



Okul Öncesi Öğretmen Adayları Bağlamında Yansıtıcı Düşünmeye Kavramsal Bir Bakış

Zehra Saadet FIRAT ¹, F. Çağlayan DİNÇER ²

¹ Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye, ORCID: [0000-0002-6893-3427](https://orcid.org/0000-0002-6893-3427)

² Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye, ORCID: [0000-0001-5468-9155](https://orcid.org/0000-0001-5468-9155)

Özet

Öğretmen yetiştirme programları içerisinde yer alan farklı biçimlerde düşünme ve düşünme becerisi edinimi ülkemizde giderek önem kazanmaya başlamıştır. Bu düşünme becerilerinden birisi de yansıtıcı düşünmedir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK), yansıtıcı düşünmeyi öğretmen yetiştirme süreçleri içine dâhil etmekte ve bu becerinin kazandırılmasında lisans dersleri kapsamında farklı uygulamalar ve düzenlemeler yapmayı planlamaktadır. Alan yazında yansıtıcı düşünmeye ilişkin farklı değişkenlerle ve farklı çalışma gruplarıyla yapılan araştırmalar yer almaktadır. Bu çalışma bir derleme araştırması olarak yansıtıcı düşünme kavramını, okul öncesi öğretmen adayları çerçevesinde incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma kapsamında öncelikle yansıtıcı düşünmenin ne olduğu açıklanmış, yansıtıcı düşünme düzeylerine ve yansıtıcı düşünme yöntemlerine yer verilmiş ve yansıtıcı düşünme bir bütün olarak ele alınmıştır. Aynı zamanda öğretmen adayları için yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur. Çalışmanın alan yazına, okul öncesi öğretmen eğitimine ve öğretmen yetiştirme sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Makale

Geçmiş:

Alındı:
25/03/2024

Revize Edildi:
09/09/2024

Kabul Edildi:
12/11/2024

Anahtar

Kelimeler:

Okul öncesi;
Öğretmen
adayı;
Yansıtıcı
düşünme

Atıf için:

Fırat, Z. S. ve Dinçer, F. Ç. (2024). Okul öncesi öğretmen adayları bağlamında yansıtıcı düşünmeye kavramsal bir bakış. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 116-137. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd>

* Sorumlu Yazar Zehra Saadet Fırat ✉ zehra.ozdemir@atauni.edu.tr

ISSN: 2146-7811, ©2024 Amasya Üniversitesi



A Conceptual Perspective on Reflective Thinking in the Context of Preschool Teacher Candidates

Zehra Saadet FIRAT ^{1*}, F. Çağlayan DİNÇER ²

¹ Kazım Karabekir Faculty of Education, Atatürk University, Erzurum, Turkey, ORCID: [0000-0002-6893-3427](https://orcid.org/0000-0002-6893-3427)

² Faculty of Educational Science, Ankara University, Ankara, Turkey, ORCID: [0000-0001-5468-9155](https://orcid.org/0000-0001-5468-9155)

Abstract

Thinking in different ways and acquiring thinking skills, which are included in teacher training programs, have become more and more important in Türkiye. One of these thinking skills is reflective thinking. The Council of Higher Education (CoHE) includes reflective thinking in teacher training processes and plans to implement different practices and regulations within the scope of undergraduate courses in order to acquire this skill. In the literature, there are studies on reflective thinking with different variables and different study groups. This study, as a compilation research, aimed to examine the concept of reflective thinking within the framework of preschool teacher candidates. In the study, the researcher explained first what reflective thinking is and mentioned reflective thinking levels and reflective thinking methods. In this regard, reflective thinking was examined and explained as a whole. Additionally, suggestions were made for the improvement of reflective thinking for pre-service teachers. It is thought that the study will contribute to the literature, preschool teaching education, and teacher training process.

Article History:

Received:
25/03/2024

Revised:
09/09/2024

Accepted:
12/11/2024

Keywords:

Preschool;
Teacher
candidate;
Reflective
thinking

To cite this article:

Firat, Z. S. & Dinçer, F. Ç. (2021). A conceptual perspective on reflective thinking in the context of preschool teacher candidates. *Amasya Education Journal*, 13(2), 116-137. <https://dergipark.org.tr/en/pub/amauefd>

*Corresponding Author Zehra Saadet Firat zehra.ozdemir@atauni.edu.tr

ISSN: 2146-7811, ©2024 Amasya University

Giriş

Öğretmenlerin eğitim verme, öğretimi gerçekleştirme ve model olma görevlerini yerine getirebilmeleri için nitelikli bir öğretmen yetiştirme sürecinden geçmeleri, standartlara uygun yeterlilikler edinmeleri ve öğretmenlikle ilgili bilgi ve becerileri kazanmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin uygun niteliklere sahip olmaları onların hizmet öncesi aldıkları lisans eğitimleriyle yakından ilişkilidir. Türkiye'deki öğretmen eğitimi ve öğretmen yetiştirme süreçleri, YÖK tarafından 1997 yılından itibaren yeniden yapılanmıştır (Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 1999). Bu yapılanmada öğretmen eğitiminde alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür dersleri yer almaktadır. Öğretmen yetiştirmede farklı düzey ve yaş gruplarına yönelik öğretmenlerin hizmet içi süreçte yer alabilmeleri için programlarda ortak olan derslerin yanı sıra kendi alanlarının destekleneceği dersler ve uygulamalar da bulunmaktadır (Küçükahmet, 1999). Alan bilgisi dersleri öğretmen adaylarının kendi programları içerisinde yer alan ve hizmet verecekleri yaş grubu ve okul kademesi için gerekli teorik ve uygulamalı dersleri içermektedir. Öğretmenlik meslek bilgisi ise, mesleğin profesyonel olarak yapılabilmesini sağlayan ve tüm öğretmen adayları için ortak biçimde alınması zorunlu derslerdir. Genel kültür dersleri ise öğretmen adaylarının kendi gelişimleri için program içerisinde yer alan ortak derslerdir (YÖK, 1999).

