmanın profesyonel gelişim ve eğitim ile birleşince uygulamayı geliştireceğine inanmaktadır. Stefen Brookfield (1995) gibi diğer uzmanlar, başkaları ile çalışırken kendimizi iyi tanımamız ve eylemlerimizin etkilerinden haberdar olmayı öğrenmemiz gerektiği gerçeğini savunarak bunu eğitim alanında daha ileriye götürmüşlerdir. Araştırma, eleştirel yansıtıcı uygulamaların akranlarla müzakere ederek daha güçlendirilebileceğini ve bu sürecin de mesleki gelişimi arttırdığını savunmaktadır (Barlett ve Burton, 2006).

Yansıtıcı düşünmeyi rahatsızlık algısı üzerine kurulan bir sorgulama döngüsü olarak nitelendiren Schön, yansıtmanın iki temel yapısının “*eylemde (eylem sırasında) yansıtma*” ve “*eylemden sonra (eylem hakkında) yansıtma*” olduğunu belirterek bu iki temel yansıtma yapısının bireyin gerçekte neyi yaptığını düşünmesini ve yaptığı eylemi tekrar gözden geçirmesini gerektirdiğini ifade etmiştir (Schön, 1983).

Schön uygulayıcıların bilgilerini kendi yansıtıcı uygulamalarıyla yapılandırmaları gerektiğini ileri sürmüş ve yansıtıcı uygulamayı, eylemin ne olduğunu ya da niçin olduğunu tanımlayan, kuram ile uygulama arasındaki diyalektik bir sınav olarak açıklamıştır. Ona göre yansıtıcı düşünme ve uygulama oldukça kritik bir süreçtir. Kişinin bireysel uygulamaları ile başarılı uygulamaları arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koymada bir yoldur. Yansıtıcı düşünme ve uygulama deneyimli bir kişinin rehberliğinde bireysel deneyimleri gözden geçirme, derinlemesine incelemeyi içerir (Schön, 1983). Schön’a göre uzmanlar yansıtıcı düşünme sürecine girdikleri zaman problemleri belirleyerek çözümlerini test edebilirler ve çözümlerle ilgili yorum yapabilirler (Schön, 1987).

Diğer araştırmacılar Schön’un fikirlerini zamanla daha da geliştirmişlerdir. Elde edilen bir model de Benner (1984) tarafından geliştirilmiş olup fikirlere dayalı olan bir modeldir. Bu model, yeni başlayan bir uygulamacının genellikle çok faydalı bulunmayan kurallara çok bağlı olduğunu savunmaktadır. Zamanla bir yansıtıcı uygulayıcı kuralları bırakarak, kendi deneyimlerinden öğrendiklerine önem vermektedir. Bir uzman her zaman iyi bir öğretmen değildir çünkü sıklıkla kuralları hatırlamaz. Bu modele şekil 2.2’de yer verilmiştir.



Şekil 2.2 Tecrübe ve Fikirlerin Değişimi

Kaynak: (Banner, 1984)

Schön'ün yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüşlerinin uygulandığı araştırmalarda bazı düzeltmeler yapılmıştır. Örneğin, son zamanlarda Anthony Clarke (1995) öğretmen adaylarının her zaman Schön'ün tanımladığı modellere göre davranmadığını ve Schön'ün danışmanlık (koçluk) modelinin öğretmeye o kadar da kolay uymayabileceğini ileri sürmüştür. En önemlisi, Clarke (1995) çalışmasında belirtildiği üzere yansıtmanın tek bir olay ve konuşmada bulunmadığını rapor etmiştir. Öğretmen adaylarına göre ise yansıtma, uzun zaman dilimlerinde “çoklu sınıflar ve kişiler arası etkileşim içeriği ile dokunmuş” doğal olaylardan meydana gelmektedir (Clarke, 1995, s: 259). Bu araştırma yansıtmanın gelişimini teşvik etmek için doğru uygulamalara ilişkin sorular doğurduğundan, araştırma ile ilgili iki temel noktaya değinilmiştir. Bunlardan ilki tek olay ve içerikte geçmesinden ziyade iletişim yoluyla zaman içerisinde meydana gelen yansıtma odaklanmak ve diğeri aday öğretmenler ve onların yansıtıcı bir uygulayıcı olmadan yansıtmadan çıkardıkları anlama odaklanmaktır (Lyons, 1998)

Uygulamaya yönelik yansıtma sadece bireysel bir süreç olarak görülebilirken, Day(1993) ve Francis (1995,1997) yansıtmanın yaptıkları işe yönelik bir hırs ya da kaygı paylaşılan , düzenli olarak etkileşime girdiklerinde daha iyisini yapmayı öğrenen

insan gruplarından meydana gelen bir “uygulama topluluğu” ve sosyal işbirlikçi çalışma süreci ile daha iyi başarıldığını öne sürmüşlerdir.

Daha sonraları yansıtıcı düşünme kavramı öğretmen eğitimi programlarında değişmez bir kavram haline gelmiştir. Öğretmen eğitimcileri, öğretmen adaylarını kendi öğretim süreçleri üzerinde derinlemesine düşünerek farklı öğretim süreçleri ortaya koymaları için teşvik etmişlerdir. Öğretmen adayları, uygulama derslerine ilişkin, alan raporları getirerek akranları ve danışman öğretmenleri ile öğretim süreçlerini analiz etmişlerdir. Deneyimlerini konuşup, tartışıp bunların ışığında yeni öğretim stratejileri önerebilmişlerdir. Bu işbirliği öğretmen adaylarının kişisel yansıtıcılarını zenginleştirip ve onlara nasıl öğretim uygulamaları yapacakları konusunda öneriler sağlamıştır (Clift ve ark., 1990; akt. Ferraro, 2000).

Bu konuda karşılaşılan en önemli sorunlardan biri, bazı öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme sürecini eleştirel olarak yansıtmadan anlık problemleri çözme yolu olarak görüyor olmalarıdır. Bolton (2010) yansıtıcı uygulamanın sadece bir itiraf olma tuzağına düşebileceğini ve eleştirel incelemenin yerine bu uygulamanın bir savunma mekanizmasına dönüşebileceğini savunmuştur. Bolton (2010) yansıtmanın bizi dar tecrübe açısından çıkarıp farklı bakış açılarının deneyimlerini algılamamıza yardım edebileceğini belirtir. Ayrıca uygulamadan kaynaklı özgün ve karmaşık problemleri çözmede de etkili bir araç olduğu görülmüştür.

Son zamanlarda, yansıtıcı düşünmenin uygulandığı öğretmen eğitiminde bazı eksik yönler ortaya konularak kavrama katkıda bulunulmuştur. Bu eksik yönlerin giderilmesi, öğretmen eğitiminin niteliğinin artırılması ve sürekli bir iç ve dış denetim ile sistemli olarak geliştirilmesi ve öğretmen eğitiminin niteliğinin güvence altına alınması için (YÖK, 1998b) her öğrenme durumuna özgü olarak yansıtıcı düşünmeyi teşvik edici ortamlar oluşturulursa, uygulamadaki zayıf yönlerin giderilebileceği önerilmektedir (Boud ve Walker, 1998).

2.1.2. John Dewey’in Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüşleri

Öğretmen eğitiminde oldukça önemli bir kavram olan yansıtıcı düşünme kavramı, John Dewey’in pragmatik felsefi anlayışına paralel olarak ortaya çıkan ilerlemecilik eğitim felsefesi ile örtüşen temel bir kavramdır (Ünver, 2003). Dewey, felsefi temelini oluşturduğu yansıtıcı düşünme kavramını herhangi bir inancın ya da bilgi formunun bunu destekleyecek gerekçeleri ışığında aktif, kalıcı ve dikkatli

değerlendirilmesi ve eğiliminin hangisi olacağına ilişkin kararı olarak tanımlamaktadır (Köksal ve Demirel, 2008). Dewey'e göre yansıtıcı düşünmede nedenleri sağlam temellere dayanan bilinçli ve gönüllü bir çaba vardır ve mevcut problemlere değişik açılardan bakarak çözümler geliştirmek, çözümleri sürekli olarak sorgulamak, yapılanları gerekçelendirmek, mevcut bilgileri değerlendirmek ve süreçleri bir aynadan bakarcasına yansıtmak gerekir (Kıvılcım, 2012).

Dewey yansıtıcı düşünmenin anlamını dört boyutta açıklamıştır:

1. Yansıtıcı düşünme, düşüncelerin basit bir sıralaması değildir. Düşünceler arasında anlamlı bir ilişki, ardışıklık vardır. Biri diğerini destekleyecek ve geliştirecek şekilde düşünceler birbirini tamamlar. Bir düşünce önceki düşüncelere dayanır ve sonrakileri tamamlar. Bir düşünme evresi olan her basamak diğer basamak için adımdır.
2. Yansıtıcı düşünme sadece olaylara değil olgu ve sezgilere ilişkin duygu ve inançları içerir. Sezgiler sonrasında düşünceler arası bağlar kurulur. Yansıtıcı düşünme, duyguları olumlu hale getirmeyi ve geliştirmeyi amaçlar.
3. Yansıtıcı düşünmede, inançlar ve fikirler temellendirilir. Fikirler reddedilir ya da kabul edilir.
4. Yansıtıcı düşünme olay, inanç ve olguların doğasına, koşullarına ve temellerine ilişkin bilinçli araştırmalara dayanır. Onaylama ya da reddetmeye yarayan olguları ortaya çıkarmaya yönelik bir araştırma ya da inceleme durumu söz konusudur.

Bu boyutlar doğrultusunda çözüm önerileri ve görüşler birbirinden bağımsız değildir. Birinin sonuçları diğerinin gerekçelerini oluşturur. Yansıtıcı düşünmede inançlar ve duygular ön plandadır. Bu bağlamda duygu ve inançların olumlu olması amaçlanır. Dewey'e göre öğrenme süreci içinde yer alan yansıtıcı düşünme, gerçek bir yaşantı ortamında, gerçek bir problem ile ilgili ihtiyaç duyulan gözlemler ve toplanan bilgiler doğrultusunda çözüm önerilerinin ortaya konması ve geçerliklerini kanıtlamak için onları uygulamayla test etmektir (Ünver, 2003; İnönü, 2006; Dolapçioğlu, 2007).

Dewey'in, yansıtıcı düşünme görüşlerine göre deneyim öğrenme için yeterli değildir. Deneyimler üzerine yapılan yansıtımlar öğrenmeyi sağlar. Bu bağlamda, öğretmen adayının sadece derste yaptığı etkinliklerin değil, bu etkinliklerin yeterli, yetersiz vb.

kısımları üzerine yaptığı yansıtmanın da gelecekteki mesleki uygulamalarına rehberlik etmesinin, öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmeyi geliştireceği söylenebilir (Koç ve Yıldız, 2012).

2.1.3. Donald Schön'ün Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüşleri

Schön, yansıtma kavramını, bireyin olaylar ve kişisel deneyimlemeleri sonucu ulaştığı veriler olarak nitelendirmektedir. Bu kavram rahatsızlık algısı üzerine kurulan bir sorgulama döngüsüdür (Schön, 1983). Uygulayıcıların bilgilerini kendi yansıtıcı uygulamalarıyla yapılandırmaları gerektiğini ileri sürmüş ve yansıtıcı uygulamayı, eylemin ne olduğunu ya da niçin olduğunu tanımlayan, kuram ile uygulama arasındaki diyalektik bir sınav olarak açıklamıştır (Schön, 1983).

Schön eylem sırasında yapılan sorgulamayı “*eylemde yansıtma*”, eylemden sonra yapılan sorgulamayı “*eylemden sonra yansıtma*” olarak ifade etmiştir. Yansıtmanın boyutları, gelecekteki eylemlere rehberlik edecek yönelime sahip üst bilişsel süreçlerdir. Yansıtmanın en çarpıcı örneklerinin eylem sırasında meydana geldiği belirten Schön, eylemden sonra yansıtma yapmanın öğrenmeyi sağlayacağını belirtmektedir (Schön, 1983). Schön'e göre yansıtmanın iki boyutu aşağıda açıklanmıştır.

2.1.3.1. Eylemde Yansıtma

Eylemde yansıtma, bireyin gerçekleştirmekte olduğu eylemle ilgili ayrıntılı düşünmesidir. Eylemde yansıtma birey eylem sırasında bilgilerini bilinçsiz bir şekilde kullanır ve eylemi daha iyi anlamak için yansıtma yapar. Yansıtıcı düşünmenin sürekliliği ile kendi eylemleri hakkında ulaştığı verileri, gelecekte yapacak olduğu eylemleri şekillendirmede kullanır. Eylem sırasındaki yansıtma öğretim sürecindeki öğrenci-öğretmen etkileşimi üzerinde ayrıntılı olarak düşünmek ve değerlendirmek gerekir. Öğretmen eğitiminde öğretmen adayları ders sırasında neyi, neden, nasıl organize edeceklerini sorgulayarak eğitim öğretim sürecinde daha aktif olabilirler ve farkındalık geliştirebilirler (Schön, 1983).

2.1.3.2. Eylemden Sonra Yansıtma

Eylemden sonra yapılan yansıtma, yansıtıcı uygulayıcı yansıtma yapmak için eylemde yansıtmaya kıyasla daha fazla zamana sahiptir ki bu yansıtmanın önemli bir

yönü olarak kabul edilir. Bireyin uygulamalarını yeniden değerlendirmesi, uygulamaları üzerinde derinlemesine düşünmesidir. Schön'e göre eylemden sonra yansıtma, öğretmen adaylarının kuramsal bilgilerinden ziyade öğrenme tecrübelerinin ve uygulama üzerinden öğrenmelerinin gelişmesine katkı sağlar. Eylem sonrası yapılan yansıtma, dersin planlanması ve uygulanışı ile ilgili ayrıntılı bir düşünmenin ve değerlendirmenin yapılmasının ve öğretmen adayının neyi, neden, nasıl yaptığını ayrıntılı düşünmesi, sorgulaması ve bu doğrultuda tekrardan gözden geçirmesinin gerektiğini vurgulamıştır. Uygulamadan sonra yapılan yansıtma öğretmen adayları dersin sonrasında, ders sürecinde yaptıklarını baştan sona dikkatli bir şekilde tekrar tekrar gözden geçirirler. Schön uygulamadan sonra yansıtma yapılmış olan ders planı üzerinde ve dersin işlenişindeki tüm süreçler hakkında ayrıntılı düşünmenin gerekliliğini belirtmiştir (Schön, 1983; Schön, 1987).

2.1.4. Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüşler

Yansıtıcı düşünme zihin karışıklığı ile başlayan (Kember, 1999) hipotezler oluşturma, hipotezler üzerinde çalışma ve test etme, tümevarım yoluyla veri toplama ve tümdengelimci yaklaşımla sonuçlara ulaşmayı içeren (Bigge ve Shermis, 1999) problem çözme yaklaşımıdır (Ünver, 2003). Yansıtıcı Düşünme deneyimin anımsandığı, üzerinde sorgulandığı ve ayrıntılı değerlendirildiği (Atay, 2003, s: 54) eleştirel düşünme ve beraberinde yaratıcı düşünmeyi de kapsayan amaçlı bir süreçtir (Semerci 2007). Mantıksal bir çıkarım (tümevarım, tümdengelim, analitik düşünce), kabul edilen gerçeklerle ilgili daha derinlemesine bir çalışma, kanıtların yeniden gözden geçirilmesi, birçok hipotezin sınanması, sonuçların birbiriyle ve bilinen gerçeklerle karşılaştırılması söz konusudur. Bu doğrultuda yeni sonuçlarla olaylara yönelmesi yansıtıcı düşünmeyi oluşturur (Dolapçioğlu, 2007). Yansıtıcı düşünme süreci duyguların ve fikirlerin öz farkındalığını somutlaştırır (Erginel, 2006). Yansıtıcı düşünmenin yansıtma öncesi, yansıtma ve yansıtma sonrası olmak üzere üç basamağı vardır ve bu basamaklar tablo 2.1'de belirtilmiştir (Ünver, 2003).

Tablo 2.1 *Yansıtıcı Düşünme*

1- Yansıtma Öncesi	Problemin varlığının fark edildiği ve çözümlenmesi gerektiğinin algılandığı basamaktır. Huzursuzluk, karışıklık, kararsızlık hissedilir.
2- Yansıtma	Durumun ayrıntılı analizi yapılır. Çözüme ilişkin olası yollar düşünülür. Problem net olarak tanımlanır. Olası çözümlerden en uygun olanı belirlenir. Bu çözüm sonuç vermezse diğer olası çözümler için süreç tekrar başlar. Yansıtıcı düşünme çözüm yollarının gelecekte nasıl işe yarayacağını düşünmeyi de kapsar.
3-Yansıtma Sonrası:	Problemin çözümlenmesi ile yansıtıcı düşünme süreci tamamlanır. Hoşnutluk ve tatmin hazzı yaşanır. Eylem hakkında yeni fikirlerin düşünülmesi, tekrar aynı olayla karşılaşma durumu düşünülerek olası çözümlerin tasarlanır.

Yansıtıcı düşünme karışıklığın yok edilmesi, sorunun yumuşatılması, problemin ortaya çıkardığı sorunun yanıtlanması bağlamında yansıtmayı kapsar (Saylan, 1991). Yansıtma, temeli bilimsel araştırmaya dayalı, sistematik zahmetli ve disiplinli bir düşünme şekli olup uygulama ile teori arasında dönüşümlü bir süreçtir. Mevcut probleme çeşitli açılardan bakmak, problemi değerlendirmek ve alternatif bakış açıları geliştirmek yansıtmayı gerektirir (Rodgers, 2002). Yansıtma deneyimlerin analizine dayalı anlamların yeniden yapılandırılmasını içeren yenileyici bir süreçtir. Deneyimlerin aktif ve kasıtlı soruşturmasını içeren karmaşık bir olgudur. Yansıtarak, yansıtıcı uygulayıcı hem bireysel hem de işbirlikçi parametreleri içeren bir analiz ve değerlendirme süreci bağlamında düşünceleri anlamak ve yorumlamak için mevcut bilgisini, yargı değerlerini ve bağlamsal faktörleri kullanır (Erginel, 2006). Yansıtma altı aşamada gerçekleştirilebilir. Bu aşamalar aşağıda belirtilmiştir (Rodgers, 2002):

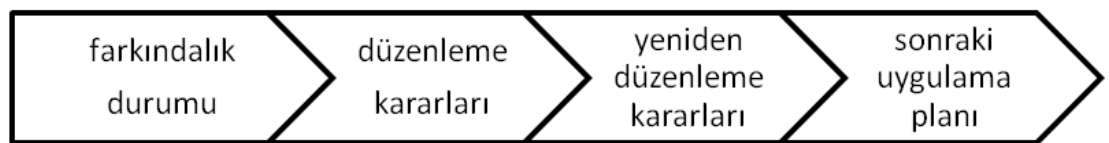
1. Deneyim
2. Deneyimlerin yorumu
3. Deneyimlerden yararlanarak kaynaklanan problemi tanımlamak
4. Ortaya çıkan problem için olası çözümler bulmak
5. Hipotezler kurmak
6. Hipotezleri test etmektir

Bu açıklamalara göre yansıtıcı düşünme, eğitim sistemi açısından öğrenme ortamında, öğretmen ya da öğrencinin konu öncesi ve sonrası durum değerlendirmesi yapması, eksikliklerini belirlemesi ve problemlere farklı açılardan bakarak ve öz eleştiri yaparak daha iyi bir öğrenme ortamı oluşturmaya çalışmasıdır (Dolapçioğlu, 2007). Eğitim sorunları üzerinde mantıklı kararlar almak ve sonra bu kararların sonuçlarını değerlendirme sürecidir (Taggart ve Wilson, 2005)

Yansıtıcı düşünme bu tanımlar paralelinde, öğretmen adaylarının kendi öğrenme ve öğretme süreçleri hakkında düşünüp, değerlendirme yapmaları ve bu yolla karşılaştıkları sorunları çözmeleri olarak ifade edilebilir. Geçmiş, günümüz ve gelecek eylemleri üzerinde ayrıntılı düşünme, öğretme süreçlerine sorgulayıcı bir yaklaşımla bakma, problemlerin ortadan kaldırılmasına yönelik neler yapılabileceğine yönelik karar alma süreçlerinin bütünüdür.

2.1.5. Yansıtıcı Düşünme Modeli

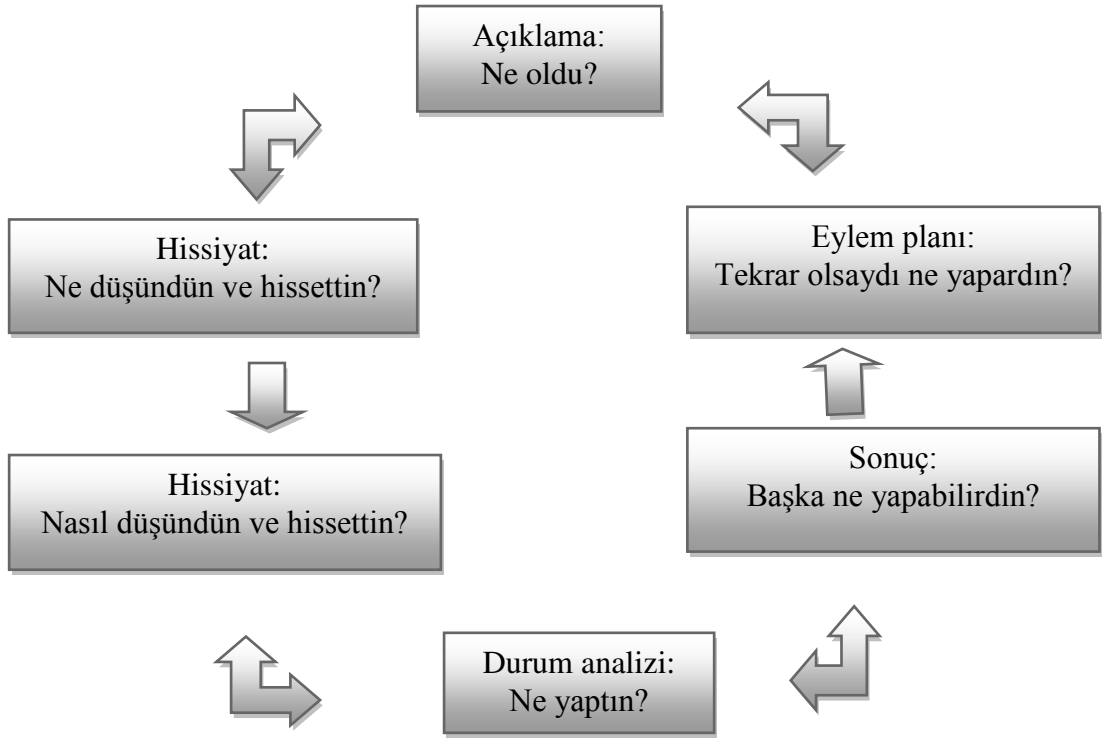
Yansıtıcı düşünme modeline göre düşünme, döngüsel bir süreçtir. Yansıtıcı düşünme döngüsünde deneyimlenen bilgi ile alınan bilgi karşılıklı bir etkileşim halindedir. Bu etkileşim birbirini destekler niteliktedir. Alınan bilgi deneyimlenen bilgiyi geliştirdiği gibi deneyimlenen bilgi de alınan bilgiyi olumlu yönde etkiler. Yansıtıcı düşünme döngüsünde deneyimlenen bilgi oldukça önemli bir kavramdır. Yansıtıcı düşünme döngüsünün aşamaları: öğretim uygulamalarına ilişkin farkındalık oluşturan durumlar, rahatsızlık algıları; geliştirmek için alınan düzenleme kararları; mevcut uygulamaları değerlendirerek yeniden düzenleme kararları; ileriki uygulamalar için alınan plan ve tasarım kararlarıdır. Yeniden düzenleme kararları, sonraki uygulamalar için planlamayı ve yeni perspektifler oluşturmayı gerektirir. Şekil 2.3'te verilen Schön (1987)'ün yansıtıcı uygulama modeline göre deneyimlenen bilgiden olabildiğince avantaj sağlamak yansıtıcı düşünme modelinin temelini oluşturur:



Şekil 2.3 Schön'ün Yansıtıcı Uygulama Modeli

Kaynak: (Schön, 1987)

Gibbs (1988) yansıtıcı uygulamayı kolaylaştırmak için deneyimsel bir öğrenme döngüsü olan altı aşamalı yansıtıcı düşünme döngüsünü geliştirmiştir ve şekil 2.4 bu döngüyü göstermektedir:



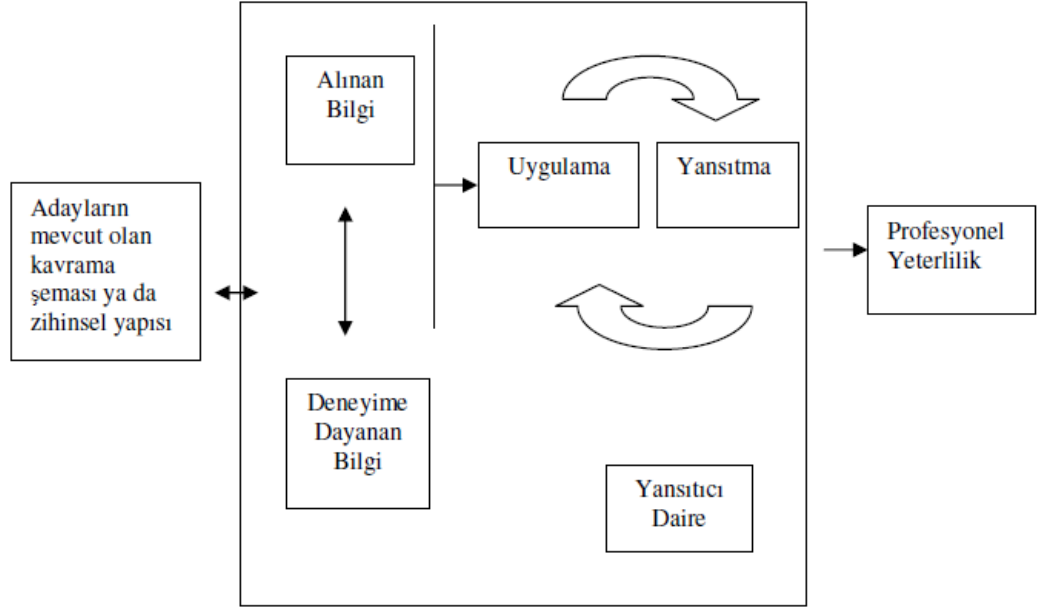
Şekil 2.4 Gibbs'in Altı Aşamalı Yansıtıcı Düşünme Döngüsü

Kaynak: (Gibbs, 1988)

Rodgers (2002) yansıtıcı düşünmenin kriterlerini: anlam çıkarma, emek vererek disiplinli düşünme, toplum içinde iletişimde bulunma ve yansıtıcı düşünme davranış özellikleri olmak üzere dört boyutta açıklamıştır. Yansıtıcı düşünmenin deneyimlerden anlam çıkarma kriteri bağlamında etkileşim ve devamlılık, deneyimin en önemli unsurudur. Bireyin kendisiyle, bulunduğu ortamla ya da başkalarıyla etkileşim içerisinde konu, durum ya da objeyle ilgili yeni anlamlar çıkarması gerekir. Yansıtıcı düşünmenin disiplinli düşünme kriteri bağlamında düşünceler birbirinden kopuk değildir. Sistematiik ve disiplinli bir düşünme vardır. Yansıtıcı düşünmenin toplum içinde iletişimde bulunma kriteri bağlamında bireylerin ya da grubun birbiriyle iletişim içinde olması gerekir. Yansıtıcı düşünmenin yansıtıcı

düşünme davranış özellikleri kriteri bağlamında yansıtma bireyin ve toplumun kültürel büyümesini sağlayacak davranışları içermelidir (Rodgers, 2002).

Öğretmen adaylarının mevcut olan kavrama şeması ya da zihinsel yapısı, alınan ve deneyime dayanan bilgilere dayanan uygulama ve yansıtma döngüsü içerisinde değişerek onların profesyonel yeterliliklerini geliştirmelerinde önemli etkindir. Bu durumu açıklayan yansıtıcı daireye şekil 2.5'te özetlenmiştir (Aslantaş, 2003, s: 49):



Şekil 2.5 Yansıtıcı Daire

Kaynak: (Aslantaş, 2003, s.49)

Yansıtıcı düşünmenin dört uygulaması vardır. Bunlardan biri kişisel yansıtma (yalnız yansıtma) olarak ifade edilen bireyin kendi kendine yaptığı yansıtma. Başka bir meslektaşıyla yapılan yansıtma üç farklı şekilde uygulanır. Bunlar olaydan sonra olayı başka bir meslektaşına yansıtma, meslektaşıyla olaydan önce ve sonra yapılan yansıtma (olayın parçası olmak) ve yansıtıcı uygulamanın gelişimini etkinleştirme (örneğin, bir grup meslektaş ile işyeri içinde yapılan yansıtma) yoluyla yapılan yansıtmalardır (Brockbank ve McGill, 2000). Paylaşılan yansıtmalarda bireyler yalnızken gözden kaçabilecek deneyimlerinin farkına varabilir, yalnızken fark edilenin ötesinde alternatif anlamlar çıkarabilirler ve tek başına olduklarından daha disiplinli olabilirler (İnönü, 2006).

2.1.6. Yansıtma Alanları

Bu alanda yapılan araştırma sonuçlarına göre üç yansıtma alanı belirlenmiştir (Wakefield, 1996; Taggart, 1996; Van Manen, 1977; Ünver, 2003; Bağcıoğlu, 2000).

2.1.6.1. Teknik Alanda Yansıtma

Öğretmenlerin geçmiş deneyimleri, yetenekleri ve davranışları konusunda yaptığı değerlendirmeleri yansıtmasına teknik yansıtma denir (Taggart, 1996). Öğrencinin bireysel özelliklerini tanıma teknik alanda düşünen öğretmenlerin durumu anlamlandırması açısından faydalıdır (Taggart ve Wilson, 1998). Teknik yansıtma, sınıfta ölçülebilen sonuçların yeterliliği ve etkililiği üzerinde durur. Bu yansıtma alanı içerisinde öğretmenler sınıfta ölçülebilen sonuçlar üzerinde değerlendirme yaparlar.

2.1.6.2. Uygulama Alanında Yansıtma

Sınıf ortamında öğrenci ihtiyaçları, farklı yöntemler ve içerikle ilgili konuların yansıtılmasını kapsar (Taggart, 1996).

2.1.6.3. Eleştirel Alanda Yansıtma

Ahlaki, etik ve sosyo-politik konularla ilgili değerlendirme yapılması ve bunun yansıtmasına eleştirel yansıtma denir (Taggart, 1996). Eleştirel yansıtmanın değerlendirme temeli, karar verme ve değişiklik kaynağı olarak öğretim deneyimlerini incelemeyi içerir. Eleştirel alanda yansıtma etik ve politik konulara girer (Arslantaş, 2003).

2.2. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Düşünme

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda, bu bölümde hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmeyle ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Yansıtıcı uygulama yansıtıcı düşünme ile ilgili yukarıda yer verilen açıklamalar paralelinde öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri için yararlı bir süreç olarak değerlendirilebilir. Öğretmen adayları öğrencilerden, kendi deneme yanıtlarından, arkadaşları ve meslektaşlarından, uygulama öğretmenlerinden ve alandaki akademik bilgilerden öğrenmeye açık olan öğretmen adaylarıdır ve kariyerleri boyunca

öğrenmeye devam ederler. Bu durum hayat boyu öğrenme veya sürekli mesleki gelişim olarak ifade edilir. Yansıtıcı öğretmenlik uygulaması profesyonel gelişimi destekleyen yansıtıcı eğitimin odak noktasıdır. Hizmet öncesi düzeyde uygulama öğretmeni ve akran katılımı ile yapılan yansitmalar en sık görülen yansıtıcı uygulamanın iki yönüdür. Yansıtma genellikle bireysel bir süreç olmasına rağmen diğer öğretmen adayları ile fikir ve deneyimlerini paylaşmak yararlıdır (Ferraro, 2000). Öğretmen adayının akranlarını gözlemlemesi ve gözlemler sonucu kendi öğretim süreçleri ile karşılaştırmalar yapması arkadaşlarının başarılı olan davranışlarını yapma, başarısız olan davranışlarını tekrarlamama eğiliminde olmasını sağlar (Bağcıoğlu, 2000). Öğretmen adayının uygulama öğretmeni tarafından gözlemlenmesi ve gözlemler sonucu öğretmen adayının öğretim süreçlerine ilişkin dönütler verilmesi uygulama öğretmenin tecrübesinden faydalanmak için çok önemli bir yansıtmadır. Okul, sınıf ve öğrenciler hakkında özel bilgiler edinilir. Eksik yönler tartışılır ve düzeltmeye gidilir. Özellikle sınıf yönetimi konusunda uygulama öğretmenin kendi tecrübeleri doğrultusunda verdiği dönütler öğretmen adayı için oldukça faydalıdır. Öğretmen adayının öğretim elemanı tarafından gözlemlenmesi ve gözlemler sonucu öğretmen adayının öğretim süreçlerine ilişkin dönütler verilmesi sayesinde öğretmen adayı kendi öğretim süreçleri üzerinde yansıtıcı düşünebilir (Ferraro, 2000). Öğretmen adayları hem kendi öğretim süreçleri hem de öğrenci tepkisi açısından sınıfta neler yaşandığını düşünme ve bunları geliştirme için kendilerine şu soruları sorabilirler (Opp-Beckman ve Klinghammer, 2006):

1. Dersin hedeflerine ulaşıldı mı? Nasıl ulaşıldı veya neden ulaşılamadı?
2. Öğretim sürecinde hangi bileşenler etkiliydi? Hangileri etkili değildi? Neden?
3. Öğrenciler derste onlardan beklenildiği gibi mi hareket ettiler? Neden?
4. Daha iyi bir öğrenme ortamı sağlamak için ders nasıl yeniden organize edilebilir/geliştirilebilir?

Sorgulama yapma ve cevaplar bulma öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmeleri için oldukça önemlidir. Öğretim süreçlerinin ne kadar etkili olduğunu, etkinliklerin planlanmasında ve uygulanmasında ne düzeyde başarı sağlandığını sorgularlar. Nasıl bir öğretim süreci planlansaydı daha etkili olurdu sorusuna yönelik farklı yöntemler geliştirirler. Öğretmen adayları, uyguladıkları

öğretim yöntem ve metotları ile karşı karşıya geldiklerinde, sorunlarını tanımlarken aşağıdaki gibi sorular sorarlar ve önemli kararlar alırlar. Bu sorular sorunlara çözüm bulmalarını ve kolaylaştırmak için oldukça önemlidir.

Öğretmen adayları için yansıtıcı uygulamanın en önemli yararından biri onların kendi öğretim tarzlarına ilişkin daha derin bir anlayış geliştirmelerini sağlamasıdır (Ferraro, 2000). Etkili öğrenmeyi sağlamaya yardımcı olacak öğretmenlerin zihinlerinde neler olduğunu tanımlayan yansıtıcı düşünme öğretmen eğitiminde önemli bir role sahiptir. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünceleri öğretme sürecinde planlama, uygulama ve değerlendirme için doğru kararlar verebilmelerini sağlar. Ancak, öğretmen adaylarının karşılaştıkları en büyük zorluklardan biri üniversitede öğrendikleri teorik bilgileri ile uygulama arasında bağ kuramamalarıdır. Teori ile uygulama arasındaki uyum uygulama derslerinde kendi öğretim süreçleri hakkında yansıtıcı düşünebilmeleri ile sağlanabilir. Bu durum öğretmenlik uygulaması derslerinde yansıtıcı düşünme eğitiminin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Literatür taraması, yansıtıcı düşünmenin yararları ve önemi üzerine yapılan bir çok araştırmanın olduğunu göstermektedir (Clarke, 1995; Roskos, 2001; Köksal ve Demirel, 2008; Erginel, 2006; Ünver, 2001; Stoddard'un (2002); Bağcıoğlu,1999; Tang, 2000; Göde, 1999; Pollard, 2002; Wubels ve Korthagen,1990) Yansıtıcı düşünmenin hem hizmet öncesinde hem de çalışırken öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine faydalı olduğu söylenebilir. “Yansıtıcı düşünme hizmet öncesi öğretmen eğitimine öğretmen adaylarına “öğretmen gibi düşünmeyi” öğretir.” (Jay ve Johnson, 2002; akt. Köksal ve Demirel, 2008, s: 190). Öğretmen adayları hizmet öncesi eğitimlerinde Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında organize ettikleri öğrenme öğretme süreçlerine ve derslerde yaptıkları etkinliklere yönelik sorgulama yapmak, kendi süreçlerini değerlendirmek, bu sorgulama ve değerlendirmelerine paralel olarak ortaya çıkan problemleri çözmek için neler yapılabileceğini düşünürler. Planladıkları öğretim süreçlerine yansıtıcı düşünerek bakmaları gerekir. Öğretmen adayları yansıtıcı düşünerek mikro düzeyde bir program geliştirme sürecini uygulamaya geçirirler. Okulun analizini, dersliklerin analizini, öğrencilerin analizini, öğretim programının analizini yaparlar. Bu analizlerden yola çıkarak nasıl bir organizasyon yapacağına hangi strateji, hangi yöntem hangi tekniği kullanacağına, ne tür etkinlikleri uygulayacağına karar verirler. Bu planlar işe

koşulmalı ve süreçten sonra sonuçlar analiz edilmeli ve aşağıda yer verilen noktalarda olduğu gibi sorgulamalar yapılmalıdır:

1. Hangi öğrenciler başarılı oldu? Başarılı olmalarında etkili olan etkenler nelerdir?
2. Hangi öğrenciler başarısız oldu? Başarısız olma nedenleri nelerdir?
3. Başarısız öğrencilerin başarılı olması için okul ortamı, sınıf ortamı, uygulanan etkinlikler, kullanılan araç gereçler nasıl olmalıydı?
4. Başarısız öğrenciler için farklı ne tür etkinliklere ders içerisinde yer verilseydi?
5. Etkinlikler nasıl uygulansaydı sonuçlar farklı olurdu?
6. Ne tür bir öğretme organizasyonu yapılsaydı öğrenciler daha başarılı olurdu?

Bunları sorgulamak ve bir sonraki ders sürecinde sonuçlar doğrultusunda plan yapılması aynı sorunların tekrarlanmasını engeller. Eğitim organizasyonlarının, eğitim etkinliklerinin hep daha iyi olmasını sağlar. Öğrencilerin başarısını artırır. Öğretmenin başarısını ve motivasyonunu artırır. Sınıfın başarısını, okulun başarısını, programın başarısını artırır. Tüm bunlardan yola çıkarak öğretmen adaylarının kendi ders süreçlerine ilişkin sorgulama ve değerlendirme yaparak yani yansıtıcı düşünerek ulaştıkları verileri bir sonraki derslerinde neler yapacaklarına karar vermek için kullanmaları mesleki gelişimleri için son derece önemlidir.

2.2.1. Yansıtıcı Öğretmen

Yansıtıcı öğretmen, değişime ve gelişime sürekli ayak uyduran (Ünver, 2003, s: 13), kendi ders organizasyonlarını gözden geçirmede (Ekiz, 2006, s: 48), düşünce ve davranışlarını kontrol etmede (Semerci, 1999, s: 18) denetimi elinde bulunduran ve sürekli değişime açık öğretmendir. Yansıtıcı öğretmen olaylara geri bakabilen; olaylar la ilgili kararlar alabilen; sanat, ilgili araştırmalar ve etik bilgi ışığında öğretme davranışlarını değiştirebilen kişidir (Valli, 1997, s: 70; akt. Erginel, 2006).

Yansıtıcı öğretmen kendi öğretme sürecini analiz etmek için çaba harcar ve analiz sürecinde kendini rahat hisseder. Sınıfındaki sorunları çözmek ve kendi mesleki becerilerini geliştirmek için sorumluluklar alır. Açık fikirli olduğu için kişisel fikirleri ile çakışan fikirleri tehdit olarak algılamaz ve öğretim süreci hakkında farklı

bakış açıları edinmek için değerlendirmeye açıktır. Farklı fikirleri daha iyi anlayabilir. Yansımaları neticesinde değişiklikleri uygulamak için çaba harcar. Program geliştirme, eğitim problemleri, sınıf ortamı, ders konuları ve mesleki gelişim hedefleri üzerine meslektaşları ile düzenli bir şekilde çalışma konusunda isteklidir. Öğrencilerin daha iyi öğrenmeleri için yardım konusunda hevesli, sınıf kontrolünde başarılı, dikkatli ve meraklıdır. Öğretme sürecini geliştirecek fikirler ilgisini çeker. Öğrencilerin her birinin eğitimsel ve duygusal ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur ve bireysel farklılıklarını dikkate alır (Norton, 1997; Opp-Beckman ve Klinghammer, 2006, s: 230). Yansıtıcı öğretmen mevcut sorunları algılamakla kalmaz beraberinde çözüm için kendi bilgi birikimini ve deneyimini kullanarak çözüm yolları sunar. Buna paralel olarak mesleki bilgisini yeterliliğini artırmak için yansıtıcı düşünme sürecinden faydalanır. Açık görüşlüdür, farklı bakış açılarına sahiptir. Kendi duygu, düşünce ve fikirlerine karşı gelebilecek sorulara ve eleştirilere açıktır. Öğretim süreçlerinin sorgulanmasına daha iyiye ulaşmak için müsaade eder. Ders sürecine ilişkin tüm değişkenler üzerinde tartışmalara açıktır. Fikirlerini gerekçelendirerek açıklar. Mantıksal dayanaklar bulur. Öğrencilerin olumlu yönde değişimlerini sağlamak için en doğru kararları vermeye çalışır. Teori ile uygulama arasında bağlantı kurabilir (Ünver, 2003). Kendi eylemlerini geliştirmede etkilidir.

2.2.2. Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Geliştirme

Kettle and Sellars (1996) öğrencilerinin gelişimini incelendikleri çalışmalarında yansıtıcı yazıları analiz etmişler ve öğrencileri ile yansıtıcı uygulamalar hakkında ayrıntılı bir şekilde röportaj yapmışlardır. Akran yansıtma gruplarının kullanımının öğretmen adaylarının mevcut teorileri ve kendi önyargılı görüşlerinin üstesinden gelmede teşvik edici olduğunu ortaya koymuşlardır. İşbirlikçi bir yaklaşım mesleki gelişim, mesleki kariyer boyunca yararlı olacaktır. Hizmet öncesi öğretmen eğitimine yönelik yapılan çalışmalar yansıtıcı düşünmenin mesleki gelişim için etkili bir yöntem olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin sürekli olarak varsayımlarını ve uygulamalarını inceleme imkanı bulmasını sağlamaktadır. Eğitim fakültelerinde doğrudan yansıtma sürecinin uygulanabileceği Öğretmenlik Uygulamaları ve Okul Deneyimi derslerinin teorik kısmında öğretmen adaylarının kendilerini yansıtma olanağının sınırlı olduğu söylenebilir. Öğretmen yetiştiren kurumlar da bu doğrultuda yansıtıcı düşünen ve yansıtıcı öğrenme konusunda bilinçli öğretmenler yetiştirebilmelidir (Ünver, 2003).

Ojanen (1993) çalışmasında öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini nasıl geliştirdiklerini araştırmış ve öğretmen eğitimcilerinin oldukça önemli bir rol oynadıklarını ortaya koymuştur. Yansıtıcı yazılar, günlükler, büyük ve küçük grup tartışmaları gibi uygulamalar öğretmen adaylarının deneyimlerini yansıtma ve uygulamalarını geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Yansıtıcı öğretim sınıfta başlayan mesleki gelişimdir. Yansıtıcı öğretim sınıfta neyin neden yapıldığını ve etkililiğini düşünmeyi kapsayan gözlem ve öz değerlendirme süreci olarak düşünüldüğünde, öğretmen adayları sınıfta neler olup bittiği hakkında bilgiler toplayarak ve bu bilgileri analiz edip değerlendirerek kendi uygulamalarının altında yatan bileşenleri tanımlayıp keşfederler (Tice, 2004). Öztürk (2003) öğretmen adaylarının okuma deneyimleri üzerinde yansıtma yaptıkları ve bu düşüncelerini yazıya yansıtarak kendi okuma başarılarının farkına varmalarını sağlamayı hedefleyen araştırmasında genel bilgi dağarcıklarının geliştiği saptamıştır.

Birçok öğretmen zaten öğretimleri hakkında düşünmekte ve bu konu ile ilgili iş arkadaşları ile konuşmaktadır. “Benim dersim iyi gitti.”, “Öğrenciler anlamış görünmüyordu.” diye düşünmek ve söylemek bu duruma örnek olabilir. Ancak bu tespitler üzerinde odaklanıp tartışmaya fazla zaman harcamadan, olayların nedenleri ile ilgili sonuca varma eğiliminde olurlar. Yansıtıcı öğretim bu nedenle daha sistematik bir şekilde düşünmeyi gerektirir ve öğrenciler üzerindeki gözlem ve analizler doğrultusunda değişiklikler yapmayı gerektirir. Uygulamaları geliştirmek mevcut uygulamalar üzerinde değişikliklere yol açabilir (Tice, 2004). Oruç (2000) yansıtıcı öğretmenlik programının öğretmenin sınıf ortamı algısına ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumuna ilişkin araştırmasında deney grubundaki öğretmenlerin tuttukları yansıtıcı günlüklere göre, programın öğretmenlerin sınıf ortamı algısına ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir.

Tice’ye göre (2004) yansıtıcı düşünme süreci bir sorun ile ilgili ya da sadece öğretim süreci ile ilgili bilgi edinme yolu olarak düşünüldüğünde yansıtma sürecine başlamak için başarılı olan bir ders açıklanabilir ve neden başarılı olduğunu sorgulanabilir. Öğrenciler dersi anlama konusunda sıkıntı yaşamışlarsa derste ne yapıldığı ve neden yapıldığı konusunda bir belirsizlik olabilir. Eğer öğrencilerin istenmeyen bir davranışı varsa bu davranışın ne zaman yapıldığı ve bu davranışın sebeplerinin neler olduğu sorgulanabilir. Sınıftaki öğrencilerin tamamına değil sadece belirli bir kısmına ya da öğretim sürecinde belirli bir zaman dilimine

odaklanılabilir. İlk adım sınıfta neler olduğu hakkında bilgi toplamaktır. Bunu yapmanın öğretmen günlüğü, akran gözlemi, derslerin kayıt altına alınması ve öğrenci geribildirim gibi farklı yolları vardır. Eğer öğretim uygulamaları hakkında yeterli bilgiler toplandıysa neler yapılacağına karar verilmesi süreci başlar. Bu aşamalar aşağıda belirtilmiştir.

Düşünme: Öğretim uygulamalarında oluşmuş kalıplar ve ayrıca önceden farkında bile olunmayan pek çok bileşen ile birlikte öğrencilerin geribildirimleri konusunda şaşırtıcı bir farkındalık oluşur.

Konuşma: Öğretmenler ile konuşulup neler yapılabileceği konusunda görüş alışverişinde bulunulur. Eğer eş zamanlı olarak yansıtma yaparak öğretimlerini geliştirmek isteyen öğretmenler varsa, onlarla toplantılar yapılır. Sınıf senaryolarına dayalı tartışmalar yapılabilir. Öğretim sürecine yönelik inançlar (örneğin, ikili çalışma sınıfta uygulanmalıdır.) üzerinde çatışan fikirler varsa gerekçelendirilebilir.

Okuma: Eğer daha fazla bilgi edinmeye ihtiyaç duyuluyorsa web sitelerinden yararlı öğretim fikirleri ve akademik makaleler bulunur. Konuları geniş bir yelpazede ele alan yazıların bulunduğu dergilerden faydalanılabilir. Bir kütüphane ya da kitapçıdan konu ile ilgili kitaplar edinilebilir.

Sorma: Diğer öğretmenlerden fikir almak için web sitelerine ya da dergilere sorular sorulabilir. Hizmet-içi eğitim fırsatlarından yararlanılabilir.

Karar verme: Yansıtıcı öğretim bir kez değişiklikleri uygulama ile başlayıp yansıtma ve değerlendirme ile devam eden aşağıdaki soruları içeren döngüsel bir süreçtir.

1. Ne yapıyorsun?
2. Neden bunu yapıyorsun?
3. Ne kadar etkilidir?
4. Bunu nasıl daha iyi yapabilirim?

Yansımanın bir sonucu olarak öğretim uygulamalarına yönelik farklı şeyler yapmaya karar verilebilir, ya da sadece nasıl bir öğretim sürecinin olduğu ile ilgili fikir edinilebilir (Tice, 2006).

Öğretmenlerde yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için günlük yazma, ses ve video kayıtları, öğretmen adayının hazırladığı ders programlarının değerlendirilmesi, gelişim dosyaları hazırlama, mikro öğretim çalışmalarına katılma, öğretmenlik uygulamaları sırasında yapılan gözlemler, amaçlı tartışmalar, ders raporları, eylem araştırmalarına katılma gibi bileşenler etkili olabilir (Ünver, 2003). Bunlar aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

2.2.2.1. Günlük Yazma

Günlükler tamamen kişisel bir düşünme sürecini başlatmanın en kolay yoludur. Her dersten sonra derste neler olduğu hakkında bir deftere notla alınır. Gözlemler ile ilgili sorular sorularak günlük yazmaya başlanabilir. Ayrıca yazan kişinin duyguları ve öğrencilerin gözlenen tepkileri günlüklerde ayrıntılı olarak tarif edebilir. Günlük yazmak belli bir disiplini ve düzenli olarak zaman ayırmayı gerektirir (Tice, 2004). Öğretmen günlüğünü yazmaya başlamak ve öğretim uygulamalarına odaklanmak için yardım ve rehberlik sağlaması bakımından bir takım sorular kullanılabilir. Bu sorular esnek sorular olup uyarlanabilir olmalıdır. Her zaman tüm sorulara cevap vermek zorunluluğu yoktur ve sorular arasından uygun olanlar özgürce seçilebilir. Öğretmen adayları günlük yazarken aşağıdaki soruları kendilerine sorabilirler (Opp-Beckman ve Klinghammer, 2006, s: 225).

Dersin Hedefleri

1. Öğrenciler dersi anladılar mı? Bunu nasıl ölçtüm veya belirledim?
2. Temel hedeflere ulaştım mı? Bunu nasıl biliyorum?
3. Dersim çok hızlı veya çok yavaş, seviye olarak kolay ya da zor muydu?
4. Bir sonraki dersimde yapmak istediğim farklı bir şey var mı?
5. Bir sonraki dersin hedefleri için ne yapmayı planlıyorum?

Etkinlikler ve Materyaller

1. Dersimde hangi materyalleri ve etkinlikleri kullandım? Hangileri etkili oldu? Hangileri etkisiz oldu? Neden?
2. Dersin ne kadarında ben konuştum ne kadarında öğrenciler derse katıldılar?
3. Etkinlikler ve materyaller öğrencilerin ilgisini çekti mi?

4. Hangilerinden en çok ya da en az zevk aldılar?
5. Bugün sınıfta herhangi bir “sürpriz” var mıydı? Eğer evet ise, bu sürprizler dersimi nasıl etkiledi?
6. Faaliyet ve materyal türleri yeterli çeşitlilikte miydi?
7. Kullanmış olduğum diğer faaliyet ya da materyaller var mıydı?
8. Ne bu dersin devamı olarak gelecek dersim için neler planlıyorum?

Sınıf Yönetimi

1. Öğrenciler ders sırasında yapıyor olmaları gereken görevle meşguller miydi?
2. Derste talimatlarım açık mıydı?
3. Derste öğrencilerin bireysel olarak akademik ve davranışsal ihtiyaçlarını karşılamam mümkün oldu mu?
4. Etkinliklerim arasındaki geçişler esnek miydi?
5. Yapmak istediğim değişiklikler var mı?
6. Tüm öğrencilerin derse katılması için fırsatlar sağladım mı?

Genel

1. Yaşadığım öğretmenlik deneyimine ilişkin neleri değiştirdim? Dersim tek bir kelimeyle

2.2.2.2. Ses ve Video Kayıtları

Videolar hakkında notlar almak ve kişisel yansımaları analiz etmek için “iyi bir öğretmen olduğuma inanıyorum çünkü ...”, “gelecek dersim için planladıklarım...” ve “öğretmen olarak kendimden beklentilerim...” gibi ifadeler tamamlanabilir (Opp-Beckman ve Klinghammer, 2006, s: 227-229). Dersleri kayıt altına almak yansıtma için çok yararlı bilgiler sağlayabilir. Sınıfta ders sırasında öğretmen tarafından farkına varılamayan önemli noktalar olabilir. Ses kayıtları öğretim sürecine ilişkin aşağıdaki sorular cevaplandığında öğretmenin konuşması açısından yararlı olabilir.

1. Ne kadar ve ne hakkında konuşuyorsun?
2. Açıklamalar açık ve anlaşılır mı?

3. Öğrencilerin konuşması için ne kadar zaman ayırıyorsun ve öğrencilere nasıl cevap veriyorsun?

Video kayıtları aşağıdaki sorular cevaplandığında öğretmenin davranışları açısından da yararlı olabilir.

1. Sınıfta nerede duruyorsun?
2. Hangi öğrencilerle nasıl konuşuyorsun?

Ders ya da dersin bir parçasının kayıt altına alınması kayıtların defalarca izlenip incelenebilir olması ve derste odaklanılacak noktanın seçilebilmesi açısından bir avantajdır.

2.2.2.3. Öğretmenlik Uygulaması Sırasında Yapılan Gözlemler

Ders hakkında bilgi toplamak için diğer öğretmen adaylarını uygulama öğretmeninin ya da öğretim elemanının derse katılması sağlanabilir. Bu kişi basit bir gözlem yapabilir veya gözlem sırasında notlar alabilir. Gözlem sırasında odaklanmayı sağlamak için hangi öğrencilerin derse daha çok katkıda bulunduğu, sınıf etkileşiminin daha farklı nasıl olabileceği veya sorunlarla nasıl başa çıkılabileceği gibi sorular sorulabilir (Tice, 2004). Bağcıoğlu (2000) araştırmasında dört farklı şekilde gözlemlerin yapılabileceğini belirtmiştir. Bunlardan ilki öğretim elemanı tarafından yapılan gözlemdir. Araştırmada öğretmen adayları öğretim elemanı tarafından yapılan sınıf gözleminin, öğretim araç-gereçleri ve sınıf yönetimine ilişkin dönütler açısından önemini ifade etmişlerdir. Uygulama öğretmeni tarafından yapılan gözlemlerde, öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinin sınıf yönetimi gibi deneyimlerinden yararlandıklarını ve bunun güdüleyici bir etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Akran gözlemlerinde ise arkadaşlarından aldıkları olumlu eleştirilerin teşvik edici olduğunu ve kendilerinde göremedikleri noktaları gördüklerini açıklamışlardır. Akranlarını gözlemleyen öğretmen adayları olumlu davranışları göstermek için çaba harcadıklarını, olumsuz davranışları yinelememeye özen gösterdiklerini açıklamışlardır.

2.2.2.4. Öğretmen Adayının Hazırladığı Ders Planlarının Değerlendirilmesi

Öğretim elemanının, öğretmen adayının uygulama dersi için hazırladığı ders planlarını inceleyerek bu planlara ilişkin olumlu ve olumsuz dönütler vermesi

eksiklikleri görme, yanlışları düzeltme, eklemeler yapma ve öğretim etkinliklerini geliştirme açısından yansıtıcı düşünme üzerinde oldukça etkilidir (Ünver, 2003, s: 43).

Dönütler yapıcı bir yaklaşımla verilmelidir (Ünver, 2003, s: 44). Gelecek dersin planlarını hazırlarken önceki planlardaki etkinliklerin nasıl uygulandığı, yapılması gereken değişikliklerin neler olduğu değerlendirilmeli ve yanlışların yinelenmesinin önüne geçilmelidir (Bağcıoğlu, 2000, s: 21).

2.2.2.5. Amaçlı Tartışmalar

Yüksek düzeyde düşünme becerileri ve tutum değişikliğine neden olan amaçlı tartışmalar yansıtıcı düşünmeyi uyarır (Ünver, 2003, s: 46).

2.2.2.6. Ders Raporları

Ders planı öğretmenin niyetini, raporu ise öğretmen gözüyle derste olanları anlatır. Bu raporların amacı, öğretmen adayına dersin ne kadar etkili olduğunu, dersin farklı bölümlerinde ne kadar zaman harcadığını göstermek ve ders sırasında meydana beklenmeyen olayları idare etme gibi basit ve hızlı teknikler sağlar (Arslantaş, 2003).

2.2.2.7. Eylem Araştırmalarına Katılım

Yansıtma yaparak öğretmenlik uygulamalarını geliştirmek için birçok başarılı teknik vardır. Yukarıda bunlardan ayrıntılı olarak bahsedilmiştir. Hizmet öncesi öğretmen eğitim programlarında yürütülen eylem araştırmaları öğretmen adaylarının yansıtma sürecine katılmaları için tasarlanabilir. Yansıtıcı düşünme eylem araştırması sürecindeki öğretmen adaylarının araştırmalara katılmaları ile geliştirilebilir. Aşağıda öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.3. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi ve Eylem Araştırması

Johnson (2010) eylem araştırmasını, gerçek okul ya da sınıf ortamında öğretimin ya da eylemlerin kalitesini anlamak ve geliştirmek amacıyla yapılan bir araştırma süreci ve önceden planlanmış, organize edilmiş ve diğer ilgili kişilerle paylaşılabilen bir araştırma türü” olarak tanımlamaktadır. Eylem araştırması eylemin ya da

açıklamaların niteliğini artırmak ve onları anlamak için gerçek bir okul ve sınıf ortamında çalışma süreci olarak tanımlanabilir. Öğretmenlerin uygulamalarını gözlemlmeleri ya da bir problemi fark etmeleri için eylem araştırması sistematik ve düzenli bir yoldur (Hensen, 1996; McTaggart, 1997; Schmuck, 1997; Dinkelman, 1997; McNiff, Lomax, ve Whitehead, 1996 akt. Johnson 2010). Eylem araştırması, bir ya da daha fazla kişinin ya da bir grubun, olan durum hakkında bilgi toplamak amacıyla ya da bir problemi çözmek amacıyla yürütülmektedir. Eylem araştırması, bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı veya diğer tür kuruluşlarda çalışan mühendis, yönetici, planlamacı, insan kaynakları uzmanı gibi bizzat uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği araştırmalardır. Uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmacı süreç içerisinde araştırma sorularına yanıt vermede yetersiz kaldığı noktalarda uygun gördüğü araştırma tekniğini kullanabilir veya yeni araştırma tekniklerini sürece dahil edebilir. Eylem araştırmasında birbirinden farklı zaman ve mekanlarda birbirini destekler nitelikte veriler toplanarak veri çeşitlenmesine ulaşılmaya çalışılır (Kuzu, 2009).

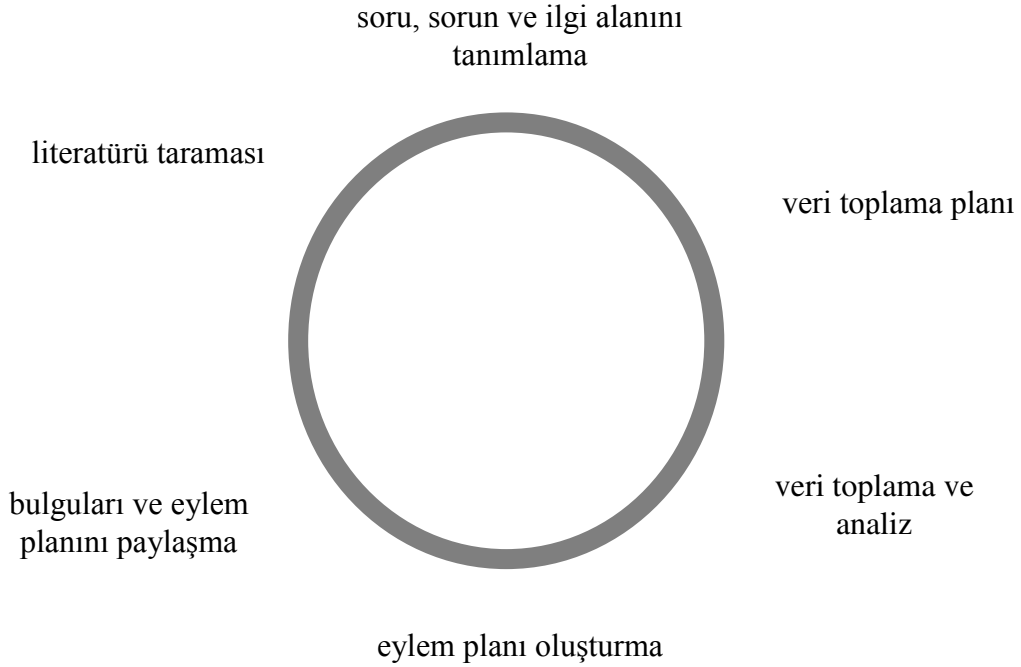
Mayring'e (1990/2011) göre araştırmaya taraf olan bireyler eylem araştırması için bir denek veya nesne değildir; araştırmacı ile bu araştırmadan etkilenen taraflar birbiriyle eşit şekilde tartışmaya katılmaktadırlar. Eylem araştırmaları genellikle, günlük acil problemlere çözüm bulmak ister. Fakat bireysel olarak yapılan bu çalışmaların ciddi genellenebilirlik sorunları vardır. Buna rağmen, aynı bölgede, farklı araştırmacılar, farklı yerlerde çalışmalar yaparak konu ile ilgili temel fikirler ileri sürebilirler.

Eylem araştırmalarının üç ana hedefi vardır:

1. Somut sosyal sorunlara doğrudan yaklaşım,
2. Araştırma sürecinde sonuçların uygulamaya dönüştürülmesi,
3. Araştırmacı ve etkilenen taraflar arasında eşitlik (Mayring, 1990/2011).

Eylem araştırması teori ile uygulama arasındaki boşluğu doldurmada bir çözüm yoludur ve yeniden planlanan, organize edilmiş ve başkaları ile paylaşılabilen döngüsel bir süreç olup beş adımdan oluşmaktadır (Fohy, 1998; Tomlinson, 1995;

Patterson ve Shannon, 1993; Hensen, 1996; Knight, Wiseman, ve Cooner, 2000 akt. Johnson, 2010). Bu adımlardan bazıları birden fazla kez tekrar edebilir ya da sıra değişebilir. Şekil 2.6’da eylem araştırmasının adımları belirtilmiştir (Johnson, 2010) :



Şekil 2.6 Eylem Araştırması Sürecinin Aşamaları

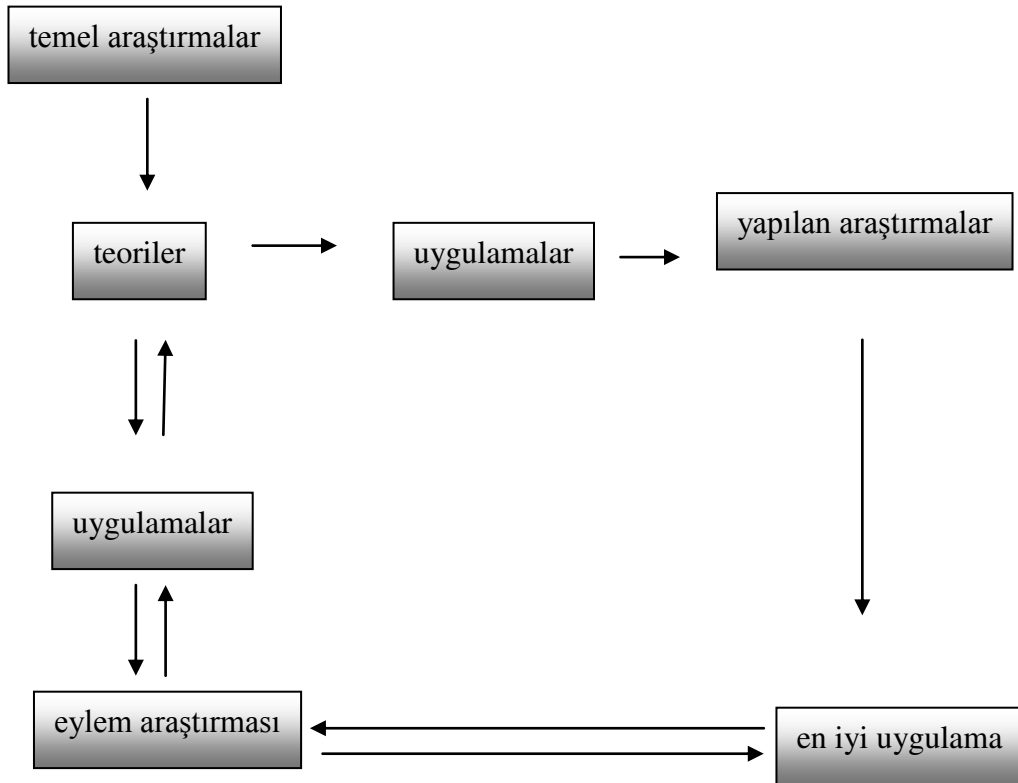
Kaynak: (Johnson, 2010)

Eylem araştırması aşağıdaki özelliklerle daha net şekilde ifade edilebilir (Johnson, 2010):

1. Eylem araştırması sistematiktir.
2. Bir cevap ile araştırmaya başlanmaz.
3. Eylem araştırmasının etkileyici olması için karmaşık ve ayrıntılı olması gerekmez.
4. Veri toplama sürecine başlamadan çalışma yeterli düzeyde planlanmalıdır.
5. Eylem araştırmalarının süresi değişkenlik gösterir.
6. Gözlemler düzenli olmalıdır fakat uzun olmak zorunda değildir.

7. Eylem araştırma projelerinde basit ve informalden ayrıntılı ve formale doğru bir süreklilik mevcuttur.
8. Eylem araştırmaları bazen bir teoriye dayandırılırlar.
9. Eylem araştırmaları genelde nicel çalışmalar değildirler.
10. Nicel eylem araştırmalarının sonuçları sınırlıdır.

En iyi uygulamaya ilişkin teoriler ve araştırmalar sınıf içi uygulamalarda neler olduğunu gözlemlemek ve anlamak için kullanılır. Aynı zamanda bu veriler en iyi uygulamaya ilişkin teori ve araştırmaları anlamak ve bilgi sağlamak için kullanılırlar. Aşağıdaki şekilde eylem araştırmasında bilginin iki yönlü akışı belirtilmiştir (Johnson, 2010):



Şekil 2.7 Eylem Araştırması Şeması

Kaynak: (Johnson, 2010)

Eğitim alanındaki eylem araştırmalarında eğitim sürecine etki eden değişkenleri derinlemesine incelemek, anlamak ve geliştirmek önemlidir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim süreçlerini inceleme, önceki öğretim süreçlerinde ortaya

çıkan problemleri anlama ve çözüm yolları bulmaya yönelik sistemli, etkileşimli bir sorgulama döngüsü olarak eylem araştırması, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde teori ile uygulama dersleri arasındaki uçurumu kapatmada önemli bir yere sahiptir. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında gerçekleştirilen eylem araştırmaları hizmet öncesi katılımıyla gerçekleştirilebilir. Aday öğretmenlerin kariyerleri boyunca öğrenme süreçlerine olumlu katkılarını destekler (Kuzu, 2009).

Öğretmenler kendi okulları ve sınıfları hakkında karar vermek için kendi verilerini Bartlett ve Burton (2006) eylem araştırmasının mesleki gelişim durumlarında öz eleştirel yansıma oluşturmak için bir araç olarak kullanılabileceğini önermektedirler. Yansımanın kritik yönü mesleki uygulama, eleştirel sorgulama hakkında akran tartışması ve meydana gelen uygulamaların akranlarla değerlendirmesi yoluyla güçlendirilebilir. Yansıtıcı uygulama eylem araştırması açısından da tanımlanmıştır. Eylem araştırması bir okul ortamında sürekli geri bildirimler sağlayarak belirli sorunları çözmek için bir araçtır ve program geliştirme açısından oldukça önemlidir (Hopkins ve Antes, 1990; akt. Ferraro, 2000).

Öğretmenler eylem araştırmalarında aşağıdaki soruları sormaya ve yanıtlarını bulmaya giriştikleri zaman eğitim sisteminde yaşanan problemleri ortaya çıkarıp çözmek için yansıtıcı düşünme sürecini başlatmış olurlar (Ünver, 2003: 52).

1. Ne tür veriler toplanacak?
2. Bu veriler nasıl toplanacak?
3. Verileri kim toplayacak?
4. Veri toplama tekniklerinden hangileri kullanılacak?
5. Verileri nasıl bir araya getireceğiz ve düzene koyacağız?
6. Veriler nasıl çözümlenecek?

Eylem araştırması kişisel gelişim anlamında hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kullanılabilir. Bu geleneksel staj uygulaması öğretmen adaylarının bireysel olarak bilgilerini geliştirmelerine uygulamalarını iyileştirmelerine imkan vermemektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarına zaman sağlama, eylem araştırmaları projelerine katılma için onları teşvik etme ve akranları ile mesleki diyaloglarda bulunmalarını destekleme onların mesleki gelişimlerini arttıracaktır. Eylem araştırmalarını öğretmen eğitiminde kullanma aynı zamanda eğitimde profesyonelleşme açısından

da artışı sağlar ve öğretmen adaylarını birer değişim ajanı yapar (Hensen, 1996; Tomlinson, 1995; Birman, Desimone, Porter ve Garet, 2000 akt, Johnson, 2010). Eylem araştırmasının öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine katkıları aşağıdaki gibidir (Johnson, 2010):

1. Sınıfları ile ilgili doğrudan ilişkili olarak yeni bilgi geliştirmelerini sağlar.
2. Yansıtıcı düşünmeyi ve öğretimi arttırır.
3. Pedagojik bilgi birikimini genişletir.
4. Öğretmen adaylarını kendi muhakemelerinin hakimi yapar.
5. Öğrenci davranışları ile uygulama arasındaki bağlantıyı güçlendirir.
6. Yeni şeyler ve yeni fikirler konusunda açık uçlu olmayı destekler.
7. Öğretmen adaylarına etkili uygulamalar için fırsat verir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Yansıtıcı düşünme alanında yapılan araştırmaların daha çok öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmeye odaklandıkları görülmektedir. Bu alanda çalışılan başlıca konular ise öğretmen yetiştirmede yansıtıcı düşünmenin önemi, yansıtıcı düşünen öğretmenlerin özellikleri, yansıtıcı düşünmenin nasıl algılandığı, yansıtıcı düşünmenin sınıf ortamında uygulanması ve yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımlardır. Konuyla ilgili yapılan bazı araştırmalar ve bulguları şöyledir:

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

İskenderoğlu (1998) öğretmenlerin öğrenme ortamında yansıtıcı olmaları ile ilgili bir durum çalışması yapmıştır. Nicel ve nitel veriler kullanmıştır. Nicel veriler öğretmenlere değişik zamanlarda verilen testler aracılığıyla elde edilmiştir. Nitel veriler ise öğretmen günlükleri, araştırmacının katılımcı gözlem notları ve öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Öğretmen günlükleri, araştırmacının katılımcı gözlem notları ve öğretmen öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden hareketle öğretmenlerin sınıf içi sorunlara karşı duyarlılık ve işbirlikli çalışmaya, mesleki gelişime olumlu bir tutum geliştirdikleri gözlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrencilerden gelen geri bildirimlere daha sistematik yaklaşımları saptanmıştır.

Bağcıoğlu (1999) tarafından yapılan araştırmada meslektaşlarla paylaşım ve tartışmanın öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünceleri üzerinde etkisi araştırılmıştır. Bu araştırmada yaptığı araştırmada “Öğretmenlik uygulaması dersinden önce öğretim elemanından öğretim planlarına ilişkin dönütler alma; öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve arkadaş gözlemleri; günlük yazma; günlük planları uyguladıktan sonra değerlendirme ve seminer dersleri öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncelerini nasıl etkilemektedir?” sorularına yanıt aramıştır. Öğretmen adaylarının yansıtıcı günlükleri değerlendirilerek sonuçlara ulaşılmıştır. Uygulama derslerinden sonra 2-3 saat süren toplantılar düzenlenerek öğretmen adaylarının kendilerini ve birbirlerini değerlendirmeleri istenmiştir. Ve bu uygulamaların yansıtıcı düşüncelerine katkısını yansıtıcı günlüklerinde belirtmeleri istenmiştir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının bu uygulamanın yansıtıcı düşüncelerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünme açısından önem taşıyan görüşleri karşılaştırmaya dayanan analitik düşünme becerisi ve iletişim becerisinin arttığı gözlenmiştir.

Oruç (2000) yansıtıcı öğretmenlik programının öğretmen sınıf ortamı algısına ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumuna etkisi adlı çalışmada deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam 10 öğretmen üzerinde dokuz haftalık bir yansıtıcı öğretmenlik programı gerçekleştirmiştir. Ölçek sonuçlarına göre deney grubu lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Araştırmacının gözlemleri ve deney grubundaki öğretmenlerin tuttuğu yansıtıcı günlüklere göre, yansıtıcı öğretmenlik programının öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu etkileri olduğu söylenebilir.

Öztürk (2003) öğretmen adaylarının kendi okuma deneyimleri üzerinde düşüncelerini ve bu düşüncelerini yazıya yansıtarak kendi okuma başarılarının farkına varmalarını sağlamayı amaçlayan yeni bir okuma modeli ve bu modelin uygulamasının sonuçlarını incelemiştir. Yansıtıcı öğrenmeye dayalı okuma modelinin uygulamasından sonra, öğrencilerin okuma deneyimleri üzerine yazdıkları düşünceleri, her makaledeki ana bilgi öbeklerine göre ayrı olarak betimlenen on ölçüt içinde değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin genel bilgi dağarcığının geliştiği saptanmış ve öğrencilerin okuma deneyimleri sonucunda biçimsel dil becerilerinin geliştiği savunulmuştur.

Ünver (2003) çalışmada öğrencilerine okul deneyimleriyle ilgili günlük tutturarak yansıtma becerilerini geliştirmek istemiş ve öğretmen adaylarının yansıtıcı

düşünmelerini geliştirici etkinlikler hazırlamıştır. Öğretmen adaylarına; ders planlarına ilişkin dönütler verilmesinin, öğretmen adayının ders planlarını uyguladıktan sonra değerlendirilmesinin, amaçlı tartışmalar, günlük yazma, gelişim dosyaları hazırlama, eylem araştırmalarına katılma, mikro öğretim çalışmalarına katılma etkinliklerinin yansıtıcı düşünme gelişimine katkı getireceğini savunmuştur.

Erginel (2006) Yansıtıcı Düşünen Öğretmen Yetiştirme: Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Algısı ve Geliştirilmesi Üzerine Bir Çalışma adlı araştırmasında, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesini araştırmayı ve öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesine katkı amaçlamıştır. Öğretmen adayları uygulama sürecinde yansıtıcı olarak düşünürken öğretim yöntemleri, öğrenci güdülenmesi ve sınıf yönetimi gibi konulara yoğunlaşmışlardır. Öğretmen adayları genel olarak yansıtıcı düşünme sürecini olumlu olarak değerlendirmiş ve bu süreç boyunca kendilerine sağlanan yönlendirmeyi gerekli bulmuşlardır. Öğretmen adayları uygulama sürecinde yansıtıcı olarak düşünürken öğretim yöntemleri, öğrenci güdülenmesi ve sınıf yönetimi gibi konulara yoğunlaşmışlardır. Uygulama dersi boyunca öğretmen adayları yansıtıcı düşünmede bir gelişme kaydetmişlerdir.

Ekiz (2006)'in öğretmen adaylarının yansıtıcı günlükler yazarak öğretmenlik uygulamasında kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirdiği çalışması sonucunda, öğretmen adaylarının sınıf disiplini, zaman yönetimi ve öğretimin pratik kültürü gibi konularda zorluk çektikleri görülmüştür. Fakültede bu problemlerin dikkate alınarak verilecek bir eğitimin öğretmen adaylarına yardımcı olacağını öne sürmektedir.

İnönü (2006) tarih öğretmenlerinin yansıtıcı öğretmen özelliklerine ne düzeyde sahip olduklarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında öğretmen ve öğrencilere ölçek uygulamıştır. Araştırma genel tarama modeline göre yapılmıştır. Elde edilen verilerin öğretmen- öğrenci görüşlerine göre, öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve öğrencilerin cinsiyetlerine göre yorumlanması sonucunda öğretmenlerin yansıtıcı öğretimi benimsediklerini, yansıtıcı özellikleri taşıdıkları söylenebilir. Öğrencilerin, tarih öğretmenlerinin eleştiriye açık biri olduğu, kendilerine değer verdikleri, sempatik bir yapıya sahip oldukları ve problemlerinin çözümünde öğretmenlerinden destek gördükleri ifade edilebilir.

Dolapçioğlu (2007) Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi adlı çalışmasında yansıtıcı düşünme becerilerini içeren öğretmen davranışlarının sınıf öğretmenleri tarafından kullanılma durumlarını betimlemeyi ve öğretmen görüşlerinin cinsiyete, mesleki kıdeme ve mezun oldukları okul türüne göre farklılık yaratıp yaratmadığını saptamayı amaçlanmıştır. Arastırma veri toplama aracı olarak kişisel bilgiler ve öğretmenlerin yansıtıcı düşünme süreçlerine ilişkin görüşlerden oluşan araştırmacı tarafından geliştirilen 28 maddelik ölçek ve gözlem formu kullanılmıştır. Yapılan istatistikler sonucunda örnekleme katılan öğretmenlerin “yansıtıcı düşünme ölçeği” ndeki maddelere “yansıtıcı günlük tutma” dışında “her zaman” yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Buna karşın araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde problem çözme ve eleştirilere önem verme boyutlarında eksiklikler olduğu ortaya çıkmıştır. Hem gözlem hem de ölçeğe verilen yanıtlardan mesleki gelişime açık olma boyutuyla ilgili yansıtıcı günlük tutma uygulamasında ise çoğu öğretmenlerin “hiçbir zaman” bu davranışı yerine getirmediği ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim kurslarında bu konuda bilinçli bir eğitim verilmesi ve yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımların sınıf ortamında uygulanması önerilmiştir.

Anılan ve Anagün (2007) ilköğretim matematik öğretmen adaylarının kendi mesleki gelişimlerini değerlendirmeleri amacıyla yansıtıcı günlük kullanmıştır. Öğretmen adaylarının konu alanı ve alan eğitimine ilişkin olarak kendilerine güvendikleri ve sorun yaşamadıkları, öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yapmaları gerekenleri büyük ölçüde gerçekleştirdikleri, öğrencilerin öğrenmelerini izleme ve kayıt tutma açısından uygulamaların doğası gereği beklentileri yeterince karşılayamadıklarına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

Tok (2008) araştırmasında yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtıcı düşünme etkinliğine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve performansları üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Köksal ve Demirel (2008) Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları isimli çalışmalarının amacı; öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinin öğretimi tasarlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine etkisini ortaya koymaktır. Çalışmada nitel

araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi içerisinde kullanılan stratejilerden “Karma Yapı: Deneysel Desen, Nitel Veri Toplama ve İçerik Analizi” seçilmiştir. Belirlenen yöntemi ve oluşturulan temel yapısı çerçevesinde araştırmanın deseni olarak durum çalışması seçilmiştir. Araştırma, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü katılan 12 dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Programın değerlendirilmesinde; gözlem notları, kamera kayıtları, görüşme formu, kendini değerlendirme formu, katılımcı günlükleri ve ders planları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Programa yönelik; tasarım kararlarını yansıtmaya, öğretime hazırlık, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme süreçlerini yansıtmaya boyutlarında sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının yansıtıcı öğretmen özelliklerinden kişisel ve mesleki niteliklere ilişkin sergiledikleri öğretmen özellikleri belirlenmiştir. Çalışma sonunda elde edilen bulgulara göre, yansıtıcı düşünme eğitiminin öğretmen adaylarının planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine olumlu katkılar sağladığı görülmüştür.

Koç ve Yıldız (2009) Öğretmenlik Uygulamasının Yansıtıcıları: Günlükler isimli çalışmalarında, öğretmen adaylarının yazdıkları günlüklere göre Öğretmenlik Uygulaması dersinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Sınıf Öğretmenliği Programı 4. sınıfında öğrenim gören 19 öğretmen adayı katılmış ve öğretmen adaylarından uygulama yaptıkları günün sonunda, o günkü uygulamalarıyla ilgili düşüncelerini yansıtan günlükler tutmaları istenmiştir. Öğrencilerden elde edilen toplam 115 adet günlük, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında, planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi boyutlarında ve öğrenme-öğretme yaklaşımlarındaki uyumsuzluk ile öğretmenlik uygulamasının yapılandırılmamasından kaynaklanan sorunlar yaşadıkları, bununla birlikte bu boyutlarla ilgili önemli öğrenmeler gerçekleştirdikleri; öğretmen adaylarının uygulamada genellikle anlatım, soru-cevap ve tartışma yöntemlerini kullandıkları ve öğretim sürecinde öğrenmeyi kolaylaştırıcı materyallere çok az yer verdikleri; okul yönetiminin ve uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına yeterince destek olmadıkları saptanmıştır.

Şahin (2010) Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre değerlendirmektedir. Çalışmada, öğretmen adaylarının

yansıtıcı düşünme eğilimlerini belirlemek üzere, Semerci (2007) tarafından geliştirilmiş “Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE)” ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin birinci sınıfta öğrenim görenlere oranla daha yüksek düzeyde olduğu; cinsiyet değişkeninin yansıtıcı düşünme eğilimine herhangi bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Yeşilbursa (2011) çalışmasında bir üniversitenin Yabancı Diller Bölümü’nden üç İngilizce öğretmen eğitmeninin mesleki gelişimi amacıyla yapılan bir eylem araştırması çalışmasından ortaya çıkan verilerin çözümlenmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen yansıtıcı düşünme tipolojisini sunmaktadır. Verilerden ortaya çıkan tipolojinin, başka araştırmacıların geliştirdiği yansıtıcı düşünme çerçeveleri ile örtüştüğü belirlenmiştir. Yansıtıcı düşünmenin bazı boyutlarının hiyerarşik olmayıp eş zamanlı olabileceğini göstermiştir.

Yıldırım ve Şimşek (2012) araştırmada öğretmen adaylarının yazdıkları günlüklere göre Öğretmenlik Uygulaması dersinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarından uygulama yaptıkları günün sonunda, o günkü uygulamalarıyla ilgili düşüncelerini yansıtan günlükler tutmaları istenmiştir. Analiz sonucunda, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında, planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi boyutlarında ve öğrenme-öğretme yaklaşımlarındaki uyumsuzluk ile öğretmenlik uygulamasının yapılandırılmamasından kaynaklanan sorunlar yaşadıkları saptanmıştır.

Eratay (2012)’in Özel Eğitimde Drama Dersinin Değerlendirilmesi (Bir Eylem Araştırması Örneği) isimli çalışmasının amacı özel eğitim bölümü öğrencileri ve erasmus öğrencileri ile Türkçe ve İngilizce olarak işlenen özel eğitimde drama dersinin değerlendirilmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu Batı Karadeniz Bölgesi’ndeki bir üniversitenin özel eğitim bölümünden 30 öğrenci ve 2011-2012 bahar döneminde erasmus programıyla bölümden ders alan Emilly ve Jane kod isimli iki kız öğrenci oluşturmuştur. Ders uygulamaları bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş, üç kişilik bir drama uzman grubu tarafından desteklenmiştir. Kamera kaydı, günlükler, gözlemler, derse ait dokümanlar, uzman görüşleri, drama dersi değerlendirme formları, drama uygulamaları güvenilirlik formu, öğrenci ödevlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda 14 hafta süren özel eğitimde drama dersinde yaşanan sorunların aşıldığı, dersin drama hakkında bilgilenme

sağladığı, farklı drama kriterlerindeki ölçütleri karşıladığı ve öğrencilerde olumlu etkiler yarattığı sonuçlarına ulaşılmış.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Wubels ve Korthagen (1990) “Yansıtıcı Öğretmenlerin Hazırlanmasında Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Programlarının Etkisi” isimli çalışmalarında geleneksel hizmet öncesi öğretmen yetiştirmeye yönelik programlarla yansıtıcı düşünmenin vurgulandığı programlar arasındaki farkı ortaya koymuşlardır. Çalışmalarında; eylem, eyleme bakma, önemli noktaların farkında olma, eylem ve denemeye dair alternatif yöntemler yaratma şeklinde beş evreden oluşan ALACT Modeli geliştirmişlerdir. Yansıtıcı uygulamalarda işbirlikli, destekleyici çalışma fırsatı verildiğine değinilmiş ve yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin sonuçların olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Clarke (1995), çalışmasında Donal Schön’ün yansıtıcı düşünme kavramı üzerinde çalışmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının ne gibi durumlar üzerine yansıtma yaptıkları, yansıtmayı artıran ve azaltan faktörlerin ne olduğu üzerinde durulmuştur. Clark “farkındalıkları(precipitant), düzenleme(frame), yeniden düzenleme (reframe) ve gelecekteki eylem planlarını” “yansımaların tek bileşeni” olarak tanımlamıştır ve farkındalıkların (yansımaların başlamasına ya da çökmesine sebep olan etken) yansıtıcı temalar olarak uyumsuzluk, dehşet, hayal kırıklığı,sürpriz, merak ve çatışmayı içerdiğini ileri sürmüştür. Clarke öğretmen adaylarının her zaman Schön’ün tanımladığı modellere göre davranmadığını ve Schön’ün danışmanlık (koçluk) modelinin öğretmeye o kadar da kolay uymayabileceğini ileri sürmüştür. Yansıtmanın tek bir olay veya konuşmada bulunmadığını rapor etmiştir. Öğretmen adaylarına göre ise yansıtma, uzun zaman dilimlerinde “çoklu sınıflar ve kişiler arası etkileşim içeriği ile dokunmuş” doğal olaylardan meydana gelmektedir. Bu araştırma yansıtmanın gelişimini teşvik etmek için doğru uygulamalara ilişkin sorular doğurduğundan, araştırma ile ilgili iki temel noktaya değinilmiştir. Bunlardan ilki tek olay ve/veya içerikte geçmesinden ziyade iletişim yoluyla zaman içerisinde meydana gelen yansıtma odaklanmak ve diğeri aday öğretmenler ve onların yansıtıcı bir uygulayıcı olmadan yansıtmadan çıkardıkları anlama odaklanmaktır.

Lyons’un (1998) “Öğretimde Yansıtma: Bir Portfolyo Perspektifi” isimli çalışmasına Southern Maine’s Üniversitesi Öğretmen Eğitim Programından staj programına

girmek isteyen üniversite öğrencileri, öğretmeyi öğrenme üzerine bir yıllık yoğun staj programına katılan aday öğretmenler ve öğretmenliklerinin ilk ya da ikinci yılında bu programın mezun öğrencileri olan üzere üç grup öğrenci katılmıştır. Bu üç ortamda 10 durum çalışmasından açık uçlu sorularla süreç hakkında görüşülen ve öğretim portfolyoları hazırlayan öğrencilerden elde edilen verilerden, öğrencilerin dosya ve değerlendirme işlemi ile yansıtmaya müdahale etmekten ve öğrenmekten elde ettikleri kattıkları anlamı ve bunun zaman içindeki değişimi incelenmiştir. Kısacası bu çalışma, kişisel işlem olarak değil diğerleriyle işbirlikçi iletişimler kurarak zamanla oluşacak öğretme ve öğrenci öğrenmesi ile ilgili uzun yollu bağlantılar kurmayı içeren gerekli ve genişletilmiş bir yansıtma kavramına dikkat çekmektedir.

Roskos, (2001) Yansıtma ve okumayı öğretmede, okuryazarlığın eleştirel bir gözle yeniden incelenmesi ve genel öğretmen eğitimi adlı çalışmasında yansıma kavramının amacını açıklayan, yansıtma ile ilgili yapılmış 54 çalışmanın (18 okuma yazma; 36 genel öğretmen eğitimi hakkında) geniş kapsamlı bir analizini sunmuştur. Yansıtma anlayışını derinleştiren araştırmaları yürütmek için birçok yöntem tavsiye etmiştir. Eğitimciler için yansıtmayı öğretmenin ve mesleki çalışmalarında, öğretmenleri yansıtmayı öğrenmeleri konusunda motive etmenin çok önemli olduğunu iddia etmiştir. Yansıtma eğitime yol gösterecek temel stratejilerin yeterli olmaması sonucuna varılmıştır. Araştırmalar iki bölümde toplanmıştır; tanımlayıcı araştırmalar ve yorumlayıcı araştırmalar. Eğitimciler olarak bizim için de yansıtıcı düşünmeyi öğretmenin zor olduğu, bunun nedeninin de öğrenme ve öğretmeye başlama dönemindeki yansıtma gelişiminde, iyi organize edilmiş bilgi eksikliği olması ve yansıtma eğitime yol gösterecek, araştırmayı temel alan stratejilerin yeterli olmaması sonucuna varmıştır.

Stoddard (2002) aday öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmasında görüşmeler, araştırma ve gözlemler, öğrenciler tarafından yazılan notlardan elde ettiği verileri analiz etmiştir. Yansıtıcı günlük notları, öğrencinin yansıtıcı günlük yazma yaklaşımına olan eleştirilerini ortaya çıkarmıştır. Öğrenciler yoğun ders programları arasında, günlük yazmak için yeteri kadar zamanları olmadığını belirtmişlerdir. Günlüklerin analizleri ve deneklerle yapılan görüşmeler, öğrencilerin düşüncelerini kaydetmede bir araç olarak günlüklerin bireysel kullanımlarıyla ilgili aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. İlk olarak, öğrenciler günlükleri yazarken uymaları gereken

kuralları öğrenmek istemişler. İkinci olarak, öğrenciler yoğun ders programları arasında, günlük yazmak için yeteri kadar zamanları olmadığını ve kolej eğitimleri sırasında çok sayıda günlük yazmakla yükümlü olmalarının yansıtıcı günlük yazmayı anlamsızlaştırdığını dile getirmişlerdir. Öğrenciler tarafından dört tür alternatif düşünme stratejisi belirlenmiştir. Gruplar halinde yazılan günlükler, yansıtıcı diyalog bantları, öğretmenler ile yapılan bire bir görüşmeler ve yansıtıcı final edebiyat projesi. Denekler, görüşme seanslarının, kendi düşüncelerini sorgulamaları, öğretmenin görüşlerini daha iyi anlayabilmeleri için bir fırsat ve kendilerini ifade edebildikleri güvenli bir ortam sağladığını ifade etmişlerdir. Yansıtıcı düşünmenin önemine dikkat çekmiştir.

Schweiker ve diğerleri (2003) öğretmen adaylarının, yansıtıcı düşünme modeli kullanımı konusunda eğitildikleri zaman, yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirip geliştirmediğini belirlemek için yaptıkları çalışmalarında yansıtıcı günlükleri, öğretmen eğitimi programının bir parçası olarak kullanan öğretmen adaylarının, yansıtıcı düşünme modelini kullanarak, yansıtıcı düşünme düzeylerinin arttığı görülmüştür. Öğretmen adayları ne kadar uzun süre yansıtıcı eğitim alırlarsa, yansıtıcılarının içerik açısından o kadar güçlü olduğunu belirtmişlerdir.

Uline, Wilson ve Cordry (2004) öğretmen adaylarından, öğretmenlik uygulaması yaptıkları günün sonunda, zaman yönetimi, sınıf yönetimi, değerlendirme, kültürel farklılıklar, kaynaştırma etkinlikleri gibi konularda o günkü deneyimlerini yazmalarını istemiştir. 85 saatlik uygulamanın sonunda öğretmen adaylarından “Öğretmenlik Uygulamasından Öğrendiğim En Önemli Şey” başlıklı yansıtıcı günlük yazmaları istenmiştir. Araştırmanın merkezi bu son yansıtıcı gündüzdür. Veriler değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının uygulamada en çok “davranış yönetimi, öğretmen esnekliği ve zaman yönetimi” konularını öğrendikleri anlaşılmıştır.

Cavanaugh, 2005 senesinde mesleki gelişim programı eylem araştırması kapsamında webloglarını tanıttıkları Kuzey Florida Üniversitesinde gerçekleştirmiş olduğu bir pilot çalışmayı rapor etmiştir. Onların bulguları arasında bir weblog’un katılımcılar arasındaki etkileşimi arttırabildiği ve buna paralel olarak da yansıtıcı uygulamaların oluşumuna olanak sağladığı bulunmaktadır. Bu etkileşim katılımcılar arasındaki mesafe ve zaman engelini ortadan kaldırabilmiştir.

Clarke (2003), Yansıtma kavramına ve özellikle de öğretmenlerin danışmanlık uygulama yönlerini belirlediği yöntemlere(yollara) dayanarak bu çalışma 13 haftalık bir uygulama sırasında geçen 5 öğretmen ve onların aday öğretmenleri arasındaki görüşmeyi içermektedir. Bu öğretmenlerden öğrendiklerimiz arasında sık duyulan bir arguman olan “öğretmen öğretmendir” argumanının yanlış olduğudur. Kişinin danışmanlık uygulamalarını şekillendiren biyografisi ve kültürel ortamı açık(anlaşılır) olması gerekmektedir. Sonuçlara göre, öğretmenler ve aday öğretmenler arasındaki işbirliğinden doğan etkileşimin yansıtıcı öğretmen işbirliğini teşvik ettiği gözlemlenmiştir. Dahası, bu yansıma özellikle iki önemli kategoride toplanmıştır; kişinin danışmanlık uygulamalarına yönelik yansımalar, ya da aday öğretmenlerin öğretim uygulamalarına yönelik olmuştur. Dört duruma ilişkin 15 yansıtıcı tema belgelenmiştir ve her tema için 4 farkındalık durumuna kadar tanımlama yapmak mümkün olmuştur. Toplamda yansımayı teşvik eden ya da kısıtlayan 47 faktör belgelenmiştir. Araştırma aday öğretmen yansımasını teşvik edecek dört strateji ve staj düzenlemelerinde kullanılmak üzere iki yansıtıcı uygulama fikrini ayrıntılı olarak önererek son bulur.