Öğretmen adayları için lisans eğitimleri boyunca, uygulama sırasında ve sonrasında akademik rehberlik yapılması ve onların öğretmenlik becerilerini geliştirmeleri için destekleyici programların, eğitimlerin ve çalışmaların oluşturulması önemlidir. Tüm öğretmen yetiştirme süreçlerinde olduğu gibi okul öncesi öğretmen adayları da, lisans programı içerisinde yer alan teorik derslerde tartışarak ve araştırarak edindikleri bilgileri, uygulama dersleri aracılığıyla deneyimlemektedirler. Okul öncesi öğretmen adayları sekiz yarıyıl boyunca aldıkları eğitim sürecinde sadece yedinci ve sekizinci yarıyıllarda öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama yapabilmektedirler. Altı dönem boyunca edinmiş oldukları teorik bilgileri bu kapsamda pratiğe dönüştürebilmektedirler (YÖK, 1999). Sınıf ortamında gerçek problemleri görebilmekte, bunlara uygun çözüm yolları getirmeye çalışmakta ve böylelikle öğretmenlik becerisi edinebilmektedirler. Okul öncesi öğretmen adaylarının uygulama derslerinde etkin olabilmeleri, çocukları tanıyabilmeleri, uygun öğretim planlamaları yapabilmeleri için farklı düşünme biçimlerine ve becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretim uygulamalarında farklı donanımlara sahip olabilmeleri, değişen koşullara uyum sağlayabilmeleri, dönemin ihtiyaçlarına karşılık verebilmeleri ve 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Tok, 2008). Bu beceriler, yaratıcılık ve inovasyon; eleştirel düşünce ve problem çözme; iletişim ve iş birliği; bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı ile yaşam ve kariyer becerileri olarak sınıflandırılabilir (Özçelik, 2019). Bu kapsamda öğretmenlerin sadece var olan müfredatı uygulaması ve çocuklara bilgi aktarımı yapması değil, aynı zamanda sorgulayan, düşünen, eleştirebilen ve akıl yürütebilen bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlaması da gerekmektedir (Güneş, 2012).

Öğretmen yetiştirme, öğretmen adayının mesleki yatkınlığına, bilgi-beceri dengesine, yöntem-süreç bilgisine, uygulamaların etkililiğine, uygun geri bildirim ve değerlendirmelerin olmasına ve düşünme becerilerine bağlı olan çok boyutlu bir süreçtir. Ayrıca öğretmen yetiştirme süreci, öğretim elemanı, uygulama öğretmeni faktörlerinden de etkilenmektedir (Tutkun ve Aksoyalp, 2010; Verloop, Driel ve Meijer, 2001). Öğretmen adaylarının çağın koşullarına göre çocuklara eğitim ve öğretim hizmetleri sunabilmeleri ve onlara düşünme, sorgulama ve problem çözme becerileri kazandırabilmeleri için kendilerinin de benzer donanımlara sahip olmaları gerekmektedir (MEB, 2018). Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları yaş grubunun küçük olması ve çocukların zihinsel gelişimlerinin henüz tamamlanmaması nedeniyle eğitsel süreçlerini gerçekleştirmeleri zorlaşmakta ve çocukların daha fazla deneyimlere ihtiyaç duyulmasına neden olmaktadır (Adeyale, 2016). Okul öncesi öğretmenin rolü çocukları gözlemlenmek, onlara rehberlik etmek, keşif ortamlarında olmalarını sağlamak ve onların kendi öğrenmelerine yol açacak fırsatları sunmaktır. Öğretmen bu görevleri gerçekleştirirken öncelikle donanımlı bir alt yapıya sahip olmalı ve güçlü destekleyici bir program ile yetişmiş olmalıdır. Okul öncesi öğretmeni uygulanan eğitsel yöntem ve tekniklerin olumlu ve olumsuz yönlerini değerlendirmeye, kapsayıcı analizler yapmaya ve eylemlerin daha net anlaşılabilmesi amacıyla farklı bir düşünme stratejisine ihtiyaç duymaktadır. Öğretmenlerin kendi davranışlarının farkında olmaları, düşünme biçimlerini gözden geçirmeleri ve yansıtıcı düşünme becerilerini etkin olarak kullanmaları sağlanmalıdır.

Yansıtıcı düşünme, bireylerin gerçekleştirdikleri ya da planladıkları eylemler üzerinde düşündükleri, gözden geçirdikleri, eylemlerin eksik, zayıf ve güçlü yönlerini ortaya çıkardıkları ve kendi çabalarını yeniden şekillendirerek kendi öğrenmelerini gerçekleştirdikleri düşünme biçimleridir (Ersöz, 2008). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünceyi kullanmaları ile birlikte olayları tanımlama, alternatif çözümler üretme, eylemlerine karar verme ve bunları hayata geçirme aynı zamanda bu eylemlerin etkililiğini

gözden geçirerek değerlendirmelerde bulunmaları beklenmektedir (Işıkoğlu, İvrendi ve Şahin, 2007). Yansıtıcı düşünme becerilerine sahip olan bir öğretmen adayı, sınıf ortamında hem kendisi aktif olmakta hem de çocukların aktif düşüncelerini sağlayabilmektedir (Cicekler ve Aral, 2021). Sınıf kurallarının belirlenmesi, sınıf ortamında öğrenmeye yönelik etkin tartışmaların oluşturulması ve farklı soru biçimlerinin kullanılması ile çocuklar, farklı öğrenme stratejilerini keşfetmektedirler (Larrivee, 2000). Yansıtıcı düşünme, öğretmen adaylarının çocuklara uygun, etkili ve yenilikçi öğrenme ortamları yaratmalarına yardımcı olurken, aynı zamanda çocuklara farklı öğrenme stratejilerini keşfetme fırsatı sağlamaktadır. Okul öncesinde öğretmen adaylarının kullandıkları alternatif düşünme biçimi olan yansıtma, çocuklar için planlama yapılması, uygun materyal seçimi, öğretim süreçlerinin hazırlanması ve tasarlanması için gerçekleşen düşüncelerdir (Morrison, 2004).

Öğretmen adaylarının yapması gereken planlama, uygulama ve değerlendirme adımlarında sistematik bir şekilde ilerleyebilmesi yansıtıcı düşünme becerilerini edinmiş olmasıyla ilişkilidir (Özden, 2012). Planlama aşamasında olası durumları öngörebilir ve gerçekleşebilecek durumların etkilerini fark edebilir. Uygulama sürecinde problemler karşısında alternatif yollar düşünebilir ve her çözüm olasılığının güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyabilir. Değerlendirme aşamasında ise yansıtıcı düşünme becerisine sahip bir öğretmen adayı tarafsız bir biçimde kendi eylemlerinin sorumluluğunu üstelenebilir ve ortaya çıkan duruma farklı açılardan bakabilir (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014). Öğretmen adayı süreç içerisinde planladığı şekilde ilerleyemediği durumlarda verdiği kararı değiştirebilmeli, daha iyi bir uygulamaya ulaşmak için davranışlarının farkına varabilmelidir. Öğretmen yetiştiren kurumlarda ve programlarda öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine katkı sağlayacak düzeyde eğitim almaları nitelik açısından gereklilik göstermektedir. Okul öncesi öğretmen adayları çocukların erken yaşlarda öğrenme deneyimlerine eşlik ettikleri, onları ilkökula hazırladıkları ve gelişimlerini desteklediği için daha fazla düşünme pratikleri gerçekleştirmelidir.