Garr ve Moody (2009) günlüklerin yansıtıcı uygulamaya etkisini araştırdıkları çalışmalarında öğretmen eğitimi programının son bir yılında beş haftalık bir staj uygulaması sırasında öğretmen adaylarının yansıtıcı uygulama ihtiyaçlarındaki değişikliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlandı. Sonuçlar bu değişikliklerden önce, öğrencilerin öğretim uygulamaları sırasında yansıtıcı yazma ihtiyaçlarında biraz alaka gördüler. Bu çalışma, bir yıllık lisansüstü temel öğretmenlik eğitimi programının bir parçası olarak beş haftalık bir staj uygulaması yerleştirmesi sırasında öğretmen adaylarının yansıtıcı uygulama ihtiyaçlarına yönelik değişikliklere ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Sonuçlar, öğrencilerin değişikliklerden önce öğretim uygulaması süresince yansıtıcı yazma gereksinimlerine yönelik çok az bir alaka gördüklerini vurgulamıştır. Öğrenciler, yeni gereksinimleri onların profesyonel gelişimlerine ilişkin konuları keşfetmelerini sağlayacak daha büyük fırsatlara ve yansıtmaya daha fazla zaman sunduğu için daha faydalı bulmuşlardır. Öğretmen yetiştirenler, profesyonel staj uygulamasında yansıtıcı uygulama gereksinimlerin öğrenciler tarafından zorunlu bir kağıt alıştırması olarak görülmemesine ve onları eleştirel düşünmeye teşvik edecek nitelikte olmasına çok dikkat etmelidirler.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın tasarım ve uygulama süreci ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri kaynakları, veri toplama yöntemleri, veri toplama süreci ve verilerin nasıl analiz edildiğine yer verilmiştir. Güvenirlik ve geçerliliğin araştırma açısından öneminin altı çizilerek, bunları sağlamak ve geliştirmek için kullanılan yöntemler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini okul deneyimi kapsamında öğretim sürecine (planlama, uygulama ve değerlendirme) nasıl yansıttıklarını ortaya koymaktır. Ayrıca haftalık tutulan günlüklerin, görüşmelerin, video kayıtlarının, akran değerlendirmesinin ve öz değerlendirme süreçlerinin bu becerinin gelişimine olan katkısı da incelenmiştir. Bu çalışmada hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmenin önemi üzerinde durulmuş, öğretmen adaylarının yansıtmadaki gelişimine katkıda bulunmak ve ilerlemelerini açıklamak amacıyla öğretmen adaylarının hangi durumlar üzerine yansıtımlar yaptıkları ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda, bu araştırma derinlemesine bilgi, anlayış ve perspektif sunması bakımından yorumlayıcı paradigmayı benimseyen nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması desenine göre desenlenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden, eylem araştırması katılıma ve derinlemesine bilgi elde etmek için sistematik veri toplamaya odaklanır. Katılımcıların deneyimleri üzerinde durulur. Eylem araştırması katılımcıların farkındalıklarının artmasına katkıda bulunur (Johnson, 2010). Öğretmen adaylarının kendi uygulamalarını gözlemleme, önceden var olan ya da öğretim sürecinde ortaya çıkan bir sorunu anlama ve olası çözümleri üretmeye yönelik planlı, düzenli ve başkalarıyla paylaşılan bir sorgulama süreci olarak yararlanılan eylem araştırması, öğretmen eğitiminde kuram ile uygulama arasındaki boşluğu doldurabilecek bir köprü olarak düşünülmüştür. Bu çalışmada öğretmen adayları araştırmacı ile işbirliği içinde öğrencilerinin, öğrenme-öğretme ortamının, akranlarının ve kendi öğretme etkinliklerinin gözlemcileri olmuşlardır (Kuzu, 2009).

Araştırmanın odaklandığı durum, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde (lisans düzeyinde) öğretmenlik uygulaması dersi. Nitel araştırma paradigması çerçevesinde bu çalışmada da, olgunun zengin açıklamalarla desteklenmesi için veriler çok farklı kaynaktan elde edilmiştir. (Yıldırım ve Şimşek, 2013)

3.2. Araştırmanın Odaklandığı Durum: Öğretmenlik Uygulaması-I Dersi

Bu çalışmanın odaklandığı “Öğretmenlik Uygulaması I” dersi uygulamalı bir ders olup öğretmen adayları bu dersi genellikle mezuniyet öncesi son bir yıl içinde almaktadırlar. Bu dersten önce öğretmen adaylarının temel pedagojik formasyon derslerini (örn. Gelişim ve Öğrenme, Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme, Sınıf Yönetimi ve Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme vb.) almış olması gerekmektedir. Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II derslerinde öğretmen adayları, belirli bir süre boyunca gözlem ve öğretim uygulaması yapma fırsatı bulurlar. Öğretmenlik Uygulaması I dersi bu üç gerekli uygulama dersi arasından ikincisi olup, Okul Deneyimi dersi ile Öğretmenlik Uygulaması II dersi arasında önemli bir geçiş dersi. Öğretmenlik Uygulaması I dersinin ikinci dönemdeki tamamlayıcısı Öğretmenlik Uygulaması II dersi. Her iki derste de öğretmen adaylarının Okul Deneyimi dersinde yaptıkları saha gözlemlerine benzer uygulamaları kendileri gerçekleştirirler (Erginel, 2006).

Öğretmenlik Uygulaması I dersi kapsamında dönem içinde yapılacak çalışmalar dönem başlamadan önce uygulama öğretmeni ile birlikte planlanır. Bu araştırma kapsamında Öğretmenlik Uygulaması I dersinin odağında, öğretmen adaylarının ilkökul düzeyindeki geleneksel sınıflarda yaptıkları öğretim uygulamaları yer almaktadır. Öğretmen adaylarından her hafta birlikte çalışacakları sınıflarda ders için öngörülen etkinliklerden birini hazırlamaları, sınıfta uygulamaları ve yansıtma yapmaları beklenmektedir. Böylece her hafta farklı bir rol üstlenerek öğretmenlik mesleğini adım adım öğrenmiş olurlar. Ders sürecinde, öğretmen adayları eğitimciler tarafından hazırlanan öğrenci kılavuzunu kullanırlar. Bu kılavuz haftalık ders planı hazırlama, dönem planı hazırlama, haftalık rapor yazma gibi dönem boyunca tamamlamaları gereken görevleri içerir. Hizmet öncesi öğretmen adayları anlatacakları dersin konusuna göre etkinlikler, materyaller, tartışmaya yönlendirici

sorular ve çalışma yaprakları hazırlarlar ve öğretim uygulaması için bir ders süresinin tamamını ya da bir kısmını kullanabilirler. Etkinliklerin kılavuzda verilen sıra ile gerçekleştirilmesi zorunlu değildir. Sıralamada değişiklik yapılabilir. Mevcut koşullara ve gelişme gereksinimlerine göre bu etkinliklerden uygun olanları seçilebilir. Süreçte, hizmet öncesi öğretmen adaylarından, önceden belirlenmiş devlet okullarında öğretmenler ile işbirliği içinde 10 ile 12 saat arasında ders uygulaması yapmaları beklenmektedir. Bu öğretim uygulamaları için, öğretmen adayları her dersten önce plan hazırlarlar ve dersten sonra da bu ders ile ilgili rapor yazarlar. Okullarda yapılan öğretim uygulamalarını kampüs dersleri tamamlar. (Yüksek Öğrenim Kurumu [YÖK], 1998)

3.3. Araştırma Grubu (Katılımcılar)

2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Döneminde Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği lisans programının son sınıfında “Öğretmenlik Uygulaması I” dersini alan ve gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden altı öğretmen adayı çalışmanın araştırma grubunu oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenliği lisans programında “Öğretmenlik Uygulaması I” dersinin akademik yılın güz döneminde yer alıyor olması araştırmanın uygulama sürecinde kolaylık sağlaması açısından tercih edilmiştir. Araştırmaya katılanların cinsiyete göre dağılımları 4 kız, 2 erkek olup farklı iki sınıfta öğretim uygulaması yapacak olan katılımcılar üçer kişilik iki gruba ayrılmış ve gruplara 2 kız 1 erkek ve 2 erkek 1 kız olacak şekilde rastgele ayrılmışlardır. Bir katılımcı dışında kalan adaylar bu dersi son dönemden önce (yedinci dönemde) almışlardır. Çalışmaya katılan öğretmen adayları gönüllülük ilkesine bağlı olarak belirlenmiştir. Gizlilik ilkesine uygun olarak çalışmanın herhangi bir bölümünde öğretmen adaylarının kimlik bilgilerine kesinlikle yer verilmemiştir. Öğretmen adayları için kod harfler kullanılmıştır. Örneğin 1H birinci grupta yer alan H kod harfli öğretmen adayını ifade etmektedir.

3.4. Veri Toplama Araçları ve Veri Kaynakları

Bu çalışmada, olguyu daha derinlemesine irdelemek ve anlamak için birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Öğretmen Adayının Haftalık Yansıtıcı Düşünme Günlüğü, Algı Anketleri (Uygulama Ortası Algı Anketi ve Uygulama Sonu Algı

Anketi), Görüşme Formu, Öğretmen Adaylarının Haftalık Akran Dönütleri (Önerileri) Formu, Araştırmacı Günlüğü, Uygulama Derslerinin Video Kayıtları ve Yansıtıcı Görüşmelerin Ses Kayıtları bu çalışmanın veri kaynaklarını ve toplama araçlarını oluşturmaktadır. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde ve öğretmen günlüklerinden elde edilecek veriler araştırma için son derece önemli olduğundan nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynakları ve araştırmada kullanılan veri toplama araçları aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

3.4.1.Öğretmen Adaylarının Haftalık Yansıtıcı Düşünme Günlüğü

Bu çalışmada, haftalık olarak tutulan günlükler yansıtıcı verinin en önemli kaynaklarından biridir. Öğretmen adaylarından haftalık olarak okul deneyimi dersindeki uygulamaları üzerinde düşünmeleri ve deneyimlerini yansıtmaları için günlükler tutmaları istenmiştir. Süreci daha iyi analiz etmek ve video kayıtlarını desteklemek amacıyla öğretmen adaylarının haftalık olarak tutacakları bu yansıtıcı günlükler kullanılmıştır. Günlüklerde yer verilen rehber ifadeler için ilgili literatür taranmıştır (Brookfield 1995; Erginel 2006; Opp-Beckman ve Klinghammer, 2006). Taslak günlükteki rehber ifadeler için uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda öğretmen adayının haftalık yansıtıcı düşünme günlüğü üzerinde değişiklikler yapılmıştır. İlk halinde yer alan açık uçlu sorular öğretmen adaylarının daha serbest yansıtma yapmalarını sağlamak amacıyla rehber ifadeler şeklinde yeniden düzenlenmiştir. (bakınız Ek-1) Uygulamanın 2. haftasında öğretmen adayları tarafından öğretmen günlüğü yüksek sesle okundu ve geribildirimleri doğrultusunda kelimelerden ve rehber ifadelerden bazıları, daha iyi ve daha net anlaşılması için değiştirilmiştir. Öğretmen adayının haftalık yansıtıcı düşünme günlüğü öğretmen adaylarına kendi deneyimlerini yansıtma ve yardımcı olmayı amaçlayan dört kategoriyi ve bu kategoriler altında rehber ifadeleri içermektedir. (dersin hedefleri, etkinlikler ve materyaller, sınıf yönetimi, dersin genel çerçevesi) Dersin hedefleri ile ilişkili 5, etkinlikler ve materyaller ile ilişkili 9, sınıf yönetimi ile ilişkili 7 ve dersin genel çerçevesi(değerlendirme) ile ilişkili 3 olmak üzere toplam 24 rehber ifade yer almaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının örnekler vermeleri ve sorgulama yapmalarını teşvik eden alt ifadelere yer verilmiştir. Ders süresi boyunca, araştırmacı tarafından öğretmen günlüklerinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Öğretmen günlüklerinde yer verilen sorular ile uygulama dersleri üzerinde yansıtma yapma ve yazma sürecinde öğretmen adaylarına yol göstermek amaçlanmıştır. Günlüklerde öğretmen adayının dersi planlama, dersi anlatma, sınıf kontrolü, sınıf içi problemleri çözme vb gibi parametreler üzerinde durulmuş ve günlüklerden elde edilen veriler ile video kayıtları arasındaki uyuma bakılmıştır. Öğretmen günlüklerinde kullanılan soruların doğru anlaşılabilmesi için açık ve belirgin bir şekilde ifade edilmiş olmasına dikkat edilmiştir. Bu açık uçlu soruları cevaplarırken öğretmen adayları haftalık olarak okul deneyimleri üzerinde yaptıkları yansıtmaları dikkate almışlardır. Öğretmen adaylarına uygulama başlamadan önceki üç haftalık süreçte öğretmen günlükleri hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir.

3.4.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu(Yansıtıcı Görüşme Formu)

Çalışma sürecinde öğretmen adayları ile görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen adayları ile görüşmeler için yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Öğretmen adayları ile yapılan olan görüşme formuna eklerde yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında kullanılan soruların doğru anlaşılabilmesi için açık ve belirgin bir şekilde ifade edilmiş olmasına dikkat edilmiştir. Odaklı sorular kullanılmış ve sorular mümkün olduğunca öğretmen adaylarının uygulama dersi deneyimlerine göre düzenlenmiştir. Sorular yansız olarak sorulmuş ve bir defada birden fazla soru sorulmamasına özellikle dikkat edilmiştir. Görüşme formunda yer verilen sorular için ilgili literatür taranmıştır (Brookfield 1995; Erginel 2006; Opp-Beckman ve Klinghammer, 2006) ve taslak form 12 açık uçlu sorudan oluşturulmuştur. Görüşmeler öncesi taslak form için uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmış ve bazı sorular değiştirilmiştir bazı sorular ise revize edilmiştir. Görüşme formunun taslağı, uygulamanın 2. haftasında öğretmen adayları tarafından yüksek sesle okunmuş ve geribildirimlerin ardından kelimelerden ve paralel sorulardan bazıları, daha iyi ve daha net anlaşılması için değiştirilmiştir. Görüşmenin değiştirilmiş versiyonu 11 açık uçlu soruyu içermektedir. (bakınız Ek-2) Görüşme formundaki sorularda derslerin genel değerlendirilmesi, güçlü ve zayıf yönleri, kazanımları, hedefleri, öğretim koşulları, öğretim strateji, yöntem ve teknikleri, planlanmayan olayları, öğrencilerin davranışları, istenmeyen öğrenme ürünleri, değişiklik önerileri üzerinde durulmuştur. Görüşme formu 3.hafta ile 12. hafta arasında gerçekleşen gözlem sonrası görüşmelerde kullanılmıştır.

Araştırma sürecinde sadece öğretmen adaylarının kendi uygulamaları üzerinde yaptıkları yansıtmaları değil aynı zamanda akranlarının uygulamaları üzerine yaptıkları yansıtmaları da belirlenmek istendiği için görüşmeler grup görüşmesi olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde öğretmen adaylarının akranlarının uygulamaları üzerine serbestçe yansıtma yapmaları sağlanmıştır. Aynı sınıfta ve farklı derslerde uygulama yapan 3 öğretmen adayı ile aynı anda görüşme yapılmıştır. Haftalık olarak 6 öğretmen adayı ile 3'erli gruplar halinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler üçerli her grup için yaklaşık 100 dakika sürmüştür. Görüşmeler 10 haftalık öğretmenlik uygulaması derslerini kapsayacak şekilde planlanmış ve toplamda 20 grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında birbirlerinin uygulama derslerini gözlemleyen öğretmen adaylarının akranları hakkında yaptıkları yansıtmalara da büyük önem verilmiştir. Görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılmıştır (izin dahilinde) ve konuşulan her bir cümlenin kayıt altına alınması sağlanmıştır. Öğretmen adaylarına uygulama başlamadan önceki üç haftalık süreçte yapılacak olan görüşmeler hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir ve gönüllü olarak katılımlarına büyük önem verilmiştir. Görüşmeler sırasında konuşmacıların konuşmayı istediği yerde kesmelerine de izin verilmiştir.

3.4.3. Öğretmen Adaylarının Haftalık Akran Değerlendirme Formu

Öğretmen adaylarının haftalık akran değerlendirme formu, aday öğretmenlerin 10 hafta (3.haftadan 12. haftaya kadar) boyunca birbirlerinin öğretim uygulamalarına ilişkin geribildirimlerini içeren önemli bir veri kaynağıdır. Her öğretmen adayının öğretim uygulaması sırasında yapılan akran gözlemleri ile ilgili notlar alınmıştır. Geri bildirimlerini not alırken her bir öğretmen adayı üçerli grubundaki diğer iki akranı için haftalık 2 ve uygulama süresince toplam 20 veri girişi yapmıştır. Bu veri girişlerinin 6 öğretmen adayı için toplam sayısı 120 olup veriler analiz için çoğaltılmışlardır.

Öğretmen adayları, çalışma kapsamında birbirlerinin öğretim uygulamalarını gözlemlemiş ve bu gözlemleri doğrultusunda akranlarına önerilerde bulunmuşlardır. Gözlemlerden önce, öğretmen adaylarına gözlemleyecekleri akranları ile ilgili geribildirimlerini ve önerilerini yazmalarında onlara rehberlik etmek amacıyla bir değerlendirme formu verilmiştir. Formda yer verilen rehber ifadeler ilgili alanyazın dikkate alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Taslak formda açık uçlu bir soru

ve bu soruya paralel 4 rehber ifade yer almaktadır. Taslak form için uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda öğretmen adaylarının haftalık akran dönütleri (önerileri) formu üzerinde gerekli değişiklikler yapılmıştır. Bazı ifadeler değiştirilmiştir ancak soru ve rehber ifadelerin sayısında değişiklik yapılmamıştır. Formda dersin işlenişine, sınıf yönetimine, öğrenme-öğretme sürecine ve diğer bileşenlere yönelik öneriler olmak üzere dört kategori altında rehber ifadeler yer almaktadır. Bu noktalar araştırmacının çalışmadan önce ve çalışma sırasında yansıtıcı öğretmen eğitimi üzerine yaptığı araştırmaların sonucunda elde edilmiştir. Uzman görüşü alındıktan sonra öneri formu uygulamanın 2. haftasında öğretmen adayları tarafından yüksek sesle okunmuş ve geribildirimler doğrultusunda kelimelerden ve paralel sorulardan bazıları, daha iyi ve daha net anlaşılması için değiştirilmiştir. Uygulama süresinde, akran gözlemlerinden gelen geri beslemeler ile öneri formunda bazı değişiklikler yapılmış ve form geliştirilmiştir. (bakınız Ek-3) Gözlemlerden önce, araştırmacı gözlemciler bu formun sadece bir kılavuz olarak kullanılması gerektiği konusunda bilgilendirilmiş ve onlara gözlemler sırasında gerekli gördükleri tüm noktaları serbestçe yazabileceklerini söylenmiştir. Bu nedenle, formda gözlemcilerin akran gözlemleri sırasında serbest notlar alabilecekleri bölüm yer almaktadır.

3.4.4. Algı Anketi

Algı anketleri öğretmen adaylarının bu araştırma sürecine ilişkin görüşlerini almak amacıyla uygulanmıştır. Uygulama ortası ve uygulama sonu olmak üzere iki algı anketinin her biri aşağıda detaylı olarak açıklanmaktadır.

3.4.4.1 . Uygulama Ortası Algı Anketi

Uygulama ortası algı anketi öğretmen adaylarının yansıtıcı görüşmeler, video kayıtları, akran dönütleri (önerileri), yansıtıcı günlük tutma ve kendi rolleri üzerinde geribildirimlerini öğrenmeyi amaçlayan sekiz açık uçlu soruya yer verilmiştir (Erginel, 2006). Bu anket uygulama saatleri dışında bireysel olarak doldurulmuş olup geri dönen anketlerin toplam sayısı 6'dır. (bakınız Ek-4)

3.4.4.2 . Uygulama Sonu Algı Anketi

Uygulama ortası algı anketinde olduğu gibi, uygulama sonu algı anketinde de öğretmen adaylarının uygulamaya ilişkin genel algılarını öğrenmek amaçlanmıştır.

(bakınız Ek-5) Uygulamayı tamamlamış olan öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması I dersinin bileşenleri ve dersin uygulanmasına ilişkin algılarını öğrenmek için uygulama ortası algı anketine göre daha geniş kapsamlı olarak hazırlanmıştır. Ankette 9 açık uçlu soru yer almaktadır ve katılımcıların görüşleri için açıklamalar yazmaları istenmiştir. Video kayıtlarını izleme, yansıtıcı görüşmeler yapma, yansıtıcı günlük tutma, akran geribildirim yazma, ders planları hazırlama ile ilgili görüş bildirmeye yönelik açık uçlu sorular yer almaktadır. Ayrıca bu süreç yönelik beklentilerin neler olduğu, bu sürecin öğretmen adaylarının beklentilerini ne derecede karşıladığı ve iyileştirme önerilerine yönelik görüşleri içeren sorulara da yer verilmiştir (Erginel, 2006). Bu anket uygulama saatleri dışında bireysel olarak doldurulmuş olup geri dönen anketlerin toplam sayısı 6'dır.

3.4.5. Uygulama Dersi Video Kayıtları

Bu araştırmada bir başka veri kaynağı öğretmen adaylarının haftalık öğretim uygulamalarının video kayıtlarıdır. Her hafta derslerden önce, öğretmen adaylarının öğretim uygulamalarını kaydetmek amacıyla taşınabilir bir video kamera kurulmuştur. Bir öğretim uygulamasının video kaydı dersin süresi(40 dakika) kadardır. Derslerden sonra, bu kayıtların bir kopyası öğretmen adayları ile paylaşılmıştır. Bu videolar öğretmen adaylarının kendilerini izlemelerine ve kendi kendilerini analiz ederek bir sonraki öğretim uygulaması için yansıtıcı yapmalarına olanak sağlamıştır. Ayrıca görüşme ve diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte verinin çeşitlendirilmesi (data triangulation) amacına hizmet etmiş ve araştırmanın geçerliliğine önemli ölçüde katkı sağlamıştır. (Yıldırım ve Şimşek 2013 s.218) Araştırma süresince (10 hafta) video kayıtlarının sayısı 60 tane olup her biri analiz için çoğaltılmıştır.

3.4.6. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı günlüğü 1. haftadan 12. Haftaya kadar hazırlıklar ve uygulamalar sırasında araştırmacının kişisel kayıtlarını içermektedir. Bu veri kaynağı araştırmacının kendi duygularını, gözlemlerini ve yansıtıcılarını içeren 20 veri girişlerinden oluşmaktadır. Bir araştırmacı olarak hazırlık ve uygulama sırasında yaşanan sorunlar ve bu sorunlar ile başa çıkma yolları ve araştırma boyunca katılımcıların davranışları üzerine yansıtıcılarını yazmıştır.

3.5. Veri Toplama Süreci

Kayıt altına alınan yansıtıcı görüşmeler ve etkileşimler, öğretmen adaylarının tuttukları yansıtıcı günlükler, uygulama derslerinin video kayıtlarının analizi, uygulama ortası ve sonrası algı anketleri ve araştırmacı günlüğü bu çalışmanın veri toplama süreçlerini oluşturmaktadır.

Araştırma verileri bilimsel araştırma yöntemlerine ve etik kurallara uygun olarak toplanmış ve araştırma için gerekli tüm izinler alınmıştır. İzin süreçlerinin tamamlanmasının ardından araştırmacı araştırmanın kapsamı hakkında öğretmen adaylarını ayrıntılı olarak bilgilendirmiştir. Araştırma gönüllülük esasına göre yürütülmüştür. İlk 2 hafta öğretmen adayları ile toplantı ve planlamalar yapılmıştır. Öğretmen adayları veri toplama araçları ve çalışmada onlardan beklenenler hakkında ayrıntılı bilgilendirilmişlerdir. Araştırmacı tarafından 10 hafta boyunca (2. Haftadan 12. Haftaya kadar) Öğretmenlik Uygulaması I dersinin yansıtıcı bileşenleri olan öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının tuttukları günlük notları alınmış, video kayıtları tutulmuş, akran önerileri formları toplanmış ve uygulama dersi deneyimlerine yönelik öğretmen adaylarının yansıtıcı görüşmelerle kayıt altına alınmıştır. Öğretmen adaylarının izni alınarak 3. haftadan 12. haftaya kadar sınıf içi öğretim uygulamalarının video kaydı tutulmuştur. Öğretmen adaylarının kendi kendilerini gözlemleyebilmeleri ve yansıtabilmeleri için videoların birer kopyası hazırlanmıştır. İlk 2 hafta yapılan günlük tutma ile ilgili yönlendirmelerin ardından, 3. hafta (1. günlük haftası) günlüklere veri girişleri başlamıştır ve 12. haftaya (10. Günlük haftası) kadar 10 haftalık süre boyunca devam etmiştir. Öğretmen adaylarının rızası alınarak öğretim uygulamaları başlamasından itibaren (3. Hafta ile 12. Hafta arasında) her hafta yansıtıcı görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelere, görüşülenler üçerli gruplar olarak katılmışlar ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Uygulama ortası algı anketi 7. haftada uygulanmış ve 8. hafta içinde geri toplanmıştır. Yansıtıcı sürecin bir parçası olarak 10 haftalık süre boyunca aynı sınıfta öğretim uygulaması yapan 3 öğretmen adayının her bir diğer iki arkadaşı tarafından gözlemlenmiştir. Her hafta (3. Hafta ile 12. Hafta arasında) gözlemler sırasında, öğretmen adaylarının her biri için 2 değerlendirme formu doldurulmuştur. Böylece 10 hafta boyunca, öğretmen adayları kendi uygulamaları hakkında görüş / öneri alışverişinde bulunulmuştur. Uygulama sonu algı anketleri 12. Hafta dağıtılmıştır ve uygulama süresinin sonunda toplanmıştır. Uygulama

öğretmenleri ve öğretim elemanı ile 4 kez (4. Hafta, 6. Hafta, 8. Hafta, 10. Hafta) informal görüşmeler yapılmıştır ve görüşmelerde araştırmacı tarafından notlar alınmıştır. Uygulamanın planlanması ve uygulanması sürecine yönelik 12 haftalık süre boyunca araştırmacı tarafından günlük tutulmuştur. Araştırma 12 haftalık öğretmenlik uygulaması dersini kapsayacak şekilde planlanmıştır. Katılımcılar ile 12 haftalık uygulama süresinin ilk 6 haftası boyunca salı öğleden sonra, kalan 6 haftası boyunca pazartesi öğleden sonra toplanılmıştır. Tüm verilerin analizi 12 haftalık süre sonunda düzenlenmiştir ve çalışmaların bulguları, sonuç ve öneriler kısmına yazılmıştır. Veri toplama sürecine tablo 3.1’de yer verilmiştir.

Tablo 3.1 *Veri Toplama Süreci ve Yansıtıcı Bileşenler*

Hafta	İçerik	Yapılanlar	Yansıtıcı Bileşenler	Veri toplama araçları
1.hafta	Oryantasyon	-Okul ziyareti -Uygulama öğretmeni ile tanışma. - Uygulama süreci hakkında genel bilgilendirme.		-Araştırmacı günlüğü
2.hafta	Planlama	-Dersleri planlanma. -Dönem planı. -Öğretim uygulamalarını planma.	-Yansıtıcı bileşenlerin (günlükler, video kayıtları, görüşmeler, akran önerileri, algı anketleri) tanıtımı, planlaması.	-Araştırmacı günlüğü
3.hafta (1. günlük haftası)	Dersi planlama ve etkinlikleri sıraya koyma	-Öğretim uygulaması yapma ve yansıtma	- Öğretim uygulamasını kayıt(video) altına alma -Yansıtıcı görüşme yapma -Günlükleri teslim etme -Akran önerileri yazma	-Video kaydı -Görüşme formu ve ses kayıtları -Akran öneri(dönüt) formları -Araştırmacı günlüğü
4.hafta (2. günlük haftası)	Dersin yönetimi ve sınıf kontrolü	-Öğretim uygulaması yapma ve yansıtma	- Öğretim uygulamasını kayıt(video) altına alma -Yansıtıcı görüşme yapma -Günlük geribildirimleri ve yeniden teslim etme -Akran önerileri yazma	-Video kaydı -Görüşme formu ve ses kayıtları -Yansıtıcı günlükler -Akran öneri(dönüt) formları -Araştırmacı günlüğü

Tablo 3.1 devamı

Hafta	İçerik	Yapılanlar	Yansıtıcı Bileşenler	Veri toplama araçları
5.hafta (3. günlük haftası)	Öğretimde sorulardan yararlanma	-Öğretim uygulaması yapma ve yansıtma	- Öğretim uygulamasını kayıt(video) altına alma -Yansıtıcı görüşme yapma -Günlük geribildirimleri ve yeniden teslim etme -Akran önerileri yazma	-Video kaydı -Görüşme formu ve ses kayıtları -Yansıtıcı günlükler -Akran öneri(dönüt) formları -Araştırmacı günlüğü
6.hafta (4. günlük haftası)	Ders kitapları ve yardımcı kaynakları etkili kullanma	-Öğretim uygulaması yapma ve yansıtma	- Öğretim uygulamasını kayıt(video) altına alma -Yansıtıcı görüşme yapma -Günlük geribildirimleri ve yeniden teslim etme -Akran önerileri yazma	-Video kaydı -Görüşme formu ve ses kayıtları -Yansıtıcı günlükler -Akran öneri(dönüt) formları -Araştırmacı günlüğü
7.hafta (5. günlük haftası)	Çalışma yaprakları hazırlama ve kullanma	-Öğretim uygulaması yapma ve yansıtma	- Öğretim uygulamasını kayıt(video) altına alma -Yansıtıcı görüşme yapma -Günlük geribildirimleri ve yeniden teslim etme -Akran önerileri yazma -Uygulama ortası algı anketlerini uygulama	-Video kaydı -Görüşme formu ve ses kayıtları -Yansıtıcı günlükler -Akran öneri(dönüt) formları -Araştırmacı günlüğü
8.hafta (6. günlük haftası)	Grupla ve eşli çalışmalar yapma	-Öğretim uygulaması yapma ve yansıtma	- Öğretim uygulamasını kayıt(video) altına alma -Yansıtıcı görüşme yapma -Günlük geribildirimleri ve yeniden teslim etme -Akran önerileri yazma	-Video kaydı -Görüşme formu ve ses kayıtları -Yansıtıcı günlükler -Akran öneri(dönüt) formları -Uygulama ortası algı anketleri -Araştırmacı günlüğü

Tablo 3.1 devamı

Hafta	İçerik	Yapılanlar	Yansıtıcı Bileşenler	Veri toplama araçları
9.hafta (7. günlük haftası)	Öğretimi somutlaştırıcı yöntem ve tekniklerden yararlanma	-Öğretim uygulaması yapma ve yansıtma	- Öğretim uygulamasını kayıt(video) altına alma -Yansıtıcı görüşme yapma -Günlük geribildirimleri ve yeniden teslim etme -Akran önerileri yazma	-Video kaydı -Görüşme formu ve ses kayıtları -Yansıtıcı günlükler -Akran öneri(dönüt) formları -Araştırmacı günlüğü
10.hafta (8. günlük haftası)	Kavram ve ilkeleri açıklama	-Öğretim uygulaması yapma ve yansıtma	- Öğretim uygulamasını kayıt(video) altına alma -Yansıtıcı görüşme yapma -Günlük geribildirimleri ve yeniden teslim etme -Akran önerileri yazma	-Video kaydı -Görüşme formu ve ses kayıtları -Yansıtıcı günlükler -Akran öneri(dönüt) formları -Araştırmacı günlüğü
11.hafta (9. günlük haftası)	Dersin yönetimi ve sınıf kontrolü	-Öğretim uygulaması yapma ve yansıtma	- Öğretim uygulamasını kayıt(video) altına alma -Yansıtıcı görüşme yapma -Günlük geribildirimleri ve yeniden teslim etme -Akran önerileri yazma	-Video kaydı -Görüşme formu ve ses kayıtları -Yansıtıcı günlükler -Akran öneri(dönüt) formları -Araştırmacı günlüğü
12.hafta (10.günlük haftası)	Öğretimde sorulardan yararlanma	-Öğretim uygulaması yapma ve yansıtma	- Öğretim uygulamasını kayıt(video) altına alma -Yansıtıcı görüşme yapma -Günlük geribildirimleri ve yeniden teslim etme -Akran önerileri yazma -Uygulama sonu algı anketlerini uygulama	-Video kaydı -Görüşme formu ve ses kayıtları -Yansıtıcı günlükler (aynı hafta içinde teslim edildi) -Akran öneri(dönüt) formları -Uygulama sonu algı anketleri(aynı hafta içinde teslim edildi) -Araştırmacı günlüğü

3.5.1. Öğretmenlik Uygulaması I Dersi Uygulama Süreci

Öğretmenlik Uygulaması I dersinin amaçları doğrultusunda yansıtıcı öğretmen eğitiminin ilkeleri dikkate alınarak içerisine yeni bileşenler entegre edilmiştir. Bu bileşenler sürece dahil edilirken araştırmanın amacı göz önünde bulundurulmuştur. Süreçte yapılacak olan yansıtıcıları ortaya çıkaracak ve öğretmen adaylarının olumlu yönde mesleki gelişim sergilemelerine katkı sağlayacak bileşenler eklenmiştir. Öğretim deneyimleri hizmet öncesi Öğretmenlik Uygulaması I dersinde yansıtıcı düşünme açısından odak öneme sahiptir. Bu araştırmanın bir parçası olarak, öğretmen adayları 12 haftalık öğretmenlik uygulaması dersi süresince toplamda 10 öğretim uygulaması (ders anlatımı) yapmak ve uygulama dersleri hakkında rapor yazmakla yükümlü tutulmuşlardır.

İlk olarak öğretmen adayları için belirlenen okullara gidilerek uygulama öğretmenleri ile tanışılmıştır. Bunun için gerekli idari izin süreçlerinin sonuçlandırılmasından sonra, 1. hafta içerisinde, dersin öğretim elemanı öğretmen adaylarına okulu tanıtmak ve onları işbirliği içerisinde olacakları uygulama öğretmenleri ile tanıştırmak için staj okuluna resmi ziyarette bulunulmuştur. Okulun fiziki şartları, öğretmenler, araç gereç ve yazılı kaynaklar tanıtılmıştır. Öğretmen adaylarının her hafta bir öğretim uygulaması yapmalarına izin verecek şekilde bir düzenleme olması sağlanmıştır. Bu düzenleme kapsamında dönem boyunca her üç öğretmen adayı okuldaki bir sınıf öğretmeni ile işbirliği içerisinde çalışmışlardır. Öğretim uygulamaları (ders anlatımları) 3. haftadan itibaren başlamış ve 12. haftaya kadar devam etmiştir. Öğretmen adayları bazı haftalarda ekip(takım) öğretimi yapmak yerine isteğe bağlı olarak 10 haftalık süre boyunca öğretim uygulamalarını bireysel olarak gerçekleştirmişlerdir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının her hafta öğretim uygulaması yapılacak dersin öğretmeni ile ilişki kurmaları, onunla neyi ve nasıl öğretecekleri konusunda görüş birliğine varmaları sağlanmıştır.

Uygulama sürecinden önce (1. Hafta), öğretim elemanı tarafından adaylarla süreçteki sorumlulukları, dikkat etmeleri gereken önemli noktaları içeren bir görüşme yapılmıştır. Daha sonra, araştırmacı ile öğretmen adayları arasında süreç ile ilgili konuların konuşulduğu ve endişelerin tartışıldığı bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarına her öğretim uygulamasından sonra haftalık olarak dolduracakları yansıtıcı düşünme günlükleri bu görüşmeden sonraki hafta(2.hafta) dağıtılmıştır. Yansıtıcı düşünme günlükleri araştırmacı tarafından hazırlanmış ve öğretmen adaylarının sayısı kadar günlük çoğaltılmıştır. Uygulama süresi boyunca (3. haftadan 12. haftaya kadar) her bir öğretmen adayının uygulama dersleri yansıtıcı sürecin bir parçası olarak

kayıt altına alınmıştır. Her öğretim uygulamasından hemen sonra ders videoları öğretmen adaylarının öz-analiz yapabilmeleri için çoğaltılarak onlarla paylaşılmıştır. Öğretmen adaylarına öğretim deneyimi kazanmaları için fırsatlar sunan bu uygulama dersleri gerçek öğrenciler ile geleneksel bir sınıf ortamında yapılmıştır. Öğretmen adayları her öğretim uygulaması için öğrenen öğretmenler gibi davrandıkları bir süreç dahil edilmişlerdir.

3.5.1.1. Süreçte Haftalara Göre Dersin İçeriği

Dönemin ilk haftasında, öğretmen adaylarının kaçınıcı hafta hangi dersi anlatacakları ve derslerde üzerinde durulması gereken konuların ne olacağı üzerinde uzlaşmaları istenmiş ve buna göre haftalar içinde onlara öncelik verilmiştir. (Haftalık olarak öğretmen adaylarının anlattıkları dersler ve konular için Ek-7'ye bakınız) Derslerin içerikleri öğretmen adaylarının öğrendikleri ile tecrübelerini birleştirmelerine yardımcı olacak şekilde planlanmıştır. Böylece öğretmen adayları öğretim uygulamaları için alternatifler düşünüp kendi gelişimlerini değerlendirmişlerdir. Haftalara göre temalar şu şekildedir: dersi planlama ve etkinlikleri sıraya koyma; sınıf yönetimi; öğretimde sorulardan yararlanma; ders kitapları ve yardımcı kaynakları etkili kullanma; çalışma yaprakları hazırlama ve kullanma; grupta ve eşli çalışmalar yapma; öğretimi somutlaştırıcı yöntem ve tekniklerden yararlanma; kavram ve ilkeleri açıklama; dersin yönetimi ve sınıf kontrolü ve öğretimde sorulardan yararlanma.

Her uygulama öncesinde, öğretmen adayları haftalık anlatacakları dersin içeriğini sorunsuz ve eksiksiz kapsayacak şekilde ayrıntılı bir ders planı hazırlamışlardır. Bu planlar doğrultusunda staj okulunun iki ayrı sınıfında öğretim uygulamaları yapılmıştır. Öğretim uygulamalarından hemen sonra öğretmen adayları ile yaklaşık olarak bir buçuk saat süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretim sorunları üzerinde tartışılmış ve ders planları ile planın uygulanabilen bileşenleri üzerinde konuşulmuştur. Öğretmen adaylarından sınıf uygulamaları üzerine yansıtma yapmaları ve bir sonraki plan üzerinde neyin nasıl olması gerektiği konusunda yansıtma yapmaları istenmiştir. Görüşmeler sırasında özellikle yaşanmış olan bir sorun / problem varsa onlar üzerinde durulmuştur. Bir sorun üzerinde konuşurken, öncelikle bunu sınıf ortamında yaşamış öğretmen adayının sorunun üstesinden nasıl geldiği ve kendi alternatif çözüm önerileri üzerinde durulmuştur. Daha sonra bir grup

olarak sorun ile başa çıkmak için alternatifler üzerinde düşünmeleri ve grubun geri kalanı ile paylaşımları sağlanmıştır.

3.5.2. Yansıtıcı Bileşenleri Uygulama Süreci

Yansıtıcı öğretmen eğitiminin ilkeleri göz önünde bulundurularak, öğretmen adaylarının kendi deneyimlerini nasıl yansıtılabildiklerini tespit etmek ve yansıtma davranışlarını teşvik etmek amacıyla, Öğretmenlik Uygulaması I dersine bir dizi bileşen dahil edilmiştir.

3.5.2.1. Öğretmen Adayının Haftalık Yansıtıcı Düşünme Günlüğü

Araştırma kapsamında, öğretmen adayları 10 haftalık süre boyunca (3. Hafta ile 12. Hafta arasında) günlük tutmuşlardır ve öğretim uygulamalarına ilişkin yansıtma davranışlarını yazmışlardır. Her öğretmen adayının yansıtıcı düşünme günlüğüne öğretim uygulamasından sonra haftalık veri girişi yapılmıştır. Bu veri girişlerinin sayısı her bir günlük için 10 (10 hafta) tane olup toplamda sayısı 60 (6 öğretmen adayı) tanedir. Günlükler veri analizi için çoğaltılmıştır.

İlk 2 hafta yapılan günlük tutma ile ilgili yönlendirmelerin ardından, 3. hafta (1. günlük haftası) günlüklere veri girişleri başlamış ve 12. haftaya (10. Günlük haftası) kadar 10 haftalık süre boyunca devam etmiştir. Günlükleri yazarken kendi öğretim uygulamaları üzerinde düşünmelerini ve yansıtma davranışlarını sağlamak amacıyla bir dizi yönerge izlemişlerdir. Bu yönergeler ile öğretmen adaylarının daha yüksek düzeyde ve daha doğrudan bir yansıtma davranışları ve kritik olaylara odaklanmalarını sağlamak hedeflenmiştir.

Günlük tutmaya başlamadan bir hafta önce (dersin 2. haftasında), yansıtıcı günlük konusunda farkındalık yaratmak amacıyla aday öğretmenlerle bir araya gelinmiştir. Ayrıca günlükte anlamı açık olmayan ifadeler varsa bunların düzeltilmesi için öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerdeki rehber ifadeleri okumaları sağlanmıştır. Her hafta, görüşmelerden önce ya da sonra, öğretmen adayları günlüklerini dersin öğretim elemanı ve araştırmacıyla paylaşmışlardır. Araştırmacı ve öğretim üyesi rehberlik sağlamak amacıyla her günlük için kişiselleştirilmiş geribildirimde bulunmuştur. Bu geribildirimler dönem sonuna (10. hafta) kadar devam etmiştir.

3.5.2.2.Öğretmen Adaylarının Haftalık Akran Değerlendirmeleri (Önerileri)

Araştırma kapsamında, öğretmen adayları 10 haftalık süre boyunca (3. Hafta ile 12. Hafta arasında) birbirlerinin öğretim uygulamalarını izlemişler ve birbirlerine önerilerde bulunmuşlardır. Yansıtıcı sürecin bir parçası olarak 10 haftalık süre boyunca aynı sınıfta öğretim uygulaması yapan 3 öğretmen adayının her bir diğer iki arkadaşı tarafından gözlemlenmiştir. Her hafta (3. Hafta ile 12. Hafta arasında) gözlemler sırasında, öğretmen adaylarının her biri için 2 farklı akran öneri formu doldurulmuştur. Böylece 10 hafta boyunca, öğretmen adayları kendi uygulamaları hakkında öneri alışverişinde bulunmuşlardır. Birbirlerinin öğretme süreçlerine katkıda bulunmalarını sağlamak amacıyla dersini gözlemledikleri öğretmen adayı ile ilgili önerilerini akran değerlendirme formuna not etmişlerdir.

Öğretim uygulamalarına başlamadan bir hafta önce (dersin 2. haftasında), akran önerisi yazma konusunda farkındalık yaratmak amacıyla öğretmen adayları ile bir araya gelinmiştir. Asıl amacın arkadaşlarının öğretme süreçlerini geliştirmelerine yardımcı olmak olduğunun altı çizilmiştir. Önerilerini teorik bilgileri ve tecrübelerini göz önünde bulundurarak ve gerekçelendirerek (nedenlerini belirterek) yazma konusunda gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının haftalık akran dönütleri (önerileri) formunda anlamı açık olmayan ifadeler varsa bunların düzeltilmesi için öğretmen adaylarının formdaki rehber ifadeleri okumaları sağlanmıştır. Her hafta, görüşmeler sırasında forma not aldıkları önerileri akranları ile paylaşmışlardır. Formlar el ile yazılmıştır.

3.5.2.3. Yansıtıcı Görüşmeler ve Ses Kayıtları

Bu çalışmada, yansıtıcı sürecin bir parçası olarak Öğretmen adayları ile üçerli gruplar halinde yansıtıcı görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler kendi sınıf içi uygulamalarını yansıtma ve desteklemek için öğretim uygulamalarından hemen sonra gerçekleştirilmiştir. Öğretim uygulaması sonrasında yapılan görüşmeler ile öğretmen adaylarının teorik bilgileri ile deneyimlerini birleştirerek bilgilerini yapılandırmalarına ve kendilerini geliştirmelerine fırsat sağlanmıştır. Birbirlerinin öğretim uygulamalarına katılan Öğretmen adayları dersler sırasında öğretmen adaylarının haftalık akran dönütleri (önerileri) formuna önerilerini not almışlardır. Görüşmeler sırasında bu notlardan yararlanarak akranlarına önerilerde bulunmuşlardır. Araştırmacı öğretmen adaylarının teorik bilgileri ve tecrübelerini

göz önünde bulundurarak ve gerekçelendirerek (nedenlerini belirterek) önerilerde bulunmalarına büyük önem vermiştir. Akranları hakkında dönüt (öneri) verirken amacın arkadaşlarının hatalarını bulmak ve hataları konusunda üstlerine gitmek değil bunun bir öğrenme süreci olduğunu göz önünde bulundurmalarını görüşmeler sırasında sık sık hatırlatmıştır.

Öğretmen adayları her hafta öğretim uygulamalarından önce de bir araya gelip ders planlarını ve derslerinde kullanacakları malzemeleri birbirleri ile paylaşmışlardır. Bu toplantının amacı; öğretim için motivasyonlarını artırmak, neyi ve nasıl öğretmek istediklerinden emin olmalarını ve planladıklarının yeterli olup olmadığı üzerinde düşünmelerini sağlamaktır.

Öğretmen adaylarının öğretim uygulamaları, sınıf tartışmaları, akran geribildirimleri üzerinde fikir ve tecrübelerini paylaştıkları ve değiştirdikleri yansıtıcı görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Bu çalışmada, 3. haftadan 12. haftaya kadar grup görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılmış ve daha sonra bu kayıtlar veri analizi için çözümlenmiştir. Yansıtıcı görüşmeler 10 haftalık süre boyunca, 6 öğretmen adayı ile üçer kişilik gruplar halinde öğretim uygulamalarından sonra yapılmıştır. Bu görüşmelerde, görüşülenler deneyimlerini özgürce yansıtmaları için araştırmacı tarafından desteklenmiştir. Bu görüşmelerin ilkinde öğretmen adaylarının altısı ile ayrı ayrı görüşülmüş ve geri kalanında görüşmelere üçerli olarak katılmışlardır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında araştırmacı önceden belirlemiş olduğu soruları sormuştur (Yıldırım ve Şimşek , 2013). Bir taraftan sorulması planlanan tüm sorular sorulurken diğer taraftan görüşmelerin esnekliğe izin veren bir konuşma havasında yapılmasına büyük önem verilmiştir. Görüşmelerden önce, araştırmacı görüşmeleri kayıt altına almak için görüşülenlerin sözlü onayını almıştır. Her görüşme veri analizi için birebir çözümlenmiştir.

Görüşmeler sırasında katılımcıların kendilerini rahat hissetmelerine önem verilmiş ve birbirlerini görebilecekleri şekilde bir oturma düzeni sağlanmıştır. Bir grup ile görüşme yapılırken diğer grup günlükleri ile ilgilenmiş ya da öğretim uygulamaları üzerine etkileşimde bulunmuştur. Her hafta ilk önce görüşülen grup değiştirilmiştir.

3.5.2.4. Video Kayıtları

Yansıtıcı sürecin bir parçası olarak, öğretmen adaylarının uygulama dersleri araştırmacı tarafından kayıt altına alınmış ve öğretmen adayları ile paylaşmak için

birer kopyası hazırlanmıştır. Uygulama dersinin ilk üç haftasında öğretmen adayları ile planlama yapılarak ve geriye kalan 10 hafta boyunca, gerekli tüm izinler alındıktan sonra, öğretmen adayının uygulama derslerinin kaydı tutulmuştur. Bu kayıtlar araştırmacı tarafından ayrıntılı olarak analiz edilmiştir. Ayrıca, her öğretmen adayı ile kendi öğretim uygulamasına ait videoları paylaşılmış ve böylece öğretmen adaylarına kendilerini izleme fırsatı sağlanmıştır. Öğretmen adayları yansıtıcı görüşme ve akran geribildirimlerinden sonra, teorik kavramlar ile kendi deneyimlerini birleştirerek yansıtma yapmak için bu videoları yalnız analiz etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmen adayları araştırmaya dâhil edilirken uygulama derslerinin video kaydının tutulacağı konusunda ayrıntılı olarak bilgilendirilmişlerdir. Öğretmen adaylarının gönüllü olmalarına büyük önem verilmiştir. Öğrenci ve öğretmenlerin isimleri çalışmanın hiçbir yerinde açık açık kullanılmamaktadır. Alıntı yapılması gerekirse alıntı yapılan kişinin ismi yerine rumuzu kullanılmıştır, böylece öğrenci ve öğretmenlerin herhangi bir şekilde özel bilgileri açık edilmemiştir.