Okul öncesi öğretmenin nitelikli olması verilen eğitimin de niteliğini etkilemektedir (Stewart, 2010). Öğretmen adayları bunu gerçekleştirmek için derinlemesine düşünmeli, yaratıcı ortamlar deneyimlemeli ve çocuklarla etkileşimi yüksek öğrenme ortamları oluşturmalarıdır. Yansıtıcı düşünme ile okul öncesi öğretmen adayları daha yaratıcı ve esnek düşünebilmekte, değişime açık olmakta ve farklı öğrenme kaynaklarından yararlanabilmektedir (Narey, 2006). Öğretmen adayları yansıtıcı düşünme becerileri aracılığıyla kendi hatalarını görmekte ve bu durumu çözmek için farklı yollar aramaktadır. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde yansıtıcı düşünme becerilerini kazanmış olmaları problemlerin kolaylıkla düzeltilmesine yardımcı olmaktadır.

Yansıtıcı düşünme öğretmen yeterliklerinde ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde yer almaktadır. MEB (2016a) tarafından hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Kılavuzu'nda yer alan kişisel gelişim ve mesleki yeterlik alanları ile yeterlik göstergeleri, yansıtıcı düşünme becerileriyle öz değerlendirme yapma, gelişime açık olma, problem çözme, sorumluluk alma ve çocukla etkileşim kurma becerileri açısından doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki yeterlilikler çerçevesinde yansıtıcı düşünme becerisine sahip olmaları onlar için temel yetkinliktir (Buldu, 2014; MEB, 2017). Okul öncesi öğretmen adayları yansıtıcı düşünme ile birlikte, kendi uygulamalarını, öğretim yöntemlerini ve çocukla etkileşimlerini eleştirel bir şekilde değerlendirebilirler. Bu sayede, kendilerini geliştirecek alanları fark eder ve sürekli olarak mesleki gelişim sağlayabilirler. Yansıtıcı düşünme, öğretmen adaylarının karşılaştıkları eğitimsel sorunları daha iyi analiz etmelerine ve yaratıcı çözümler geliştirmelerine yardımcı olur. Bu beceri, özellikle karmaşık sınıf ortamlarında ve çeşitli ihtiyaçlarla başa çıkmada kritik rol oynar. Yansıtıcı düşünme, öğretmen adaylarının çocukların bireysel ihtiyaçlarını, öğrenme stillerini ve gelişimlerini daha iyi anlamalarını sağlar. Bu da daha etkili, çocuk merkezli bir öğretim süreci oluşturur. Yansıtıcı düşünme, öğretmen adaylarının kendi etik değerlerini, kararlarını ve mesleki sorumluluklarını sorgulamalarını sağlar, bu da daha bilinçli ve sorumlu bir meslek yaşamına katkıda bulunur. Eğitim sistemleri sürekli değişim ve yeniliklere açıktır. Yansıtıcı düşünme, öğretmen adaylarının bu değişimlere adapte olmalarını ve yenilikçi öğretim yöntemlerini benimsemelerini kolaylaştırır.

Öğretmenlerin kişisel olarak yansıtıcı düşünme biçimini benimsemesi ve öğretmenlik mesleki yeterliliklerine göre öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde kendi yansıtıcı düşüncelerini gerçekleştirerek bir değerlendirme yapmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmenlik meslek bilgisi ve uygulamalı dersler ile uygun olan alan derslerinde bu becerileri kazanmaları beklenmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk gelişimine ilişkin teorik bilgiler, çocukların gelişim alanları ile ilişkili öğrenmelerin nasıl gerçekleştiği, etkin öğrenme ortamlarının nasıl olması ve programın nasıl uygulanması gerektiğine ilişkin deneyimlere sahip olmaları beklenmektedir (Early vd., 2007).

Yansıtıcı düşünme, öğretmen adayının mesleki olarak teorik derslerde edindikleri bilgi ve kavramların uygulamalara aktarılması ve eylemleri sırasında ne düşündüğünü, hissettiğini ve yaptığını tanımlayabilmesidir (Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton, Starko, 1990). Kasıtlı veya alışkanlık olarak yapılmış davranışların açıklanması, doğrulanması ve incelenmesini içerir. Okul öncesi öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerde edindikleri bilginin sınıfta pratiğe nasıl dönüştüğü hakkında çok net bir deneyimleri bulunmamaktadır (Early vd., 2007). Deneyimlerden öğrenilmekte ve bu öğrenmeler gelecekte öğretiler yapmaları için gereken aktarımların yapılmasını sağlamaktadır. Yansıtıcı düşünme öğretmen adayının etkin biçimde kullanabilmesi için, uygulama öncesinde, uygulama sırasında ve uygulama sonrasında düşünme pratikleri yapabilecekleri ortamların oluşturulması gerekir (Gür, 2015). Öğretmen adayının yansıtıcı düşünme süreçlerini de kullanması, sorgulama yapması, analitik düşünmesi, sorun çözmeye odaklanması ve tüm bu süreçte bütüncül bakması önemlidir (Ghaye, 2011). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme süreçlerinde hem duygusal hem de analitik yaklaşımlar benimsemeleri, bu süreçte elde ettikleri bilgileri gelecekteki uygulamalarında kullanmalarına olanak tanır. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme yapabilmeleri, öğretim bittiği zaman değerlendirme yaparak bir sonraki adımda neler yapacağını belirlemeye yöneliktir (Loughran, 1996). Okul öncesi öğretmen adayları yansıtıcı düşünme ile birlikte çocukların eğitimsel ve gelişimsel ihtiyaçlarına yanıt verebilir, alternatif uygulamalar ile farklı yöntem, teknik, materyal kullanarak kendi davranışları hakkında sorgulama yapabilirler.