3.5.3. Süreçte Araştırmacının Rolü

Bu araştırmada, araştırmacı eylem araştırması yapan nitel araştırmacı olarak, çeşitli yöntemler kullanarak birden fazla kaynaktan veri toplamayı amaçlamıştır. (Yıldırım ve Şimşek , 2013). Araştırmacı Öğretmenlik Uygulaması I dersinin uygulanması ve planlanmasında aktif rol almış ve öğretmen adaylarının yerleştirildiği okul ile işbirliği yapmıştır. Öğretmen adaylarının okul ve uygulama öğretmenleri ile iyi ilişkiler kurmalarını sağlamak ve bu ilişkiyi staj süreci boyunca korumak için bir çaba harcamıştır. Ayrıca, dersin amaçlarını, içeriğini ve bileşenlerini ayrıntılı olarak öğretmen adaylarına anlatmış ve öğretmen adaylarının sürece yönelik görüş ve önerilerini dikkate almıştır. Bu çalışmada araştırmacı araştırma süreci ile ilgili hiçbir ayrıntıyı kaçırmamak için notlar aldığı ve kendi araştırma uygulama deneyimleri üzerine yansıtımlar yaptığı bir günlük tutmuştur.

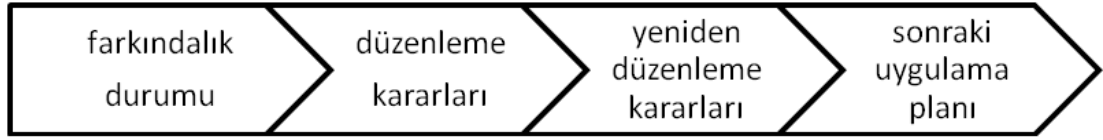
3.5.4. Süreçte Yapılan Değişiklikler

Bu araştırmada 5. haftadan itibaren (3. görüşmeden itibaren) öğretmen adaylarının olumlu tepkileri, akran dönütleri ve yansıtılardaki artış nedeniyle görüşmelere

daha fazla zaman ayrıldı. Görüşmeler, akran dönütlerini de içine alacak şekilde üçerli grup başına ortalama 100 dakika sürmüştür. Her hafta iki grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Derste yapılan bir diğer değişiklik öğretmen adaylarının anlatacakları derslerin planlamasında oldu. Bu değişikliğin nedeni staj okulundaki haftalık ders programının değişmesidir. Öğretim uygulamasından bir gün sonra kampüste yapılması planlanan görüşmeler zaman sınırlılığı sebebiyle aynı gün içerisinde yapılmıştır.

3.6. Veri Analiz Süreci

Nitel veri analizi, araştırmacının verileri düzenlediği, analiz birimlerine ayırdığı, sentezlediği, biçimleri ortaya çıkardığı, önemli değişkenleri keşfettiği ve hangi bilgileri rapora yansıtacağına karar verdiği bir süreçtir. (Bogdan ve Biklen, 1992). Bu çalışma sürecinde elde edilen verilerin analizinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmen sorumluluğunu alma, derslerini planlama, öğrencilerle birebir iletişime geçme, değerlendirme yapma, diğer öğretmen adaylarının tecrübelerinden yararlanma, kendi uygulamalarına dönük sorgulama yapma gibi yeterlilikleri kapsayan yansıtıcı düşünme becerileri ayrıntılı olarak analiz edilmiştir (Koç ve Yıldız, 2012). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri incelenirken, ne gibi durumlar üzerine nasıl yansıtma yaptıklarının daha kapsamlı araştırılması ve özellikle deneyimsel ve yansıtıcı süreçlerin daha derin bir analize tutulması için süreçte her öğretmen adayının yansıtmaları ayrı ayrı göz önüne alınmıştır. Her bir öğretmen adayının yansıtıcı düşünme döngüsünü analiz etmek için: öğretim uygulamalarına ilişkin farkındalık oluşturan durumlar, rahatsızlık algıları; geliştirmek için alınan düzenleme kararları; mevcut uygulamaları değerlendirerek yeniden düzenleme kararları; ileriki uygulamalar için alınan plan ve tasarım kararlarına odaklanılmıştır. Özellikle deneyimsel ve yansıtıcı süreçlerin daha derin bir analize tutulması için her bir öğretmen adayının nasıl yansıtma yaptığını, kendi yansıtmasını nasıl geliştirdiğini ve yansıtıcı düşünme döngüsünü analiz etmek için şekil 3.1’de verilen Schön’ün yansıtıcı uygulama modeli kullanılmıştır.



Şekil 3.1 Schön'ün Yansıtıcı Uygulama Modeli

Kaynak: (Schön, 1987)

Verilerin analizinde “Kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak” amacıyla tümevarımcı yaklaşım temele alınmıştır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259) Veri analizi yapılmadan hemen önce kayıt altına alınmış görüşmeler titiz bir biçimde yazıya geçirilmiştir ve analiz sırasında yazılar satır satır tekrar tekrar okunmuştur. Bu çalışmada veriler üzerinde genel bir çerçeve içinde kodlama yapılmıştır. Önceden belirlenen bir kod listesi içerik analizini yönlendirirken, verilerin incelenmesi sonucu ortaya çıkan veriler de, bu kod listesinde ekleme, çıkarma ya da değişiklik yapılmıştır. (veri kaynakları ve veri toplama araçlarının dizini için Ek-6’ya bakınız) Bu durum ortaya zengin bir kod listesinin çıkmasını sağlamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 264) Analiz yöntemleri aşağıda daha ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Haftalık tutulan günlüklerde, akademik yarıyılın haftaları günlük tutulan ilk hafta 1. Günlük haftasını temsil edecek şekilde yeniden numaralandırılmıştır. Geri kalan günlük haftaları ise buna uygun olarak yeniden numaralandırılmıştır. Tablo 3.2’de gerçek akademik takvim ve günlük haftaları belirtilmiştir. Günlük haftaları (GH Günlük Haftası) öğretim uygulamasından sonra günlüklerin tutulduğu ve aynı hafta içerisinde teslim edildiği tarihlere göre belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarını rapor ederken, günlük haftaları referans alınmıştır.

Tablo 3.2 *Haftalara Göre Günlük Tutma Süreci*

Dönem	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10	H11	H12
Haftaları										
Günlük	GH1	GH2	GH3	GH4	GH5	GH6	GH7	GH8	GH9	GH10
Haftaları										

Analizlerin ön aşamasında, günlükler 1. Haftadan 10. Haftaya kadar teslim edildikleri haftaya göre gruplandırılmıştır. Öğretmen adaylarının kimliğini gizlemek ve günlük verileri için pratik bir indeks geliştirmek amacıyla, bu girişlerden her birine bir kod numarası verilmiştir. Örneğin B5.1S şu şekilde çözülür: “B” günlüğün kodu anlamına gelir (veri kaynakları ve veri toplama araçlarının dizini için Ek-6’ya bakınız); “5” günlüğün teslim edildiği haftayı belirtir (bu örnekteki 5.haftaya ait bir günlüktür); “1” öğretmen adayının yer aldığı grubu ifade eder; “S” öğretmen adaylarının kod harfidir. Bu kodlamaya benzer bir kodlama video kayıtları için uygulandı ve yansıtıcı görüşmelerin her biri transkript edildikten sonra, görüşülenlerin kimliğini gizlemek için kodlamak için kullanıldı. Transkript edilmiş görüşmelerin her biri için kodlar kullanıldı. Görüşmelerin yapıldığı grubu belirtmek amacıyla, gruplara “1” ve “2” sayıları verildi. Örneğin A5.2M şu şekilde çözülür : “A” görüşmelerin kodu anlamına gelir (veri kaynakları ve veri toplama araçlarının dizini için Ek-6’ya bakınız); “5” rakamı görüşmenin yapıldığı haftayı belirtir (bu örnekteki 5.haftaya ait bir görüşmedir); “2” öğretmen adayının yer aldığı grubu ifade eder ve “M” görüşmeye katılan öğretmen adaylarının kod harfleridir. Akran değerlendirmeleri kodlanırken veri kaynağını temsilen bir kod harfi, kaçınıcı algı anketi olduğuna ilişkin rakam, öğretmen adayının bulunduğu grup numarası ve öğretmen adaylarını temsilen ilk önce öneride bulunan öğretmen adayı olmak üzere kod harfi kullanıldı. Örneğin C5.1SR şöyle çözülür: “C” akran değerlendirme; “5” rakamı görüşmenin yapıldığı haftayı belirtir (bu örnekteki 5.haftaya ait bir görüşmedir) “1” öğretmen adayının yer aldığı grubu ifade eder ; “S” değerlendirme yapan öğretmen adayı ve “R” kime ait olduğunu belirtir. Algı anketleri kodlanırken veri kaynağını temsilen bir kod harfi, kaçınıcı algı anketi olduğuna ilişkin rakam, öğretmen adayının bulunduğu grup numarası ve öğretmen adaylarını temsilen bir kod harfi kullanıldı. Örneğin F.1E şöyle çözülür: “F” uygulama sonu algılama anketi; “1” öğretmen adayının yer aldığı grubu ifade eder ve “E” anketin kime ait olduğunu belirtir. Benzer bir kodlama araştırmacı günlüğü için de uygulanmıştır. Örneğin G5.1S şu şekilde çözülür: “G” günlüğün kodu anlamına gelir (veri kaynakları ve veri toplama araçlarının dizini için Ek-6’ya bakınız); “5” günlüğün teslim edildiği haftayı belirtir (bu örnekteki 5.haftaya ait bir günlüktür); “1” öğretmen adayının yer aldığı grubu ifade eder; “S” öğretmen adaylarının kod harfidir.

3.6.1. İçerik Analizi

Öğretmen adaylarının yansıtıcıları, yansımalarının içeriği, algıları hakkında bilgi edinmek için, farklı kaynaklardan elde edilen veriler (uygulama ortası ve uygulama sonu algı anketi, haftalık olarak tutulan yansıtıcı günlükler, öğretim uygulamalarının video kaydı, yansıtıcı görüşmeler ve akran önerileri içerik analizi yöntemi uygulanarak analiz edilmiştir. Verilerin içinden tematik kategorilerin ortaya çıkarmak kodlama yaparak kavramlar arası ilişkileri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Veriler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini nasıl kullandıkları ve yansıma içeriği ile yansıtıcı düşünmeyi olumlu yönde etkileyen faktörler olmak üzere iki boyutta analiz edilmiştir.

3.7. Geçerlik ve Güvenirlik

3.7.1. Geçerlik

Nitel araştırma desenlerinde en çok dikkat edilecek hususlardan biri de elde edilen verilerin doğru olması ve raporlamanın doğru bir şekilde yapılmasıdır. Bu araştırmada iç geçerliliği (inandırıcılığı) artırmak için birden fazla veri toplama yöntemi kullanılmış yani veri toplamada çeşitleme yoluna gidilmiştir. Farklı yöntemlerle toplanan verilerin birbirini destekleme düzeyine bakılmıştır. Bir akademik dönem boyunca toplanan haftalık tutulan günlükler (10 hafta), uygulama dersi videoları (10 hafta), kayıt altına alınan görüşmeler (10 hafta) ve algı anketleri (7. hafta ve 12. hafta) gibi verilerin birbirlerini destekleme düzeyine bakılmıştır. Ulaşılan sonuçların geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak için görüşmelerde ortaya çıkan bulgular günlüklerle teyit edilmiş ya da ortaya çıkan bulgular akran değerlendirmeleri ve video kayıtları ile desteklenmiştir (Yıldırım ve Şimşek 2013, s: 301).

Veri toplama araçlarının geliştirilmesinde ilgili literatür incelenerek zengin veri toplanmasını sağlayabilecek kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Veri toplama araçlarının geliştirilmesinde uzmanlardan görüş alınmıştır. İçerik analizinde temalar ve temaları oluşturan alt temaların kendi aralarındaki ilişkisi ile her bir temanın diğerleriyle ilişkisi kontrol edilerek bütünlük sağlanmıştır. Bunun dışında bu araştırmada elde edilecek verilerin geçerliğini teyit etmek için öncelikle “katılımcı teyidi” yapılmıştır. Veri toplamadan hemen sonra ulaşılan sonuçlar ve yorumlar veri

kaynakları ile teyit edilerek katılımcı teyidi sağlanmıştır. Elde edilen bulgular katılımcılarla paylaşılmış ve çalışmada elde edilen bulgular için geri bildirimler sağlanmıştır. Kayda alınan videoların ve seslerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı ve gizliliği konusunda karşılıklı anlaşmaya varıldı ve güven ortamı sağlanmıştır. Bu araştırmanın her aşamasında, araştırmacı nitel araştırma konusunda uzman birine danışmıştır. Bu araştırmanın uygulama ve analiz süreci detaylı bir şekilde tartışılmıştır.

Bu çalışmada, araştırmanın niteliğine uygun olarak, araştırmacı bir akademik dönem boyunca zamanını katılımcılar arasında geçirmiş ve uzun süreli bir etkileşim içinde olmuştur. Veri toplama sürecinin başı ile sonu karşılaştırıldığında araştırmacının öğretmen adayları üzerindeki etkisinin zamanla azalmış olduğu gözlemlenmiş ve süreç kendi doğal ortamında devam etmiştir. Araştırmacı ile öğretmen adayları arasında bir güven ortamı oluşmasına da fırsat sağlanmıştır. Öğretmen adayları yansıtma rollerinde daha içten olma eğilimi göstermişler ve görüşmelerin süresi ilk haftalara kıyasla uzamıştır. Görüşmelerin süresinin ve sayısının uzaması verilerin gerçeği yansıtması ve inandırıcı olması bakımından daha güçlü olmasında katkı sağlamıştır. Tüm bu nedenlerle araştırmacı ile veri kaynakları arasındaki iletişim mümkün olduğunca geniş zamana yayıldığında araştırma verilerinin geçerliliğine önemli katkı sağlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s: 300).

Araştırmanın dış geçerliliğini (aktarılabiliğini) artırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır. Araştırmanın geçerliği için ayrıntılı betimleme yoluna gidilmiş, ham verilerin ortaya çıkan kavram ve temalara göre yorum katmadan verinin doğasına mümkün olduğunca sadık kalınarak ayrıntılı betimlemesi yapılmıştır. Böylelikle hiçbir ayrıntı gözden kaçırılmamıştır. Sonuçların sunumunda direkt alıntılara ve ham verilerden örneklere yer verildi.

3.7.2. Güvenirlilik

Bu çalışmada veri toplama sürecinin yanı sıra veri analizi sürecinde de güvenirliliğin sağlanmasına büyük önem verilmiştir. Araştırmanın iç güvenirliliğini (tutarlılığını) artırmak amacıyla bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilmiştir.

Ayrıca veriler üzerinde araştırmacı ve nitel araştırma konusunda deneyimli bir öğretim üyesi tarafından ayrı ayrı kodlamalar (en az toplanan verilerin %10'u) yapılmış ve kodlamalar karşılaştırılarak tutarlılık oranı (Kappa değeri) SPSS18 programı kullanılarak hesaplanmıştır. Kodlanan veriler bir araya getirilip gözden geçirilmiştir. Farklı biçimlerde kodlanan anlamlı veri birimlerinde uzlaşılan noktalar temalara ulaşmada temel alınmış, diğer kodlar ise göz ardı edilmiştir. Bağımsız kodlanmış veriler arası kodlayıcılar arasında % 83 uyum olduğu görülmüş ve kodlama anahtarının güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Kappa katsayısının .61 ile .80 arasında olması önemli düzeyde bir uyumun olduğu; .81 ile 1.00 arasında olması ise mükemmel bir uyum olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. (Landis ve Koch, 1977) Böylelikle araştırmada değerlendiriciler arasında mükemmel bir uyum olup olmadığına ve kodlamanın güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Uzman görüşü, katılımcı teyidi ve ayrıntılı betimleme yöntemleriyle araştırmanın geçerliği; teyit ve tutarlık incelemesiyle de araştırmanın güvenilirliği sağlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı olan öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeyleri ve araştırma soruları doğrultusunda toplanan verilerin işlenmesinden sonra problem çözümüne ışık tutacak şekilde kullanıma hazır hâle getirilen verilere yer verilmiştir. Bu bölüm kendi içinde alt bölüm ve başlıklar altında sunulmuştur.

4.1. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerileri

Bu bölümde ilk iki araştırma sorusu olan öğretmen adaylarının eğitim öğretim sürecinde yansıtıcı düşünme becerilerini nasıl kullanmakta / yansıtmakta oldukları ve öğretmen adaylarının ne gibi durumlar üzerine yansıtma yapmakta olduklarına ilişkin bulgular açıklanmıştır. Öğretmen adaylarının yansıtımalarının içeriğini anlamak amaçlanmıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının haftalık yansıtıcı günlüklerinde, görüşmelerde, akran dönütlerinde, uygulama videolarında ve algı anketlerinde yaptıkları yansıtımlarına odaklanılmıştır. Çözümleme sonucunda belirtilen araştırma soruları ile ilgili öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri öğretim uygulamalarının devamı olarak bir sonraki dersin planlanmasıyla ilgili yansıtımları farklı temalar altında değerlendirilmiştir.

Öğretmen adayları genel anlamda öğretim uygulamalarına ilişkin yansıtma kararlarını; program geliştirmenin dört temel ögesi olan hedef, içerik, eğitim durumları, sinama durumları olarak kategoriler altında almışlardır. Her öğretmen adayının süreçteki yansıtımları ayrı ayrı göz önüne alınmıştır. Altı öğretmen adayının 10 haftalık öğretim uygulamaları boyunca her bir öğretim uygulamasına ilişkin (uygulama öncesi, uygulama süreci, uygulama sonrası) yansıtıcı düşünme döngüleri üzerinde ayrıntılı durum çalışması yapılmıştır. Her bir öğretmen adayının yansıtıcı düşünme döngüsünü analiz etmek için: öğretim uygulamalarına ilişkin farkındalık oluşturan durumlar, rahatsızlık algıları; geliştirmek için alınan düzenleme kararları; mevcut uygulamaları değerlendirerek yeniden düzenleme kararları; ileriki uygulamalar için alınan plan ve tasarım kararlarına odaklanılmıştır. Altı öğretmen adayının durum çalışmasından 10 farklı yansıtıcı temaya ulaşılmıştır. Öğretmen

adayları yansıtma kararlarını şu temalar altında almışlardır: 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; sinama durumlarına zaman ayırma; hedeflere ulaşma. Her bir tema belli sayıda katılımcının durumunu betimlemektedir. Ulaşılan kategori ve temalara tablo 4.1.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.1 *Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Tema ve Kategorileri*

Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Tema ve Kategorileri				
Kod	Hedef	İçerik	Eğitim durumları	Sinama durumları
E			Beklenmeyen/planlanmayan olayların üstesinden gelme kararları	
S			strateji yöntem teknikve etkinlik materyal seçme kararları	
R	plan ve tasarım kararları	içerik seçme ve düzenleme kararları	-etkinlik ve materyal seçme ve düzenleme kararları - söz hakkı verme ve öğrenci katılımı sağlama kararları - dönüt verme ve hataları düzeltme kararları - öğretim strateji yöntem teknikleri seçme ve düzenleme kararları	
A			-dönüt verme ve hataları düzeltme kararları - etkinlik ve materyal seçme ve düzenleme kararları - sınıf yönetimi kararları	Hedeflere ulaşma kararları
H			- planlanmayan/ beklenmeyen olaylar/öğrenme ürünlerinin üstesinden gelme kararları - etkinlikler ve materyal kullanımı sırasında sınıf yönetimi sağlama kararları	
M			öğrenci motivasyonu sağlama ve sınıf atmosferi kararları	Sinama durumlarına zaman ayırma kararları

Bu temalar altında sinama durumları üzerine yansıtma yapan iki farklı katılımcı olduğu ve sadece bir katılımcının hedef ve içerik kararlarına ilişkin yansıtma yaptığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının uygulamaları üzerinde yansıtma yaparken daha çok eğitim durumları üzerine yansıtma yapmakta oldukları söylenebilir. Katılımcıların temalar bağlamında her bir öğretim uygulamasına ilişkin yansıtıcı

düşünme döngüsü ve bir sonraki uygulaması için aldığı kararlar ve bulgular aşağıda tartışılmaktadır.

4.1.1. R Kod Harfli Katılımcının Yansıtıcı Temaları

Uygulama sürecinde elde edilen verilerden bu öğretmen adayının aşağıda belirtilen 6 farklı tema altında yansıtma kararları aldığına ulaşılmıştır: plan ve tasarım; içerik seçimi ve düzenlemesi; etkinlikler ve materyaller; söz hakkı verme ve öğrenci katılımı sağlama; öğretim strateji yöntem teknikleri; dönüt verme ve hataları düzeltme. Bu temalar altında öğretmen adayının yansıtmalarına aşağıda yer verilmiştir.

4.1.1.1. Plan ve Tasarım Kararları

Görüşme kayıtlarından ve öğretmen adayının günlüklerinden elde edilen veriler plan ve tasarım kararları konusunda yansıtma yaparken bir sonraki dersini zamanı doğru kullanma açısından nasıl planlanması ve özellikle derse girişin nasıl olması gerektiğine yoğunlaştığını göstermektedir. Buna paralel olarak öğretmen adayı ilk öğretim deneyiminin devamı olarak ikinci uygulamasının ardından ders planında öğrencileri hedeften haberdar etme amacıyla yönelik bir hikayeye yer verdiğinin ve bunu yapmaktaki amacının altını çizmiştir:

İlk önce hikayeye konuya giriş yapmak istedim. Hem konudan haberdar olmaları ne işlediklerini bilirler hem de işlediğimiz konuda hata yaparlarsa ne tür durumlarla karşılaşılır. Böyle bir giriş yapmak istedim konudan haberdar olsunlar amacı ile. (A2.1R)

Bu dersin bir devamı olarak bir sonraki dersini planlarken öğretim sürecini giriş gelişme sonuç olarak üç bölüme ayırdığını ve ilk bölümde öğrencilerin ön bilgilerini hatırlamalarını ve öğrencilerin ön bilgileri ile yeni bilgileri arasında ilişki kurmalarını sağlayacak şekilde sorular sormayı tasarladığını ifade etmiştir:

Dersi 3 bölüme ayırdım. Giriş gelişme sonuç diye. Mesela ilk önce ön bilgilerini yokladım. Beş ya da altı kişiye söz hakkı verdim acaba hangi yoldan buldular? Bir iki kişi değişik yolla buldular. Sonra bu hafta ne işleyeceğimizi söyledim. (A3.1R)

Hazırladığı ders planlarında öğrencilerin yeni bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirmelerini sağlayacak şekilde derse giriş tasarladığını yani dikkat çekme için güncellik (yaşama yakınlık) ilkesini vurgulamıştır. Bu akran önerilerine ve görüşme kayıtlarına şu şekilde yansımıştır:

Derse girişi aklımda kalmış çünkü çok beğendim. Bu haftaki güncel bir olaydan bağlantı kurarak dersine giriş yaptı. bağlantı kurarak dersine karşı dikkatleri topladı. (C5.1SR)

Bu hafta güdüleme ve yaşama yakınlık ilkesi benim dersimde önemliydi... Neyi nasıl yapacağım planlıydı. Hem eğlendiler hem de konunun önemi ile ilgili bir farkındalık oluştu. Daha sonra ne işleyeceğimiz ile ilgili bilgi verdim. Yani hedeften haberdar ettim. Sonra konuya giriş yaptık... Drama yetişmedi. Bir baktım zil çaldı. (A5.1R)

Öğretmen adayı derse giriş yaparken yaşama yakınlık ilkesini önemsediğini neyi nasıl yapacağını planladiğını ifade etmiş fakat dersini planlarken yer verdiiğ etkinlik sürelerini önceden planlama konusunda zorlandiğını ifade etmiştir. Bir sonraki dersin girişinde öğrencilerde merak uyandırmış ve bir hikaye anlatarak derse geçiş yapmıştır. Öğrencilere dersin neden gerekli olduğunu vurgulamıştır:

Girişte gözleriniz kapatın dedim bir hafta önceye gidin dedim. Bir hafta önce bugün biz ne yaptık onlara sordum... Geçen haftaki konuyu hatırlattık çünkü onunla ilgili etkinliklerimiz vardı. Dersin gelişme bölümünde ... Dersin değerlendirme kısmında ise drama yaptırarak dersi bitirdik. Bu hafta zamandan yana da sıkıntım olmadı. Yapmak istediklerimi yapabildim ders sırasında.(A6.1R)

Öğretmen adayı bu hafta dersinde zamandan yana sıkıntı yaşamadiğını, zamanı iyi kullandiğını ve yapmak istediklerini planladiğı şekilde yapabildiğini belirtmiştir. Ders sırasında öğrencilerin güdülenmesi üzerinde durmuş ve sınıf içinde iyi bir öğrenme ortamının yaratılması için ilgi çekici ve çeşitli giriş etkinlikleri içeren ders planları hazırladıiğına dikkat çekmiştir:

Dersin girişinde geçen hafta ne işlediiğimizi sordum. Peki neden öğrendik diye sordum...Dersin bitimine 10 dakika kala da bitirenlere okuttum. Bitirmeyenler evde bitirsinler. Haftaya getirsinler beğendiiğimiz bir tanesinisini panoya asacağız dedim. (A7.1R)

Görüşme kaydında, konuya günlük hayattan verilen örneklerle giriş yaptıiğında, öğrenmenin daha kolay olacağını ve öğrencilerin günlük hayattan verilen örneklerle sahip olduğu deneyim ile ilişkilendirebileceklerini düşündüğünü açıklamıştır:

Konu hakkında ön bilgileri vardı Kavramlara yabancı değillerdi ...Derse girişte önümüzün bayram olduğunu hayal ediyoruz elimize kolonya döktüler bu kolonya nereye gitti diye sordum.Bazıları dediki kolonuya vücudumuzda ısındı buharlaştı gitti. Bende benzer örnekler aldım. Tanımı çıkarmışlardı. (A9.1R)

Öğretmen adayı öğretim uygulamalarının devamı olarak bir sonraki derslerinin öğretim süreçlerini planlama ve uygulama üzerine yansıtma yaparken daha çok öğrenci motivasyonu ve zaman yönetimi üzerinde durmuştur.

4.1.1.2. İçerik Seçme ve Düzenleme Kararları

Öğretmen adayının ilk haftalarda dersin hedeflerini ve öğrenci özelliklerini de göz önünde bulundurarak içerik seçimi ve düzenlemesini yapma konusunda zorlandığı ortaya çıkmış ve bu durum görüşme kayıtlarına şu şekilde yansımıştır:

Sınıf seviyesini bilmiyordum. Herkes yapsın diye basit sorular hazırladım. Bazılarına sorular çok basit geldi. Böyle söylediler. Sınıf seviyesini bilseydim daha zor sorular hazırlardım. Cevapları çok çabuk buluyorlar.(A1.1R)

Özellikle öğrenciler arası farklılıkları dikkate alarak nasıl bir içerik düzenlemesi yapacağı konusunda kararsız kaldığını bunun sebebi olarak öğrencileri yeterince tanıyamadığını ifade etmiştir:

Sorular onlara göre çok basit geliyor....Herkes değil belli kişiler ön planda sınıfta. Genele inemediğim için böyle bir problem yaşıyorum. Hemen çok hızlı çözen kişiler var sınıfta. Bir de kimin hızlı kimin yavaş çözdüğünü tam olarak belirleyemedim. (A2.1R)

Sonraki hafta dersin hedeflerini ve öğrenci özelliklerini de göz önünde bulundurarak içerik seçimi ve düzenlemesi yapma konusunda daha bilinçli hareket etmek için çaba harcadığı fakat istediği şekilde bir içerik düzenlemesi yapamadığı ortaya çıkmıştır. Dersinde kullandığı soruları basit bulan öğrencilerin ilgisinin derste olmadığını ve öğrencilerin dersinde yapıyor olmaları gerekenleri yapmalarının sınıf yönetimini kolaylaştıracağını ifade etmiştir:

Sınıf seviyesine göre basit bulduğum için örnekler de ekledim. Öğrenciler soruyu çok basit buldular. İlgilenmiyorlar. Sonrasında ilgisi başka birşeye gidiyor. Soru üzerinde biraz uğraşsalar biraz çaba harcasalar hem sınıfta yönetim rahatlar. (A3.1R)

Öğretmen adayının ders planında yer verdiği etkinlik öğrencilere çok basit geldiği için ders esnasında sınıfta gürültü olmuştur. Daha fazla zaman ayırmayı planladığı etkinliğine devam edememiştir. Ders esnasında nasıl bir çözüm bulabileceğini düşünmüş ve öğrencilerin seviyesine uygun sorularla dersine devam etmiştir:

Etkinlik 5-10 dakikamı alırdı derste. Öyle planlamıştım. Ama arkadan uğultu gelmeye başladı. 4-5 dakika sonra devam edemedim bıraktım. Sonra ne yapayım diye düşündüm. Bir soru sordum ilk bulan tahtaya gelsin dedim. O çıkan öğrenci bir soru hazırladı sınıfa sordu. (A3.1R)

Öğretmen adayını gözlemleyen akranı onun dersindeki yaşadığı bu durumu ifade etmiştir: “Dersinde o etkinliği kısa kesmesi ve geçmesi iyi oldu çünkü çocuklar sıkıldı. Şey istiyorlar onlar. Uğraşmak istiyorlar.”(C3.1SR)

Öğretmen adayı sonraki dersinde öğrencilerin şiiri ezberlemiş olmalarını beklenmediğini ve şiiri ezberlediklerini bilmediğini ifade etmiştir. Ona göre hazırlık yapmış ve ders planı hazırlamıştır. Fakat ders sırasında bir öğrenciye söz hakkı verdiğinde ezbere okuduğunu fark etmiştir. Ders planında değişiklik yapmaya karar vermiş ve ev ödevi olarak belirlediklerini ders sırasında uygulamıştır:

Öğrencilerin şiiri ezberleyip geldiklerini bilmiyordum. Birine söz verip direk şiiri ezbere okuyunca ilk baştaki planım uygulanmadı... Nasıl üstesinden geldim? Sırada ne varsa planımda ona geçtim. Ev ödevi vereceğim betimlemeyi derste yaptırđım ve kalan süreyi bu şekilde doldurmaya çalıştım. Baktım hala zaman var. Şiiri resme döksünler. Afış çalışması yapsınlar diye düşündüm. (A4.1R)

Öğretmen adayının dersini gözlemleyen bir akranı bu duruma yönelik olarak öğrencilerin şiiri ezbere biliyor olsalar bile daha doğru okumaları için farklı neler yapılabileceğine ilişkin önerisi:

Ne yapsaydı daha iyi olurdu? Ezberlemişlerdi şiiri ama imla ve vurguya dikkat ederek mi okuyorlardı? Dikkat etmiyorlardı sanki. Ezberledikleri şiiri güzel okumaları için bir adım öteye taşıyabilirdi. İmla kurallarına dikkat ederek okuyabilirdi. Bir de dikkat etmeden okurdu. Aradaki farkı duymalarını sağlayabilirdi. (C4.1ER)

Öğretmen adayının içerik seçiminde aynı zamanda öğrencilerin gelişim düzeylerini de dikkate aldığını gösteren ifadeler bu öğretmen adayının dersini gözlemleyen akran değerlendirmelerinde yer almaktadır. Öğretmen adayı içeriği seçerken ve düzenlerken öğrenci özelliklerini dikkate almakta olduğunu, hedef davranışlara göre seçtiğini ders esnasında öğrencilerden gelen dönütlere göre karar verdiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin seviyesine uygun olduğu için düzenlediği içerik doğrultusunda yönelttiği sorulara cevaplar geldiğinin altını çizmektedir: “Öğrencilere sorduğum sorulardan karşılığında dönüt alıyorsam yani öğrenciler cevap veriyorlarsa demekki bu öğrencinin seviyesine uygunki cevap verebiliyorlar...”(A6.1R)

Öğretmen adayının sonraki haftalarda kazanımı dikkate aldığı, sınıf düzeyini de göz önünde bulundurarak içerik seçimi ve düzenlemesini yaptığı görülmektedir. Öğrencilerin ilgileri ve gelişim düzeylerine ilişkin düşünceleri dikkate alındığında, görüşme kayıtlarından öğretmen adayının ilk haftalara göre öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını daha çok dikkate aldığı yorumu yapılabilir.

4.1.1.3. Etkinlik Materyal Seçme ve Düzenleme Kararları

Öğretmen adayının görüşmeler sırasındaki ifadesi etkinlikler sırasında öğrencilerin anlam karışıklığı yaşamaları üzerine konuyla ilgili yöneltile sorulara ilişkin defalarca kez düzeltme yaptığını ve anlaşılabilirlik(netlik) sağlamak için yüksek sesle tekrar okuduğunu göstermektedir. Öğretmen adayı öğrenmeyi kolaylaştırmak, etkinlikler sırasında anlam karışıklığını önlemek için soruları okumak yerine tahtaya yansıtmanın bu sınıf düzeyinde daha iyi olacağına, ders hazırlığı sırasında bunu öngöremediğine ve tekrarı önleyip zamandan tasarruf sağlayacağına yönelik açıklama yapmıştır:

Sınıfta soruyu yanlış anlayanlar vardı. Bu durumun soruyu tekrarlayarak üstesinden geldim. Soruyu yüksek sesle tekrar okudum düzelttim. Öğrenciler küçük. Soruları kendim okumak yerine tahtaya yansıtmış olsaydım belki sorular ile ilgili anlama problemi ortadan kalkardı. Zamandan tasarruf etmiş olurdu. Bir soruyu kaç defa tekrarladım yazabilsinler diye. (A1.1R)

Öğretmen adayının yansıtıcı günlüğünde yer alan ifadesi bir önceki dersten sonra aldığı kararları uyguladığını ve sonuçlarının olumlu olduğunu göstermektedir:

Geçen hafta ile karşılaştırıyorum. Ben soruları el ile yazmıştım. O yüzden çocuklara aktarırken hem anlamda karışıklık olmuştu hem de zamandan kayıp olmuştu. Bu sefer tahtaya yansıttım yanlış anlaşılmalara önüne geçildi. Zamandan tasarruf sağlandı. (B2.1R)

Öğretmen adayı etkinlikler sırasında sormayı planladığı soruların cevaplarını da önceden planlayıp kontrol etmesine rağmen gözünden kaçan hatası sebebiyle çalışma kağıtlarını tek tek kontrol etmek zorunda kaldığını, zaman kaybettiğini ve kargaşaya yol açtığını görüşme sırasında aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

En son yaptığım etkinlikte derse gelmeden soruların cevaplarını ben de yaptım. Ama bir yerde gözümünden kaçan bir hatam olmuş iki üç defa kontrol etmeme rağmen. Yanlış yaptığımı fark edince teker teker çalışma kağıtlarını kontrol etmek zorunda kaldım. Bu da kargaşaya sebep oldu. Böyle bir problem oldu. (A2.1R)

Öğretmen adayı etkinlik sırasında soruların cevaplarını bilmediğine, daha dikkatli olmadığına ve hazırlıklı olarak sınıfa gelmediğine pişman olduğunu o haftaki günlüğünde de ifade etmiştir:

Dersten önceki hazırlığımda daha dikkatli olsaydım iyi olurdu. Bir etkinlik hazırladım. Üç defa da kontrol ettim çözümünü bulmak için. Ama gözümünden kaçmış. Gelen ilk kağıdı incelerken kendi cevap anahtarımın hatalı olduğunu fark ettim. Kağıtları tek tek incelemek zorunda kaldım. (B2.1R)

Yaşanan bu olay ve ders esnasında akranlarından yardım isteyerek nasıl üstesinden gelmeye çalıştığı o hafta öğretmen adayının dersini gözlemleyen bir akranın öneri formuna şu şekilde yansımıştır: “Çalışma kağıdındaki cevap anahtarının hatalı olması sebebiyle derste uzun uzadıya kağıtları tek tek incelemek zorunda kaldı. Ben de derste cevap anahtarından kontrol ederek ona yardım ediyordum.”(C2.1ER)

Öğretmen adayı bir sonraki hafta dersin sonunda sorduğu sorunun cevabını kontrol ederken öğrencinin soruda olmayan bir veriyi kullanarak cevabı bulmuş olduğunu ders planında cevabına da yer vermediği için farkedememiştir. Adayın cevapları önceden hazırlayıp gelme ve zaman kaybını önleme konusunda daha dikkatli olması gerektiği yönündeki ifadesi:

Dersin sonunda sorduğum ...sorusunda öğrenciden gelen cevabı kontrol ettik. Tek cevap gelmişti. Öğrenci olmayan rakamı hesap ederek doğrusunu bulmuştu. O an onayladım ama aslında bu doğru değildi. Verdiğim rakamlar dışında bir rakam kullanmış. Biraz daha dikkatli olmam lazım. Zaman kaybımız oldu. (A3.1R)

Öğretmen adayı bu kez soru kökünde yapmış olduğu bir hatayı ders esnasında farketmiş olmasından duyduğu pişmanlığı ve sebebini sorguladığında ders hazırlığı sırasında yeterince ayrıntılı düşünememesinden kaynaklı olduğunu belirtmiştir:

Bulmacada bir harf çıktı sonra farkettim ki soru kökünde bir yanlışlık var. Hazırlarken yaptığım hatayı farketmiş olmayı isterdim... Öğrenciler çözüme gayreti içerisindeyken farketmediler. Geçen haftalarda ve bu hafta gördüm onlar gibi ayrıntılı ve dikkatli düşünemiyorum. (A4.1R)

Öğrencilerden etkinlik sırasında şiir yazmalarını isteyen öğretmen adayı gelen bir soru üzerine ders hazırlığı sırasında örnek olması açısından bir şiir yazmış olmasının güzel olacağını ifade etmiştir. Öğretmen adayı ders hazırlığına ilk haftalara göre daha fazla zaman ayırdığını, ders sırasında karıştırılan kavramları doğru şekilde aktarmak için ekstra zaman ayırdığını ve daha dikkatli davranmak için çaba harcadığını görüşme sırasında ifade etmiştir:

Bu iki kavram genelde karıştırılan kavramlardı. Dün akşam inceledim. Net kavramlardı zihminde konuya iyi hazırlanmıştım. Çünkü üniversitedeyken bile biz bu konuyu anlatırken bu iki kavramı birbirine karıştırıyorduk. Doğru şekilde aktarmak için ekstra zaman ayırmam benim dersimdeki güçlü yönümdü. (A8.1R)

Öğretmen adayı öğretim uygulamalarının devamı olarak bir sonraki derslerinin öğretim süreçlerini planlama ve uygulama üzerine yansıtma yaparken daha çok

etkinlikler ve materyallerin seçimi ve hazırlanması konusunda anlaşılabilirlik(netlik), derse hazırlıklı gelme, zaman yönetimi, dikkatli olma vb. üzerinde durmuştur. Öğretmen adayı bir sonraki dersin nasıl olması gerektiğine yoğunlaşmış, yansıtma yaparken sınıf yönetimi konusuna dikkat çekmiş ve sınıf içinde yaşanan istenmeyen öğrenci davranışlarına, bu davranışlarla nasıl baş ettiğine ve öğrencilerin derslere katılımlarına eğilmiştir.

4.1.1.4. Söz Hakkı Verme ve Öğrenci Katılımını Sağlama Kararları

Öğretmen adayı uygulama dersi sırasında öğrencilere söz hakkı vermek ve onları derse katmak için nasıl bir tekinlik tasarladığını aşağıda yer verilen görüşme ve günlük kayıtlarında açıklamıştır. Derste soruları el ile yazmayıp öğrencilerin soruları projeksiyon ile aynı anda görmelerini sağlamıştır. Kendi yazmış olsaydı ve sırayla öğrencilere söz hakkı verseydi sıranın yavaş ilerleyeceğini ve sondaki öğrenciye söz hakkı gelmeyeceğini ifade etmiştir. Söz hakkı vermenin sınıf yönetimini sağlamada yardımcı olduğunu belirtmiştir:

Ben yazsaydım birer birer soruları sıra yavaş ilerleyecekti. Belkide sondaki öğrenciye söz hakkı gelmeyecekti. Uzun bir zaman geçer. Bu arada arkadaki öğrenciler başka şeylerle uğraşır. Bu şekilde onlara sıra erken geldi. Eğer sınıfta bir hakimiyet, derse ilgilik olmazsa bir kargaşa olur ve zaten kimin ne yaptığı belli olmaz. (A3.1R)

Yansıtıcı günlüğünde bu şekilde öğrenci katılımını sağladığı için sınıftaki her öğrenciye söz hakkı verebildiğinin altını çizmektedir: “Sınıftaki herkes söz hakkı aldı. Söz hakkı almayan öğrenci kalmadı.” (B3.1R) Ayrıca yarışma şeklinde yaptıkları için öğrencilerin sıkılmadığını ve dersten kopmadıklarını ifade etmiştir:

Sadece tahtaya yazsaydım sırayla öğrenciler cevaplandırırdı. Belli bir süre sonra sıkılırlardı. Ama onu biraz daha değiştirdik oyun haline getirdik. Hem daha eğlenceli hal aldı hem de öğrencilerin sıkılma problemleri olmadı. Çünkü daha biri yerine oturmadan diğeri tahtaya atlıyordu cevaplamak için. Dersten kopmadılar. (A3.1R)

Öğretmen adayı bir sonraki hafta öğrencilere şiir okutmak için söz hakkı verirken bir öğrencinin tüm şiiri değil birer kıtasını okumasını istemiş ve böylece daha çok öğrenciye söz verme şansına sahip olmuştur. Artık öğrencilerin isimlerini öğrenmiş ve bu sayede söz verirken isimleriyle hitap edebilmiştir. Bazı öğrencilere birden fazla derse katılma imkanı verdiğinde diğer öğrencilerin tepkileriyle karşılaşmış ve bu durumun üstesinden gelmeye çalışmıştır. Örneğin bir öğrenciye söz hakkı verdiğinde sınıftan “O öğrenci ikinci kez söz alıyor.”, “Daha önce söz almıştı

zaten...” gibi itirazlar gelmiştir. Öğretmen adayı bu tepkiler üzerine:“Ama o arkadaşınız sizi çok güzel bir şekilde dinlemişti. Siz de onu o şekilde dinlemelisiniz”(A4.1R) demiştir. Bunun üzerine öğrenciler itirazlarından vazgeçmişlerdir. Bir ikna yöntemini gözlemleyen diğer öğretmen adayı öneride bulunmuştur: “Şey yapabilir o anda bir soru sorduğunda ya birkaç kişiye fazladan söz hakkı verecek. Ya da dediğimiz gibi soruları çoğaltacak. Çok değil ama bir kaç ekstra soru.”(C4.1SR)

Öğretmen adayı sonraki hafta dersinde öğrencilerin sürekli söz hakkı istemeleri ve söz hakkı verilmediği zaman sorun çıkardıklarını belirtmiş ve söz hakkı almayan öğrencileri derse katmaya dikkat ettiğini eklemiştir:

Sürekli belli başlı öğrenciler söz hakkı verilmesini istiyordu. Hiç parmak kaldırmayan bir kaç öğrenci var ben onlara söz verdim... Zaten 40 dakikamız var herkese söz hakkı vermek mümkün değil. Söz hakkı alamayanlara söz hakkı vereyim ki onlarda derse katılsın sıkılmasınlar. (A5.1R)

Sınıfta ön planda olan bazı öğrencilerin kendilerine söz hakkı verilmediğinde istenmeyen davranışlarda bulunduklarını ve bunun üstesinden nasıl geldiği yönündeki açıklaması: “Öndeki öğrencinin taklit yapması. Kendine vurmaya başladı. Sonra onu bilgisayar başına geçirdim. Sayfayı kaydırmak için bana yardım etsin diye. Ona görev verdim. Sorumluluk verdim.”(A5.1R)

Ders gözlemi yapan başka öğretmen adayı akran dönütünde bu olayı aktarmış ve istenmeyen davranışın üstesinden gelmek için yaptığını beğendiğini ifade etmiştir: “Bilgisayara başına geçirdiğinde yardım almak için bu resmen öğrenciyi durdurdu. Ona görev verdi. Kendine vurup bağırıp sesler çıkarıyordu. Ona başka bir görev verip sorumluluk vermesi güzeldi.”(C6.1ER)

Öğretmen adayının o öğrenciye sorumluluk vererek istenmeyen davranışı tekrar etmesinin önüne geçmeye çalıştığını göstermektedir. Aynı ders sırasında bir başka öğrencinin sürekli söz hakkı istemesinden kaynaklanan sorunlu davranışının nasıl üstesinden geldiği yönündeki açıklaması:

Sorunun cevabını söylemek için parmak kaldırdı. Söz hakkı vermeyince arkadaşlarını çok konuşuyorlar diye şikayet etti. Bende cevap vermedim. Baktım ki iki dakika sonra sustular. Görmezden geldim. Cevap verseydim belki pekiştirmiş olurum. Ama ben kızmadım niye rahatsız ettiniz diye. Sadece sustum bekledim. (A5.1R)

Öğretmen adayı sürekli söz hakkı isteyen öğrencilerin bu davranışlarının nasıl önüne geçebileceğini düşünmüş ve devam eden öğretim uygulamalarında öğrenci katılımını sağlama ve söz hakkı verme konusunda farklı bir uygulama yapmıştır. Fakat etkinliğini uygularken sırayla söz hakkı verdiğinde diğer öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığını ifade ettiği görüşme kaydı: “Baştan başladım zaten sıra gelmeyeceğini bildikleri için diğer öğrencilerin dikkati dağıldı. Onlara söz hakkı verilmeyeceğini biliyorlardı. Bunun yerine yine dört ayrı gruptan öğrenciler seçseydim söz vermek için. Belki daha mı etkili olurdu?” (A6.1R)

Öğretmen adayı o hafta yansıtıcı günlüğünde sırayla gittiği için herkese eşit söz hakkı verme şansı tanımadığını bunun da istenmeyen öğrenci davranışlarına (kopukluk, bağırma) sebep olduğunu belirtmiştir. Çalışma kağıdını yaparken sırayla söz verdiği için diğer öğrencilerin kendilerine sıra gelmeyeceğini bildiklerinden rahatladıklarını ve o sırada ders dışı şeylerle ilgilendiklerini (sıra arkadaşı ile konuşma, farklı bir dersin ödevini yapma vb.) ve buna nasıl çözüm bulanabileceği öğretmen adayı ve bir akranı tarafından aşağıdaki gibi sorgulanmıştır:

Ben daha önce bir kez dersimde sırayla söz vermiştim. Sırayla gidince diğerlerinin ilgisi dağılıyor. Sonraki hafta direk değiştirmiştim. Birinci gruptan bir kaç kişi ikinci gruptan bir kaç kişi. İllaki gruplarda sıralı gitmeyebilir. Karışık olarak da gruplara söz hakkı verilebilir. Her an sorunun kendine sorulacağını bilmeliler. (C6.1SR)

Bu durum öğretmen adayının o haftaki görüşme kayıtlarına ve yansıtıcı günlüğüne de yansımıştır. Sınıfın genelinin kendisini dinlemediğini, derste sesini yükseltmek zorunda kaldığını fakat yine de kontrolü sağlayamadığını ve sadece söz hakkı verdiği öğrenci ile birebir eğitim yapmış olduğunu ifade etmiştir: “Çalışma kağıdında öğrenci seçme sırasında büyük ihtimal yanlışlık yaptım ki sınıf dersten koptu. Sesimi yükselttim ama bir şekilde yine kontrol edemedim. Sınıf yönetimi öğrenci seçme yöntemim olmadı.”(A6.1R)

Öğretmen adayı bu konuda yaptığı yansıtımlarına günlüğünde yer vermiş ve bir sonraki dersi için nelerin farklı olması gerektiğinin altını çizmiştir. Öğretmen adayı dersin devamında öğrencileri seçmek için sınıfta bulunan öğretmen adayı arkadaşlarından sayı söylemelerini istemiş ve sınıf listesinde bu sıradaki öğrenciye söz hakkı verdiği farklı bir uygulama yapmıştır. Ders gözlemi yapan başka bir öğretmen adayı bu uygulama hakkında düşünmüş ve drama için seçilen öğrencilere bu şekilde karar vermenin diğer öğrencilerin itirazlarını engellediğinin altını

çizmiştir. Öğrenci seçim yöntemi sayesinde “neden ben seçilmedim” gibi itirazlarla karşılaşmadığı için sınıf hakimiyeti kolaylaştı ve etkinliğinin amacına ulaştığını belirtmiştir.

Öğretmen adayı sonraki derslerinde söz hakkı verme konusunda sırayla gitmemiş ve sınıf yönetiminde de kolaylık sağlanmış olduğunu belirtmiştir. Ders sırasında kendini daha rahat hissettiğini hatta aşırı rahat hissettiğini ve bu enerjiyi derse katılan öğrencilerden aldığını ifade etmiştir. Gereksiz konuşmaların olmadığını ve konuyla alakalı genelde konuşmalarla dersin gayet verimli ve çok güzel geçtiğini anlattığı görüşme kaydı:

Geçen derste öğrencilere sırayla söz hakkı vermiştim. Bu sebeple kendi aralarında çok fazla dağılmalar konuşmalar olmuştu. Bu hafta dağınık şekilde söz hakkı verdim. Hemen hemen herkes söz hakkı aldı. Daha başarılı oldu. Sınıf yönetiminde de kolaylık sağlanmış oldu. Gereksiz konuşmalar yoktu. Konuyla alakalı genelde konuştuk. Dersimiz bu şekilde gayet verimli çok güzel geçti. (A8.1R)

Öğretmen adayı öğrenmeyi kolaylaştırmak için düşünmeyi desteklemekte, katılımı sağlama noktasında çaba harcamıştır. Buna paralel olarak öğretmen adayı dersinde farklı bir etkinliği yaptırırken öğrenci katılımını nasıl sağladığının ve artık sınıf yönetimini kaybetmediğinin altını çizmiştir:

Sınıfı gruplara ayırdım. Her gruba birer başkan seçip kavram verdim. Grup başkanları grubundaki kişilerden o kavram hakkında bilgi topladılar. Öğrencilere söz hakkı verdim soruyu diğer gruplara sordular. Yöntemi değiştirdiğim için etkili oldu. Eskiden sırayla gidiyordum ama artık sırayla gitmiyorum. (A9.1R)

Öğretmen adayının derslerini tasarlarırken öğretme-öğrenme süreçlerinde söz hakkı verme ve öğreneni etkin kılma ile ilgili kurallara odaklandığı, amaçlı davranışlar sergilediği görülmüştür.

4.1.1.5. Dönüt Verme ve Hataları Düzeltme Kararları

Öğretmen adayı ikinci öğretim uygulaması sırasında bir etkinlik yaptırmış ve bitirdiklerinde öğrencileri bir ödülün beklediğini ifade etmiştir. Bu durumun öğrencileri ne kadar mutlu ettiğini, onları motive ettiğini ve öğrencilerin ödül olduğunu duyduklarında farklı davrandıklarını görmüştür. Öğrencilerin etkinliği bitirip getirdiklerinde ne kadar heyecanlandıklarını ifade etmiş ve cevabın doğru olup olmadığının kontrolü sırasında heyecandan yerlerinde duramadıklarını bunun başarıma duygusunu tatma isteğinden ileri geldiğini belirttiği görüşme kaydı:

“Etkinlik sonunda ödül olması onları motive ettim...Kontrol ederken yerlerinde duramadılar heyecandan. sonrada bazılarının yanlış olduğunu öğrenince çok üzülenler oldu. Başarma duygusunu alamadı.” (A2.1R)

Öğretmen adayının öğretme-öğrenme süreçleriyle ilgili öğreneni güdülemeye yönelik ödüller tasarlamayı dikkate aldığı görülmüştür. Öğretmen adayını ödül olduğunu ifade ettiği sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin heyecanlı davrandıkları için ayağa kalktıklarını bunu engellemek için etkinlikten sonra ödülün var olduğunu söylemeye dönük kararını uyguladığını belirtmiştir: “Etkinlikten önce ödülün olup olmadığını söylemedim. Etkinlik bitti. Öğrencinin biri ödül varmı diye sordu . Ödül kendinizi alkışlayın. Kendilerini alkışladılar. Ödülü başta söyleyince sınıf dersten kopabiliyordu.”(A3.1R)

Öğretmen adayının dersinde düşünmeyi desteklemek için öğrencilere zaman tanıdığı belirlenmiştir. “O gruptan kimse bilemedi sorunun cevabını. Bekledim biraz ve beklediğim zaman ip ucu da verdim. Yine bilemediler en son yerinize geçin oturun arkadaşlarınız cevaplasın dedim.”(A3.1R) şeklindeki ifadesi öğrencilere konuyla ilgili yöneltilen soruya ilişkin düşünceleri için zaman tanıdığını ve ipucu verdiğini göstermektedir. Öğretmen adayının öğrenmeyi kolaylaştırmak için öğrenen hatalarına yönelik açıklama yaptığını görüşme kayıtlarında belirtmiştir : “Bazıları başlık buldular hiç şiirle alakası yoktu. Başlığın içerikle ilgili olması gerektiğini onlara aktardığımı düşünüyorum. Bir kaç soruyla onları da cevaplandırmaya çalıştım. Farkettirmeye çalıştım sorularla. Başlığın şiirle uyumlu olması gerektiğini.” (A4.1R)

Öğretmen adayı sınıf içinde öğrencilerin güdülenmesi üzerinde durmuş ve sınıf içinde iyi bir öğrenme ortamının yaratılması gerektiğini, olumlu dönütler, pekiştireçler vermenin öğrencilerin güvenlerini artırdığını, özgün örnekler verebildiklerini, kendilerine ait olan bir şeyi arkadaşları ile paylaştıklarında aldıkları hazzı ve başarma duygusunu tattıklarını bunların önemli olduğuna dikkat çekmiştir:

Öğrencilerin birşeyler yapabildiklerini onlara hissettirdiğimiz zaman onlar üzerinde daha etkili olabiliyor. Olumlu dönütler olumlu pekiştireçler. Onların kendilerine olan güvenlerini daha artırıyor. Birşey yanlış ya da doğru olsun. Doğru olduğunda bir aferin çok güzel oldu demek onların derse daha aktif katılmalarını sağlıyor.
(B4.1R)

Öğretmen adayı derste kendi verdiği örneklerden farklı örneklerin daha çok hoşuna gittiğini fakat doğrudan öğrencilerden örnek vermelerini istediğinde zaman alıcı

olduğunun altını çizmiştir. Öğrencilerin verilen örneğe benzer örnekler verme eğiliminde olduklarını belirttiği görüşme kaydı: “Tahtada örnek olduğunda o örneğe odaklanıyorlar ve benim verdiğim örneklere bağlı cümleler kuruyorlar. Çoğunlukla tahtadaki örneklere bağlı örnekler verdiler. Haftaya birkaç etkinliğimiz var örnek verecekleri bakalım haftaya durum ne olacak?” (A5.1R)

Öğretmen adayı dersin devamı olarak bir sonraki dersinde öğrencilerin örnek cümlelerinden cümle oluştururken tahtadaki örneğe çok bağlı kaldıklarını fark etmiştir. Mesela çoğu öğrenci verdiği örnekte birkaç kelimeyi değiştirip onlar da benzer cümleler kurmuşlardır. Yaratıcı farklı örnek cümlelerin sayısı oldukça azdı. Paralel cümleler kurmuşlar ve verilen örnekle kendilerini sınırlandırmışlardır: “Tahtadaki örneğe çok bağlı kalıyorlar. Yaratıcı farklı örnek cümleler oldukça azdı. Çoğu benzer cümle kuruyor. Bunun üstesinden nasıl yapsam?” (A6.1R) Öğretmen adayı bir sonraki dersinde öğrencileri etkilememek için yorum yapmaktan kaçınmış ve ilk önce onların örnek vermesini sağlamıştır. Öğrencilerden gelen farklı örneklerin yorumların aklıda kaldığını, harika bulduğunu ve çok hoşuna gittiklerini belirtmiştir. Bu durum araştırmacı günlüğüne şöyle yansımıştır:

Önceki dersinde önce cümle örnekleri verdiğinde öğrencilerin verdiği örneklere yakın hatta sadece kelimeleri değiştirerek benzer örnekler ve cümleler kuruyorlardı. Bu ders bunu yapmadım. Onları daha özgür bıraktım. Tamamını serbest bırakıp onların serbestçe cümle kurmalarını sağladım. (G7.1R)

Öğretmen adayının transfere dönük, neden-sonuç ilişkilerine dönük ve çıkarımda bulunmaya dönük sorgulamalar yaptığı ve düşünmeyi desteklemek için öğrencilerle bireysel ilgilenmeye ve dönüt vermeye çalıştığı belirlenmiştir. Derste verdiği dönütlerin ve sorduğu soruların çok yönlü ve amaçlı olabildiği örneğin dinlemeyen bir öğrencinin bu istenmeyen davranışlarını farketmelerini sağlamayı amaçladığı ortaya çıkmıştır: “Arkadaşlarını dinlemiyordu. Mesela diğerleri okuyordu ama o kendi alemindeydi. Hikaye bittikten sonra ben bir soru sordum. Bilemedi. Dinlememişti ki bilsin. Arkadaşlarının çoğu farkedince o da kendini yetersiz hisetti çünkü cevaplayamadı.” (A7.1R)

Öğretmen adayının görüşme kayıtlarından ayrıca öğrenen hatalarının fark edilmesinde sınıfta aralarda gezmenin ve kontrol etmenin etken olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adayının aralarda gezerken farketmediği öğrenen hatalarına yönelik açıklama yaptığı, nedenlerini sorguladığı belirlenmiştir: “Bende aralarda

gezip kontrol ediyordum. Başlıkları nasıl. Ama şunu farkettim hikaye ile masalı karıştırıyorlar...Arada dolaşıyordum kim ne yapmış. Ne yapıyorlar kim ne başlık kurmuş. Sorular sordum ve açıklama yaptım. ”(A7.1R)

Öğretmen adayının yansıtıcı günlüğünde hataları farketmesi ve bireysel olarak ilgilenip düzeltilmesi üzerine ifadesi: “Ben bakıyordum kim ne yazmış. Başlıkları mesela nasıl. Başlık yazmış türk dizileri gibi upuzun bir başlık yazmış...tek tek açıklama yaptım.”(B9.1R)

Öğretmen adayının öğretme-öğrenme süreçleriyle ilgili öğreneni güdülemeye yönelik ödülleri tasarlamayı dikkate aldığı, dersinde düşünmeyi desteklemek için öğrencilere zaman tanıdığı, öğrencilere konuyla ilgili yöneltilen soruya ilişkin düşünceleri için zaman tanıdığı ve ipucu verdiği belirlenmiştir. Ayrıca öğrenmeyi kolaylaştırmak için öğrenen hatalarına yönelik açıklama yaptığı, sınıf içinde öğrencilerin güdülenmesi üzerinde durmuş ve sınıf içinde iyi bir öğrenme ortamının yaratılması gerektiğini, olumlu dönütler, pekiştireçler vermenin öğrencilerin güvenlerini artırdığını, özgün örnekler verebildiklerini belirttiği yansıtılarda bulunmuştur.

4.1.1.6. Öğretim Strateji Yöntem Teknik Seçme ve Düzenleme Kararları

Öğretmen adayının hem görüşme kaydında hem de yansıtıcı günlüklerinde yer alan notlarda strateji, yöntem ve teknik seçiminde amaçlı davranmakta zorlandığı ve uyguladıklarını hangi strateji, yöntem ve tekniğe dayandıracağı konusunda zorlandığını ifade ettiği görülmüştür. Ayrıca görsel ve işitsel öğreleri içeren etkinlik materyal kullanmanın derse renk kattığını ifade ettiği görüşme kaydı:

Soru cevap vardı. Şu dörtlük oluşturma neye giriyor tam bilmiyorum.
Arka planda görsel ve işitsel öğrelerin olması güzel oldu. Derse renk kattı. Görsel öğelerle desteklenmiş bir ders oldu aslında. (A4.1R)

Öğretmen adayının dersini gözlemleyen akranları da hangi strateji, yöntem ve tekniği seçtiğini ve seçme gerekçelerini ortaya koyma konusunda zorlandıklarını ifade etmişlerdir: “Yapıyoruz bir etkinlikler ama hangi yöntemi kullandık bilmiyoruz. Bu konuda eksikliklerimiz var. Hangi yönteme giriyor? Aslında hepsi var sunum var tartışma var hepsi iç içe kullanılıyor. Ayırmak zor.”(C4.1SR)

Öğretmen adayı uygulama süreçlerinde yer verdikleri strateji, yöntem ve tekniklerle öğrencinin etkin katılımını sağlamaya çalıştığını ve öğrencilerin keşfederek öğrenmelerini sağlamak için çaba gösterdiğini belirtmiştir: “Dersimde şiirde başlık

ve yazar kısmına boşluklar koydum ve öğrencilere bu şiirde neler eksik diye sordum. Onların farketmelerini sağlamaya çalıştım. Boşluklar bırakmıştım. Daha dikkat çekici oldu.” (A4.1R)

Öğretme-öğrenme sürecinde strateji, yöntem ve tekniklerin seçilmesi konusunda öğretmen adayının sunuş yoluyla öğretme stratejisine, anlatma, tartışma yöntemlerine ve tekniklerden de soru-cevap, drama yer verdiği görülmüştür. Fakat zamanını iyi planlayamadığı için dersinde drama yaptırمامıştır. Ayrıca dersinde oldukça farklı teknikten faydalanmaya ve öğrencileri bilgi basamağından daha üst basamağına taşımaya çalıştığını ifade ettiği görüşme kaydı:

Hangi tekniklere giriyor tam bilmiyorum. Sunuş yoluyla. Mesela bir cümle ve cümle üzerinden örnekler verdim. Drama yapacaktık. Zaman yetmedi. Kendileri cümle kurup söylediler. Öğrencilerle karşılıklı işbirliği ve etkileşim halinde bir dersi işledik. Soru cevap vardı. Örnek verdiler. (A5.1R)

Öğretmen adayı drama tekniğini ne amaçla yaptıracağına ilişkin açıklamaya günlüğünde şöyle yer vermiştir: “Drama yaptırmak öğrenceri o role büründürmeye çalışıyor. Onların düşünmesini sağlar.”(B5.1R)

Öğretmen adaylarının grup görüşmeleri sırasında hangi strateji, yöntem ve tekniğı seçtiğini ve seçme gerekçelerini belirlemeye dönük akranları ile paylaşımlarda bulunduğu belirlenmiştir: “Daha çok öğrenciler aktifti. Tekniğimi tam bilmiyorum. Görsel yorumlama gibi bir şey”(A7.1R)“Resimleme değil acaba görsel okuma mı olur?”(C7.2HR)“Okuma yok ama. Görsel yazma mı? (C7.1SR)

Öğretmen adayı istasyon tekniğini uygulamak istemiş ve neden bunu seçtiğini açıklamıştır. Öğretmen adayı sınıfın ve konunun tekniğı uygun olduğunu düşünmüştür. Dört kavramı olduğu için sınıfı dört gruba ayırıp her gruba bir kavramı vermiştir. Bunu uygulamadan önce öğrencilerin ön bilgilerine ilişkin durumlarını belirlemiş ve görüşme kayıtlarında bu durumu ayrıntılı bir şekilde açıklamıştır:

Konu hakkında ön bilgileri vardı öğrencilerin bu benim için avantaj sağladı. Kavramlara yabancı değillerdi. Öğrenciler kendi aralarında bilgi alışverişi yaptılar. Onlar kendi aralarında konuşurken ben onları gözlemliyordum. (A9.1R)

Öğretmen adayı istasyon tekniğı yapmaya çalışmış ama sınıf mevcudunun fazla olması sebebiyle tam anlamıyla uygulanamadığını belirtmiştir: “Sınıf daha az sayıda kişi olsaydı. Her grubun 4 ya da 5 kişilik olması lazım her öğrenci aldığı kavramı

diğer öğrenciye açıklama fırsatı olsun. Mevcut uygun değildi ama uygulamak istedim.” (A9.1R)

Öğretmen adayının strateji, yöntem ve teknikleri daha çok içeriğe göre seçtiği, ayrıca öğrencinin etkin katılımını sağlamaya çalıştığı belirtmiştir. Öğretmen adayının son haftalarda öğrenmeyi gerçekleştirmek için strateji, yöntem ve teknikleri daha amaçlı seçtiği ve uyguladığı görülmektedir. Daha çok öğrencilerin sürece etkin katılımına olanak veren, uygulama, analiz ve sentez yapmalarını sağlayan strateji, yöntem ve teknikleri uygulama çabası içinde olduğu ileri sürülebilir.

4.1.2. A Kod Harfli Katılımcının Yansıtıcı Temaları

Uygulama sürecinde elde edilen verilerden bu öğretmen adayı için aşağıda belirtilen 4 farklı yansıtıcı temaya ilişkin yansıtma kararlarına ulaşılmıştır; hedeflere kararları, dönüt verme ve hataları düzeltme, etkinlikler ve materyaller, sınıf yönetimi.

4.1.2.1. Hedeflere Ulaşma Kararları

Öğretmen adayı görüşmeler sırasında, haftalık yansıtıcı günlüklerinde dersin hedeflerine ulaşma konusunda düşüncelerini ifade etmiştir. Öğrencilerin genel olarak dersi anlayıp anlamadıklarına ilişkin düşüncelerini belirtmiş buna nasıl karar verdiğine ilişkin düşüncelerini açıklamıştır. Öğrencilerin genel olarak dersi anlayıp anlamadıklarına karar verirken ders sürecinde çok hızlı ya da çok yavaş, çok zor ya da çok kolay olan şeyler ve bunların nedenlerine ilişkin düşüncelerini açıklamaktadır. Bunlardan yola çıkarak bir sonraki ders hazırlığı için yapacağı yeni veya farklı şeylerin ne olduğunu ve nedenlerini ifade etmektedir. Gelecek dersin kazanımları/ hedeflerine ilişkin planladıklarını belirtmektedir.

Öğretmen adayı ilk uygulamalarında öğrencilerin dersi genel anlamda anladıklarını bunun yanında bazı kavramları ayırt edebilme konusunda eksiklerinin olduğunu o hafta yansıtıcı günlüğünde ifade etmiştir. Öğretmen adayının dersinin anlaşılıp anlaşılamadığına ve hedeflere ulaşılma durumuna nasıl karar verdiğine ilişkin ifaderi şu şekildedir:

Öğrenciler dersi genel olarak anladılar. Fakat hala eksik oldukları kısımlar var. Metnin ana fikrinin bir cümle olması gerekiyordu ama iki kelime şeklinde diyenler oldu. Yardımcı olmaya çalıştım. Metnin ana fikrinin en az bir cümleden oluşacağını söylememe rağmen tam olarak metnin ana fikrini çıkaramayan öğrenciler vardı. (B1.2A)

Öğrencilerin anafikri bulma konusunda zorlandıklarını konuşma çizgisini ise kolay öğrendiklerini dersin sonlarına doğru sınıf yönetimi sağlama konusunda zorlandığını görmekteyiz: “Öğrenciler ana fikri bulmakta zorlandılar. Bazı kelimelerin eş anlamlısını bulmakta da zorlandılar. Konuşma çizgisini çok kolay öğrendiler. Ayrıca dersin sonlarına doğru sınıf yönetimini sağlamak zor oldu.” (B1.2A)

Görüşme sırasında öğrencilerin dersin hedeflerine ulaşma konusunda eksiklerinin olduğunu belirtmiştir: “Tekrar bir metni sorsam bunun ana fikri nedir diye orda hala sıkıntı var. Tek kelime ya da iki kelime olarak söyleyecek çocuklar var. Dersin bu kısmının tam olarak amacına ulaştığını düşünmüyorum.”(A1.2A)

Öğretmen adayının dersini daha anlaşılır hale getirmek ve hedeflere ulaşma konusunda yaptığı yansıtmalarda bu eksiklerin sınıf yönetiminden, öğrencilerin etkili okuma ve dinleme becerilerinden kaynaklandığını düşünmüş ve dikkatleri dağıldığı zaman tekrar toplamak için çeşitli etkinlikler ve çalışmalar yaptırabileceğini ifade etmiştir:

Öğrenciler dersten koptuğu zaman onların tekrar dikkatlerini toplamak ve öğrencilerin etkili okuma ve dinleme becerilerini gelişmesini sağlamak amacıyla çeşitli çalışmalar yaptırabilirim.(B1.2A) Çocuklar dağıldıklarında onları hemen toparlamak için birşeyler yaptırمام gerekiyor. Sınıf yönetimi. Çok çabuk dağılabiliyorlar. (A1.2A)

Öğretmen adayı sonraki dersinde hedeflere ulaşma konusunda öğrencilerin not alma konusunda yavaş kaldıklarını için derste zaman kaybettiklerini ayrıca söz hakkı verirken isimlerini bilmediği için zorlandığını ve dersin aksadığını eklemiştir.

Öğretmen adayı günlüğünde yansıtmasına devam etmiş dersinde ana hedeflerine ulaşıldığını ama bazı eksiklerin olduğunun altını çizmiş ve öğrencilerin dersi anladıklarını fakat sorduğu sorulardan anladığı kadarıyla şiir okumada eksiklikleri olduğunu eklemiştir:

Ana hedeflerine ulaşıldı ama bazı eksiklikler var. Öğrenciler şiiri okudular ama genel olarak şiiri kurallarına uygun okudukları söylenemez. Şiir okurken de virgüllere, vurgu ve tonlamalara pek fazla dikkat etmiyorlar. (B3.2A)

Öğretmen adayının dersi sırasında öğrencilerin tek tek şiirin tamamını okuma konusundaki öğrenci isteklerine cevap verme konusunda zorlandığını bunun yerine onlara parça parça okumaları için söz hakkı vermek istediğini ve öğrenciler bir soru cevapladıklarında olumlu ya da olumsuz yani onları kırmadan dönüt vermesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin motivasyonlarını sağlamak için dönüt vermenin

önemli olduğunu düşünmüştür. Ayrıca zamanı ayarlama konusunda zorlandığını ve dersin bitişine doğru saati takip edip zil çalmadan dersi toparlaması gerektiğini, dersin yarıda kalmaması için ders zili çalmadan bir değerlendirme yapılmasının gerekli olduğunu belirtmiştir:

Öğrencilerin isteklerine cevap vermekte zorlandım. Şiiri parça parça okumalarını istedim. Onlar tamamını okumak istediği için buna imkan yoktu. Açıklamak bir hayli zor oldu. Öğrenciler bir soru cevapladıklarında olumlu ya da olumsuz yani onları kırmadan dönüt vermem gerekiyor. Dersin bitişine doğru saati takip edip zil çalmadan dersi toparlamam gerekiyor. Öğrencilerin motivasyonlarını sağlamak için dönüt vermenin önemli olduğunu düşünüyorum. Dersin yarıda kalmaması için ders zili çalmadan değerlendirme yapılmalı. (B3.2A)

Dersi sırasında yapmayı planladığı etkinliklerin sırasının heyecandan ve öğrencilerin araya girmesinden dolayı değişebildiğini değerlendirme kısmına zaman ayıramadığını görüşmeler sırasında eklemiştir: “Heyecandan karışıklıklar olabiliyor. Doğaçlama araya öğrenciler girince benim yapacaklarımın sırası değişiyor.” (A3.2A)

Öğretmen adayı dersin anlaşılmasına ilişkin olarak konunun öğrencilerin ilgisini çeken bir konu olduğunda aktif olarak katıldıklarını ve eğlenceli bir öğretim süreci olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin yeteri kadar örnek verdiklerini ve dersin hedefine ulaşıldığını:

Genel olarak dersi anladıklarını düşünüyorum. Zaten oyun konusu ilgilerini çeken bir konu olduğu için derse aktif olarak katıldılar. Oyunlardan bir kaç tanesini sınıfta oynattım. Eğlenceli bir ders oldu. Çocuklardan eskiden oynanan oyunlara örnek vermelerini istedim. Bildiklerini anlatmalarını ve oynamalarını istedim. Arkadaşlarına anlatarak sınıfta oynadılar. (B4.2A)

Dersin hedeflerine ulaşılmasında etkili olan diğer faktörlerin öğrencilerin ön bilgileri, derse hazırlıklı gelmeleri ve kullanılan öğretim teknikleri olduğunu belirtmiştir: “Ön bilgileri dersin daha kolay işlenmesini sağladı. Başka öğretim teknikleri. Oyun oynamak. Oyunların bazılarını oynatıp göstermek daha etkili oldu. Eğlenceli oldu. Bilmeyenler için akılda kalmasını sağladı.” (A4.2A)

Hedeflere ulaşma konusunda zamanı etkili kullanmanın önemli olduğunun altını çizmekte ve derste uyguladığı etkinlik sırasında öğrencilerin gördükleri nesneleri sembolleştirmede ve resimleştirmede konusunda zorlandıklarını farketmiştir: “Hedeflerin hepsine ulaşamadım. Çünkü dersin hedefi çeşitli yöntemlerle yön bulmaydı. Ben sadece pusulayla yön bulmayı gösterebildim. Diğerlerine sürem

yetmedi...Bazı öğrenciler gördükleri nesneleri sembolleştirmede ve resimleştirmede zorlandı.”(B5.2A)

Hedeflere ulaşma ve dersin anlaşılır olması konusunda derse etkili bir giriş yapmanın önemli olduğunu farkeden öğretmen adayı öğrencilerin dikkatlerini derse veremediklerini ve gürültü yaptıklarını bunu önlemek için bir sonraki derse girişi daha etkili bir şekilde yapmayı düşünmektedir: Derste çocuklar dikkatlerini derse veremediler. Ders boyuca da hep konuştular. Bu derste öğrenciler çok fazla dağıldılar. Gürültülü bir ders oldu. Onları susturmaya çalışmak çok zordu. (B7.2A)

Derse girişi daha etkili bir şekilde yapmak isterdim. Çocukların bu konunun önemini anlayacakları daha etkili bir giriş yapmak isterdim. Daha etkili bir giriş olsaydı belki diğer şeyler de de daha iyi olurlardı. Sessiz olurlardı mesela. (A7.2A)

Derse dikkati çekme ve güdüleme konusunda ders planında değişiklik yapan öğretmen adayı öğrencilerin ilgilerini çekeceğini düşündüğü bilyeleri bölüştürme ile ilgili bir problem durumu paylaşmış ve bunun tüm ders sürecini etkilediğini ve dersin verimli geçtiğini ifade etmiştir. Öğretmen adayı aynı zamanda sınıf içinde öğrencilerin güdülenmesi üzerinde durmuş ve sınıf içinde iyi bir öğrenme ortamının ilgi çekici derslerin hazırlanmasının önemli olduğuna dikkat çekmişlerdir. Haftalık yansıtıcı günlüğünde, konunun günlük hayattan verilen örneklerle başladığında, dersin daha verimli olacağını düşündüğünü açıklamıştır: “Kesinlikle derse dikkati çekmek çok önemli. Çünkü çocukların derse dikkatini çekme ve güdüleme bütün ders sürecini etkiliyor. Derse giriş ne kadar etkili olursa derste o kadar verimli oluyor.”(B8.2A)

Öğrencilerin önbilgilerinin eksik olması sebebiyle ders planında buna yönelik bir değişiklik yapan öğretmen adayı önbilgilerin tamamlanmadan kazanıma yönelik bir ders planının uygulanamayacağına ve hedeflere ulaşamayacağına ilişkin görüşme sırasında ve günlüğünde yansıtma yapmıştır: “Hatırlamak anlamında hedeflere ulaşıldı. Kazanıma giriş bile yapamadım çünkü çok ön bilgi eksiklikleri vardı.”(B8.2A)

Öğretmen adayının ders deneyimlerini göz önüne alarak son hafta öğrencilerin önbilgilerini ortaya çıkarmanın eski bilgiler ile yeni bilgileri ilişkilendirmenin anlamayı kolaylaştırdığına ilişkin düşüncelerini görüşmeler sırasında dile getirmiştir.

Öğrencilerin sahip olduğu öğrenmeleri ile yenilerini ilişkilendirerek bilgiyi anlamlı bir şekilde öğrenecekleri düşünülebilir. “Öğrencilerin bu hafta kesinlikle ön bilgilerini ortaya çıkartmak ya da diğer dersler ve daha önce öğrendikleriyle bağlantı kurmak etkili oldu. Daha önceki bilgileriyle ilişkilendirdiğim için daha kolay anladılar böyle düşünüyorum.” (A10.2A)

Öğretmen adayının değerlendirme süreçleri ile ilgili özgün stratejiler geliştiremediği daha çok sorduğu sorularla hedeflere ulaşılma durumuna ve dersin anlaşılıp anlaşılmadığına karar verdiği bu anlamda amaçlı davrandığı, hedef ve kazanımları temel aldığı görülmektedir. Değerlendirme süreçleri doğrultusunda hedef kararlarını yansıtmak, buraya kadar planlama ve uygulama boyutlarının hedefler ile tutarlılığını ortaya koyma açısından öğretmen adayının öğrenilenleri değerlendirme stratejilerini ve etkinliklerini her derste uygulamadığı açığa çıkmıştır. Özellikle ilk derslerinde değerlendirme yapmadığı belirlenmiştir. Öğretmen adayının zamanı etkili kullanamadığı için değerlendirme yapamadığı, bazı derslerinde değerlendirme etkinliklerini tamamlayamadıkları belirlenmiştir.

4.1.2.2. Dönüt Verme ve Hataları Düzeltme Kararları

Öğretmen adayının ilk haftalarda öğrencilerin seviyesine ve hazırbulunuşluk düzeyine uygun şekilde açıklama yapmakta zorlandığı belirlenmiştir.

Farkettim ki bana göre basit gelen şeyleri onlar bilemediler. Yani çok farklı şeyler söylediler. İpucu verdim o yönden de kendimi iyi hissettim. Biri maaşa miktar dedi. Miktarı anlatamadım onlara. Açıklayamadım. Azlık çokluk dedim sadece. (A1.2A)

Öğretmen adayının öğretme-öğrenme süreçlerinde her öğrenciyi etkin kılacak şekilde söz hakkı vermeye çalıştığı ve cevap veremedikleri durumlarda ipuçları vermeye çalıştığı ortaya çıkmıştır. Derse katılmayan öğrencileri etkin kılacak ve onların zevkle katılmalarını sağlamak için yardımcı olduğunu ifade etmiştir:

Öğrenciye soru sordum. Bir kaç cümle kurdu ama gerisi gelmedi. Neden dedim. Cevap gelmedi. Pek söz almayan bir öğrenciydi. Bende el kaldırıncı hemen söz vermiştim. Sonra gerisini getiremedi. Biraz yardımcı olmaya çalıştım. (A2.2A)

Öğrencileri derste etkin kılmak için isimlerini öğrenmeye çalıştığı , onlara isimleri ile hitap etmenin motive edici olduğunu fakat henüz yeteri kadar öğrencinin ismini bilmediğini ifade etmiştir. Bu durum onun dersini gözlemleyen akran önerilerine “Öğrencilerin ismini bilmemesi. Motivasyonlarını olumsuz etkiliyor

öğrencilerin.”(A3.2MA) ve öğretmen adayının görüşme kayıtlarına “Ancak 4 kişinin adını öğrenebildim. Ön planda olan çok istekli olan öğrencileri öğrenebiliyorum. İsimleri akılda tutmakta zorlanıyorum. Zamanla olacak.”(A3.2A) şeklinde ifadelerle yansımıştır.

Öğretmen adayı öğrencilerin dersinde kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlamak için yakın ilişkiler kurma konusunda eksikliklerinin olduğunu düşünmektedir. Soğuk kanlı ve seviyeli tavırlarını üstünden atmak istediğini ifade etmiş ve öğrencilerle seviyeyi kaçırmadan yakın olmak istediğini ifade etmiştir. Örneğin öğrencilerle fiziksel temas sağlama ve sırtına dokunabileceğini bu durumun üstesinden gelmek için bir öneri olarak düşünmektedir. Ayrıca bir sonraki derse için geri dönüt verirken cevabı yanı sıra olsa doğru da olsa daha güdüleyici motive edici dönütler vermesi konusunda yansıtma yapmıştır:

Soğuk kanlı tavrımı üstümden atmak istiyorum. Biraz daha sıcak kanlı olmak istiyorum. Onlarla seviyeyi kaçırmadan daha yakın olmak isterim. Ama çizgiyi aşmadan. Sırtına dokunabilirim. Geri dönüt verirken cevabı yanı sıra olsa doğru da olsa daha güdüleyici motive edici dönütler vermeliyim. Yani bunları değiştirmek istiyorum. Aslında bunları not etmek istiyorum gelecek dersimde dikkat etmek için. (A3.2A)

Öğretmen adayı önceki dersinde öğretim sürecinde değiştirmek istediklerini not etmiş ve bir sonraki dersinde bunları uygulamak için çaba harcamıştır. Öğrencilere daha yakın olmaya ve bazı etkinlikler sırasında onlara dokunmaya çalıştığını ifade etmiştir. Öğrencilere olumlu dönütler vermeye ve açıklamalar yapmaya dikkat etmiştir. Öğretmen adayının öğrenmeyi kolaylaştırmak için öğrenenlerin eksiklerini tamamlamaya yönelik açıklama yaptığı, örnekler verdiği belirlenmiştir: “Milli kültür ne demek diye çocuklara sordum. Yani tam cevap alamadım gibi oldu. Çok örnek veremediler. Biraz anlatmaya çalıştım. Giysilerimiz türkülerimiz örnekleriyle.”(A4.2A)

Öğretmen adayı derse sırasında kontrol ettiğinde güzel çizim yapanların yanında resmi çok kötü olupta çizimleri çok kötü olanlarında olduğunu farketmiştir. Onlara da yardımcı olmaya çalışmış ve nasıl yaparlarsa daha iyi olabileceği yönünde dönütler vermiştir: “Ödevleri kontrol ettiğimde gayet güzel çizim yapanlar vardı. Bunun yanında resmi çok kötü olup çizimleri çok kötü olanlarda var. Onlara da yardımcı olmaya çalıştım. Şöyle yaparsanız daha iyi olur gibilerinden.”(A6.2A)

“Ödevlerine yıldız koydum bundan çok hoşlandılar.Yaptıkları ödevlerin ödüllendirilmesi onları mutlu eder. Kendilerini değerli hissederler.” (B6.2A)

Öğretmen adayı ödev kontrolü yaparken o sırada kontrol yapmadığı sınıftaki diğer öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığını farketmiş ve onlara farklı bir görev verseymiş iyi olacağını düşünmüştür. Ödevlerini yapanlara yıldız koymuş, yapmayanlara ise soru işareti. Amacının not vermek değil öğrenmeyi sağlamak olduğunu düşünerek yapmayanlara yapmaları için derste zaman tanımıştır. Eksik varsa düzeltmeleri tamamlamaları için çaba harcamıştır:

Ödev kontrolü yaparken diğer öğrencilerin dikkatleri dağıldı. Belki o sırada ben kontrol yapmadığım öğrencilere bir görev versem meşgul olmaları için. Yıldız koydum yapanlara. Yapmayanlara soru işareti. Yapmayanlara şimdi yapın dedim. Amacım öğrenmelerini sağlamak not vermek değil. Eksik olanlarını o sırada tamamlamalarını istedim.(A6.2A)

Öğretmen adayı dersinde söz almayan öğrencilere ipucu, olumlu dönütler vererek ve onları ödüllendirerek kendilerine güvenmelerini sağlamaya çalıştığını bunu yaptığı bir öğrencisinin teneffüste ders bitince yanına gidip teşekkür ettiğini belirtmiştir:

Parmak kaldırmayı seçtim onunla da tahtada çözdük, biraz takıldı yardımcı oldum. Biraz takıldı sonra biraz çözdü hatta ben alkışlattım arkadaşlarına hani biraz kendine güveni gelsin . Teneffüste ders bitince yanıma geldi teşekkür etti.(A9.2A)

Öğretmen adayı öğrencilere yardımcı olunca onları olumlu şekilde destekleyinde derse katılma konusunda isteklerinin arttığını ve artık tüm sınıfın derse katılmak istediğini ifade ettiği görüşme kaydı: “Yardımcı olunca çocuklar direk olarak kendilerini göstermek istiyorlar, özgüvenleri artıyor. Hepsi aktif olmak istiyor.”(A10.2A)

Öğretmen adayının ilk haftalarda öğrencilerin seviyesine ve hazırbulunuşluk düzeyine uygun şekilde açıklama yapmakta zorlandığı fakat sonraki öğretme- öğrenme süreçlerinde her öğrenciyi etkin kılacak şekilde söz hakkı vermeye çalıştığı ve cevap veremedikleri durumlarda ipuçları vermeye çalıştığı ortaya çıkmıştır. Derse katılmayan öğrencileri etkin kılacak ve onların zevkle katılmalarını sağlamak için yardımcı olduğu, söz almayan öğrencilere ipucu, olumlu dönütler vererek ve onları ödüllendirerek kendilerine güvenmelerini sağlamaya çalıştığı yönünde yansımalar yapmıştır.

4.1.2.3. Etkinlik Ve Materyal Seçme ve Düzenleme Kararları

Öğretmen adayı yansıtma yaparken kullandığı etkinlik ve materyal türlerini açıklamış ve bu etkinlikleri ve materyalleri nasıl seçtiği ve seçme nedenlerini ifade etmiştir. Etkinlik ve materyallerin etkili olup olmadığına ilişkin düşüncelerini belirtmiştir. Etkinliklerin / materyallerin öğrencilerin ilgisini çekip çekmediğine ilişkin düşüncelerini ve nedenlerini açıklamıştır.

Öğretmen adayı öğrencilerin ilgisini çekmenin dersi daha zevkli hale getirdiğini belirterek görsel materyallerin derse katılımı artırdığının altını çizmiştir. Özellikle malzemelerin hazırlanması sırasında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınması ve görsel materyal hazırlamanın öğrencilerin hoşlarına gittiğini ifade etmiştir:

Dersi daha zevkli hale getirmek öğrencilerin dikkatini çekmek ve konuya uygun olduğu için sunum kullandım. Sunum etkiliydi çünkü görseller öğrencilerin daha çok dikkatini çekti ve derse daha iyi katıldılar. Dersi dinlediler aktif olarak katıldılar. Çünkü oyun gibi eğlenceliydi. (B1.2A)

Öğretmen adayı bu konularda yansıtma yaparken yaşamış olduğu öğretim deneyiminin daha farklı nasıl olabileceğini ve bu doğrultuda bir sonraki dersini nasıl planlanması ve anlatması gerektiğine yoğunlaştığı görülmektedir.

Öğretmen adayı öğrenci ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ders hazırlığı yapma, etkinlik ve materyal hazırlamanın sonucu olarak öğrencilerin severek derse katıldığının üstünde durmuş ve etkinliği uygularken dersinde yaşadığı sürpriz bir olayın uygulama öğretmeni yardımıyla nasıl üstesinden geldiğini açıklamıştır: “Şarkıları dinledik. Özellikle bu öğrencilerin çok ilgisini çekti. Şarkıları dinlemekten hoşlandılar. Çünkü eşlik ettiler. Bütün sınıf birlikte. Derse giriş güzeldi.” (B2.2A)

Etkinliği uygularken dersinde yaşadığı sürpriz bir olayın öğrenci davranışlarına nasıl yansıdığını bu durumun dersini sınıf yönetimi açısından nasıl etkilediğini açıklamıştır: “Slayta eklediğim müzikler açılmadı. Müzik açılmayınca çocuklar gülmeye başladılar. Dikkatleri biraz dağıldı. Dersimi olumsuz etkiledi.” (B2.2A)

Öğretmen adayı görsel ve işitsel öğrelere yer vererek öğrenci ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ders işlediğinde öğrencilerin memnuniyetini dile getirmiştir. Etkinliği

uygularken dersinde yaşadığı sürpriz bir olayın öğrencilerin derse karşı motivasyonlarına nasıl olumsuz yansıdığını açıklamıştır:

Etkinliklerde görsellerden ve müzik dinlemekten çok hoşlandılar. Hazırladığım şir dinletisinin sesi çok azdı ve öğrenciler duyamadıkları için dinleyemediler. Dersi olumsuz etkiledi. Öğrencilerin ve benimde derse olan motivasyonumu olumsuz etkiledi. (B3.2A)

Haftalık yansıtıcı günlüğünde deneyimlediği öğretim uygulamasını daha iyi hale getirmek için alternatif olarak drama yaptırabileceğinden bahsetmiştir: “Anahtar kelimelerle akıllarına gelen bir olayı yazma etkinliğinde yazdıkları olayı drama yaptırabilirdim.” (B3.2A)

Öğretmen adayı dersinde etkinlik olarak oyun oynatma ve materyal olarak misket kullanmıştır. Dersin konusunu dikkate alarak daha iyi anlaşılması ve dersin daha etkili geçmesi için oyun oynattığını belirtmiştir. Ayrıca neden bu oyunları seçtiği yönünde sınıf içinde uygulanabilirlik açısından bir değerlendirme yaptığı ortaya çıkmaktadır. Sınıfta seçtiği etkinlik ve materyal sayesinde hem dersin daha etkili ve kalıcı olmasını sağladığını hem de dersin daha eğlenceli geçtiğini belirtmiştir. Ayrıca oyunları öğrenciler oynadığı için derste onların daha aktif olduğunun altını çizmiştir:

Bu oyunları seçme sebebim sınıf içinde oynamaya uygun olmasıydı. Etkinlik ve materyallerin etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü eski oyunları konuşup geçmek yerine sınıfta canlandırmak hem dersin daha etkili ve kalıcı olmasını sağladı hem de ders daha eğlenceli geçti. Oyunları öğrenciler oynadığı için derste onlar daha aktifti. (B4.2A)

Öğretmen adayı materyal olarak ders kitabı, slayt ve pusula kullanmış etkinlik olarak da yön bulma etkinliği tasarlamıştır. Dersin hedeflerine ve konuya uygun olduğu ve dersi daha zevkli hale getirmek öğrencilerin derse dikkatini çekmek için bu şekilde bir tasarım yaptığını belirtmiştir. Somut ve görsel olan materyalin öğrencilerin daha çok dikkatini çektiğini ve akıllarında kalıcı olduğunu belirtmiştir:

Somut olan materyal öğrencilerin daha çok dikkatini çekiyor ve akıllarında kalıcı oluyor. Örneğin pusula öğrencilerin dikkatini çekti. Etkinlikte de öğrenciler yön bulma ile ilgili resim yaptılar. Bu da dersi daha zevkli hale getirdi. Pusulayı incelemekten ve resim yapmaktan hoşlandılar. (B5.2A)

Haftalık yansıtıcı günlüğünde deneyimlediği öğretim uygulamasını daha iyi hale getirmek için alternatif olarak ne yaptırabileceğinden bahsetmiştir: “Güneşli bir günde öğlen çocukları dışarı çıkarıp güneşten yararlanarak gölge boyuna göre yön buldurma yapılabilir.” (B5.2A)

Gördükleri nesneleri sembolleştirme bu sembollerden yararlanarak gördüğü bir manzarayı resimleme etkinliğinde öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrendikleri için daha iyi öğrendiklerini düşünmekte ve resim yapmayı sevdikleri için ilgilerini çektiğini ve derse katıldıklarını ifade etmektedir:

Gördükleri nesneleri sembolleştirme bu sembollerden yararlanarak gördüğü bir manzarayı resimleme yaptık. Öğrenciler yaparak yaşayarak öğrendikleri için daha iyi öğrendiler.Etkinlikler daha çok öğrenci katılımını gerektiriyor. Genel olarak resim yapmayı sevdikleri için ilgilerini çekti. (B6.2A)

Problem kurma etkinliği ve materyal olarak cetvel ders kitabı kalemtraş seçmiştir. Etkinliği seçme amacının çocukların derste öğrendiklerini pekiştirmek olduğunu materyal seçme amacının cetvelle ders kitabını ölçmek pratik ve kolay olduğu ayrıca çocukların seviyesine uygun olduğu seçtiğini belirtmiştir. materyal seçiminde amaçlı davranışları ekonomiklik, uygulanabilirlik, kolay ulaşılabilirlik; yine etkinlik seçiminde de amaçlı davranışları ve pekiştirme, öğrencileri derse katma gibi :

Etkinliği çocukların derste öğrendiklerini pekiştirmek için seçtim. Cetvelle ders kitabını ölçmek pratik ve kolay olduğu için ve çocukların seviyesine uygun olduğu için seçtim.Çok etkili oldu mu? Materyaller daha ilgi çekici olabiliridi. (B7.2A)

Öğretmen adayı malzeme olarak bilye seçmiş ve seçme gerekçesi olarak derste dikkati çekme ve bölme işlemini hatırlatma için kullandığını belirtmiştir. etkili olduğunu düşünmekte ve bilyeler somut nesne olduğu için çocukların bölme işlemini daha iyi anlamasını sağladığının altını çizmektedir: “Bilyeleri derste dikkati çekmede kullandım..Etkili olduğunu düşünüyorum. Özellikle bilyeler somut nesne olduğu için çocukların bölme işlemini daha iyi anlamasını sağladı.” (B8.2A)

Öğretmen adayının yansıtma yaparken öğrencilerin öğretim sürecinde en çok hoşlandıkları ve hiç hoşlanmadıkları şeylerin neler oldukları ve bunların nedenlerini sorgulaması bir sonraki öğretim sürecini şekillendirmede etkili olmuştur. Bu haftaki derste karşılaştığı herhangi "sürpriz" olay(lar) ve bu sürprizlerin dersi nasıl etkilediğine ilişkin düşüncelerine görüşe kayıtları ve günlüklerinde yer vermiş ve derste yeterince farklı etkinlik ve materyal kullanıp kullanmadığına ilişkin sorgulamalar yapmıştır. Kullanabileceği daha farklı etkinlik ve materyallere ilişkin yansıtmalarda bulunarak dersin devamı olarak gelecek dersin planlaması hakkındaki düşüncelerini açıklamıştır.