Yansıtıcı düşünme becerilerini profesyonel mesleklerini yerine getirmeden önce edinmiş olmak, öğretmen adaylarının gözlem yapma, iletişim kurma, ekip çalışması içerisinde olma, yargıda bulunma ve karar verme yeteneklerini geliştirmektedir (Mirzaei, Phang ve Khasefi, 2014a). Yansıtıcı düşünme aracılığıyla öğretmen adayları, planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde yeteneklerinin farkına vararak mesleki olarak olumlu değişiklikler edinmektedirler. İş birliğini artırarak öğretmenlik uygulaması dersinden daha fazla verim alabilmekte ve derinlemesine öğrenmeler sağlayabilmektedir (Erol, 2019). Diğer öğretmenlik alanlarında olduğu gibi okul öncesi eğitiminde de öğretmenin ortamın uygun olması, yenilikçi uygulamalar yapması, her çocuk için öğrenmeyi sağlayacak biçimde planlamalar yapması için farklı düşünme biçimlerine ihtiyacı bulunmaktadır (Williams, 2005)

Okul öncesi öğretmen adaylarının hizmet içi süreçlerinde çocukların gelişimlerini belirli aralıklarla takip etmek, programların esnekliğini korumak ve geliştirilebilir olmasını sağlamak ve çocukları uygun biçimde değerlendirmek için kritik bir öneme sahip yansıtıcı düşünmeyi edinmeleri gerekmektedir. Bu beceriyi lisans eğitimleri sırasında edinmeyen okul öncesi öğretmen adayları, mesleki olarak alışkanlıkla oluşmuş eylemleri ve davranışları sürdürme eğiliminde olacaktır. Okul öncesi öğretmen adayı, çocukların basit bir biçimde öğrenmeye ihtiyaç duyduklarını düşündükleri için kendilerini sorgulama ihtiyacı hissetmemektedirler (Davis, 2004). Öğretmen adaylarının bu önyargısının değişmesi, hem kendilerinin hem de çocukların deneyimlerinin sorgulanması gerekmektedir. Okul öncesi öğretmen adayları edindikleri teorik bilgileri sınıf ortamında uygulamaya geçiremediklerinde mesleki olarak endişeli olabilmektedirler. Bu durum onların planlamalarını ve gelişimlerini de olumsuz etkilemektedir (Nolan ve Sim, 2011). Okul öncesi öğretmen adayları yansıtıcı düşünmeyi yeterli destek, deneyim ve uygulama olmadan edinmekte güçlük yaşayabilmektedir. Yansıtıcı düşünme deneyimlerinde farklı biçimde düşünme, sürece eleştirel bir bakış açısını dahil etme, eylemleri, davranışları, duyguları ve düşünceleri yeniden gözden geçirme söz konusudur (Gibson ve Purdy, 2012). Okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmeyi etkin biçimde kullanmaları hem mesleki anlamda pedagojik gelişimlerine katkı sunmakta hem de çocuklar için doğru öğrenme süreçlerini planlayabilmelerine olanak sağlamaktadır (Toom, Husu ve Patrikainen, 2015). Öğretmen adaylarının eylemlerini değerlendirmeleri ve geri bildirimler sağlamaları için, yansıtıcı düşünme hakkında teorik bilgi edinmeleri, çeşitli stratejileri denemeleri, deneyimlerini artırmaları ve uzmanlardan destek almaları gerekmektedir. Yansıtıcı düşünme nitelikli eğitimlerin sağlanmasında kritik bir beceri olduğundan okul öncesi öğretmen adaylarının temel olarak kavramsal çerçeve hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Foong, Nor ve Nolan, 2018; Stewart, 2010).

Bu çalışma, kavramsal bir bakış açısıyla yansıtıcı düşünmeyi tüm boyutlarıyla ve öğeleriyle açıklamak amacıyla yapılmıştır. Bu amaca uygun olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Yansıtıcı düşünme nedir? Yansıtıcı düşünmede benimsenmiş olan temel görüşler nelerdir?
- Yansıtıcı düşünmenin düzeyleri nelerdir?
- Yansıtıcı düşünmenin farklı ülkelerdeki öğretmen yetiştirme programlarındaki uygulamaları nasıldır?
- Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yöntemler nelerdir?

Yansıtıcı Düşünmenin Tanımı ve Yansıtıcı Düşünmenin Temelleri

Yansıtıcı düşünme, bir düşünce ya da bilgiyi destekleyen kuramsal temeller doğrultusunda aktif ve tutarlı biçimde fikirler hakkında sorgulama, bunu geliştirme, değerlendirme ve sonuca ulaşarak mantıksal olarak uygun olup olmama durumunu kabul ya da reddetme süreci olarak tanımlanabilmektedir (Larrivee, 2008). Yansıtıcı düşünmenin uygulanması, bilginin davranışa ya da beceriye dönüşmesi ile ilişkilidir. Yansıtıcı düşünme becerisi ise bir bilgi ya da konu üzerinde strateji oluşturma, onun farkına varabilme, problemi keşfetme, analiz edebilme ve eylem halinde devam eden süreci geliştirmeye yardımcı olma becerisi olarak tanımlanabilmektedir.

Eğitimde yansıtıcı düşünmenin işe dönük biçimde kullanılması, geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması ilk olarak John Dewey (1910) aracılığıyla olmuştur (Jay ve Johnson, 2002; Kember, Leung, Jones, Loke, McKay ve Sinclair, 2000). Yansıtıcı düşünme, öğrenenlerin süreçte kendi bireysel öğrenme sorumluluğunu aldığı, kişilere öz düzenleme, karar alabilme imkânının sunulduğu ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenlerin, zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı aktif düşünme biçimlerinden birisidir (Eğmir ve Ocak, 2018).

Yansıtıcı düşünme, geçmiş eylemlerin yeniden düşünülmesi, gözden geçirilmesi ve deneyimlerden yola çıkarak yeni davranışlar oluşturmak için eylemde bulunmayı sağlayan bir düşünme biçimidir (Larrivee, 2008). Yansıtıcı düşünme ile uygulamaların, davranışların ve eylemlerin ortaya çıkardığı problemler ve bunlara ilişkin gerçekçi çözümler üretilebilmektedir. Yansıtıcı düşünme, bilimsel ve üst düzey düşünmenin bir basamağı olmasından dolayı, yansıtıcı düşünme ile sistematik ve üst düzey düşünmeye ulaşılmaya çalışılmaktadır. Hipotezler kurma, bunları zihinsel olarak test etme, veri toplama ve çıkarımda bulunma becerisidir (Kızılkaya ve Aşkar, 2009; Weber, 2013)

Yansıtıcı düşünmenin tam olarak anlamlandırılabilmesi için sınırlarının ve boyutlarının net bir biçimde bilinmesi gerekmektedir (Dewey, 1910). Buna göre, yansıtıcı düşünmede görüşler basit bir biçimde sıralanmaz, düşünceler arasında bağlantıların ve anlamlı ilişkilerin olması gerekmektedir. Düşünceler kendinden önceki görüşe dayanır ve kendinden sonraki görüşün uygunluğu konusunda belirleyici olur. Yansıtıcı düşünmede inançlar ve duygular üzerinde durulur, olumsuz durumlar ortaya çıkarılır, çözümlenmeye çalışılır ve bunların olumlu biçime dönüşmesi amaçlanır. Aynı zamanda yansıtıcı düşünmede bilinçli bir araştırmanın gerekliliği söz konusudur (Ünver, 2011). Dewey (1910) tarafından savunulan yansıtıcı düşünme, düşünce ve eylem arasındaki karışık ilişkinin netleştirilmesi, psikoloji alanının dışında, eğitim alanında da kullanılmasının gerekliliğine ve öğretmen yetiştirme programlarında etkili hale getirilmesine dayanmaktadır. Dewey'e göre (1910) herhangi bir bilginin veya inancın dayandığı noktaların ve sonuçların ısrarlı, dikkatli ve aktif düşünülmesi, yansıtıcı düşünmeyi oluşturmaktadır. Ona göre yansıtıcı düşünme, hedeflenen sonuçlara ulaşmayı destekleyen her türlü düşünce veya bilgiyi tutarlı, dikkatli ve etkili düşündürmektir.

Dewey'e göre yansıtıcı düşünme üç boyutu içermelidir (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014; Valli, 1997):

1. **Açık fikirlilik:** Probleme farklı açılardan bakma becerisidir. Açık fikirli olmak diğerlerini dinlemeye hazır olmayı, farklı düşüncede olduğu bir konuya karşı aktif bir dinleyici olmayı ve inançlarının yanlış olabileceğini anlamayı gerektirir. Açık fikirli bir öğretmen adayı duruma başka açılardan baktığında, sürecin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilir ve gerçekleşen bir uygulamanın olası etkileri konusunda fikir alışverişinde bulunabilir.
2. **İçtenlik:** Bireyin tüm yönelimini, üzerinde yoğunlaştığı konuya odaklamasıdır. Bir kavrama tamamıyla dâhil olduğunda karşılaşmaktadır. Birçok düşünceyi ve fikri deneyimle bütünleştirmektedir. İçtenlik boyutu öğretmen adayına yeni bir şeyler öğrenme ve bunun için farklı deneyimlere açık olma becerisini sağlayabilmektedir.
3. **Sorumluluk:** Kişinin sergilediği eylemlerinin sonucunu göze almasıdır. Planlanan bir sürecin tüm adımlarının düşünülmesi ve sonuçların hesaplanmasını içermektedir. Öğretmen adayı yansıtma yaparken sorumluluk boyutu ile birlikte gerçekleştirdiği eylemin kişisel, akademik ve sosyal olarak etkilerini ve bunların oluşturacağı sonuçları kendi düşünce sistemi içerisinde değerlendirir.

Dewey'e göre oluşturulmuş olan yansıtıcı düşünmenin boyutları bağlam üzerinden değerlendirilmektedir. Eylemlere bakış açısı ve eylemleri ele alış biçimleri dikkate alınmaktadır. Ancak Dewey'den sonraki araştırmacılar yansıtıcı düşünmeyi düşünme biçimlerine, zamanlarına ve yansıtma düzeyine ne kadar ulaşıp ulaşmadıklarına göre sınıflandırmışlardır (Mirzaei, Phang, Kashfi, 2014b). Yansıtıcı düşünmenin farklı boyutları içermesi sürecin daha eksiksiz bir biçimde ilerlemesine olanak sunmaktadır. Böylece mantıklı analizlerin yapılabilmesi ve sorgulayıcı bir bakış açısının geliştirilmesi söz konusu olabilmektedir.

Schön (1987) yansıtıcı düşünme kavramını tam anlamıyla öğretmen eğitiminin içerisine yerleştirmiş ve öğretmen eğitiminde geleneksel anlayışa karşı olarak yansıtıcı düşünmenin gerekliliğini savunmuştur (Lee, 2005; Valli, 1997). Schön'e (1987) göre, öğretmenler öğrenilen bir eylemi ya da davranışı üzerinde düşünmeden yapmaktadırlar ve bunlar otomatik olarak gerçekleşmektedir. Eylemin gerçekleştirilme sırasında uygulamalar rutin ve tekrarlı hale geldikçe bireyin, yaptıkları üzerinde düşünmemesine ve alternatifleri, farklılıkları ve fırsatları gözden kaçırmaya sebep olmaktadır. Ancak yansıtıcı düşünme ile birlikte eylemlere objektif biçimde bakılabilmektedir. Schön'e (1987) göre yansıtıcı düşünmenin gerçekleşmesi için problemin tespit edilmesi, problemin yeniden tanımlanarak sınırlarının çizilmesi, çözümlerin denenmesi ve sonuçların incelenmesi adımlarının gerçekleşmesi gerekir. Bireyin olayı, durumu ya da gerçekleşmiş olan eylemi fark etmesi, neler olup bittiğini tanımlamaya ve anlamlandırmaya çalışması problemin tespit edilmesini içermektedir. Bunu takip eden işlem sırası problemin yeniden tanımlanması, örtülü bilgiyi ortaya çıkarmak, olayın temel amaçlarını ve sonuçlarını göz önünde bulundurmadır. Geçmiş eylemlere bakarak yeni eylemlerin planlanması ve zihinsel olarak denenerek olası yeni sonuçların düşünülmesi ve etkili davranışın hangisi olduğuna karar verilerek bir sonraki eylemde bunun gerçekleştirilmesi çözümlerin denenmesi ve sonuçların incelenmesi olarak tanımlanmıştır (Raw, Brigden ve Gupta, 2005; Wilson, 2008).

Schön'ün (1987) öğretmen eğitiminde yer alan yansıtıcı düşünme kavramı yansıtmanın zamanına göre eylem anında yansıtma, eylem üzerine yansıtma ve eylem için yansıtma olmak üzere üç farklı şekilde sınıflandırılmaktadır.

Birincisi, eylem anında yansıtma, eylemi kesintiye uğratmadan yapılan yansıtmadır. Eylemin niteliğine bağlı olarak eylem anı içerisinde değişiklik yapılabileceği gibi anında görülmeyen değişiklikler de gözlemlenebilir. Eylem anında yansıtma eylem rutin olarak başlar ancak o şekilde devam etmez. Yapılan bir değişiklikte sonuç beklenmedik biçimde gerçekleşir. Oluşan sonuç üzerinde düşünme gerçekleştirilir ve anlamlandırılmaya çalışılır (Farrell, 2013). Öğretmen adayları eylem anında yansıtma yaparken uygulama sırasında eylemlerini ve hareketlerini hızlıca düşünerek tepki verebilir ve başlamış olan bir eylemin yönünü, biçimini değiştirebilirler (Schön, 1987). İkincisi, eylem üzerine yansıtma ile sona ermiş bir eylem üzerinde düşünülerek yapılan değişikliklerin nasıl bir sonuç doğuracağı tahmin edilmeye çalışılır. Aynı zamanda süreç durdurularak ya da eylem tamamlandıktan sonra pasif durumda yansıtma yapılabilir. Eylem üzerine yansıtma, kişinin etkinlik boyunca ne ile ilgilendiği, neyi düşündüğü ve o sırada eyleme etki eden süreçler belirlenmeye çalışılmakta ve kişinin bir önceki bilgilerini gözden geçirmesi ve onu değerlendirmek için bilgilerini hatırlaması sağlanmaktadır (Calderhead ve Shorrock, 1997). Eylem üzerine yansıtma yapan bir öğretmen adayı eylem tamamlandıktan sonra davranışın nedeni ve olay içerisinde nasıl gerçekleştiğini keşfedebilir (Bowen, Mckenzie ve Bruce, 2008). Üçüncüsü, eylem için yansıtma ise kişinin geçmişte gerçekleştirmiş olduğu eylem esnasında yansıtma dolaylı bir biçimde onun gelecek eylemlerini şekillendirebilir. Gerçekleşmiş eylemler sonucunda ortaya çıkan yeni bilgi, davranışlar ve bunların yeniden oluşmasıdır (Tican, 2013). Eylem için yansıtma, diğer iki yansıtma biçiminden farklı olarak geçmiş zaman ya da içinde bulunulan anın düşünülmesini amaçlamaz. Geleceğe yönelik davranışların tasarlanmasına rehberlik eder (Impedovo ve Malik, 2016).