4.1.2.4. Sınıf Yönetimi Kararları

Öğretmen adayı yansıtma yaparken öğrencilerin ilgisinin konu üzerinde olup olmadığına(derste yapıyor olmaları gereken şeyleri yapıp yapmadıklarına), sınıf içi kuralların ve yönergelerin açık olup olmadığına, sınıf içinde karşılaştığım herhangi bir sorunlu öğrenci davranışı, yaşadığı bu sorunlu davranış(lar)ın neden(ler)i, bu sorunlu davranış(lar)ı nasıl çözdüğü, öğrencilerin bireysel olarak akademik ve davranışsal ihtiyaçlarını karşılayıp karşılayamadığı, etkinlikler arasındaki geçişlerin esnek olup olmadığını, tüm öğrencilerin derse katılmaları için fırsatlar verip vermediği ve bir sonraki derse için sınıf yönetimi açısından yapmak istediği değişikliklere dikkat çekmiştir:

Çocukların bu kadar dağılması. Gerçekten çok zorlandım. Ne yapacağımı bilemedim. Ders sırasında kitaplığın rafı düştü. Öğrencilerin dikkati dağıldı. Oraya doğru koşuşturdu. Bu durumun üstesinden tam olarak gelebildiğimi düşünmüyorum. Dersin bitiminde şöyle üstesinden gelmeye çalıştım. Dersi toparlayan ve özetlemek amaçlı sorular yönelttim. Buna rağmen bazı öğrencilerin hala dikkatleri dağınıktı. (A1.2A)

Öğretmen adayı ilk hafta yansıtıcı günlüğünde öğrencilerin dikkatlerinin çok kolay dağılabildiğini ve dersten kopabildiklerini ve bunu önlemek için çeşitli etkinlikler bilmece şarkı söyletebileceğini belirtmiştir:

İlk kez bir sınıfa ders anlattığım için kuralların zamanla yerine oturacağını düşünüyorum. Derse ilgisiz gördüğüm öğrenciler arasından bir öğrenciden soruyu okuyup cevaplamasını istedim. En ufak bişeyde öğrencilerin dikkati dağılıyor ve dersten kopabiliyorlar. Bunu önlemek için çeşitli etkinlikler bilmece şarkı söyletmek yaptırabilirim. (B1.2A)

Sınıf yönetimini sağlama konusunda her öğrenciye bireysel olarak ilgilenmek istediğini fakat sınıf mevcudu fazla olduğu için çok zorlandığını ve etkinlikler arasında geçiş yaparken sınıfta kontrolü kaybetmemek için çaba harcadığını ifade etmiştir:

Sınıf mevcudu fazla olduğu için her öğrenciye bireysel olarak ilgilenmek çok zor. Bir etkinliğin bitirip diğerine geçmeden önce etkinliğin anlaşılıp anlaşılmadığından emin olmaya çalıştım. Anlaşılıp anlaşılmadığını sordum. (A1.2A)

Öğretmen adayı sınıf yönetiminde bir sonraki dersinde geçen hafta kadar zorlanmadığını fakat sınıf içi yönergelerinin henüz net olamadığını ve etkinlikler arası geçişlerde sınıfın dağıldığını ifade etmiştir:

Bu derste sınıf yönetiminde geçen hafta kadar zorlanmadım. Çünkü sınıf derse daha iyi katıldı. Dersin konusu ilgi çekiciydi. Sınıf içi kurallarım yönergelerim henüz çok net olmadığını düşünüyorum. Ama geçen haftadan daha iyiydi. Etkinlikler arası geçişlerimde ödevlerini göstermek istediler. (B2.2A)

Öğretmen adayı bir sonraki ders sırasında yaşadığı karasızlığın ve ikilemin sınıf yönetimi açısından dersini nasıl etkilediğini günlüğünde açıklamıştır:

Bu ders sınıftaki kurallar ve yönergeler çok fazla açık değildi. Ben onların isteklerini yapmaya çalıştım. Ama sonuç olarak verimli olmadı. Sınıf kalabalık ve her öğrenciye söz hakkı vermem mümkün olmuyor. Sınıf içi kuralları daha belirginleştirmeyi düşünüyorum. Çünkü dersin daha verimli olacağını düşünüyorum. (B3.2A)

Başta sınıfta her kıtayı bir öğrenci okusun mu diye teklifte bulunmuş öğrencilerden gelen itirazlar üzerine vazgeçmiştir. Sonra bir kaç öğrenci daha okumuştur. Öğretmen adayı araya girerek haksızlık olduğunu herkese söz hakkı veremeyeceğini ve parça parça bölümleri okusalar daha çok öğrenci söz alabileceğini belirtmiştir. İkna edici bir açıklama yapmıştır. Ama açıklama üzerine yine öğrencilerin istediği gibi tüm şiiri okutmaya devam etmiştir: “Zayıf bulduğum işte sınıfın kontrolünü pek sağlayamadım. Onları kırmamak için tamam dedim. Ama işte sonra herkes okumak istiyor. Onları bu konuda dinlememem gerekiyordu.”(A3.2A)

Uygulama öğretmeni de dersten sonra yapılan fikir alışverişinde öğretmen adayına öneride bulundu. Öğrencilerin her söylediğine göre dersini değiştirmemesi gerektiğini, kendi planı doğrultusunda uygulaması gerektiğini söyledi. Her kararı öğrencilere bırakmasının çok doğru olmadığını vurguladı. (G3.2A)

Öğretmen adayı bir sonraki dersinde öğretim uygulamalarından yola çıkarak yaptığı yansıtmaları neticesinde sınıf yönetiminde daha iyi olduğunu düşünmektedir. Etkinlikler sırasında sınıf yönetimini kaybetmeden amacına uygun bir şekilde öğrenci katılımını sağlama konusunda organizasyonu sağlama, uyumlu bir şekilde etkinliği yaptırmanın önemli olduğunu belirtmektedir. Önceki derslerinde özellikle sınıfta neyin nasıl yapılacağı konusunda (öğrencilere söz hakkı verme, öğrencilerin şiirin tamamını mı yoksa bölüm bölüm okuyacakları) bazı kararları öğrencilere bıraktığı için kargaşa ve anlaşılmazlıklar yaşamış ve bu dersinde bazı kritik kararları verdiği durumun üstesinden gelmiştir:

Sınıf yönetiminde de bu hafta daha iyi olduğunu düşünüyorum. Yani mesela sonuçta çocukları oyun oynatcaz tahtaya çıkardık. Organize temek uyumlu bir şekilde oyunları oynatabilmek çok önemli. Sorun

yaşanmadı ve yönlendirebildim. Onlara bıraksaydım bazı kararları kargaşa ve anlaşılmazlıklara yol açıyor. (A4.2A)

Öğretmen adayı derste daha net ifadeler kullandığı ve dediklerini yaptığı sınıfta söz alma konusunda yaşadığı sınıf yönetimi sorunununda bir düzelme ve gelişme gözlemlediğini ifade etmiştir:

Katılım çok güzeldi derse. Düzgün parmak kaldıranları seçicem dedim. Öğrencilerin bağırarak taşkınca söz almaya çalışmaları benim bu haftaki dersimde his olmadı. Sessizce söz istemeye çalıştılar. O değişimi gözlemledim. (A4.2A)

Öğrencilerin dikkati konu üzerindeydi. Çünkü zaten dersin konusu çocuklar için ilgi çekici bir konuydu. İlgili ve istekli oldukları için genel olarak herkesin herkesin derse katılmasına fırsat vermeye çalıştım. (B4.2A)

Öğretmen adayı dersinde karışıklık olmasının önüne geçmek için kullandığı etkinlik sırasında daha net açıklama yapması gerektiğini farketmiştir: “Zihinlerinde canlandıracıkları resmi çizeceklerdi. Nereye çizecekleri konusunda bir karışıklık oldu. İstedığınız bir sayfaya yapabilirsiniz dedim.” (A5.2A)

Net yönergeler istiyorlar. Bişey söylenilsin onlar da onu yapsınlar. Düşünmekten ya da yanlış yapma korkusu var hepsinde. Acaba yanlış olan bir yere mi yaparım diye. Ben artık şunu öğrendim bu yaş grubuna kesin şeyler söylemek gerekiyor. Kesin birşey söyleyecekesin. (B5.2H)

Bir sonraki hafta derse ilgi çekici giriş yaptığı için öğrencilerin ilgilerini kaybetmediklerini yansıtıcı günlüğünde ifade etmiştir: “Öğrencilerin ilgisi konu üzerindeydi. Derse ilgi çekici bir giriş yapmam etkili olmuş olabilir. Derse girişte uçağa binip binmediklerini sordum....”(B6.2A)

Öğretmen adayı öğrencilerin sevmediklerini düşündüğü bir derste istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşmıştır:

Çocuklar derste çok konuştular. Olumsuz etkiledi dersi. Hem ben susun demekten yoruldum hem de ders onlar için çok etkili olmadı. Sınıftakilerin yarısı yapımları gerekenleri yaptılar fakat diğerleri başka şeylerle uğraştı. (B7.2A)

Öğrenciler kendi aralarında konuşuyorlardı. Konuşmaları sorun değil ama çok gürültü oldu. Sınıf yönetimim zayıftı. İllaki oluyor gürültü. Nasıl engellenir. Bilemiyorum. daha iyi olabilir miydi? Derse giriş daha etkili, yapsaydım ilerleyen süreçte de daha iyi dinleyebilirdi. Ama nasıl bir giriş olabilceğini hala bulamadım. Düşünüyorum. ne olsaydı daha iyi olabilirdi?ders sırasında öğrencilerin davranışları biraz daha odaklı dikkatli olsaydı. belki derste aralarda gezip bazı öğrencilere bireysel eğilebilseydim. (A7.2A)

Öğretmen adayı yaşadığı soruna çözüm bulmaya çalıştığını ve sınıf içerisinde tahtada sabit durmak yerine aralarda gezmenin etkili olabileceğini düşünmüştür. bireysel olarak öğrencilerle ilgilenmek ve kontrol etmek gibi. Bu konuda bir akran önerisi:

Aktif öğrencileri ortaya çıkararak ilgileri onların üzerine alarak daha iyi kontrol sağlanabiliyor. Ne yaapcak şimdi yapabilecek mi yapamayacak mı? Sınıf ona bakmak için bile duruyor...Derse girerken. Onlara sanki bambaşka farklı birşey yapıyormuşsun gibi bir izlenim vererek ders işlemek amerikayı yeniden onların keşfetmelerini sağlamak gibi. (C7.2HA)

Öğretmen adayı akran önerileri ve kendi deneyimlerinden yaptığı yansıtma çalışmalarında hareketle dersine güdüleme ve merak uyandırdığı ve alan bilgisi olarak kendine güvendiği için öğrenci davranışlarında istenmeyen bir duruma rastlamadığını ifade etmiştir:

Bu ders gayet iyiydi öğrenci davranışları. Bunun da sebebi dersin başındaki derse dikkati çekmek, derse güdüleme kısmı iyi olduğu için. (A8.2A) Derse aktif bir şekilde katıldılar. Çünkü derse güdülemeyi iyi yaptığımı düşünüyorum. Çocukların sorduğu soruları onların seviyelerine uygun şekilde açıkladığımı düşünüyorum. (B8.2A)

4.1.3. H Kod Harfli Katılımcının Yansıtıcı Temaları

Uygulama sürecinde elde edilen verilerden bu öğretmen adayı için aşağıda belirtilen üç farklı yansıtıcı temaya ulaşılmıştır: planlanmayan/ beklenmeyen olaylar/öğrenme ürünleri, etkinlikler ve materyal kullanımı sırasında sınıf yönetimi.

4.1.3.1.Planlanmayan/Beklenmeyen Olayların/Öğrenme Ürünlerinin Üstesinden Gelme Kararları

Öğretmen adayı öğretim uygulamalarının devamı olarak bir sonraki derslerinin öğretim süreçlerini planlama ve uygulama üzerine yansıtma yaparken daha çok beklenmeyen olaylar ve planlanmayan öğrenme ürünleri üzerinde durmuştur.

Ders esnasında kullandırmayı planladığı materyalin öğrencilerde derse gelirken getirmeleri gerekende farklı olduğu için öğrencilerin kullanamadıklarına ilişkin olumsuz tepkilerinden sonra çaresiz hissetmiş ve etkinliği yarıda bırakmıştır. Fen bilgisi dersinde solunum konusunda uygun olmayan materyal tercihi olmaları yani öğrencilerin normal balon yerine su balonu getirmiş olmaları onların balonlarını şişirememesine sebep olmuştur. “Öğrenciler balonu şişiremediler. Derste bana

sürekli öğretmenim ben şişiremiyorum gibi şeyler söylediler. Bu durumda birşey de yapamadım. Bırakalım dedim. Ne yapacağımı bilemedim.” (A1.2H)

Derste yaşanan öğrencilerin balon ile oynamak istemelerine yönelik istenmeyen davranışları yani materyalin oyun amaçlı kullanılması üzerine öğretmen adayı öğrencilerin yaş seviyelerine göre bu durumun normal olduğu günlüğüne şu şekilde yansımıştır: “Balon ile oynama sorunu vardı ve bunu normal görüyorum çünkü öğrencilerin gerek yaşları gerek balonun bir oyuncak olarak görülmesi bunun temel nedenlerinden.” (B1.2H)

Öğretmen adayı öğrencilerin seviyelerine inebilmek ve anlaşılır olmak için benzetme yaparak dolaşımı anlatmış fakat öğrencilerde planlanmayan öğrenme ürünlerinin oluşması ve öğrencilerin benzetme ile gerçeğini karıştırmaları sonucunda benzetme ve gerçeği arasındaki farkın iyi açıklaması gerektiğine ilişkin ifadesi:

Damarı anlatmak için borulardan ve karayollarından örnekler vermiştim. Vücudumuzdaki damarları karayollarına ve borulara benzettim. Ama soru cevaplıyoruz çocuk damar diyeceğine boru diyordu. Bu şekilde karışıklıklar oldu. Benzetme ve gerçeği arasındaki farkı yansıtamamışım. (A2.2H)

Ders hazırlığı yaparken temin edemediği bir materyali öğrencilerde olduğunu gören öğretmen adayının şaşkınlığı ve bunu bilmediği ve önceden öngöremediği için etkinliği yapamamış bir sonraki dersinin planında yer verme kararı almıştır: “Benim beklemediğim şey öğrencilerin bu materyali getirmiş olmalarıydı. Hazırlamışlar ve heveslenmişlerdi. Bende olayın şöyle üstesinden geldim. Bunu bir sonraki derste yapacaksınız. Malzemelerinizi kaybetmeyin dedim.” (A2.2H)

Öğretmen adayı dersi sırasında tartışan öğrencilerin bu davranışları karşısında teneffüste onları yanına çağırmış ve onlarla küçük bir oyun oynamıştır. Öğretim süreci esnasında karşılaştığı beklenmeyen olayı derste görmezden gelmiş teneffüste özgün bir strateji kullanarak çözümlemiştir: “Öğrenciler bir köşede tartıştılar. Kızlar ve erkekler arasındaki saçımı çektin, sıramı kaydırdın gibi basit çatışmalar. Yaşları bu davranışlara uygun. Teneffüste üçünü yanıma çağırdım onlarla küçük bir oyun oynadık.” (B2.2H)

Bir başka dersinde üç öğrencinin kendi arasında tartışmaları üzerine bu olaya ders sırasında müdahale etmediğini bunu ders akışını bozmamak için görmezden geldiğini belirtmiştir. Daha sonra teneffüste bu öğrencilerin yanına gelmesini sağladığını ve özgün bir strateji uyguladığını görmekteyiz:

Öğrencilerden üçü tartışmaya başladılar. Sorunu görmezden gelmeye çalıştım başlangıçta. Bu sorunu sınıfa yansıtmak istemedim. Onlarla teneffüste konuştum. Teneffüste konuşacağımız söyleyince ders sırasındaki tartışma çok uzamadı. Teneffüste geldiler ve yine bağıra bağıra konuşuyorlardı. Onlarla aramızda bir sistem geliştirdik. Sonra bende bunlara birer tane kağıt verdim. Ben de kendim bir kağıt aldım. Haftaya kadar dedim birbirimize kesinlikle sen şunu yaptın ben bunu yaptım diye atışmak bağırmak yerine ne yaptysanız ya da ne gördüyseniz bunlara yazacaksınız dedim. Ben de yazacağım dedim. Haftaya artık onlarla bir araya gelicez ve sonuçlara bakacağız. (A4.2H)

Öğretmen adayı bir başka dersinde neyi nasıl yapması gerektiğine ve ders planını uygulamaya odaklandığı için öğrenciyi dikkatli dinlemediğini ve bu durumun ortaya çıkması sebebiyle duyduğu pişmanlığı görüşme ve günlüğünde ifade etmiştir. Çok daha dikkatli olması gerektiğini belirtmiştir:

Çocukların dediklerini gerçekten çok dikkatli bir şekilde dinlememiz lazım. Konuşurken onunla ilgilenmiyordum. Arkadaşım yanlış deyince farkettim. Ne diyeceğimin şaşırımdı. Yanlış anlattı desem tam olarak ne anlattığını da dinlemedim. Bir kez daha dinleyelim o zaman dedim. (A7.2H) Kendi kafamda derste yapacaklarımla ilgili bir liste hazırlıyorum o anda konuyla değil de kafamda tasarladığımla ilgileniyorum. Öğrenciler gerçekten dinlediklerinde en ufak bir noktayı bile tespit edebiliyorlar. (B7.1R)

Öğretmen adayının önceki haftalarda dersinde yaşadığı beklenmeyen olaylar ve karşılaştığı ve ders planında öngöremediği sürpriz olaylar bu haftaki dersinde görülmemiştir. Dersinden önce planladığı etkinlikleri zamana iyi yaydığını, öğrenci ile iyi diyalog kurduğunu, yönergeleri net belirlediğini böylece beklenmeyen olaylarla karşılaşmadığını belirttiği görüşme kaydı: “Öğrenciyle ne şekilde diyalog kurmamız gerektiğini az çok anlayabildim. İstedikler şeyleri baştan söyledim. İstenmedik durumlar hani ne bilim derste boşluklar olmadı. Dersin içerisine planladıklarını zamana iyi yaydım. Zamanı iyi kullandım.”(A7.2H)

Öğretmen adayı açıklamalar sırasında soyut kavramlar kullandığı için öğrencilerden beklemediği tepkiler almış onların bunu bilmemelerine şaşırmıştır. Açıklamaya çalışmış fakat daha dikkatli konuşması ve sınıf seviyesini düşünüp daha dikkatli kelimeler seçmesi gerektiğini bu kavramları onların seviyesine uygun şekilde açıklamanın önemli olduğunu altını çizmiştir: “Söylüyorum ama pek anlaşılmıyor tabi, çocuklar algılayamıyorlar, soyut kavramlar sonuçta... Sorularına seviyelerine uygun cevaplar verebilmek için uğraştım. Yetersiz kaldığım yerde ödev verdim.”(A9.2H)

Öğrencilerin planlanmayan öğrenme ürünleri ve karıştırdıkları bilgiler karşısında açıklama yaptığını ve daha açıklayıcı somut örnekler vererek seviyelerine uygun cevap vermeye çalıştığını görüyoruz:

Çocuğun bir tanesi deprem olduğu için mi aktifleşmiş yoksa yanardağ olduğu için mi deprem olmuş? diye sordu. Kolanın içindeki gaz sıkışınca basınçla kapanığına basınç yapıyor dedim ve deprem de böyle yer kabuğunu...(A10.2H)

Görüşme kayıtlarından ve öğretmen adayının günlüklerinden bu tema üzerine yansıtma yaparken bir sonraki dersinde etkinlikleri yarıda bırakmama açısından nasıl planlanması ve özellikle öğrencilerin seviyelerine uygun açıklamanın nasıl olması gerektiğine yoğunlaştığını göstermektedir.

4.1.3.2. Etkinlikler ve Materyal Kullanımı Sırasında Sınıf Yönetimini Sağlama Kararları

Öğretmen adayı ilk dersinde ders esnasında etkinlik yaptırırken ve materyal kullanırken sınıf yönetiminde zorlandığı görülmüştür:

Onların dikkatlerini derse yöneltmeye çalıştım ama başarılı oldum mu? Yaramazlık yapan ya da yapmaya çalışan çocuğa odaklandım. Hepsi cevap vermek için çok hevesliydi. Bağırıyorlardı. Ders sırasında kime neden söz vermediği söyledim ki olumsuz davranışlarından vazgeçsinler. Hoplayıp zıplayarak söz isteyen kişilere söz vermediğimi açıkladım. (A1.2H)

Öğretmen adayı etkinlik sırasında söz hakkı isteyen öğrencilerden dolayı karışıklık olduğunu buna bir sonraki dersinde nasıl çözüm bulabileceğini düşündüğünü ve özgün bir strateji belirleyerek renkli bir materyal hazırlamanın karışıklığı engelleyebileceğini ifade etmiştir:

Söz verirken. İsimlerini bilmiyorum. Sürekli söz vermek istediğim sürekli el kaldıran öğrenciler vardı. Bir dahaki derse gelirken eğlenceli bir kutu yapmayı düşünüyorum. Öğrencilerin isimlerini alıcam ve onun içine atıcam. Mesela şimdi söz sırası kimde dicem ve sınıftan bir öğrenci isim seçip , seçtiği isme söz hakkı vericem. Kura çektikçe söz hakkı belirlenecek. Böylece hepsi dersi takip etmek zorunda kalacak. Acaba benim ismim şimdi çıkabilir mi diye.(A1.2H)

Öğretim uygulamasına ilişkin maket bir soluk alıp verme mekanizmasını anlatan materyal hazırlamanın, somutluk ve uygulanabilirlik açısından bu materyali seçmenin etkinliğin amacına ulaşmasında etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilere isimleri ile hitap etmenin önemli olduğunu düşünmektedir:

Balon ve maket bir soluk alıp verme mekanizması kullandım. Somutluk ve uygulanabilirlik açısından bu materyalleri seçtim etkiliydi. Diyafram gösterirken ve doğru nefes alıp vermeye çalışırken oldukça eğlendiler. Çocukların isimlerini öğrenmeye çalışmayı önemsiyorum. (B1.2H)

Ders planında yer verdiği etkinliğin seçiminde öğrencilerin ön öğrenmelerini dikkate almadığı için etkinliğin amacına ulaşmadığını, ders esnasında etkinliğin yarım kaldığını ve derste boşluk olduğunu yani öğrencilerin önbilgilerinin eksik olmasından dolayı sınıf yönetiminde yaşadığı sorunu dile getirmiştir:

Etkinliğim neden olmadı? Önbilgiler eksikti. Tamamlanması daha sonra bu etkinliğin yapılması gerekiyordu. Ders sonunda çocuklar hala ne yapmaya çalıştığımızı anlayamamışlardı. Etkinlik ilerleyemedi ve tahtaya çıkan öğrencilerden beklenen kısa yol cevaplarını alamadım. (A5.2H)

Öğretmen adayı etkinlik sırasında sesli bir ortamın grup çalışmasının doğal bir sonucu olduğunu ve etkinliği hazırlarken sınıfın durumunu , sınıf mevcudunu, öğrenci seviyesini dikkate alması gerektiğini ifade etmiştir: “Grup çalışmalarında sınıfta ses yükselmesi normal olmalı. Bu etkinlik sınıfların genel durumuna göre düzenlenmemiştir. Sınıf kalabalık olduğu için sınıfa uyarlamak zordu. ” (A5.2M)

Etkinlik sırasında yaşadığı bir beklenmeyen olaydan yönergelerini net olarak belirlemenin etkinliğin amacına ulaşması ve sınıfta gürültü gibi istenmeyen öğrenci davranışlarının engellenmesi açısından önemli olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin cevabı nereye yazacaklarını bilemediklerini açıklamıştır. Öğrencilerin küçük oldukları için böyle ayrıntı soruları bile sorduklarını fakat böyle bir soruyla karşılaşacağının hiç aklına bile gelmediği görülmektedir. Etkinliğinde önceden öngörmediği bir yönerge boşluğun varlığını ve netlik olmadığını görmekteyiz. Öğrenciler kendi aralarında konuşmaya dalmışlar öğretmen adayı bu konuda öğrencileri meşgul etmek için neyi nasıl yapılacağı konusunda daha açıklayıcı olunması gerektiğini düşünmüştür: “Gruplara soru kağıtlarını vermeye başladıktan sonra dinlemediler dinletemedim dediklerimi... Belki aynı anda almalarını sağlasam soru yazan kağıtları ve tüm herşeyi önce söyleseydim. Daha açıklayıcı olmaya çalışırdım.”(A5.2H)

Günlüğünde öğretim uygulamasında karşılaştığı tüm bu olumsuz durumları şu şekilde ifade etmiştir: “Eğlenceli bir ders amaçlamıştım ve etkinlik kullanmak istedim. önbilgi eksikliği ve benim yetersiz yönergelerim anlam karışıklığına yol açtı.” (B5.2H)

Önceki derslerinin devamı olarak başka bir dersinde etkinliği hazırlarken sınıf durumunu , sınıf mevcudunu, öğrenci seviyesini dikkate aldığı ve etkinlik yönergelerini net olarak belirlediği için etkinlik sırasında sınıf yönetimi konusunda olumsuzluk yaşamadığını belirtmiş ve öğrencilerin davranışlarından yola çıkarak etkinliğinin daha eğlenceli nasıl olabileceği konusunda düşüncelerini ifade etmiştir:

Öncekiler gibi kaos ortamı yoktu. Anlaşıldı. Metin okunurken orada karganın öksürme sesini çocuklar gerçekten öksürüyormuş gibi okudu ve diğerleri de çok memnun oldular. Güldüler sınıfta drama yaptırabilirdim. daha çok eğlenirlerdi. (A7.2H) Çocukların eğlenerek öğrenmesini ve onları sıkmadan dersi yürütmeyi amaçlıyorum. Afiş günlük hayattan örnekler ses kaydı. Afiş dikkat çekiciydi. Ses kaydı da. Eğlenceliydi. Derste aktiflerdi. İlgiğini çekti ki aktiflerdi.(B9.2H)

Öğretmen adayı etkinlikler sırasında istenmeyen öğrenci davranışlarının üstesinden gelmek için daha renkli ve daha eğlenceli etkinlik ve materyal hazırlamanın önemli olduğunu belirtmiştir. Dersinin planladığı gibi ilerlemesi için eğlenerek öğretmenin gerekli olduğunu, günlük hayatla ilişkilendirerek etkinlik açısından çeşitlilik içeren bir öğretim sürecinin öğrencilerin ilgilerini konuya çekme ve onları aktif kılma açısından önemi üzerine yansıtımlar yapmıştır.

4.1.4. M Kod Harfli Katılımcının Yansıtıcı Temaları

Uygulama sürecinde elde edilen verilerden bu öğretmen adayı için aşağıda belirtilen iki farklı yansıtıcı temaya ulaşılmıştır: öğrenci motivasyonu ve sınıf atmosferi, zaman yönetimi.

4.1.4.1. Öğrenci Motivasyonu Sağlama ve Sınıf Atmosferi Kararları

Öğretmen adayı haftalık yansıtıcı günlüğünde sınıfın genelinin derse katılımını sağlayacak etkinliklere yer vermediği ve bir kısım öğrencilerin derse ilgisiz kalmasından duyduğu memnuniyetsizliği ifade etmiştir. Daha etkili bir yaklaşım sergilemek istediğini, sınıf hakimiyetinin tam olmadığını bu noktada bir plan yapmayı düşündüğünü görmekteyiz:

Sınıfın bir kısmının derse ilgisiz kalması beni memnun etmiyor. Daha iyi hakim olmak için daha etkili bir yaklaşım sergilerdim.Çünkü tam olarak hakim olmadığımı düşünüyorum. En çok hoşlandıkları onların dilinden onlara anlatmak. Daha etkili aktif sınıfın geneline hitap eden bir plan yapmayı düşünüyorum. (B1.2M)

Öğretmen adayı ilk dersinde öğrencilerin seviyelerine inme ve günlük hayatla ilişkilendirme yapma konusunda sıkıntı yaşamış ve ders hazırlığı noktasında farklı ne yapılabileceğini belirtmiştir: “Bana göre dersin olumsuz tarafı çocukların seviyesine inemememdi. Sorular daha günlük hayattan olabilirdi. Ders öncesi öğrencilerden günlük hayatlarından soru yazmaları gibi hazırlık yapmaları istenebilirdi.” (A1.2M)

Öğrencilerin derste zorlandığı akran dönütlerine şöyle yansımıştır: “İki basamaklı sayılarda toplamadan da örnek yapması gerektiği anlaşıyordu. Ama o doğrudan üç basamaklıdan başladı. Öğrenciler zorlandılar.” (C1.2AM)

Öğretmen adayı öğrenci isimlerini öğrenmiş olduğundan direk isim söyleyerek ve öğrenciye söz vererek dersini işlemiş ve önceki dersin devamı olan bu derste seviyesine inerek nasıl sorular sorulabileceğini kafasında tasarlamıştır. öğrenciler arası bilgi alışverişi, derste kaynaşma yardımlaşma, derse katılmayan öğrencilerin neden katılmadıkları ve öğrenci seviyelerinin farklı olması noktalarına dikkat çekmiştir:

Onların seviyesine inerek nasıl sorular sorulabileceğini kafamda tasarlamıştım. Özellikle çocuklara kendi dilleriyle anlatmaya çalıştım. Bir çocuk kalkıp tahtada arkadaşları anlatsın. Biri biliyorsa diğerlerine anlatsın amacıyla. Derse katılmayanları özellikle merak ettim niye katılmıyorlar diye? Geçen hafta şey demiştim. Aralarında fazla fark yok demiştim. Bu hafta şunu farkettim aralarında fark olduğunu gözlemeledim. Öğrenmeye güdülenebilen bir öğrenci grubu. (A2.2M)

Daha çok onların seviyesine inebilmem hoşlandılar. öğrencilerin seviyesine inerek onların dilinden dersi onlara anlatarak onların ilgisini derse çektim ve bu etklili oldu. (B2.2M)

Öğretmen adayının teorik derslerinden hareketle sınıfta olan herşeyi birlikte dayanışma içerisinde geçirmeye yönelik yansımalar yaptığını görmekteyiz:

Biz sınıf yönetimi diye dersimizde sınıfta olan herşeyi birlikte dayanışma içerisinde geçirmek gerektiğini görmüştük. Ama bazı farklı cevaplar geldiğinde gülüyorlardı. Bir öğrenci vardı söz verdiğimde eğer kimse gülmezse öğle gelir soruyu çözerim dedi. O sırada bir çıkmaza düştüm ne desem diye. O öğrenciye üzuldüm. (A3.2M)

Öğretmen adayı dersinde gürültü ve istenmeyen davranışlarla başa çıkma konusunda özgün stratejiler geliştirmiş bu da akran dönütlerine yansımıştır: “Dersinde dinleme modu vardı. Bu çok güzel oldu. Birşey sorduğunda bitiren dinleme moduna geçsin dediğinde arkasına yaslandılar öğrenciler. Dinleme modu çok işe yarıyordu.”(C3.2HM)

Özgün stratejilerin yanında ders sırasında farklı bir şey anlatma, hikaye fıkra vb.gibi bilinen şeyleride kullandığını görmekteyiz: “Ders sürecinde zor olan sınıf hakimiyeti kaybolduğunda tekrar ele alınması. Ders sırasında en çok hoşlandıkları farklı bir şey anlatılması hikaye fıkra vb.”(B3.2M)

Öğretmen adayının ders boyu elinde ders kitabı olmasının süreci olumsuz etkilediğine ilişkin akran önerisi: “Sen kitapla beraber elinde tutarken daha rahat ders anlatamıyorsun gibi geliyor bana. Kitap olmasa bir el hareketi yapsan çocukların daha ilgisini çeker diye düşünüyorum.” (C3.2AM)

Öğretmen adayı dönüt verme konusunda sıkıntılar yaşamıştır. Örneğin bir öğrenci cevabı bulduğunda araya girip açıklamada bulunmadığı hemen sonra başka bir metodu buldurmak için diğer öğrencilere söz vermeye devam ettiği, sorgulatmaya çalışmadığı görüşme kayıtlarına yansmıştır. Bu konuda dersini gözlemleyen akran dönütünde öğrencilerin hazırbulunuşları yeterli olmadığı için açıklama yapmama konusundaki ısrarının ona vakit kaybettirdiği yönündeki ifadesi:

Söz verdi farklı öğrencilerden cevap alamıyorsa sürekli sormaya devam etti. Bilemiyorlarsa aslında arka arkaya çok fazla kişiye sormaya gerek yok bence. Çünkü olmayınca olmuyordur. Yeterli değildir hazırbulunuşları. Bu noktalarda açılamayapmk gerekir. Çok vakit kaybetti. (C3.2HM)

Diğer öğretmen adayının bu konudaki düşünceleri: “Öğrenciden sonra sonra kendisi açıklasa güzel olurdu. Çünkü öğrenci anlattıktan sonra başka öğrencilere sorduklarında yine bilemiyorlardı.”(C3.2AM)

Öğretmen adayının haftalık yansıtıcı günlüğünde dersinden zevk duyduğunu bunu severek yaptığını görmekteyiz: “Benim için sınıfta doğal olmak çok önemli. Ben öğretmeyi çok seviyorum.” (B3.2M)

Öğretmen adayı dersinde not aldırma sırasında öğrencileri motive etmek için özgün stratejiler geliştirmiş ve jest ve mimiklerden faydalanmıştır:

‘Mühimdir’ diyerek not aldırardım. Bunu gerekli jest, mimiklerimle ve hareketlerimle onlara hissettirdim. Onların kafasında kalması ve önemli olduğunu ifade etmek açısından ‘mühim’ kelimesini kullanıyorum. Etkili oluyor. Dikkatlerini çekiyor onları eğlendiriyor. (A4.2M)

Öğretmen adayının dersinde özellikle dönüt verme noktasında jest ve mimiklerden faydalanması üzerine akran görüşü: “Mesela böyle bir yanıt geldiğinde gülümsedi ve

farklı ne olabilir diye sordu. Yanlış demeyip bunu biraz tebessümle sezdirdi.”(C4.2AM)

Öğretmen adayı bir öğretme değilde herkesin öğretme sürecine katılmasını istediğini ve sınıfın ilgisini toplamak için neler yapabileceği konusunda yaptığı yansıtmaları:

Sınıfın ilgisini hemen toplayamıyorum. Başka türlü ben bunu sağlayamadım. Sonraki haftalarda ilgilerini çekmek için birşey yapmayı düşünüyorum. Nasıl birşey yapacağımı planlamadım henüz ama bunu üzerinde düşüneceğim. Bu ders aslında bunu da anladım dersin biteceğini öğrencilere hissettirmek ve dersi kısa özetleyip değerlendirmek verimli ve etkili oluyor. (A4.2M)

Dersinde yeterince ilgili olmadığını düşündüğü öğrenci ile bireysel olarak ilgilendiğini göreceyiz: “Tanığım bir öğrencibeni dinlemiyor başka şeyle ilgileniyordu. Teneffüste gidip onunla konuştum. Bana ben onları biliyordum o yüzden başka birşeyle ilgilendim dedi.” (A4.2M)

Öğretmen adayının bir önceki dersinde yaşadığı dönüt verme konusundaki eksiklerinin bu derste de devam ettiğine yönelik akran görüşü:

Mesela çocuğa cevap hakkı veriyor. Kendi kafasında doğru bir yanıt var. Kafasında o doğru yanıtı verecek çocuğu arıyor. Söz hakkı verdiğinde hani sende yanlış demiyorsun ama bakalım arkadaşların ne dcek onları dinleyelim gibilerinden dönüt verebilir. (C4.2HM)

Öğretmen adayının söz verirken söz vereceği öğrencinin yanına gidip ona dokunması, sınıfta gezmesi hep aynı yerinde durmaması sınıf hakimiyetini sağlaması açısından olumlu yönleri ve önceki akran önerileri doğrultusunda dersinde elinde kitap yerine küçük notları olduğu görülmektedir: “Sınıfta çok iyi dolaşıyor. Her yeri geziyor. Derste hareketli. sınıf içinde gezmesi gayet güzeldi. Hakim buna. Planına göre kontrollü gitmek için notlar almış farkı görmüş olmalı.” (C4.2HM)

Öğretmen adayının sonraki derslerinde etkinlik ve materyaller konusunda öğrenci motivasyonunu sağlamak, derse dikkat çekmek, güdülemek için çeşitlilik, netlik ilgi çekicilik, öğrenci seviyesine uygunluk, görsellik noktalarına dikkat ettiği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin kendilerini rahat hissedecekleri ve fikirlerini rahatça dile getirecekleri bir sınıf atmosferi sağlamaya çalıştığı belirlenmiştir:

Görseller etkiliydi. Onların dilleriyle hitap eden bir görsel materyal olması. Video onların diline hitap edebilecek hem de onların ilgisini çekecek bir şey. Onların diline hitap edebilmeyi ben çok önemişiyorum. herkesin birlikte rahat olabileceği birlikte öğrenebilecekleri bir ortam oluşturma istiyorum. (A5.2M)

Bu konudaki çabası haftalık günlüğüne de yansmıştır:

Onların diline hitap edebilecek videolar öğrencileri derse iyi motive etti ve dersin kazanımlarını en iyi öğretebilecek materyaller oldu. Dersi elimden geldiği kadar somut materyallerle ve onların seviyesine hitap edebilecek materyallerle anlatmak. (B5.2M)

Dersinde kullandığı videoların öğrencilerin dikkatlerini çekme konusunda başarılı olduğu tepkilerden anlaşılmış hatta tekrar izlemek istemişlerdir. Öğretmen adayı bu konudaki ısrarlar üzerine nedenlerini sorgulatmıştır: “Videolar çocukların çok ilgisini çekti. Tekrar izlemek istediler Hemen tekrar izleyelim demedi. Önce izleyeceğiz ama neden izleyeceğiz? Ne anladınız? Neden tekrara izlemek istiyorsunuz? diye sordu. Onlardan yorumlar dönütler aldı.” (C5.2AM)

Öğretmen adayının öğretim sürecine yönelik diğer düşünceleri görüşme kayıtlarına şöyle yansmıştır:

Videolar zaten konunun bir parçası idi. O videolar doğrultusunda sorular yönelttim. Dersin sonuna doğru zaten ben o videoları sorgulattım. Bu dersi bütünleyen şeylerdi. Öğrenme eksiklerini uygulamalarla ortaya çıkarmaya çalıştım. Bu yüzden ben arka planda durdum. (A5.2M)

Öğretmen adayının dersine güdülemek ve öğrencileri motive etmek için farklı ve özgün stratejiler kullandığını görmekteyiz:

Derse güdüleme için bir öğrenciden düz yazı gibi diğer öğrenciden şiir gibi okumasını istedim. Çocukların ikisi arasındaki farklılıkları duymasını görmesini istedim. Öğrencilerin gerek ilgi gerek beni dinleme süreçleri gayet olumlu geçti. (A6.2M) Hoşlandıkları şey öğretmenin onlara söz hakkı vermesi ve onlarla ilgilenmesi. (B6.2M)

Öğretmen adayının istenmeyen davranışları ve ilgi kaybını önlemek ve istediği gibi bir sınıf atmosferi oluşturma konusunda daha amaçlı davrandığı belirlenmiştir:

Baktım dikkatleri dağılıyor videoyla onların dikkatini çekmeye çalıştım ki oldu yani videolar arasında anlatmak istediklerimi çok daha iyi anlattım. Onlara değişik sorular sorarak dikkatlerini derse toplamaya çalıştım. Bu videoları da araya sıkıştırıp anlattıklarımı daha da somutlaştırmak istiyordum. (A7.2M)

Öğretmen adayı dersinde öğrencilerin güdülenmeleri için sorular yöneltmiştir:

Derse giriş yaparken bütün öğrencileri derse güdülemeye çalıştım. Mesela bu konu benim için çok önemlidir buna katılmayan var mı? Ben tersini söyledim peki o zaman şöyle söyleyeyim bu konu benim hiç ilgimi çekmiyor şimdi bana katılmayan var mı? Bütün öğrencileri derse güdülemeye, dikkatlerini çekmeye çalıştım. Herkesin konuşabileceği bir atmosfer oluşturmak istiyorum. (A8.2M)

Öğrencilerin derse katılımını sağlama konusunda cesaretlendirici olduğunu ve onları motive ettiğini ifade etmiştir: “Yanlış bile olsa her zaman kendi fikirlerini söyleme cesaretleri mutlaka olmalıdır. Sınıf atmosferini birazcık daha rahat ettirmeye çalışıyorum.” (A8.2M)

Öğrencilerin ismini öğrenmenin öneminin altını çizmiştir: “Hemen hemen bütün öğrencilerin ismini öğrenmek ve öğrencilere kendi isimleri ile hitap etmek onlar için önemli.”(B8.2M)

Öğretmen adayı hazırladığı plan doğrultusunda derste öğrencilerin hem akademik ihtiyaçlarının giderilmesinde hem de konunun sosyal hayatta günlük hayatımızda ihtiyaç olunan bir konu olduğunu göstermek için kendi deneyimlerini paylaşmıştır.

Planda hazırladığım plan doğrultusunda derste öğrencilerin hem akademik ihtiyaçlarının giderilmesinde hem de böyle bir konunun günlük hayatımızda ihtiyaç olunun bir konu olduğu için bir canlı, depremzede bir canlı tanık olarak onlara anlatmaya çalıştım. (A9.2M)

Öğreten adayı dersinde katılımlı bir öğrenme ortamı oluşturduğunu ifade etmiş başka bir öğretmen adayıda dersi hakkında olumlu düşüncelerini ifade etmiştir: “Eğlenceli bir şekilde hep beraber rahat bir öğrenme ortamı oluştu. Güçlü yönleri sürekli sınıfı dolaşıyor, yani sınıf hakimiyeti vardı. herkese hitap etmeye çalıştı güçlü yönü buydu.” (C10.2HM) Öğretmen adayının derslerini planlarken daha amaçlı olma ve öğrencileri motive etmek için doğaçlama hareket etme konularında yansımalar yaptığını görmekteyiz. Öğretmen adayının istenmeyen davranışları ve ilgi kaybını önlemek ve istediği gibi bir sınıf atmosferi oluşturma konusunda daha amaçlı davrandığı belirlenmiştir

4.1.4.2. Sınama Durumlarına Zaman Ayırma Kararları

Öğretmen adayı ilk hafta zaman yönetimi konusunda şaşkınlık yaşamış ve dersinde zamanın nasıl geçtiğini anlayamadığını ifade etmiştir: “Önce hazırlık yaptığımda geçmez etkinlikler yetmez diyordum o 40 dakika nasıl geçti o zil nasıl çaldı anlayamadım.” (A1.2M)

Zaman yönetimi konusunda sıkıntıların devam ettiği üçüncü hafta görüşme kayıtlarına yansımıştır. Öğretmen adayı zamanın çok çabuk geçtiğini ve zamanı tam olarak ayarlayamadığını söylemiştir. Hangi etkinliğin ne kadar süreceğini önceden

çok iyi kestiremediğini bunu önlemek için saatini daha düzenli kontrol etmeyi planlamıştır:

Zayıf yönüm istediğim şeyleri tam olarak dile getiremedim. Zaman çok çabuk geçti. zamanı tam olarak ayarlayamadım. Hangi etkinliğin ne kadar süreceğini önceden çok iyi kestiremedim sanırım. Bunu önlemek için saatimi daha düzenli kontrol ederim. Daha düzenli ve geçişli bir plan hazırlayabilirim. Ben iyi bir planlama yapmaya çalıştım ama olmadı heralde. (A3.2M)

Zamanını iyi ayarlayamadığı için dersin bitiminde özet yapamadığını görmekteyiz. Öğretmen adayının planına sıkı sıkı bağlı kalmaya çalıştığı zaman konusunda esnek davranmadığı ortaya çıkmıştır: “Benim düzeltmek istediğim dersin başlangıcı ile bitimi arasında bir bütün oluşturup. Bu şekilde dersi işlemek olurdu. Dersin ne zaman biteceğini daha iyi takip edip ona göre bir özet yapmak isterdim.”(A3.2M)

Sonraki haftalarda zamanını daha düzgün kullandığı, vaktini iyi değerlendirdiği ve planladığı etkinlikleri yapabildiği ve dersin sonunda öğrencilere soru sorarak özet ve değerlendirmeye ayırdığı fakat zamanı kontrol etmek için dersini gözlemleyen diğer öğretmen adayından yardım aldığı belirlenmiştir:

Önceden hazırlamış olduğum planımı güzel bir şekilde uyguladım. Vakti çok iyi değerlendirdim. Öğretmen adayı arkadaşım beni uyardı vakit konusunda. Dersin bitimine 5 dakika kala bana haber verdi. 5 dakkayı güzel bir şekilde değerlendirdim. işte işlediklerimizi onlara yönelttim. Onlarda güzel bir şekilde cevap verdiler. (A4.2M)

Öğretmen adayı başka bir arkadaşından zamanı kontrol etmesi için yardım almadığı bir sonraki öğretim uygulamasında zorlanmış ve hiç beklenmedik bir yerde zil çaldığını ifade etmiştir: “Hani planladığım şeyler daha bitmediği kaldığı için hiç beklenmedik bir yerde çaldı. Genel olarak dersimi toparlamaya gidecektim zil çaldı ama.” (A5.2M)

Öğretmen adayı öneriler ve kendi yansıtmaları doğrultusunda sonraki öğretim uygulamalarında daha dikkatli davranmış ve zaman yönetimi konusunda sorun yaşamadığı için günlük ve görüşme kayıtlarında bu konuda veriye ulaşılammıştır.

4.1.5. S Kod Harfli Katılımcının Yansıtıcı Temaları

Uygulama sürecinde elde edilen verilerden bu öğretmen adayı için aşağıda belirtilen bir yansıtıcı temaya ulaşılmıştır: strateji yöntem teknik ve etkinlik materyal seçimi.