Öğretmen adaylarının sıklıkla yaptıkları yansıtma biçimi eylem üzerine yansıtmadır. Bu yansıtma geriye dönük eylemler düşünülür, kayıtlar incelenir ve açıklamalar yapılır. Bu yansıtma biçimi öğretmen adayları için daha kolay ve uygulanabilir bir yöntemdir. Ancak diğer yansıtma biçimlerinin de kullanılması, yapılan davranışın farkında olunması ve etkin biçimde eyleme dönüştürülmesi öğretim sürecinin içinde yer almalıdır. Eylem anında yansıtma ve eylem için yansıtma biçimlerinde öğretmen adayları daha aktif olabilmekte ve sürece zihinsel olarak katılabilmektedirler (Husu, Toom, ve Patrikainen, 2008; Leijena, Allas, Toom, Husu vd, 2014). Öğretmen adayları eylem anında yansıtma yaptıklarında an içerisinde fikir değiştirebilmekte, eylemin ilerleyiş biçimine göre sorumluluk olarak yeni bir girişimde bulunabilmektedirler. Bu yansıtma biçimi deneyimle edinilebilmektedir (Brookfield, 2017). Okul öncesi öğretmen adayları sınıf ortamında buldukları süre boyunca çok hızlı karar verir, doğal biçimde gelişen durumlarla karşılaşır ve çocuklarla süreci yönetmeye çalışır. Sorunların neler olduğunu fark eder ve buna ilişkin çözüm yolları bulurlar. Tüm bu aşamalarda yaptıklarını düşünmesi veya problem durumunu belirlemesi, eylem anında yansıtmadır (Koski, 2013). Öğretmen adayları eylem üzerine yansıtma yaptıklarında davranışları hakkında kayıtlar tutarak meslektaşlarıyla konuşabilir ve tartışabilirler. Eylem için yansıtma yapıldığında ise geleceğe ilişkin yeni bir davranış planı belirlemede yeni uygulamalar ortaya koyabilmektedirler.

Yansıtıcı düşünme biçimleri öğretmen adayının kendi öğrenme biçimleri ile yakından ilişkilidir. Eylem üzerine yansıtma, eylem için yansıtma ya da eylem anında yansıtma, yansıtıcı düşünmenin üzerinde çok fazla çalışılması ve düşünülmesi sonucunda değişmekte ve farklılaşmaktadır. Hizmet içinde bulunan

öğretmen adayları ile deneyimli veya deneyimsiz öğretmenlerin ayrımı eylem anında yansıtmanın etkin kullanımı ile yapılabilmektedir (Stewart, 2010). Öğretmen adaylarının ulaşmaları istenilen biçim, eylem anında yapılan yansıtma. Ancak bu, diğer iki yansıtma uygulamasından sonra ortaya çıkmaktadır. Eylem anında yansıtmanın gelişebilmesi için, eylem üzerine yansıtma ve eylem için yansıtmanın döngüsel bir şekilde, birbirini izleyen ve takip eden biçimde yapılması savunulmaktadır (Mann ve Walsh, 2017).

Yansıtıcı Düşünmenin Düzeyleri

Yansıtıcı düşünme sadece tek bir biçimi ve bakış açısını kapsamaz, birden fazla şekil, yöntem ve farklı noktalara odaklanarak tasarlanabilmekte ve eyleme dönüştürülebilmektedir. Yansıtıcı düşünmede sıklıkla kullanılmış olan düzeyler Tablo 1'de görülmektedir. Yansıtıcı düşünmenin içeriği, boyutları ve düzeylerine ilişkin sınıflandırmalar farklı ihtiyaçlar sebebiyle değişiklik göstermiştir.

Tablo 1. Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri

Kuramcı	Düzyey	Düzyey özellikleri
Mezirow (1997) Kember, vd. (2000)	4 düzey	✓ Alışkanlık ✓ Anlama ✓ Yansıtma ✓ Eleştirel Yansıtma
Moon (2004)	4 düzey	✓ Betimleyici Yazı ✓ Betimleyici Yansıtma ✓ Söyleşimsel Yansıtma ✓ Eleştirel Yansıtma
Taggart ve Wilson (2005)	3 düzey	✓ Teknik Yansıtma ✓ Bağlamsal Yansıtma ✓ Eleştirel Yansıtma
Larrivee (2008)	4 düzey	✓ Ön Yansıtma ✓ Yüzeysel Yansıtma ✓ Pedagojik Yansıtma ✓ Eleştirel Yansıtma
Burrows (2012)	3 düzey	✓ Açık Fikirlilik ✓ Sorumluluk ✓ Samimiyet

Mezirow (1997) ve Kember, vd. (2000) tarafından belirlenen düzeylerde, alışkanlık düzeyi, önceden öğrenilmiş ve tekrar eden, çok az bir farkındalıkla gerçekleşen eylemleri içerir. Bu basamakta bir yansıtma bulunmaz. Alışkanlık düzeyi, davranışların sorgulanmadan ve düşünülmeden rutin olarak görüldüğü basamaktır. Anlama düzeyinde, var olan bilgiler ile yeni bilgilerin oluşturduğu bir çerçeve ve bakış açısı söz konusudur. Bu basamakta da davranış değerlendirmesi yoktur. Üçüncü ve dördüncü düzeylerde yansıtma ve eleştirel yansıtma, bilgiyi analiz etmek, eylem üzerine düşünmek, gözden geçirmek ve sorgulamak olarak tanımlanmıştır. Moon (2004) tarafından yapılan sınıflandırmada ise betimleyici yazı, davranışların ve eylemlerin tanımlanması yapılarak durum, var olan şekliyle anlatılır, bilgiler yargı bildirmeden aktarılır ve bir yansıtma gerçekleştirilmez. Betimleyici yansıtma, davranış ve eylemlerin yanı sıra yargıların da yer aldığı düzeydir. Söyleşimsel yansıtma, önceki davranışlar konuşarak hatırlanmaya çalışılır ve sorunlar için üretilen çözümler de sesli düşünülür. Bu seviyede önceki bilgiler ile yeni öğrenilenler arasında bağ kurulmaya çalışılır. Eleştirel yansıtma düzeyinde, yapılan eylemler üzerinde düşünülürken eleştirel bir bakış açısının olması gerekmekte ve düşünme süreci içerisinde analitik düşüncenin yer alması ve yorumlamaların bulunması beklenmektedir.

Sıklıkla kullanılan Taggart ve Wilson (2005) sınıflandırmasında, yansıtıcı düşünmenin teknik, bağlamsal ve eleştirel olmak üzere üç düzeyinin olduğu belirtilmiştir. Teknik yansıtma, en temel düzeydir ve davranışların teknik alanlarına ve basit teorik kısımlarına odaklanılmakla birlikte eylemlerin içerikleri, gözlemler yoluyla edinilmektedir. Teknik yansıtma, sınıf ortamında ölçülebilen sonuçların yeterlilikleri ve etkililikleri dikkate alınarak, öğrencilerin öğretimsel süreçler içerisinde karşılaştıkları sorunlar için yalın

ve kuramsal bir çözüm zemini oluşturulur. Ancak bu çözüm yollarını gerçek eğitim koşullarında denemelerine olanak tanınması gerekmektedir (Pultorak, 1993). Bağlamsal yansıtma düzeyinde, eylemler ile teori arasındaki ilişkilerin ve davranışların nedenlerinin ayrıntılı incelenmesi yapılmaktadır. Bağlamsal yansıtma içerisinde inanç, tutum, değerler göz önünde bulundurulmakta, eylemler ile davranışlar ihtiyaçlar ve koşullara göre ortaya çıkmakta ve anlık oluşan beklentilerin karşılanması hedeflenmektedir. Davranışların ortaya çıktığı bağlam, bunlarla ilişkili uygulamalarla sorgulanmaktadır. Eleştirel (diyalektik) yansıtma, bağlamsal ve teknik alanda yansıtmaları da kapsayan geniş bir yansıtma biçimi olmakla birlikte gözlemlene, sorgulama ve özerk düşünceye sahip olunması ve davranışların daha geniş bir çerçeveden değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bağlamsal yansıtma ile eleştirel yansıtma, içeriğin, koşulların ve ihtiyaçların ötesinde daha objektif, yansız ve sorgulayıcı bir bakış açısına sahip olmayı gerektirmektedir (Mirzaei, Phang ve Kashefi, 2014b).

Larrivee (2008), tarafından yapılan sınıflandırmada ön yansıtma düzeyinde, eylemlerin, davranışların ve problemlerin tek bir doğru biçimi bulunduğu vurgulanır, alternatifler düşünülmez, daha çok standart yanıtlar ve otomatik tepkiler yer alır. Yüzeysel yansıtma düzeyinde ise, önceden belirlenen hedeflere ulaşılması amaçlanmakla birlikte temelde bir davranış için en uygun yol bulunmaya çalışılmakta ve davranışların nedenleri sorgulanmamaktadır. Pedagojik yansıtma, teori ve uygulama alanları arasında bağlantılar kurulmakta, uygulamalarda inançlar açığa çıkabilmektedir. Eleştirel yansıtma, ise, eylemlerin sonuçları ve etkileri üzerinde düşünülme ve davranışların yeniden şekillendirilmesi ve problemlerin çözümünde daha uygun yollar denenmesi söz konusu olmaktadır.

Burrows (2012) tarafından yapılan sınıflandırmada açık fikirlilik, eylemlerin gerçekleşme sürecine dahil olan tüm tarafları dinlemeye istekli olmayı, her tarafa eşit şekilde saygı göstermeyi ve tarafların aynı fikirde olmasalar bile birbirlerini anlamaya çalışmalarını gerektirir. Sorumluluk düzeyi, gerçekleştirilen eylemlerin bir başka eyleme veya duruma etkisi olduğu bilincini ve bunun sonuçlarının gereklerini taşımaktadır. Gerçekleşmiş olan uygulamaların başka eylemlerin yapı taşları olduğu düşüncesi yer alır. Samimiyet, eylemlerin değerlendirmesinin açıklıkla yapıldığı ve gelişme ve değişme için alternatiflerin tamamının içtenlikle ve yansız bir biçimde düşünülmesi bir seviyedir.

Yansıtıcı Düşünmenin Farklı Ülkelerdeki Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Uygulamaları

Farklı ülkelerdeki öğretmen yetiştirme programlarında yansıtıcı düşünme uygulamaları, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini desteklemek ve sınıf içi uygulamalarını iyileştirmek amacıyla önemli bir rol oynamaktadır. Yansıtıcı düşünme, öğretmenlerin kendi deneyimlerini analiz ederek, güçlü ve zayıf yönlerini belirleyip sürekli olarak kendilerini geliştirmelerine olanak tanır (Jacobs, 2012):

Yansıtıcı düşünmenin öğretmen yetiştirme sistemi içerisinde yer aldığı ülkelerden birisi *Amerika Birleşik Devletleri'dir*. Amerika'da öğretmen adayları hizmet öncesi süreçte yansıtıcı düşünmenin etkin biçimde destekleyen yöntemleri kullanmaktadırlar. Bu yöntemler şunlardır (Schilder, 2016):

Yansıtıcı Günlükler ve Portfolyolar: Öğretmen adayları, günlük tutarak veya portfolyo hazırlayarak kendi deneyimlerini ve öğrenim süreçlerini analiz ederler.

Öğretmen Mentorluğu: Deneyimli öğretmenler, adaylara rehberlik ederek yansıtıcı düşünme sürecini destekler.

Video Analizleri/mikro öğretim: Ders kayıtları izlenerek öğretmen adaylarının kendi öğretim becerilerini değerlendirmeleri sağlanır.

Yansıtıcı düşünmenin öğretmen eğitiminde yer aldığı bir diğer ülke ise *Birleşik Krallık'tır*. Bu ülkede farklı yöntemler kullanılarak öğretmen adaylarının yansıtma becerileri desteklenmektedir. Birleşik Krallıkta kullanılan günlük tutma benzer şekilde Amerika'da da görülmektedir. Öğretmen eğitiminde kullanılan yöntemler şunlardır (Mantle, 2019):

Mesleki Gelişim Günlükleri: Öğretmen adayları, mesleki gelişim süreçlerini günlüklerine yansıtır.