4.1.5.1. Strateji Yöntem Teknik ve Etkinlik Materyal Seçme ve Düzenleme Kararları

Öğretmen adayı ilk dersinde öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarına yönelik bir oyun planlamıştır. Oyun sırasında sınıf yönetimini sağlamakta zorlanmış ve görsel öğeler içeren sunumun, öğrenci seviyesine uygun olarak hazırlanmış çalışma kağıdının öğrencilerin dikkatlerini çektiğini ve derse severek katıldıklarını ifade etmiştir. Sınıf yönetimini sağlama konusunda soruların önemli bir etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretim uygulamasının planladığı gibi gitmediğini bir sonraki öğretim uygulaması için neleri farklı yapacağını belirtmiştir:

Oyun dakikalarını silmek isterdim. Ben böyle hayal etmemiştim. Oyunu dersle çok güzel bağdaştırabileceğimi düşünüyordum. Güzel bir fikirdi ama uygulamada başarılı olmadı. Oyun türünde öğrenme etkinlikleri yapmayı bilmedikleri için alışık değillerdi. Sınıf yönetimi konusunda eksikliklerim vardı. Oyun oynatmamın sebebi şuydu yani çocuklar birbirleriyle iletişim kurarak ... Görsel şeyler olduğu için dikkatlice sunuyu izliyorlar. Çalışma kağıtlarını çok severek yaptılar. Sınıf yönetimi konusunda sorular beni kurtaran taraf oldu. (A1.1S)

Öğretmen adayı dersinde istenmeyen öğrenci davranışlarının üstesinden gelmede ve sorunlu davranış yaratan öğrencileri yönlendirmek için soru sorduğunu ayrıca oyun sırasında daha çok rol verdiğini yani daha fazla söz hakkı tanımanın etkili olduğunu ifade etmiştir. İstenmeyen öğrenci davranışları konusunda daha farkı neler yapılabileceğini planlamaya odaklanmış. Sınıfın kalabalık olmasının işini zorlaştırdığını fakat kullandığı görsel materyallerin öğrencilerin dikkatini çektiğini ve teknolojiye olan ilgileri ile bütünleşince onların derse odakladığını dolayısıyla sınıf atmosferinin iyi olduğunu düşünmektedir. Bir sonraki dersinde sınıf yönetimi konusunda zorluk yaşadığı oyun oynatma fikrinin biraz geri planda bırakacağını ve hep beraber bulmaca çözmeyi planladığına haftalık günlüğünde yer vermiştir:

Sorunlu davranış yaratan öğrencileri yönlendirmek için soru sordum. Oyunda daha çok rol verdim. Sınıf yönetimi konusunda onları daha düzende tutacak şeyler yapmayı planlıyorum. Sınıf çok kalabalık. Sunumu aynı yapardım çünkü çocukların dikkatini çekiyor. Onların derse odaklıyor. Teknolojiye olan ilgileri ile bütünleşince sınıfın atmosferi iyi oluyor. Çalışma yapraklarının görselleri içermesi onların dikkatini çekmişti. Bir sonraki derste oyun oynatma fikri biraz geri planda kalıp hep beraber bulmaca çözdürmeyi planlıyorum. (B1.1S)

Öğretmen adayı ilk öğretim uygulamasından yola çıkarak planında söz hakkı verme yönteminde değişikliklere gitmiş ve öğrencilere sırayla söz hakkı vermenin daha iyi

olduğunu belirtmiştir. Sınıf mevcudunun kalabalık olması sebebiyle oyun oynatmak için uygun bir sınıf olmadığını, sınıfın koşullarına göre strateji yöntem teknik seçmenin özellikle sınıf yönetiminde olumlu yönde değişim sağladığını belirterek kendini daha iyi hissettiğini ifade etmiştir:

İlk haftamızda sınıf yönetimi biraz kopmuştu. Bu hafta söz verme konusunda sırayla gittim daha iyiydi. Oyunu çıkarmam gerçekten güzel oldu. Oyun yerine bulmaca koydum. Çok güzel oldu. Geçen haftakinden daha iyi hissettim kendimi. Geçen hafta yaşadığım sorun bitti. Çok yönlüydü. Tahtaya çıkıyorlar, yazı yazıyorlar, yazdıklarını görüyorsun. Bulmaca çözmesini öğreniyorlar. Öğrencilerin dağılmasını kontrol etmede faydalı oldu. (A2.1S)

Öğretmen adayı öğretim uygulamasında kendinde gördüğü olumlu gelişimden bahsetmiş ve önceki derslerinden farklı olarak sınıfı gruplara ayırarak söz hakkı verdiği için sınıfta karışıklık yaşanmadığını ifade etmiştir. Bu sayede tüm öğrencilerin söz hakkı alabildiklerini düşünmüş ve önceki öğretim uygulamalarının devamı olarak sorular yöneltmenin istenmeyen öğrenci davranışını engellemesi üzerine soru sormaya uygun strateji yöntem teknik seçtiğini belirtmiştir. Öğretim uygulamasından önce planında yer verdiklerini uygulamada değerlendirirken sorularda yer alan tüm şıkları teker teker incelemenin öğrenci seviyesine uygun olduğunu ve konuyu özetleme açısından yararlı olduğunu altını çizmiştir. Önceki dersin devamı olarak her yeni öğretim uygulamasında yaptığı değişikliklerin olumlu sonuçlarını gördükçe özgüven duyduğunu ifade etmiştir:

Onlar mı iyi ben mi daha iyi oluyorum anlamadım. Ama ilk haftada ben çok kopukluk yaşamıştım. İkinci haftada biraz daha iyiydim. Şimdi daha iyi yani. Mesela gruplara ayırmada kopukluklar gidiyor... Açıkçası dört grup olarak görüyorum sınıfı ...etkinlikte metinle ilgili 5N1K kuralı ilgili ne zaman kim nerde falan... Değerlendirmede şıkları teker teker inceledik değerlendirmeden yola çıkarak konuyu anlattım. Bütün öğrenciler söz aldı. Hemen hemen hepsi söz aldı. Çocuklar bizi anlıyor biz çocukları anlıyoruz. (A3.1S)

Haftalık yansıtıcı günlüğünde bu dersi için tasarlayabileceği farklı öğrencilerin daha çok dikkatlerini çekeceğini düşündüğü somut ve görsel materyallerin neler olabileceği konusundaki fikirlerine yer vermiştir: “Bir kutu yapabiliydim. İçine kelimeler atabiliydim. Her birine birer kelime verirdim. daha çok dikkatini çekerdim mesela. Gizemli kartlar şeklinde. Oyun oynatabiliydim. Kutulara kartlar hazırlayıp onlarla oyun oynayabiliydim.”(B3.1S)

Öğretmen adayı mevcut uygulamasında yapabileceği küçük değişikliklerin derse renk katacağını ifade etmiş etkinlik grupları oluşturabileceğini tasarlamıştır. Etkinlik gruplarına öğrenci seçmek için seçmek için özgün bir yöntem belirlediğinden bahsetmiştir:

Belki bu şekilde ufak değişiklikler renk katar uygulamaya. Mesela etkinlik grupları oluşturabiliriz şöyle birşey düşünüyorum oluşturduğum dörder kişilik grupla konuyla ilgili afiş hazırlacaklar. Panoya da asarlar. Grubun başkanını her hafta değiştirelim. Genelde dersin sonundaki sorularda başkan seçeceğiz. (A4.1S)

Öğretmen adayı ders tasarımında etkinliklerde yer verdiği soruların ayırt edici olduğunu düşünmektedir. Ayırt edici olduğu için öğrenme eksiklerini ortaya çıkardığını ve deftere yazdırmanın yani not aldırmanın gerekli olduğunu ancak derste zaman kaybettirdiğini belirtmiştir: “Soruların ayırt edici olması onların eksiklerini ortaya çıkardı...Defterlerine de yazdırdık daha iyi ve kalıcı olması açısından öğrenmelerinin. Deftere yazdırmak zaman kaybettirdi belki ama yazmaları gerekiyordu.”(A5.1S)

Bir sonraki öğretim uygulamasının planlamasında öğrencilerin derse olan ilgilerini artırmak için daha çok görsel materyal ve etkinlik kullanılmasının yararlı olduğunu düşündüğü için belirlediği gruplara afiş hazırlatmayı planladığına ve kavram karikatürü kullanmayı planladığına haftalık günlüğünde yer vermiştir. Öğretmen adayı dersinde planladığı her uygulamaya yer verebildiğini yani zaman yönetimi konusunda daha dikkatli davrandığını ifade etmiştir. Zamanı daha iyi kullanmak için ekstra sorular sorduğunu ya da bazı soruları sorma konusunda esnek davranıp atladığını yani zamanını iyi kullanmak için önceden planında yer verdiği soruları sorma konusunda esnek davrandığını ve dersinde karşılaşmış olduğu planlanmayan olayların üstesinden gelebileceği konusundaki düşüncelerini açıklamıştır:

Yapacaklarımın planladıklarımın hepsini yapmışım. Kavram karikatürü farklı düşünceleri farklı metodları ortaya çıkarmak içindi. Dersi özetlemek istedim özetledim de. Zamanı kısıtlamak istiyorsan değiştireceksin. Zaman istiyorsanda araya soru serpiştireceksin. Ben de zamanı ayarlamak için sorulardan kısıtım. Zamana göre ayarladım kendimi....(A6.1S)

Öğretmen adayı sonraki ders uygulaması için ara disiplinlerle ilişki kurmak için farklı hangi etkinlik ve materyallere yer verebileceğini tasarladığını günlüğünde açıklamıştır: “Kazanımları ara disiplinlerle ilişkilendirebiliriz. Çalışma yapraklarına daha önem vereceğim. Öğrencilerin dersin girişinde kavram karikatürü ilgilerini

çekti. Soru cevapla onları derse bağladım. Hazırlanan afişe diğer öğrencilerin ilgisi arttırıldı.” (B6.1S)

Öğretmen adayı etkinlikler için ayırdığı zamanını kullanırken ders sürecinde doğaçlama hareket edebildiğini bu durumunda olumlu öğrenmelere imkan sağladığından bahsetmektedir: “Zamanımın artmasından dolayı şema çizdirmek gibi bi planım yoktu şema çizdirdim ve sorularımı artırdım zamanımın artması beklenmedik olumlu öğrenmelere zemin hazırladı .Beklenmedik olaylar teknikleri artırmamı sağladı.” (A9.1S)

Öğretmen adayı yansıtma yaparken daha çok strateji yöntem teknik etkinlik ve materyal seçiminin sınıf yönetimi, zaman yönetimi, etkili öğrenme ortamı, derse güdüleme vb. açısından sonuçları üzerine yansıtmalarda bulunmuştur.

4.1.6. E Kod Harfli Katılımcının Yansıtıcı Temaları

Uygulama sürecinde elde edilen verilerden bu öğretmen adayı için aşağıda belirtilen bir yansıtıcı temaya ulaşılmıştır: beklenmeyen/planlanmayan olayların üstesinden gelme.

4.1.6.1. Beklenmeyen/Planlanmayan Olayların Üstesinden Gelme Kararları

Öğretmen adayının ilk haftalarda sınıf içi öğretim süreçlerinde karşılaştığı beklenmeyen/planlanmayan olaylar karşısında esnek davranmadığı, hazırladığı etkinliklerde öğrencilerin seviyesine göre derste karşılaşılabileceği sorunları öngöremediği görülmektedir. Bu durum, akran dönütleri paylaşımı ve görüşme süreçlerinde gerçekleşen kendini değerlendirmelerinde öğretmen adayı tarafından aşağıdaki alıntılarda sunulduğu gibi dile getirilmiştir:

Askerlik ve evliliği anlatan fotoğraflar vardı. Aslında bu ikisinin sıralaması kişiden kişiye değişebilir. Benim doğru cevap gibi kabul ettiğim önce askerlik sonra evlilik oldu. Aslında bu hatalıydı. Öğrencilerde ben gibi düşündüğü için sorun olmadı belki ama benim hatam. (A1.1E)

Öğretmen adayı yukarıdaki görüşme kaydında aslında sıralaması kişiden kişiye değişebilecek olayları sadece kendi açısından değerlendirmiş ve bu şekilde doğru olduğunu düşünmüştür. Aslında bunun hatalı olduğunu ders sırasında farketmiştir. Tesadüfi olarak öğrencilerde kendisi gibi düşündüğü için sorun olmadığını ifade etmiştir. Benzer bir olay görüşme kaydına şöyle yansımıştır: “Kronolojik olarak

sıramalarını istedim. Ama ne açıdan sıralama yapacakları hakkındabilgi vermediğim için sorun oldu. Farklı sıralamalar yazıldı bu sebeple. Herkesten farklı cevaplar geldi. Daha yönlendirici olabilirdim.”(A1.1E)

Burada öğretmen adayı farklı açılardan kronolojik sıralamalar yapılabileceğini öngörememiş ve zaten kendi düşündüğü gibi bir sıralama yapacaklarını beklemiştir. Ders sırasında öğrencilerden gelen çok farklı sıralamaları görünce şaşırmıştır. Bu durumun durum karşısında ne yapabileceğini düşünmüştür ve ipucu vererek nasıl düşünmeleri gerektiğini öğrencilere sezdirebileceğini belirtmiştir. Öğretmen adayı bu konuda duyduğu rahatsızlığı şöyle ifade etmiştir: “Bazı noktalardaki belirsizlikler benim çok canımı sıktı. Cevap veremediğim durumlarda yönergelerimi mi daha net belirlemeliyim.”(A1.1E)

Öğretmen adayı başka bir dersinde etkinlikler sırasında sormayı planladığı sorunun cevabını önceden planlamış fakat öğrencilerden gelen değişik cevap üzerine ders sırasında ikilem yaşadığını belirtmiştir. Yansıtıcı görüşme sırasında öğretmen adayı öğrenciler açısından olaylara bakmadığını ve etkinlik sırasında öğrencilerden gelebilecek farklı cevapları öngöremediğine pişman olduğunu ifade etmiştir. “Bir tanım vardı. Öğretmen klavuz kitabında da görmüştüm. Çocukların hepsi tanımı farklı söylüyorlardı. Ben de sonra biraz tereddütte kaldım. Çocuklar haklılar mı? Kafam karıştı hangisi? Bu beklenmedik bir gelişmeydi.”(A2.1E)

Öğretmen ders sırasında bu olayın üstesinden gelmek için ihtiyaç duyulan kaynak ve bilgileri düşünmüş ve daha önce teorik dersler sırasında hazırlamış oldukları bir materyali hatırlamıştır. Fakat hala emin olamadığı için açıklama yapamadığını ve dersten sonra ifadeye tekrar bakacağını belirtmiştir. Dersi gözlemleyen bir başka akran öğretmen adayının konu hakkında açıklama yaptıktan sonra bir öğrencinin itirazı ve farklı cevabı üzerine derste bir boşluk oluştuğunu ifade etmiştir. Yine bir başka öğrencinin ders sırasında çıkarımında bulunduğunu fakat herhangi bir açıklama yapılmadığı için diğer bir kaç öğrencinin anlamadığını belirtmiştir. Öğretmen adayının öğrenciler açısından olaylara bakmadığını ve etkinlik sırasında öğrencilerden gelebilecek farklı çıkarımlar karşısında açıklama yapılabileceğine ilişkin açıklaması: “İlgimi çekti mesela sıvılar süzgeçten geçer katılar geçmez dedi. Ordan başka bir öğrenci yok hocam katılar da geçer dedi...Öğrencilerin kafası karıştı bence. O konuda açıklama yapabilirdi.”(C4.1RE)

Öğretmen adayı dersinden önce ders hazırlığı sırasında bazı öngörülerde bulunmuş öğrencilerin madde cisim gibi eşleştirmeleri karıştıracaklarını tahmin ettiğini ama böyle bir soruyu beklemiyor olduğunu ifade etmiştir. Deri sırasında düşünmüş ve tam karar verememiştir. Sonra bunu bir düşünelim deyip geçiştirmiştir. Üstünde durmamayı tercih etmiş ve diğer öğrencilere söz vermiştir çünkü emin olamamıştır:

“Böyle bir soruyu beklemiyordum. Ben o an hakiketen düşündüm ve tam karar veremedim. Sonra bunu bir düşünelim deyip geçtim.” (A5.1E)

Öğretmen adayı derinde yaşadığı bu durum karşısında pişmanlık duyduğunu yansıtıcı günlüğünde belirtmiştir: “Çocuğa öyle demeseydim iyi olurdu. Kendim bile bilmiyorum ama çocuğa emin misin dedim. Ben ona emin misin derken kafamda milyon tane şey düşündüm. Pek çok gruba girebilir haklı olabilirsin diyebilirdim. Çocuğa emin misin dedim geçtim.”(B5.1E)

Bir sonraki derste öğrencilerin termometreyi hız ölçen radarlara bağdaştırması ya da alkol ölçüm cihazını da yine termometre ile ilişkilendirmesi üzerine öğretmen adayı istediği gibi düzeltme yapamadığını ve diğer öğrencilerinde akıllarında böyle kalmış olabileceğine ve istenmeyen öğrenme ürünleri ilişkin kaygısı görüşme kayıtlarına şu şekilde yansımıştır: “Benim dersimde beklenmeyen öğrenme ürünü bir öğrencinin termometreyi hız ölçen radarla bağdaştırması. Ben düzeltemedim dediğerleride böyle akılllarında kaldıysa. Belki yani şimdi onu diğer çocuklar akılllarında tuttularsa. Yanlış öğrenmiş olacaklar.”(A6.1E)

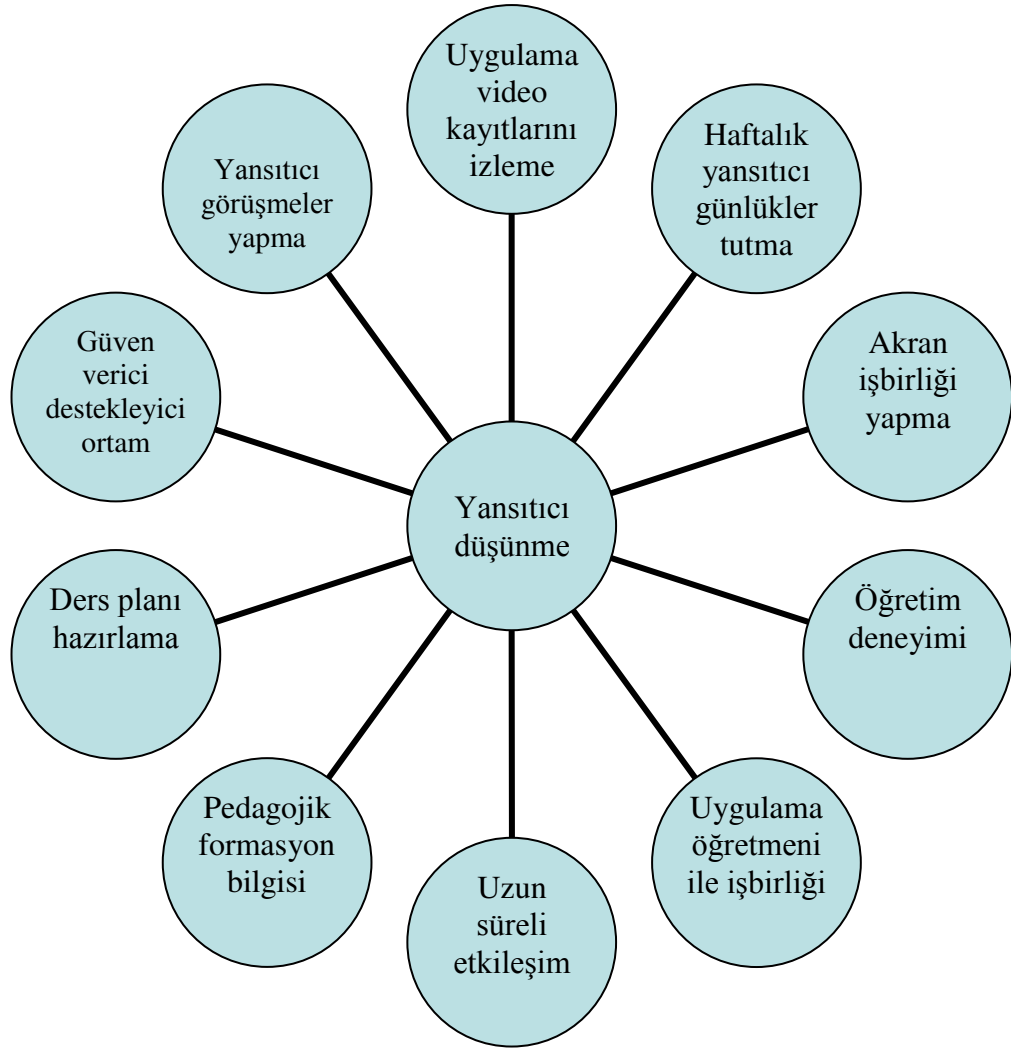
Öğretmen adayı dersten sonra yansıtıcı günlüğünde bu konuda neler yapılabileceği üzerine düşündüğünü ve o sırada bu konuyu tartışabileceğini belirtmiştir. Bir tartışma ortamı oluşturup doğru sonuca ulaştırabileceğini yansıtmıştır: “Çocuğun sorusunu tekrar sormasını isterdim. Bunu bir konuşalım derdim. Konuyu bir tartışabilirdik. Sınıftaki herkes katılabilirdi. Orada doğru bir sonuca ulaşabilirdik.”(A6.1E)

Öğretmen adayının ilk haftalarda sınıf içi öğretim süreçlerinde karşılaştığı beklenmeyen/planlanmayan olaylar karşısında esnek davranamadığı, hazırladığı etkinliklerde öğrencilerin seviyesine göre derste karşılaşabileceği sorunları öngöremediği görülmektedir. İlerleyen haftalarda derslerinden önce ders hazırlığı sırasında bazı öngörülerde bulunma konusunda yansıtımlar yapmıştır.

4.2. Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkı Sağlayan Faktörler

Uygulama ortası ve uygulama sonu algı anketleri ile öğretmen adaylarının uygulama sürecine ilişkin algıları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının algıları uygulama süreci boyunca kayıt altına alınmış veriler ile desteklenerek yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayan faktörler ortaya konmuştur. Uygulama süreci boyunca öğretim uygulamalarından sonra gerçekleştirilen görüşmeler sırasındaki etkileşimin, haftalık tutulan günlüklerin ve akran önerilerinin yansıtıcı düşünmenin gelişiminde etkili olduğu belirlenmiştir. Görüşmeler sırasında öğretmen adayları arasında fikir paylaşımının, uygulama öğretmeni ile öğretim elemanı tarafından sunulan yapıcı önerilerin yansıtma konusunda farkındalık elde etmede önemli olduğu belirlenmiştir. Uygulama süreci boyunca uzun süreli etkileşimin sonucu olarak her hafta yansıtma kararları doğrultusunda bir sonraki ders için plan hazırlamanın mesleki becerilerin geliştirilmesinde önemli olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğretim uygulamaları sonrasında yansıtma yaparken güven veren, destekleyici bir atmosferde öğretim süreçlerini analiz ederken daha rahat hissettikleri ortaya konmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretim uygulamaları hakkında tasarım kararlarına ilişkin olarak pedagojik formasyon bilgilerini kullandıkları yani teori ile uygulama arasında köprü kurdukları belirlenmiştir. Şekil 4.1’de gösterildiği gibi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme süreçlerine katkıda bulunan faktörler belirlenmiştir. Bu faktörler aşağıdaki 10 kategori altında toplanmıştır;

1. Öğretim uygulamalarının video kaydı
2. Haftalık yansıtıcı günlük tutma
3. Akran işbirliği (öğretim süreci gözlemleri ve yapıcı öneriler)
4. Öğretim deneyimi ve öğrencilerle birebir iletişime geçme
5. Uygulama öğretmeni ile işbirliği
6. Ders planı hazırlama
7. öğretim uygulaması sonrası yapılan görüşmeler
8. Öğretim uygulamalarında uzun süreli iletişim
9. Güven verici, destekleyici ve özgür düşünme ortamı
10. Pedagojik formasyon bilgisi



Şekil 4.1 Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkı Sağlayan Faktörler

Öğretim uygulamaları sonrasında haftalık olarak yapılan görüşmelerin yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir. Öğretmen adayları bu görüşmeler sırasında öğretim süreçlerini değerlendirip bir sonraki dersin tasarımına yönelik kararlar aldıklarını, eksiklerini fark edip düzeltmeye çalıştıklarını, hatalarını telafi ettiklerini, kendilerini nesnel olarak eleştirme fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir.

Görüşmelerde yanlışlarımızı görüyoruz, birbirimize öneriler sunuyoruz, o haftaki yaptıklarımızı değerlendirip diğer haftaya nasıl bir plan yapacağımızı öğreniyoruz. Hatalarımızın üzerinde yoğunlaşmak birlikte çözüm bulmaya çalışmak geçip gitmememize, eksiğimizi fark edip düzeltmeyi çalışmamızı sağlıyor. (D.1S)

Görüşmelerde birbirimize önerilerde bulunuyoruz. Bu önerilerden sonra önümüzdeki hafta ders içeriğini ona göre ayarlamaya çalışıyoruz. Bir sonraki hafta daha düzgün ya da daha onarılmış bir öğretme süreci izledim. Görüşmelerin kendimi nesnel olarak eleştirebilme açısından yararlı olduğu kanısındayım. (D.1R)

Yansıtıcı düşünme süreci boyunca düzenli günlük tutmanın yansıtıcı düşünmenin gelişmesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adayları öğretimle ilgili bilgi ve becerilerinin geliştiğini, bu süreçte kendileri hakkında farkındalık kazandıklarını ve ders boyunca yaptıkları herşeyi sorgulama ve değerlendirme fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir.

Günlükleri sürekli tutmamız o gün yaptıklarımızı değerlendirmemizi ve haftaya daha iyi performans sergilememizi sağlıyor.kendimi sorguladığım için bir nevi öz eleştiri ve farkındalık niteliğinde oluyor. O anda o dersi tekrar düşünüyorum ve diyorum ki bir daha aynı hataları yapmamalıyım. (D.1E)

Günlükler sayesinde bir ders boyunca yaptığımız herşeyi sorgulama ve değerlendirme fırsatı buldum. Ayrıca bir sonraki hafta yapacağım ya da değiştireceğim konularda önceden belirlemeler yaptım. Bu da daha planlı ve düzenli olamama katkı sağladı.(F.2A)

Ayrıca videoya kaydedilen öğretim uygulamalarının incelemesinin de öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünmeye katkıda bulunduğu kaydedilmiştir. Öğretmen adayları uygulamalar sırasında farkına varamadıkları yönlerinin videolar sayesinde daha net bir şekilde görülebildiğini, sınıfta daha rahat olduklarını, ileriki derslerde yönelik kendilerini geliştirme fırsatı sunduğunu ve kendi mesleki becerilerini nasıl geliştirdiklerini görme imkanı sağladığını belirtmişlerdir.

İlk videoda ne kadar şaşkın sınıf yönetimi konusunda ne kadar başarısız olduğumu gördüm. Bir sonraki haftalarda artık kendime olan güvenimin geldiğini onlara nasıl yaklaşıcağımı, nasıl söz hakkı vermem gerektiğini öğrendim. Olumlu yönde katkı sağlıyor. En azından eksiklerimi görüp tamamlıyorum. Çünkü eve gidip izlediğimde kendimi daha objektif görebiliyorum. Videoda kendimi ders süresince öğrencilerle iletişimimi, olumlu ve olumsuz yönlerimizi doğrudan izleme fırsatı buldum. Bu da ileriki derslerde yönelik kendimi geliştirme fırsatı sağladı. (F.1E)

Videolar sayesinde derste dikkat edemediğim şeyleri soradan izlerken farkedebilmek o yönde eksiklerimi tamamlamaya çalışmak oldukça yararlıydı.Sınıfta geçip farkedilmeyen davranışlarımı izleyip görmek bendeki değişimi görebilmek ona göre diğer derse hazırlık yapmaya çalışmak oldukça verimli bir sistem. Bir çocuğun surat ifadesini bile o

denli önemlidir ki derse telaşla nice öğrenci ifadelerini kaçırabiliyoruz ve bizdeki değişimi görebilmek videolarla daha sağlıklı. (D.2H)

Öğretim uygulamalarının diğer öğretmen adayları tarafından gözlemlenmesi, değerlendirilmesi ve akran önerilerinin de öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünmeye katkıda bulunduğu kaydedilmiştir. Öğretmen adayları yapıcı dönüt ve öneri ortamlarının, karşılıklı etkileşimin yansıtıcı düşünmeye olumlu etkileri olduğu ve yapıcı akran dönütlerinin yansıtıcı düşünmelerinin gelişiminde önemli olduğunu vurgulamışlardır. Birbirlerinin öğretim deneyimlerine katılan öğretmen adayları önerilerini akranları ile paylaştıklarını ve bu paylaşımlar sayesinde farklı görüş açılarının farkına vardıklarını ve öğretimle ilgili bilgi ve becerilerini geliştirdiklerini aktarmışlardır.

Akran dönütleri sayesinde işbirliği içerisinde birbirimizi değerlendirmemiz, birbirimize tavsiye verebilmemiz, kedinizin göremediği eksik yönlerimizi arkadaşlarımızdan duyarak eksiklerimizin daha iyi farkına vardık. Bunun dışında bir dersin öğretimine ilişkin farklı yöntemler konusunda fikir alışverişinde bulunduk. Ders esnasında farkedemediklerimi arkadaşlarımla tartışırken görebilme fırsatı buldum. Bir filmde oynamakla o filmi izlemek arasındaki farkı görebildim. Eksiklerimi tamamlamaya yardımcı bir süreç yaşadım. Daha zengin bir içerik hazırlama fırsatı buldum. (F.2H)

Öğretmen adayı arkadaşımın bana olumlu ya da olumsuz beni eleştirmeleri ve dönüt vermelerini benim için çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü benim göremediğim eksik yönlerimi ve yanlışlarımı söylüyorlar. Ya da dersi farklı nasıl anlatabilirim şeklinde değişik görüşleri söylüyorlar. Benim farkedemediğim bir anı bir olayı bir durumu arkadaşımın bakış açısıyla görebilmek anlamaya çalışmak ve anlamak oldukça verimli. Başkalarının görüşlerini katarak ilerlemek daha sağlıklı olur ve oluyor diye düşünüyorum. (D.2H)

Yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesinde uzun süreli iletişim yani sürekli bir şekilde yansıtmanın önemi kaydedilmiştir. Öğretmen adayları öğretim uygulamalarında devamlılığın mesleki kimliklerinin oluşumunda olumlu bir katkısının olduğunu belirtmişlerdir.

Uygulama süresince her hafta sınıfta ders anlattıktan sonra diğer arkadaşlarla birbirimizin dersini izlememiz ve birbirimize tavsiyelerde bulunmamız, birbirimizin dersi hakkında konuşmamız öğretmenlik becerilerimize katkı sağladı.10 haftalık süre boyunca ders sonunda sığı sığına yapılan değerlendirmelerle eksik olan yönlerimiz tesbit ettik ve sonraki haftalarda bu eksiklerimizi gidermeye çalıştık.(F.1R)

Süreçte karşılaştığımız problemler hakkında düşünmek ve tartışmak bir daha benzer bir sorunla karşılaştığımızda neler yapabileceğimiz hakkında düşünme fırsatı sağladı. (F.2M)

Bunlarla birlikte öğretmen adaylarının gerçek ortamda öğretim deneyimi kazanmalarının yansıtıcı düşünmeye olumlu etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları gerçek sınıf ve ders ortamında gerçekleştirdikleri öğretim uygulamalarının yansıtıcı düşünmelerinin gelişiminde önemli olduğunu vurgulamışlardır. Deneyimleri sırasında kuramsal bilgileriyle deneyimlerini birleştirebildiklerini, öğretim becerilerini geliştirdiklerini, çaba harcadıklarını ve tüm bunların mesleki gelişimleri için önemli olduğunu eklemişlerdir.

Aktifim çünkü çalışıyorum, emek veriyorum, zaman ayırıyorum bence elimden geleni yapıyorum. İlk haftaya oranla verilen bilgilere daha dikkat edip öğretme sürecine olabildiğince görsel öge, soru sorma, çocuğun söylediklerine verilen tepkim konusunda gelişmem oldu. Artık daha dik durup daha bilgili daha kendime güvenli olmam konusunda özgüven kazandım. (D.1S)

Öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri öğretim uygulamasının devamı olarak bir sonraki dersin planlanmasıyla ilgili yansıtıcıları içeren ders planları hazırlamanın yansıtıcı düşünmeye katkıda bulunduğu kaydedilmiştir. Öğretmen adayları bu planların öğretmenlik becerilerinin gelişimine (ders planı, zaman yönetimi vb.) katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Dersi planladığım kazanımlar doğrultusunda işledim. Bu plana göre yönlendirdim. planlar ders sırasında yapılacak olan işleri belli bir tertibe ve düzene konulmasına yardımcı oldu. Dersin gelişigüzel işlenmesinin önüne geçiyor. Planlar bana zaman konusunda kontrollü olmasını öğretti. (F.1R)

Ders planı bir sonraki dersin nasıl neye göre işleyeceğimi önceden kafamda tasarlamam konusunda yararlı oldu. Gelecek dersi hazırlama konusunda yapacağımızı görüp sistemli planlı ilerlemeye yardımcıları. (F.1E)

Uygulama süresince uygulama öğretmenleri ve öğretim elemanı ile işbirliği ve öğretim uygulamalarına ilişkin paylaşımlarda yapıcı önerilerin de öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünmeye katkıda bulunduğu kaydedilmiştir. Öğretmen adayları özellikle hatalarını ve zayıf yönlerini geliştirmek için yapıcı yönlendirme aldıklarını, bu paylaşımlardan keyif aldıklarını belirtmişler ve bu yönlendirmeye açık olduklarının altını çizmişlerdir.

Öğretmenimiz uygulamanın bize değer katması için elinden geleni yapıyor. Onunla çalışmak güzel. Bizi yormadan sıkmadan bize aşama

aşama ilerleyişimizi görmemize yardımcı olmaya çalışıyor. Öğretmenimiz zayıf olduğumuz noktalarda ve hatalı olduğumuz konularda oldukça anlayışlı ve geleceğimiz için katkı sağlayıcı bir tavra sahip. (D.2H)

Rehber öğretmeni aynı zamanda eksik kaldığımız yerlerde bizi yönlendiriyor. Deneyimlerini bizle paylaşıyor. (D.1S)

Bununla birlikte öğretmen adayları pedagojik formasyon bilgilerini uygulamalarında karşılaştıkları problemleri çözmek için kullandıklarında derslerinde daha etkin olduklarını belirtmişlerdir. “Karşılaştığım sorunları nasıl üstesinden geldiğini görmek, teorik derslerden faydalanmak ve önce öğrendiklerimi olaylarda uygulamak. Teorik derslerden daha faydalı olduğunu düşünüyorum” (D.1R)

Fikir alışverişinin ve işbirliğinin önemli olduğu, güven veren, destekleyici ve özgür düşünme ortamının yansıtıcı düşünme için gerekliliğinin altını çizilmiştir. “Uygulama süreci gayet zevkli geçiyor. Konuşuyoruz, tartışıyoruz, öneriler. Herkes fikrini söylemekte çekinmiyor. Önerilerimizi rahatlıkla paylaşıyoruz.”(D.1A)

Tüm bunlara ek olarak katılımcıların günlük tutmakla ilgili yansıtıcı düşünmeye yönlendiren olumlu düşüncelerinin yanında bazı olumsuz düşüncelerinin de olduğu belirlenmiştir. Haftalık günlüklerin iş yüküne olan olumsuz etkisine dikkat çekmişlerdir. Bunun yanında bazı soruların tekrar olduğundan yakınmışlardır.

Günlüklerin öğrenme sürecinde olan katkılarının olumlu olduğunu düşünüyorum fakat sorularda sürekli kendimizi tekrar ediyormuş gibi hissediyorum. Bu sanırım zaman açısından biraz sıkıcı olabiliyor. (D.2H)

Günlükler bizim için tabiki faydalı oluyor. Fakat günlüklere yazdıklarımızı görüşmelerimizde de konuşuyoruz. Bunları tekrar yazmak bana biraz zor geliyor. Birbirine benzeyen sorular var. Bu açıdan tekrar yazmak zor oluyor. (D.2A)

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde tez kapsamında gerçekleştirilen araştırmayla ilgili sonuçlara ve bu sonuçlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Ayrıca, araştırmanın, benzer konuda yapılan çalışmalarla karşılaştırılması yapılarak yapılan çalışmalarla uygunluğu tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

5.1.Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerileri

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde yansıtıcı düşünme becerilerini nasıl kullandıklarını ve ne gibi durumlar üzerinde yansıtma yaptıklarını ortaya koymak ve bu süreçte yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişime katkı sağlayan faktörleri belirlemektir. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri incelenirken, ne gibi durumlar üzerine nasıl yansıtma yaptıklarının daha kapsamlı araştırılması için süreçte her öğretmen adayının yansıtmaları ayrı ayrı göz önüne alınmıştır. Her bir öğretmen adayının yansıtıcı düşünme döngüsünü analiz etmek için: öğretim uygulamalarına ilişkin farkındalık oluşturan durumlar, rahatsızlık algıları; geliştirmek için alınan düzenleme kararları; mevcut uygulamaları değerlendirerek yeniden düzenleme kararları; ileriki uygulamalar için alınan plan ve tasarım kararlarına odaklanılmıştır. Clarke (1995), çalışmasında bu çalışmaya paralel olarak Donald Schön'ün yansıtıcı düşünme kavramı üzerinde durmuş ve öğretmen adaylarının ne gibi durumlar üzerine yansıtma yaptıkları, yansıtmayı artıran ve azaltan faktörlerin ne olduğunu ortaya koymuştur. Her bir öğretmen adayının yansıtıcı düşünme sürecini bu çalışmada olduğu gibi ayrı ayrı göz önüne almış ve yansıtıcı düşünme döngüsünü “farkındalık durumları, düzenleme kararları, yeniden düzenleme kararları ve gelecekteki eylem planları” şeklinde ortaya koymuştur. Yansımanın başlamasına sebep olan etkenlerin uyumsuzluk, dehşet, hayal kırıklığı, sürpriz, merak ve çatışmayı içerdiğini ileri sürmüştür. Etkenlerin bu çalışmada öğretmen adaylarında yansıtmayı başlatan rahatsızlık algıları ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları genel anlamda öğretim uygulamalarına ilişkin içgörü geliştirmeye yönelik yansıtma kararlarını; program geliştirmenin dört temel ögesi olan hedef, içerik, eğitim durumları ve sınama durumları olarak kategoriler altında almışlardır. Öğretmen adaylarının uygulamaları üzerinde yansıtma yaparken daha çok eğitim durumları(strateji, yöntem, teknikleri, etkinlik, materyal, öğrenci motivasyonu, sınıf atmosferi, sınıf yönetimi, zaman yönetimi, bir sonraki dersin tasarım kararları vb.) üzerine yoğunlaşarak yansıtma yapmakta oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Köksal ve Demirel (2008) “Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları” isimli çalışmalarında öğretmen adaylarının nasıl bir öğretim uygulaması gerçekleştireceklerine yönelik tasarım kararlarını; öğretim programının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme süreçlerinin tasarımına yönelik almış olduklarının belirlenmesi bu araştırmanın kategorileri ile benzerlik göstermektedir. Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin katılımcıların öğrenmeyi kolaylaştırma, öğrenmenin niteliği ve strateji, yöntem ve tekniklerin işe koşulması boyutlarında yapılandırmış olmaları bu çalışmada yer alan eğitim durumlarına ilişkin strateji, yöntem ve teknik seçimi, sınıf atmosferi ve öğrenci güdülenmesi üzerine alınan yansıtma kararlarını destekler niteliktedir.

Uygulama süreci boyunca hedef kararlarına ilişkin yansıtmalarda ders planı ve bir sonraki dersin tasarım kararları üzerine yoğunlaşmış ve derse etkili giriş yapma, derse girişte merak uyandırma, ön bilgilerini hatırlatma, ön bilgileri ile yeni bilgileri arasında ilişki kurma, hedeften haberdar etme, zamanı doğru kullanma üzerine yansıtma kararlarına ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının bu konularda yansıtma yaparken özellikle önceki ders planlarının dikkate aldıklarını ve belirlenmiş amaçlara ulaşmak için nasıl bir planlama yapmak gerektiği üzerinde durduklarını göstermiştir. Koç ve Yıldız (2009) Öğretmenlik Uygulamasının Yansıtıcıları: Günlükler isimli çalışmalarında, öğretmen adaylarının yazdıkları günlüklere göre öğretmenlik uygulamasında, planlama boyutlarında sorunlar yaşadıkları, bu konuda yansıtma yaptıkları ve bununla birlikte bu boyutlarla ilgili önemli öğrenmeler gerçekleştirdiklerinin saptanması bu araştırmanın hedef kararlarına ilişkin ders planlama ve tasarlama sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Uygulama süreci boyunca içeriğe ilişkin yansıtmalarda ise öğrenci özelliklerini göz önünde bulundurma, dersin hedeflerini, öğrenci ön bilgilerini ve öğrenciler arası farklılıkları dikkate alarak içerik seçimi yapma üzerine yansıtma kararlarına

ulaşılmıştır. Köksal ve Demirel (2008) çalışmalarında öğretmen adaylarının içeriği seçerken ve düzenlerken öğrenci özelliklerini dikkate almakta, ders kitaplarını kullanmakta, ilgili öğretim programlarından yararlanmakta ve hedef ve davranışlara göre seçmekte oldukları belirlenmiştir. Katılımcıların öğrenci özelliklerini ve aynı zamanda öğrencilerin gelişim düzeylerini de göz önünde bulundurarak içerik seçimi ve düzenlemesini yaptıklarının ortaya çıkmış olması bu çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmadan farklı olarak verilerde öğretmen adaylarının içerik seçimine ilişkin ders kitaplarından ve öğretim programlarından yararlandıklarına ilişkin ifadeler rastlanmamıştır.

Uygulama süreci boyunca öğretmen adayları eğitim durumlarına ilişkin yansıtımalarında genel olarak öğretim strateji, yöntem ve teknikleri, öğrenci motivasyonu, sınıf atmosferi, derse katılımının sağlanması, söz hakkı verme, etkinlik ve materyaller, sınıf yönetimi, zaman yönetimi, planlanmayan olayların üstesinden gelme, dönüt verme ve hataları doğru biçimde düzeltmeye dikkat çekmişlerdir. Köksal ve Demirel (2008)'in çalışma sonuçlarına benzer şekilde öğretmen adaylarının ilgi çekici ve çeşitlilik içeren dersler hazırlama, sınıf içinde yaşanan problemler ve beklenmeyen olaylarla başa çıkma bağlamında yansıtımlarda bulundukları belirlenmiştir. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının bu konulara yansıtma yaparken özellikle önceki öğretim uygulamalarını dikkate aldıklarını ve belirlenmiş amaçlara ulaşmak için nasıl bir öğretim yapmak üzerinde durduklarını göstermiştir. Erginel (2006) Yansıtıcı Düşünen Öğretmen Yetiştirme: Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Algısı ve Geliştirilmesi Üzerine Bir Çalışma adlı araştırmasında öğretmen adaylarının uygulama sürecinde yansıtıcı olarak düşünürken öğretim yöntemleri, öğrenci güdülenmesi ve sınıf yönetimi gibi konulara yoğunlaşmalarının belirlenmiş olması bu çalışmanın sonuçlarına paralellik göstermektedir.

Uygulama süreci boyunca sınama durumlarına ilişkin yansıtımlarda dersin bitiminde özet yapma, değerlendirmeye zaman ayırma konusunda esnek davranma ve süreyi kontrol etmenin altı çizilmiştir. Ünver'in (2001) çalışmasında yansıtıcı düşünme açısından değerlendirme yapmanın eğitimde yeniden düzenlemeyi sağladığının altını çizmiş olması bu çalışmanın sınama durumlarında yansıtma kararlarına ilişkin sonuçlarını desteklediği düşünülebilir.

5.1.2. Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkı Sağlayan Faktörler

Bu çalışmada öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin yanında yansıtıcı düşünmenin gelişimini etkileyen faktörler de araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının uygulama süreci boyunca özgün öğretim ortamlarında bulunmalarının ve birebir deneyim kazanmanın, akran gözlem ve önerilerinin, öğretim uygulamalarından sonra gerçekleştirilen görüşmeler sırasındaki etkileşimin, haftalık tutulan günlüklerin ve uygulama öğretmeni tarafından yapıcı yönlendirmenin yansıtıcı düşünmenin gelişiminde önemli olduğu belirlenmiştir. Bulgular yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesinde sürekli bir şekilde yansıtmanın ve yönlendirmenin önemini göstermiştir. Görüşmeler sırasında öğretmen adayları arasında fikir paylaşımının, uygulama öğretmeni tarafından sunulan yapıcı önerilerin yansıtma konusunda farkındalık elde etmede önemli olduğu belirlenmiştir. Uygulama süreci boyunca uzun süreli etkileşimin sonucu olarak her hafta yansıtma kararları doğrultusunda bir sonraki ders için plan hazırlamanın mesleki becerilerin geliştirilmesinde önemli olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının yansıtıcı süreç boyunca öğretimle ilgili bilgi ve becerilerinin geliştiği ve öğretim uygulamaları sonrasında yansıtma yaparken güven veren, destekleyici bir atmosferde özgür düşünme ortamında öğretim süreçlerini analiz ederken daha rahat hissettikleri ortaya konmuştur. Paylaşımın ve işbirliğinin önemli olduğunun, rahat ve baskıdan uzak bir ortamın önemli olduğu ve ayrıca öğretmen adaylarının öğretim uygulamaları hakkında tasarım kararlarına ilişkin olarak pedagojik formasyon bilgilerini kullandıkları yani teori ile uygulama arasında köprü kurdukları belirlenmiştir. Clarke (1995), çalışmasında bu çalışmadan farklı olarak yansıtmayı artıran 11 faktörü öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve üniversite ile ilişkili olarak gruplandırmıştır. Bu çalışmaya paralel olarak: uygulamalara ilişkin video kayıtları kullanmanın; günlük tutmanın; akran, öğrenci ve uygulama öğretmeni ile iletişimin; yansıtma için yeterli zamanın; geçmiş uygulamalarını değerlendirmenin; güven verici ve destekleyici ortamın sağlanmasının yansıtmayı olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Yukarıdaki sonuçları tek tek açacak olursak, öğretmen adayları ile öğretim uygulamaları sonrasında haftalık olarak yapılan görüşmelerin yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bu görüşmeler sırasında paylaşımda bulunarak öğretim süreçlerini değerlendirdikleri bir

sonraki dersin tasarımına yönelik kararlar aldıkları, eksiklerini fark edip düzeltmeye çalıştıkları, hatalarını telafi ettikleri, kendilerini nesnel olarak eleştirme fırsatı buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Stoddard'un (2002) araştırmasında paylaşımın ve ortaklaşa yapılan yansıtmanın yararlarını görmüş olması ve Bağcıoğlu'nun (1999) araştırmasında öğretmenlik uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına yönelik deneyimlerin paylaşılmasının yansıtıcı düşünmeyi geliştirdiği sonucuna ulaşmış olması grup görüşmelerinin yansıtmayı olumlu yönde etkilediğine ilişkin sonuca paralellik göstermektedir.

Yansıtıcı düşünme süreci boyunca düzenli günlük tutmanın yansıtıcı düşünmenin gelişmesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğretimle ilgili bilgi ve becerilerinin geliştiği, bu süreçte kendileri hakkında farkındalık kazandıkları ve ders boyunca yaptıkları her şeyi sorgulama ve değerlendirme fırsatı buldukları belirlenmiştir. Tang (2000) tarafından yüksek lisans öğrencisi olan öğretmenler adayları üzerinde yapılan çalışmada öğretmen adaylarının kendi eğitim uygulamalarına ilişkin değerlendirme ilkelerini kazandırmak bakımından günlük tutmanın etkisini ortaya koymak amaçlanmış ve sonuç olarak öğretmenler yansıtıcı düşünmeye dayalı bu çalışmada uygulamalarını gözden geçirerek kendilerini değerlendirme becerisi kazanabilmişlerdir. Yansıtıcı günlüklerin bireysel yansıtmayı ve farkındalığı geliştirdiği ortaya çıkmış olması bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Ünver (2003) günlük yazmanın yansıtıcı düşünmenin gelişimine katkı getireceğini savunmuş ve Roskos (2001) yansıtıcı günlük yazmanın yansıtma seviyesini arttırdığını açıklamıştır. Bu görüşler araştırmanın sonucuna paralellik göstermektedir. Benzer şekilde günlük yazmanın yansıtıcı düşünmeye katkısı olduğunu savunan Stoddard (2002) aday öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmada yansıtıcı günlük yazımının problem çözmede ve kişisel çıkarımlarda bulunmada faydalı olduğunu ortaya koymuştur. Bu görüş günlük tutmanın yansıtıcı düşünmeye olumlu etkisi olduğuna ilişkin araştırma sonucunu desteklemektedir.

Ayrıca videoya kaydedilen öğretim uygulamalarının incelemesinin de öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünmeye katkıda bulunduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen adayları uygulamalar sırasında farkına varamadıkları yönlerinin videolar sayesinde daha net bir şekilde görülebildiğini, sınıfta daha rahat olduklarını, ileriki derslerde yönelik kendilerini geliştirme fırsatı sunduğunu ve kendi mesleki becerilerini nasıl geliştirdiklerini görme imkanı sağladığını belirtmişlerdir. Göde (1999) "Bireysel

Gözlem Çerçevesinde Öğretmen Yansıtması” isimli çalışmasında öğrenme ortamlarında video kayıtları kullanımının öğretimdeki yansıtma sürecine etkisini incelemiştir. Bu çalışmada, öğretmenin videoya kaydedilen derslerinin analizinin uzun süreli etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonunda, öğretmenler çalışma öncesinde genel olarak sınıfın işleyişi hakkında fikir sahibi olduklarını düşünmelerine rağmen, videolar sayesinde birçok boyutun farkında olduklarını belirlemeleri bu çalışmanın sonucu ile paralellik göstermektedir.

Öğretim uygulamalarının diğer öğretmen adayları tarafından gözlemlenmesi, değerlendirilmesi ve akran önerilerinin de öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünmeye katkıda bulunduğu kaydedilmiştir. Uygulama süresince uygulama öğretmenleri ile öğretim uygulamalarına ilişkin paylaşımlarda yapıcı önerilerin de öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünmeye katkıda bulunduğu kaydedilmiştir. Clarke (2003) yansıtma kavramına dayanarak 13 haftalık bir uygulama çalışması yapmış ve çalışma 5 uygulama öğretmeni ile aday öğretmenler arasında geçen görüşmeleri içermektedir. Sonuçlara göre, öğretmenler ve aday öğretmenler arasındaki işbirliğinden doğan etkileşimin yansıtıcı öğretmen işbirliğini teşvik ettiğinin gözlemlenmiş olması bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesinde uzun süreli iletişim yani sürekli bir şekilde yansıtmanın önemi kaydedilmiştir. Öğretmen adayları öğretim uygulamalarında devamlılığın mesleki kimliklerinin oluşumunda olumlu katkısının olduğunu belirtmişlerdir. Clarke (1995) yansıtmanın tek bir olay veya konuşmada bulunmadığını uzun zaman dilimlerinde çoklu sınıflar ve kişiler arası etkileşim içeriği ile dokunmuş olduğunu rapor etmiştir. İletişim yoluyla zaman içerisinde meydana gelen yansitmaya, aday öğretmenlerin yansıtmadan çıkardıkları anlama odaklanması bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Bunlarla birlikte öğretmen adaylarının gerçek ortamda öğretim deneyimi kazanmalarının yansıtıcı düşünmeye olumlu etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları gerçek sınıf ve ders ortamında gerçekleştirdikleri öğretim uygulamalarının yansıtıcı düşünmelerinin gelişiminde önemli olduğunu vurgulamışlardır. Deneyimleri sırasında kuramsal bilgileriyle deneyimlerini birleştirebildiklerini, öğretim becerilerini geliştirdiklerini, çaba harcadıklarını ve tüm bunların mesleki gelişimleri için önemli olduğunu eklemişlerdir. Pollard’ın (2002) öğretim süreçleri sırasında koşulları değerlendirmenin öğretim kalitesini

arttırılmasını, uygulamaların tekrar gözden geçirilmesini ve yansıtılmasını sağlayan başarılı bir döngü olmasına ilişkin görüşleri öğretim deneyimlerinin yansıtıcı düşünceyi olumlu yönde etkilediğine ilişkin görüşü araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri öğretim uygulamasının devamı olarak bir sonraki dersin planlanmasıyla ilgili yansıtıcıları içeren ders planları hazırlamanın yansıtıcı düşünmeye katkıda bulunduğu kaydedilmiştir. Öğretmen adayları bu planların öğretmenlik becerilerinin gelişimine (ders planı, zaman yönetimi vb.) katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Tang (2000) öğrenme öğretme sürecinde derslerden önce hazırlık yapmanın çok önemli olduğunu vurguladığı çalışmalarında öğrenme ortamını dersten önce öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenlemenin yansıtıcı öğrenme ortamı için önemli bir kriter olduğu belirtmiştir. Bu görüş araştırma sonucunu desteklemektedir.

Bununla birlikte öğretmen adaylarının pedagojik formasyon bilgilerini uygulamalarında karşılaştıkları problemleri çözmek için kullandıklarında derslerinde daha etkin oldukları ve bu bağlamda yansıtma yaptıkları belirlenmiştir. Fikir alışverişinin ve işbirliğinin önemli olduğu, güven veren, destekleyici ve özgür düşünme ortamının yansıtıcı düşünme için gerekliliğinin altını çizilmiştir. Wubels ve Korthagen (1990) “Yansıtıcı Öğretmenlerin Hazırlanmasında Öğretmen Eğitimi Programlarının Etkisi” isimli çalışmalarında; eylem, eyleme bakma, önemli noktaların farkında olma, eylem ve denemeye dair alternatif yöntemler yaratma şeklinde beş evreden oluşan ALACT Modeli geliştirmişlerdir. Yansıtıcı uygulamalarda işbirlikli, destekleyici çalışma fırsatı verildiğine değinilmiş ve yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin sonuçların olumlu olması bu çalışmanın işbirliği ve destekleyici ortamların yansıtmaya olumlu etkisi ile ilgili sonucunu destekler nitelikte görülebilir.

Öğretmen adaylarının öğretim uygulamalarına ilişkin haftalık günlük tutmakla ilgili yansıtıcı düşünmeye yönlendiren olumlu düşüncelerinin yanında iş yüküne ve zaman ayırmaya olan bazı olumsuz düşüncelerinin de olduğu belirlenmiştir. Haftalık günlüklerin iş yüküne olan olumsuz etkisine dikkat çekmişlerdir. Bunun yanında bazı soruların tekrar olduğundan yakınmışlardır. Stoddard (2002) aday öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmada görüşmeler, araştırma ve gözlemler, öğrenciler tarafından yazılan notlardan elde ettiği verileri analiz etmiştir. Yansıtıcı günlük

notları, yansıtıcı günlük yazma yaklaşımına olan iş yüküne ve zaman ayırmaya ilişkin eleştirilerini ortaya çıkarmış ve günlük yazmak için yeteri kadar zamanları olmadığında yansıtıcı günlük yazma kalitesinin düştüğünü dile getirmiştir. Eleştirilere ilişkin sonuçların bu çalışmanın yansıtıcı günlük yazma yaklaşımına olan iş yüküne ve zaman ayırmaya ilişkin sonuçlarını desteklediği düşünülebilir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini olumlu yönde etkileyen faktörleri içeren bir eğitim ortamı sağlandığında, kendi öğretim uygulamasını değerlendiren, yeniden düzenlemeye ve geliştirmeye önem veren, devamı olarak bir sonraki dersin daha iyi planlanmasına ilişkin tasarım kararları alabilen, bunları uygulayıp yeniden değerlendirmeye giden öğretmenler yetiştirilmesi mümkün olabilir.
2. Çalışma sonunda elde edilen bulgular öğretmen adaylarının hedef, içerik, eğitim durumları ve sınav durumlarına ilişkin yansıtımlarına olumlu yönde katkı sağladığını göstermiştir. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin programlarının geliştirilmesi ve öğretmen adayları için eğitim programlarının yansıtıcı düşünme becerilerine dayandırılması önerilmektedir.
3. Öğretmen adaylarının uygulamaları üzerinde yansıtıcı düşüncelerini nasıl geliştirdiklerini anlamamıza katkıda bulunan haftalık olarak tutulan günlükler, yansıtıcı görüşmeler, öğretim uygulamalarının video kayıtları ve akran önerileri gibi çeşitli faktörlerin bu gelişim sürecine katkıda bulunduğu konusu öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik rehberlik sağlaması açısından önemlidir. Bu bağlamda uygulamaların nasıl yapılabileceğine ilişkin yeni fikirler sağlanması önerilmektedir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

4. Öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini, ne gibi durumlarda nasıl yansıtımlar yaptıklarını ve yansıtmayı olumlu yönde etkileyen gelişme sürecini daha kapsamlı ortaya koymak için öğretmen adayı,

fakülte ve okul işbirliği içerisinde uzun süreli bir çalışma yapılması önerilmektedir.

5. Öğretmen adaylarının yetiştirilmesine ve daha etkili öğrenme ve öğretme ortamlarının geliştirilmesine katkıda bulunması açısından yansıtma temaları ve uygulamaları üzerinde düşünerek yansıtma temalarını nasıl geliştirdikleri ortaya konmasına çalışılmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine hangi düzeyde sahip olduklarına ve bu becerileri hangi düzeyde kullandıklarına ilişkin çalışmalar yapılması önerilmektedir.
6. Öğretmen adaylarınınlerin duygu, düşünce ve algılarının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacak, yansıma olgusuna, yansıtma sürecine ve yansıtıcı düşünmeye ilişkin anlayışı zenginleştirecek ve bu sayede diğer araştırmacılara, öğretmen eğitimcilerine ve deneyimli öğretmenlere alternatif bakış açıları sağlayacak çalışmalar yapılması önerilmektedir.
7. Haftalık olarak tutulan günlükler, yansıtıcı görüşmeler, öğretim uygulamalarının video kayıtları ve akran önerileri gibi çeşitli veri toplama yöntemlerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişim sürecine nasıl bir katkıda bulunduğu konusunda yeni fikirler sağlayacak ve öğretim uygulamalarının yeterli, yetersiz vb. kısımları üzerine yapılan yansıtma temalarının gelecekteki mesleki uygulamalarına rehberlik etmesinin öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimine yönelik araştırmalar yapılması önerilmektedir.
8. Tüm diğer öğretmenlik programlarında eğitimine devam eden öğretmen adayları üzerinde de bu konuda çalışmalar yapılması ve elde edilen sonuçların bir de bu açıdan tartışılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Adler, S. (1991). The reflective practitioner and curriculum of teacher education. *Journal of Education for Teacher*, 1991,17(2), 139-151.
- Ai-Yen, C. ve Seok-Hoon, S. (1992). *On improving reflective thinking through teacher education* http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sq/content_storage_01/0000019b/80/13/2a/ef.pdf. adresinden 5 Mart 2014'te alınmıştır.
- Akbari, R.(2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education [J]. *System*, 2007, 35(2), 192-207.
- Akyıldız, H. (1989). Öğretmen özelliklerinin öğretim sürecine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 13(74), 43-52.
- Altınok, H. (2002). Yansıtıcı Öğretim: Önemi ve Öğretmen Eğitimine Yansımaları. *Eğitim Araştırmaları*, 8, Ankara: Anı Yayınevi, 66-72.
- Altunay, U. (2002). *Yansıtıcı öğretim*. www.geocities.com/altunay.geo./konferanslar/yansitici.html adresinden 10 Nisan 2014'te alınmıştır.
- Anılan, H. ve Anagün, Ş.S. (2007). Öğretmen adaylarının kendi mesleki gelişimlerini değerlendirmeleri, *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı*, 261-268. Ankara.
- Antonek, J. L.,ve ark. (1997). The student teacher portfolio as autobiography: Developing a professional identity. *Modern Language Journal*, 81(1), 15-27. EJ 542 857.
- Arslan, B. (2005). *Yansıtıcı düşünmenin program geliştirme ve fen bilgisi öğretim programlarındaki yeri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Arslantaş, H. (2003). Yansıtıcı öğretime genel bir bakış *.Eğitim Araştırmaları*, 12, Ankara: Anı Yayınevi, 47-55.
- Atay, D.Y. (2003). *Öğretmen eğitiminin değişen yüzü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Bağcıoğlu, G. (1999). Öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinlikler. *VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Trabzon: I.
- Bartlett, S. and Burton, D. (2006). Practitioner research or descriptions of classroom practice? A discussion of teachers investigating their classrooms. *Educational Action Research*, 14(3), 395-405.
- Benner, P. (1984). *From novice to expert: Excellence and power in clinical nursing practice*. Menlo Park: Addison-Wesley, 13-34.
- Bigge, M. L. ve Shermis, S. S. (1999). *Learning theories for teachers*. New York: Longman Inc.
- Bogdan, R. C., Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: Introduction and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bolton, G. (2010). *Reflective practice: Writing and professional development*. (2nd ed.). London: Sage.
- Borged, S. (2009). *Researching English Language Teaching and Teacher Development in Oman*[C]. Muscat: Ministry of Education, Oman, 2009, 1-15.
- Boud, D. ve Walker, D. (1998). Promoting reflection in professional courses: The challenge of context. *Studies in Higher Education*, 23(2), 191-206. EJ 570 398
- Bölükbaş, F. (2004). *Yansıtıcı öğretim ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Dünyada Türkçe Öğretimi – 6.Sempozyum, (15–16 Nisan 2004). Ankara.
- Brookfield, Stephen D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass
- Bulut, S. (1999). Changes in mathematics teacher education program in Turkey. *The Mathematics Educator*, 9(2), 30-33.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11.baskı). Ankara: Pegem Akademi

- Cavanaugh, T. and Cavanaugh, C. (2005). *Blogging as a professional development tool*. eLearn Conference 2005, Vancouver CA: brief paper. <http://www.unf.edu/~tcavanau/presentations/elearn/blogPD/paper.htm> adresinden 10 Mart 2014'te alınmıştır.
- Cheetham, G. ve Chivers, G. (1998). The reflective and competent practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence based approaches. *Journal of European Industrial Psychology*, 22(7), 267-276.
- Clar, D., Wills, K. (1997). Reflective internship and the phobia of classroom management. *Australian Journal of Education*, 41(2), 109-113.
- Clarke, A. (1995). Professional development in practicum settings: Reflective practice under scrutiny. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 243-61. EJ 510 912
- Clarke, A. (2003) The nature and substance of cooperating teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, 2006, 22 , 910–921
- Copeland, W. D., Birmingham, C., De La Cruz, E. ve Lewin, B. (1993). The reflective practitioner in teaching: Toward a research agenda. *Teaching and Teacher Education*, 19(4) 347-359.
- Dolapçioğlu, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin değerlendirilmesi*. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Hatay.
- Ekiz, D. (2006). Kendini ve başkalarını izleme: Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı günlükleri. *İlköğretim Online*, 5 (1), 45-57, <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 10 Mart 2014'te alınmıştır.
- Erginel-Şanal, S. (2006). *Developing reflective teachers: A study on perception and improvement of reflection in pre-service teacher education*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi: Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Ferraro, J. M. (2000). *Reflective practice and professional development*. ERIC Digest ED449120. <http://searcher.eric.org/digests/ed449120.html> adresinden 2 Mart 2014'te alınmıştır.
- Freire, P. (1985). *The Politics of education: culture, power and liberation*. (Çev. Donaldo Macedo) Massachusetts: Bergin and Garvey Publishers, Inc.

- Garr, O. ve Moody, J. (2009). *Scaffolding or Stifling? The influence of journal requirements on students' engagement in reflective practice*. Department of Education and Professional Studies, Faculty of Education and Health Science, University of Limerick, Ireland
- Genç, B. (2004). The Nature of reflective thinking and its implications for in-service teacher education. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 235-243.
- Gipe J. ve Richards J. (1992). Reflective thinking and growth in novices teaching agabeylities. *Journal of Educational Research*, 86(1), 52-57.
- Göde, Ü. (1999). *Teacher reflection through self-observation*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Güney, K., (2008). *Mikro-Yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hatton, N. ve Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1) 33-49.
- Hurst, B., Wilson C., ve Cramer, G. (1998). Professional teaching portfolios. *Phi Delta Kappan*, 79(8), 578- 82. EJ 563 868
- İskenderoglu, Z. (1998). *The effect of action research as a teacher development model on becoming reflective in teaching: A case study*. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Jay, J. K. ve Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching on Teacher Education*, 18, 73-85.
- Johnson, A. P. (2002). *A short guide to action research*. Boston: Ally and Bacon.
- Kember, D., Jones, A., Loke, A., Mckay, J. (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.

- Kettle B., ve Sellars, N. (1996). The development of student teachers practical theory of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 12(1), 1-24. EJ 526 790
- Kızılkaya, G., Askar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 82-92.
- Koç, C., Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik Uygulamasının Yansıtıcıları: Günlükler. *Eğitim ve Bilim*, 37, 164
- Köksal, N. ve Demirel, Ö. (2008). Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 189-203.
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen Yetiştirme ve Mesleki Gelişimde Eylem Araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6)
- Landis, J. R. ve Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Lyons, N. (Ed.). (1998). With Portfolio in Hand: Validating the New Teacher Professionalism. NY: Teachers College Press. Management *Australian Journal of Education*, 1997, 41(2), 109-113.
- Marshall, C., ve Rossman, G.B. (1999). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, CA:Sage.
- Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş: Nitel düşünce için bir rehber*. (Çev. A. Gümüş ve M. S. Durgun) Ankara: Bilge Su yayıncılık (1990).
- McKenzie, J. (1999). *The information literate community. How teachers learn technology best*. 66-74, Washington: FNO Press
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass
- Norton, J. L. (1996). Locus of Control and Reflective Thinking in Preservice Teachers, *Education*, 117(3), 401-408.
- Norton, J. L. (1997). *Learning from first year teachers: Characteristics of the effective practitioner*. The Annual Meeting of the Mid-South Educational

Research Association, Memphis. http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/5a/22.pdf adresinden 5 Mart 2014'te alınmıştır.

Ojanen, S. (1993). *A process in which personal pedagogical knowledge is created through the teacher education experience*. Paper presented at the International Conference in Teacher Education, Tel- Aviv, Israel. ED 398 200

Onwuegbuzie, A. J., ve Leech, N. L. (2007a). A call for qualitative power analyses. *Quality and Quantity*, 41, 105-121.

Onwuegbuzie, A. J., ve Leech, N. L. (2007b). Sampling designs in qualitative research: Making the sampling process more public. *The Qualitative Report*, 12(2), 238-254.

Opp-Beckman, L. ve Klinghammer, S. J., (2006). *Shaping the Way We Teach English: Successful practices around the world. Readings and Resources* Published by the Office of English Language Programs United States Department of State Washington, DC 20547

Oruç, İ. (2000). *Effects of reflective teacher training program on teachers' perception of classroom environment and on their attitudes toward teaching profession*. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Oxman, W. ve Barell J. (1983). *Reflective thinking in schools: A survey of teacher perceptions*. The Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal. 20 Şubat 2014'te alınmıştır.

Öztürk, S. (2003). *Developing A Reflective Reading Model*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Anabilim Dalı, İngilizce Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

Paker, T. (2005). Öğretmenlik Uygulamasında Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmeni ve 236 Uygulama Öğretim Elemanının Yönlendirmesiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar, XIV. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı*, 617-620, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.

- Posner, G. J. (2000). *Field experience a guide to reflective teaching*. New York: Wesley Longman.
- Pultorak, E. G. (1993). Facilitating reflective thought in novice teachers. *Journal of Teacher Education*, 44 (4), 289-295.
- Pultorak, E. G. (1996). Following the developmental process of reflection in novice teachers: Three years of investigation. *Journal of Teacher Education*, 47(4), 283-291.
- Putnam, R. T., ve Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- Reason, P. (1994). Three approaches to participative inquiry, In N.K. Denzin, ve Y. S. Lincoln (Editörler.), *Handbook of qualitative research*, 324-339, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Robson, C. (2002). *Real world research (2nd ed.)*. Cornwall: Blackwell.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104 (4), 842-866.
- Roskos, K. (2001). Reflection and learning to teach reading: A critical review of literacy and general teacher education studies. *Journal of Literacy Research*, 33(4), 595-619.
- Saylan, N. (1991). Yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesinde öğretmen rolü, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1991, 6(2), 133-137.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1996). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

- Schweiker, M. K., Holmes, J. H., ve Pula, J. J. (2003). Training promotes reflective thinking in pre-service teachers. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 55-61.
- Semerci, C. (2007). Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (YAEDE) ölçeğinin geliştirilmesi, *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri*, 7(3), 1351-1377.
- Semerci, N. (1999). *Kritik Düşünmenin Mikro Öğretim Dersinde Elestiri Becerisini Gelistirmeye Etkisi Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Örneği* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Seng, T. W. (2001). *Practicum student teachers' reflectivity, practicum performance and clinical supervision*. Presented in AERA's International Conference, in Fremantle, Australia. <http://www.aare.edu.au/01pap/toh01357.htm> adresinden 10 Şubat 2014'te alınmıştır.
- Shoffner, M. (2008). Informal reflection in pre-service teacher education, *Reflective Practice*, 9 (2), 123-134.
- Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A., ve Starko, A.(1990). Reflective pedagogical thinking: How can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41 (4), 23-32.
- Stake, R. E. (1994). Case studies. In N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, 236-247, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stoddard, S. (2002). Reflective thinking within an art methods class for preservice elementary teachers. Hawaii International Conference on Education. http://www.hiceducation.org/edu_proceedings/Shari%20S.%20Stoddard2.pdf. adresinden 12 Ocak 2014'te alınmıştır.
- Şahin, A. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 37, 108-119
- Taggart, G. ve Wilson, A. (1998). *Promoting reflective thinking in teachers: 44 action strategies*. Thousand oaks, CA: Corwin Press.
- Tanriverdi, B., Öztan Ulusoy, Y., ve Turan, H. (2012). Evaluating teacher education curricula's facilitation of the development of critical thinking skills. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 47, 23-40

- Tice, J. (2004). *Exploring our own classroom practice* retrieved, <http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/reflection.shtml> adresinden 12 Ocak 2014'te alınmıştır.
- Tice, J. (n.d.) Reflective teaching: Exploring our own classroom practice. *The British Council: Think: Ideas on Teaching*.
<http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/reflection.shtml> adresinden 12 Ocak 2014'te alınmıştır.
- Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına, Performanslarına ve Yansıtımalarına Etkisi, *Eğitim ve Bilim*, 33 (149), 104-117.
- Turgut, F. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Uline, C., Wilson, J. D., Cordry, S. (2004). Reflective Journals: A Valuable Tool For Teacher Preparation, *Education*, 124 (3), 456-460.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6 (3), 205-229.
- Wakefield, J. (1996). *Educational Psychology: Learning to Be a Problem Solver*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Wilson, J. ve Wing Jan, L. (1993). *Thinking for themselves*. Australia: Impact Printing.
- Wubbels, F. A., Korthagen, J. (1990). The effects of a pre-service teacher education program for the preparation of reflective teachers. *The Journal of Education for Teaching*. 16(1). p. 29-44.
- Yeşilbursa. A. (2011) Üç İngilizce Öğretmen Eğitimcinin Ortak Yansıtımlarından Ortaya Çıkan Yansıtımlı Tipolojisi, *Eğitim ve Bilim*, 36(162)
- Yıldırım, A. ve Ok, A. (2002). Alternative teacher certification in Turkey: Problems and issues. (Chapter 14). *Teacher education in the Euro-Mediterranean Region*, Ronald G. Sultana (Editör). New York: Peter Lang Publishing.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, İ. (2012). *Web Tabanlı Akran Değerlendirme Sistemine Yerleştirilmiş Yönlendirici Yardım Stratejilerinin Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Ve Öğretmen Özyeterlilikleri Üzerindeki Etkisi*.Doktora Tezi ,Orta Doğu Teknik Üniversitesi:Ankara

Yost, D. S., Senter, S. M. ve Baily, A. F. (2000). An examination of the construct of critical reflection: implications for teacher education programming in the 21st century. *Journal of Teacher Education*, 51(1).

Younghoon, K. (2005). *Cultivating reflective thinking: the effect of reflective thinking tool on learners' learning performance and metacognitive awareness in the context of on-line learning*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, USA, The Pennsylvania State University.

YÖK (1998).*Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersi Öğrenci Klavuzu*. Ankara: YÖK.

YÖK (1998a). *Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi*. Ankara: YÖK.

YÖK (1998b). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: YÖK.

EK-1

Öğretmen Adayının Haftalık Yansıtıcı Düşünme Günlüğü

Ad Soyad:

Tarih: Hafta:

Uygulama sınıfı: Ders:

Konu:

Kazanımlar:

A. Dersin Hedefleri

1. Öğrencilerin genel olarak dersi anlayıp anlamadıklarına ilişkin düşüncelerim:

.....

.....

.....

Bunu nasıl ölçtüğüme ya da buna nasıl karar verdiğime ilişkin düşüncelerim:

.....

.....

.....

.....

2. Dersin ana hedeflerine ulaşıp ulaşılamadığına ilişkin düşüncelerim:

.....

.....

Bunu belirlemek için yaptıklarım:

.....

.....

.....

3. Ders sürecinde çok hızlı ya da çok yavaş, çok zor ya da çok kolay olan şeyler ve bunların nedenlerine ilişkin düşüncelerim:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Bir sonraki ders hazırlığım için yapacağım yeni veya farklı şeyler :

.....

.....

.....

Nedenleri:.....

.....

.....

.....

.....

5. Gelecek dersin kazanımları / hedefleri için planladıklarım:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

B. Etkinlikler ve Materyaller

1. Kullandığım etkinlik ve materyal türleri:

.....

.....

.....

Bu etkinlikleri ve materyalleri nasıl seçtiğim ve seçme nedenlerim:

.....

.....

.....

.....

.....

2. Etkinlik ve materyallerin etkili olup olmadığına ilişkin düşüncelerim:

.....

.....

.....

Nedenleri:.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Dersin süresi dakikaydı/saatti. Ben dersin yaklaşık yüzde kısmında aktıftım.

Derste ben daha aktıftım. Çünkü:

.....

.....

.....

Derste öğrenciler daha aktifti. Çünkü:

.....

.....

.....

4. Etkinliklerin / materyallerin öğrencilerin ilgisini çekip çekmediğine ilişkin düşüncelerim:

.....

.....

Nedenleri:

.....

.....

.....

5. Öğrencilerin öğretim sürecinde en çok hoşlandıkları ve hiç hoşlanmadıkları şeyler:

.....

.....

.....

Nedenleri:

.....

.....

6. Bu haftaki derste karşılaştığım herhangi "sürpriz" olay(lar):

.....

.....

Bu sürprizlerin dersi nasıl etkilediğine ilişkin düşüncelerim:.....

.....

.....

.....

7. Derste yeterince farklı etkinlik ve materyal kullanıp kullanmadığıma ilişkin düşüncelerim:

.....

.....

.....

Nedenleri:.....

.....

.....

.....

8. Kullanabileceğim daha farklı etkinlik ve materyallere ilişkin düşüncelerim :

.....

.....

.....

.....

.....

9. Dersin devamı olarak gelecek dersin planlaması hakkındaki düşüncelerim:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

C. Sınıf Yönetimi

1. Öğrencilerin ilgisinin konu üzerinde olup olmadığına(derste yapıyor olmaları gereken şeyleri yapıp yapmadıklarına) ilişkin düşüncelerim:

.....

.....

.....

Nedenleri:.....

.....

.....

2. Sınıf içi kuralların ve yönergelerin açık olup olmadığına ilişkin düşüncelerim:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Sınıf içinde karşılaştığım herhangi bir sorunlu öğrenci davranışı :

.....

.....

Yaşadığım bu sorunlu davranış(lar)ın neden(ler)i:.....

.....

.....

.....

Bu sorunlu davranış(lar)ı nasıl çözdüğüm:

.....

.....

.....

4. Öğrencilerin bireysel olarak akademik ve davranışsal ihtiyaçlarını karşılayıp karşılayamadığıma ilişkin düşüncelerim:

.....

.....

Nasıl karşıladığım / Neden karşılayamadığım:

.....

.....

.....

5. Etkinlikler arasındaki geçişlerin esnek olup olmadığına ilişkin düşüncelerim:

.....

Örneğin:

.....

.....

.....

.....
.....

6. Tüm öğrencilerin derse katılmaları için fırsatlar verip vermediğime ilişkin düşüncelerim:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

7. Bir sonraki dersim için sınıf yönetimi açısından yapmak istediğim değişiklikler:

.....
.....
.....

Nedenleri:.....
.....
.....

D. Genel olarak

1. Dersi tekrar yapma şansım olsaydı, aynı yapmak istediğim şeyler:

.....
.....
.....
.....

Farklı yapmak istediğim şeyler:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Yukarıdaki soruları ve cevaplarını incelediğimde, ihtiyaç duyduğum kaynaklar ve bilgiler:

.....

.....

.....

.....

Kendimi yetersiz hissettiğim yerler ve yetersiz hissetme nedenlerim:.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Yaşadığım ders deneyimini ifade edebileceğim tek bir sözcük/sıfat :

.....

.....

EK-2

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİ YANSITICI GÖRÜŞME FORMU

Sevgili Öğretmen Adayları,

Yapacağımız görüşmelerin asıl amacı haftalık olarak öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında gerçekleştirdiğiniz öğretme süreçleriniz üzerinde yaptığınız yansıtıcıları ortaya koymaktır. Haftalık olarak ders uygulamalarınız üzerinde düşününüz ve deneyimlerinizi yansıtınız. Aşağıda verilen sorular ile yazma sürecinizde size yol göstermeyi hedefliyoruz. Samimi cevaplarınız ve ayırdığınız zamanınız için teşekkür ederim.

1. İşlemiş olduğunuz dersi genel olarak nasıl değerlendirirsiniz?
 - a. Dersin genelini düşündüğünüzde dersin güçlü bulduğunuz yönleri nelerdi?
 - b. Dersin genelini düşündüğünüzde dersin zayıf bulduğunuz yönleri nelerdi?
 - c. Dersin genelini düşündüğünüzde yaşadığınız olumlu /olumsuz durumlar oldu mu?
 - d. Yaşadığınız olumlu /olumsuz durumlar nelerdi? Nedenleri neydi? Açıklar mısınız?
 - e. Yaşadığınız deneyimi tek bir sözcükle nasıl tanımlarsınız?
2. Dersin hedeflerini / kazanımlarını siz mi hazırladınız? /kim hazırladı?
 - a. Siz hazırladıysanız neleri dikkate alarak hazırladığınızı belirtir misiniz?
 - b. Siz hazırlamadıysanız, hedeflerin/ kazanımların öğrencilerin gelişim, yaş ve öğrenme düzeyleri açısından hangi oranda uygun olduğunu düşünüyorsunuz?
 - c. Yeniden hazırlama imkanınız olsaydı neleri değiştirirdiniz?
3. Dersin hedeflerine ulaştığınızı düşünüyor musunuz? (Neden?)
 - a. Dersin başarılı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
 - b. Bu duruma nasıl karar verdiniz?
 - c. Sizce neler olsaydı hedeflere daha iyi ulaşılabilirdi?
4. Planlanan öğrenme çıktılarına ulaşmak için ne tür koşulların sağlanmasını önemli buluyorsunuz?
 - a. Ders sırasında, hangi ödevler/ faaliyetler / etkinlikler sonuçlar üzerinde etkiliydi?
 - b. Dersin sonundaki öğrenme ürünlerini (bilgi, beceri, tutum vb.) düşününüz. Bu öğrenme ürünleri üzerinde etkisi olan koşullar nelerdir?
 - i. Öğretmen öğretim teknikleri
 - ii. Sınıf yönetimi
 - iii. Dönüt
 - iv. Hataları düzeltme
 - v. Sorgulama teknikleri

5. Dersiniz sürecinde hangi öğretim strateji, yöntem ve tekniğini veya tekniklerini kullandınız? Bunları seçmenizin nedeni nedir?
6. Ders sırasında beklenmedik / planlanmayan olaylar / sorunlar yaşandı mı?
 - a. Ders sırasında ders planınızda göz önünde bulunduramadığınız beklenmedik sorunlar / olaylar olduğunu düşünüyor musunuz? Evet, ise, bunlar nelerdir?
 - b. Onların üstesinden geldiğinizi düşünüyor musunuz? Evet ise, nasıl? Hayır ise, sizce neden?
7. Öğrencilerin dersiniz sırasındaki davranışları hakkında neler düşünüyorsunuz?
8. İşlenen dersteki öğrenme sürecini daha iyi bir duruma getirmek için alternatif bir pedagojik yaklaşımdan bahsedebilir misiniz?
 - a. İşlediğiniz ders için planlayabileceğiniz daha farklı bir öğretme süreci düşünebiliyor musunuz? Açıklar mısınız?
 - b. Bu dersti farklı bir yaklaşımla öğretseydiniz, öğrencilerin öğrenmesi kolaylaşır mıydı? Eğer evet ise, hangi yaklaşım (lar) ve nasıl?
 - c. Farklı öğretme yöntemleri kullansaydınız, öğrenciler daha iyi öğrenirler miydi?
Eğer evet ise, dersin bu yöntemlerle nasıl öğretilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?
9. Dersin sonunda planlanmayan ya da istenmeyen öğrenmeler / öğrenme ürünleri gerçekleşti mi?
 - a. Dersin sonunda planlanmayan, istenmeyen öğrenmeler / öğrenme ürünleri olduğunu düşünüyor musunuz? Eğer olduğunu düşünüyorsanız, bunlar nelerdir? Nedenleri ile birlikte açıkla mısınız?
 - b. Dersin sonunda eksik kalan öğrenmeler / öğrenme ürünleri olduğunu düşünüyor musunuz? Eğer olduğunu düşünüyorsanız, bunlar nelerdir? Nedenleri ile birlikte açıkla mısınız?
10. Bu dersin konusunun öğrenciler için önemli/gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?
 - a. Dersin önemli/gerekli olduğunu bir ebeveyne, yöneticiye ve / veya öğrenciye nasıl açıklarsınız?
 - b. Eğer bu dersin önemini /gerekliğini bir ebeveyne, yöneticiye ve / veya öğrenciye açıklamak zorunda olsaydınız, onları nasıl ikna ederdiniz?
11. Dersiniz ile ilgili değiştirmek istediğiniz bir şey(ler) var mı? Tekrar bu sınıfa derse girecek olsanız yaşadığınız öğretmenlik deneyimine ilişkin neleri değiştirdiniz? Neden?

EK-3
Öğretmen Adaylarının Haftalık Akran Değerlendirmeleri (Önerileri)

Adınız Soyadınız:

Dersini Gözlemlediğiniz Öğretmen Adayının;

Adı Soyadı: Tarih/Hafta:

Uygulama sınıfı: Dersi:

Konusu:

.....

Sevgili öğretmen adayları, arkadaşlarımız hakkında dönüt (öneri) verirken bunun bir öğrenme süreci olduğunu göz önünde bulundurunuz. Asıl amacımız arkadaşlarınızın kendi öğretme süreçlerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Arkadaşlarınızın öğretme süreçleri hakkında önemli gördüğünüz noktalarda dönütler (öneriler) vererek öğretme süreçlerine katkıda bulununuz. (Amacımız kesinlikle arkadaşlarınızın hatalarını bulmak ve hataları konusunda üstlerine gitmek değildir.) Lütfen düşüncelerinizi (önerilerinizi) teorik bilgilerinizi ve tecrübelerinizi göz önünde bulundurarak ve gerekçelendirerek (nedenlerini belirterek) yazınız. Samimi cevaplarınız ve zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Arkadaşınızın dersinin etkililiğini göz önünde bulundurarak ona neler yapmasını önerirsiniz? Neden?

a. Dersin işlenişine yönelik önerilerim; (giriş, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

b. Öğrenme-öğretme sürecine (strateji , yöntem, teknik, etkinlik ve materyallerin öğrencilerin öğrenme stillerine/ilgilerine/ihtiyaçlarına uygunluğu vb.) yönelik önerilerim;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

c. Sınıf yönetimi (sorun çözme, iletişim, öğrenci-öğretmen rolleri, zamanı verimli kullanma vb.) ile ilgili önerilerim;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

d. ve benzeri önerilerim;

.....

.....

.....

.....

EK-4
Uygulama Sürecine Yönelik Algı Ve Değerlendirme Anketi
(Uygulama Ortası Algı Anketi)

Sevgili öğretmen adayları, bu anket, yapılan uygulamalar hakkında duygu ve düşüncelerinizi almayı amaçlamaktadır. Cevaplarınız uygulama sürecine önemli katkıda bulunacağı için lütfen her maddeyi dikkatlice okuyunuz ve cevaplandırınız. Lütfen düşüncelerinizi ve duygularınızı gerekçelendirerek (nedenlerini belirterek) yazınız. Bu sorulara verdiğiniz cevaplar kesinlikle gizli tutulacaktır.

İşbirliğiniz ve dürüst cevaplarınız için teşekkür ederim.

1. Uygulama okullarındaki uygulamalarınız sonrasında haftalık olarak yapılan görüşmelerin öğretmenlik becerilerinizin gelişimine (ders planı, öğretme süreci vb.) hangi oranda katkı sağladığını düşünüyorsunuz? Nedenleri ile birlikte açıklayınız

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Uygulama okullarındaki uygulamalarınıza ilişkin haftalık tutulan video kayıtlarının öğretmenlik becerilerinizin gelişimine(ders planı, öğretme süreci vb.) hangi oranda katkı sağladığını düşünüyorsunuz? Nedenleri ile birlikte açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Öğretmen adaylarıyla işbirliği içerisinde birbirinizin derslerine (uygulamalarınıza) ilişkin verdiğiniz akran dönütlerinin (önerilerinin) öğretmenlik becerilerinizin gelişimine (ders planı, öğretme süreci vb.) hangi oranda katkı sağladığını düşünüyorsunuz? Nedenleri ile birlikte açıklayınız..

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4) Haftalık olarak tuttuğunuz yansıtıcı düşünme günlüğünüzün öğretmenlik becerilerinizin gelişimine (ders planı, öğretme süreci vb.) hangi oranda katkı sağladığını düşünüyorsunuz? Nedenleri ile birlikte açıklayınız .

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5) Uygulama sürecinde kendi rolünü nasıl görüyorsun/değerlendiriyorsun? Lütfen nedenini açıklayınız.

.....

.....

.....

6) Uygulama sürecinde üniversitedeki öğretim üyesinin rolünü nasıl görüyorsun/değerlendiriyorsun? Lütfen nedenini açıklayınız.

.....

.....

.....

7) Uygulama sürecinde uygulama yaptığın okuldaki rehber öğretmeninin rolünü nasıl görüyorsun/değerlendiriyorsun? Lütfen nedenini açıklayınız.

.....

.....

.....

8) Uygulama sürecine ilişkin diğer görüş ve önerileriniz.

.....

.....

😊 **Teşekkürler** 😊

EK-5
Uygulama Sürecine Yönelik Algı Ve Değerlendirme Anketi
(Uygulama Sonu Algı Anketi)

Sevgili öğretmen adayları, uygulama sürecinin neredeyse sonuna geldik. Uygulama sürecine gönüllü katılımınız, devamlılığınız ve işbirliğiniz için öncelikle teşekkür ediyorum. Uygulama sürecinin asıl amacı kendi öğretme süreçleriniz üzerine yaptığınız yansıtma ortaya koymak ve bir öğretmen olarak kendi gelişiminize yardımcı olmaktır. Anketin amacı uygulama sürecinin geneli hakkında duygu ve düşüncelerinizi almaktır. Cevaplarınız uygulama sürecinin değerlendirilmesine ve gelecek uygulamalara katkıda bulunacağı için lütfen her maddeyi dikkatlice okuyunuz ve cevaplandırınız. Lütfen düşüncelerinizi ve duygularınızı gerekçelendirerek (nedenlerini belirterek) yazınız. Zamanınız, işbirliğiniz ve dürüst cevaplarınız için teşekkür ederim.

1. Uygulama süresi boyunca her hafta öğretme süreçleriniz (karşılaştığınız problemler, planlanmayan durumlar vb.) üzerinde düşündünüz/konuştunuz/tartıştınız. Bu konuda neler hissediyorsunuz? Bunun öğretmenlik becerilerinizin gelişimine (ders planı, öğretme süreci vb.) hangi oranda katkı sağladığını düşünüyorsunuz? Lütfen nedenleri ile birlikte açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Uygulama süresi boyunca haftalık olarak yapılan görüşmeler konusunda neler hissediyorsunuz? öğretmenlik becerilerinizin gelişimine (ders planı, öğretme süreci vb.) hangi oranda katkı sağladığını düşünüyorsunuz? Nedenleri ile birlikte açıklayınız

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Uygulama süreci boyunca dersinize ilişkin tutulan haftalık video kayıtları konusunda neler hissediyorsunuz? Bu kayıtların öğretmenlik becerilerinizin gelişimine (ders planı, öğretme süreci vb.) hangi oranda katkı sağladığını düşünüyorsunuz? Nedenleri ile birlikte açıklayınız

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Uygulama süresi boyunca öğretmen adaylarıyla işbirliği içerisinde birbirinizin derslerine ilişkin verdiğiniz akran dönütleri (önerileri) konusunda neler hissediyorsunuz? Bu dönütlerin öğretmenlik becerilerinizin gelişimine (ders planı, öğretme süreci vb.) hangi oranda katkı sağladığını düşünüyorsunuz? Nedenleri ile birlikte açıklayınız

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. Uygulama süresi boyunca haftalık olarak tuttuğunuz yansıtıcı düşünme günlükleriniz hakkında neler hissediyorsunuz? Bu günlüklerin öğretmenlik becerilerinizin gelişimine (ders planı, öğretme süreci vb.) hangi oranda katkı sağladığını düşünüyorsunuz? Nedenleri ile birlikte açıklayınız

.....

6. Uygulama süresi boyunca ders planları hazırlamanız konusunda neler hissediyorsunuz? Bu planların öğretmenlik becerilerinizin gelişimine (ders planı, öğretme süreci vb.) hangi oranda katkı sağladığını düşünüyorsunuz? Nedenleri ile birlikte açıklayınız

.....

7. Uygulama sürecinin başlangıcındaki beklentileriniz nelerdi? Uygulama süreci sonunda beklentilerinizin karşılandığını düşünüyor musunuz? Lütfen açıklayınız.

.....

8. Uygulama sürecini düşündüğünüzde bu sürecin geliştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?

.....

9. Uygulama sürecinin başı ve sonunu göz önünde bulundurarak diğer hissettikleriniz/ düşünceleriniz nelerdir?

.....

.....

.....

😊 **Katılımınız İçin Teşekkürler** 😊

EK-6**VERİ TOPLAMA ARAÇLARI DİZİNİ**

Veri Toplama Aracı	Kod
Öğretmen Adayının Haftalık Yansıtıcı Düşünme Günlüğü	A
Öğretmenlik Uygulaması Dersi Yansıtıcı Görüşme Formu	B
Öğretmen Adaylarının Haftalık Akran Değerlendirmeleri (Önerileri)	C
Uygulama Sürecine Yönelik Algı Ve Değerlendirme Anketi (Uygulama Ortası Algı Anketi)	D
Uygulama Sürecine Yönelik Algı Ve Değerlendirme Anketi (Uygulama Sonu Algı Anketi)	F
Araştırmacı Günlüğü	G

EK-7
UYGULAMA SÜRECİ HAFTALIK DERS VE KONU DAĞILIMI

	A	H	M	E	S	R
1.Hafta / 08.10.2013	Türkçe Eş Anlamlı Sözcükler	Fen ve Teknoloji Solunum	Matematik Toplama İşlemi Uygulamaları	Sosyal Bilgiler Yaşam Kronolojisi	Türkçe Eş Anlamlı Sözcükler	Matematik 3,4,5, Basmaklı Sayılar
2.hafta/ 22.10.2013	Türkçe Atatürk ve Güzeli Sanatlar	Fen ve Teknoloji Vücümüzdeki Dolaşım	Matematik Ardışık Doğal Sayılar	Sosyal Bilgiler Kronoloji Ünitesi Değerlendirme Dersi	Türkçe Zıt Anlamlı Sözcükler	Matematik Problemlerde Toplama İşlemi
3.hafta/ 05.11.2013	Türkçe Atatürk Teması	Fen ve Teknoloji Ünitesi Değerlendirme	Matematik Zihinden Toplama İşlemi	Sosyal Bilgiler Değerlendirme	Türkçe Mecaz-Gerçek Anlam	Matematik Zihinden Toplama
4.hafta/ 12.11.2013	Sosyal Bilgiler Dünden Bugüne Oyunlarımız	Matematik Toplama Çıkarma İle İlgili Problem Çözme	Türkçe Atatürk Resmi	Fen ve Teknoloji Ünitesi Değerlendirme	Matematik 4 Basamaklı Sayılarla Zihinden Toplama	Türkçe Atatürk Resmi Adli Şiir
5.hafta/ 25.11.2013	Sosyal Bilgiler Yönlerimiz	Matematik 5 25 50 İle Kolay Çarpma	Türkçe Sağlık Ve Çevremiz	Fen ve Teknoloji Maddenin Nitelendirilmesi Madenin Halleri	Matematik 4 Basamaklı Sayılarla Çıkarma İşlemi	Türkçe Virgül
6.hafta/ 02.12.2013	Sosyal Bilgiler Görelim Çizelim Sembolleştirme ve Kroki	Matematik Çarpma İle İlgili Problemler	Türkçe Elma Ağacı Şiiri	Fen ve Teknoloji Maddenin Ölçülebilen Özellikleri	Matematik 5 25 50 İle Kolay Yoldan Çarpma	Türkçe Soru İşareti
7.hafta/ 09.12.2013	Matematik Uzunluk Ölçülerinde Problem	Türkçe Dumanlı Baca	Sosyal Bilgiler Hava Durumu	Fen ve Teknoloji Doğal Yapay ve İşlenmiş Maddeler	Matematik Uzunluk Ölçüleri	Türkçe Noktalama İşaretleri Genel Tekrar
8.hafta/ 16.12.2013	Matematik Bölme İşlemi	Türkçe Haydi Süngere	Sosyal Bilgiler Kültümüzde Doğa	Matematik Çarpma İşlemi İle İlgili Problemler	Fen ve Teknoloji Doğal Yapay ve İşlenmiş Maddeler	Fen ve Teknoloji Maddede Isı Alışverişi
9.hafta/ 23.12.2013	Matematik Bölme İşlemi İle Örnek Çözümü	Türkçe Dinleme Metni	Sosyal bilgiler Doğal Afetler, Deprem	Matematik Problem Çözmede Sıra ve Bölme İşlemi	Fen ve Teknoloji Maddenin Hal Değişimi	Fen ve Teknoloji Maddede Hal Değişimi Bozulma
10.hafta/ 30.12.2013	Matematik 10,100,1000 İle Kısa Yoldan Bölme İşlemi	Türkçe Niçin Deprem Oluyor	Sosyal Bilgiler Üretimden Tüketime İhtiyaçlarımız ve İhtiyaçlarımız	Matematik Ölçme ve Tartma	Fen ve Teknoloji Saf Madde Karışımlar	Fen ve Teknoloji- Karışımları Ayırma Yöntemleri

EK-8

ARAŞTIRMA İZİN ONAYI



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890/20/2861837
Konu: Anket Uygulaması

07/10/2013

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Gülnur ÖZBEK'in "Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerileri" başlıklı tez önerisini, Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Namık Kemal İlköğretim Okulunda uygulama isteği ile ilgili 27.09.2013 tarih ve 18163 sayılı yazısı, İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 04.10.2013 tarihinde toplanarak "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca, "Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerileri" başlıklı tez önerisini ve veri toplama araçları, görüşme formlarını, yansıtıcı öğretmen günlüklerini ve öğretmenlik uygulaması dersi videolarını Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Namık Kemal İlköğretim okulunda öğretmenlik uygulaması dersini alan sınıf öğretmeni adaylarına, Okul Müdürlüğünün bilgisi dahilinde, ilgili Genelgeye göre, çalışma takvimi doğrultusunda eğitim-öğretimi aksatmadan yapılması uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 22.12.2011 tarih ve 27024 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
07/10/2013

Osman Nuri GÜLAY
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ecdc-8d80-399c-ac2d-1832 kodu ile yapılabilir.

Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Sığırsu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md.Yrd.
Tel: (0 242) 238 60 00 -
Faks: (0 242) 23861 00

EK-9
PROJE DESTEK ONAYI

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA PROJELERİ KOORDİNASYON BİRİMİ
KOMİSYON KARARLARI

TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI	KARAR TARİHİ
2013-07	14	22.11.2013

07/14- Eğitim Bilimleri Enstitüsü Uzmanlar Grubu Başkanlığı tarafından sunulan 1 adet proje görüldü,

- a) Doç.Dr.Mehmet ERDOĞAN'ın "Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Kullanma Düzeyleri: Bir Eylem Araştırması" isimli Yüksek Lisans Tez Projesinin 2013.02.0158.001 numara ve 4.024 TL destekle, proje süresinin 12 ay olarak kabulüne,

Oybirliği ile karar verildi.


Prof.Dr.Abdullah Aziz ERGİN
Rektör Yardımcısı
Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyon
Başkanı

Prof.Dr.İsmail ÜSTÜNEL

Prof.Dr.Mustafa ERKAN

Prof.Dr.İlham ALİYEY

Prof.Dr.Uğur CAMCI

Doç.Dr.Murat ARSLAN
(Katılmadı)

Prof.Dr.Ramazan SARI

Prof.Dr.Zekeriya KARADAVUT

Doç.Dr.Ahmet KÜÇÜKÇETİN

Doç.Dr.Nedim MUTLU

Doç.Dr.Selçuk UYGUN
(Katılmadı)

Doç.Dr.Abdullah KARAÇAĞ

EK-10

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

...../...../ 2014

Gölnur ÖZBEK

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Gülnur ÖZBEK

Doğum Yeri ve Yılı : Bucak/1987

Medeni Hali : Bekar

Yabancı Dili : İngilizce

Eğitim Durumu

Lise : Aksu Anadolu Öğretmen Lisesi (2002-2006)

Lisans : Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği (2006-2011)

Yüksek Lisans : Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Eğitim Programları ve Öğretim (2011-2014)

Çalıştığı Kurumlar

Akseki Anadolu Lisesi (2011-2014)

Demre Anadolu Lisesi (2014-)

İletişim

Telefon : 0 505 599 36 32

Mail : gulnur-ozbek1308@hotmail.com

Tarih : Ağustos, 2014

My Folders

 My Folders

 My Documents

 Trash

My Documents

☐ Title

☐ ÖĞRETMEN ADAYLARININ YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİ BİR EYLEM ARAŞTIRMASI
1 part - 42,476 words

Documents

Report Author Processed ↓ Actions

13%

August 29,
2014 11:53:43
AM EEST



page 1 of 1