Grup Tartışmaları: Öğretmen adayları, akranlarıyla grup tartışmaları aracılığıyla deneyimlerini paylaşarak yansıtıcı düşünme süreçlerini geliştirirler.

Eylem Araştırmaları: Öğretmen adayları, sınıf içi uygulamaları üzerinde araştırmalar yaparak yansıtıcı düşünme ve iyileştirmeler sağlarlar.

Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adayları tarafından kazanılmasını amaçlayan bir diğer ülke *Finlandiya'dır*. Finlandiya öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini edinmeleri için farklı yöntemlerle onları desteklemektedir. Burada olan mentorluk uygulaması Amerika'nın öğretmen yetiştirme sisteminde de yer almaktadır. Kullanılan yöntemler şunlardır (Chystiakova, 2020):

Öz Değerlendirme: Öğretmen adayları, kendi öğretim becerilerini ve pedagojik bilgilerini düzenli olarak değerlendirirler.

Mentorluk Uygulamaları: Üniversitelerde ve okullarda düzenlenen mentorluk oturumları, yansıtıcı düşünme süreçlerini destekler.

Geri Bildirim: Öğretmen adayları, hem akademik hem de uygulamalı eğitim süreçlerinde düzenli ve kapsamlı geri bildirim alırlar.

Yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi ve desteklenmesi için farklı yöntemler kullanan bir diğer ülke *Japonya'dır*. Ülkede yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi ve desteklenmesi için farklı yöntemler kullanılmaktadır (Hegde, vd., 2014).

Ders Araştırmaları (*Lesson Study*): Öğretmen adayları, belirli bir dersin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde işbirliği yaparak yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirirler.

Ara Değerlendirmeler: Öğretmen adayları, dersleri sırasında veya sonrasında kendilerini değerlendirirler ve bu değerlendirmeleri mentorlarıyla tartışırlar.

Sınıf Gözlemleri: Deneyimli rehber öğretmenler, adayların derslerini izleyerek geri bildirim sağlarlar.

Yansıtıcı düşünme becerisi edinme yöntemlerinin öğretmen adayları tarafından sistem içerisinde kullanıldığı bir diğer ülke *Avustralya'dır*. Bu ülkede kullanılan mentorluk yöntemi Amerika ve Finlandiya'da kullanılmaktadır. Ülkede kullanılan yöntemler şunlardır (Choy, vd., 2021):

E-Portfolyolar: Öğretmen adayları, dijital portfolyolar oluşturarak kendi gelişim süreçlerini ve öğretim deneyimlerini yansıtırlar.

Mentor Programları: Deneyimli rehber öğretmenler, adalara sürekli rehberlik eder ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirirler.

Kritik Partnerlik: Öğretmen adayları, akranlarıyla kritik arkadaşlık kurarak birbirlerinin derslerini değerlendirir ve geri bildirimde bulunurlar.

Bu uygulamalar, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunur. Her ülkenin eğitim sistemi ve kültürel yapısına göre bu uygulamalar farklılık gösterebilir, ancak temel amaç öğretmen adaylarının daha etkili ve bilinçli bir şekilde öğretim yapmalarını sağlamaktır (Ackerman, 2018; Bayram, 2010).

Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Yöntemler

Eğitimde yansıtıcı düşünme becerilerinin etkin olabilmesi için öğretmen adaylarının olayları sorgulaması, yaptıkları eylemler hakkında düşünmeleri, nedenlerini açıklayabilmeleri ve analiz yapmaları gerekmektedir (Weber, 2013). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi için, kendilerinin hazırladığı planlanmalara ilişkin verilen geri bildirimlerle karşılaşmaları ve uygulama sonrasında bunları değerlendirmeleri, amaçlı tartışmaların yapılması, günlüklerin yazılması, mikro öğretim örneklerinin görülmesi ve öz değerlendirme yapılması, gelişim dosyası (portfolyo) hazırlanması ve eylem araştırmasına katılmaları yapılabilecek farklı uygulamalardandır (Eğmir, 2019).

Farklı yansıtıcı düşünme yöntemlerini kullanmak okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalarında kendi davranışlarını ve eylemlerini farklı bakış açılarıyla görmelerine, sorgulamalarına ve değerlendirmelerine yardımcı olmaktadır. Kullanılan yöntemler öğretmen adaylarının da güçlü ve

zayıf yanlarını, kendilerine ilişkin değerlendirmelerini ve öğretmenlik becerilerini ortaya çıkarmaktadır (Grossman ve Williston, 2001).

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yöntemler öğretmen adayının kendisini tanımasına, kendi öğrenmelerini desteklemesine ve kendisine en uygun stratejiyi kullanarak yansıtma yapmasına olanak sunmaktadır. Bu yöntemler öğretmen adayının duygularını, düşüncelerini ortaya çıkarabildiği gibi sorgulama yapmayı ve problem çözmeyi de sağlayabilmektedir (Brookfield, 2017). Okul öncesi öğretmen adayları yansıtıcı düşünme becerileri geliştirmek ve yansıtıcı bir öğretmen olmak için birçok yöntemi kullanabilirler. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yöntemler yansıtıcı günlük yazma, mikro öğretim, öz değerlendirme, portfolyo ve eylem araştırmalarıdır.

Yansıtıcı günlük

Eğitimsel amaçla kullanılan günlükler, bireylerin kişisel bilgileri dışındaki düşüncelerini paylaştıkları, sorunlarını, fikirlerini ve tepkilerini aktardıkları ve kayıt altına aldıkları, günü gününe hazırlanan yazılı dokümanlardır (Yorulmaz, 2006). Yansıtıcı günlükler öğrenim süreçlerindeki deneyimleri, bireylerin buna ilişkin düşünceleri, hedefleri ve gelecekte uygulamak istedikleri davranışları kayıt ettikleri birer yazılı materyallerdir (Knapp, 2012). Öğretmen adaylarının kullandıkları günlükler ise, mesleklerine yönelik kazanımları edinecekleri, planladıkları ve uyguladıkları etkinlikler üzerine yeniden düşünecekleri ve bu konuda yorumlarda bulunacakları yazılardır. Yansıtıcı günlükler aracılığıyla, edinilen bilgilerin kalıcı olması sağlanmakta ve geri bildirimler alınarak eylemlerde yapılan yanlışlar düzeltilmektedir (Gelen ve Özer, 2013).

Yansıtıcı günlükler yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere iki biçimde sınıflandırılmaktadır. Yapılandırılmış günlükler, belirli bir formatın uygulandığı ve hedeflenen düzende bilgi alınmasını sağlayan yazmalardır. Bu şekilde yapılan yansıtılarda öğrenme süreci daha net bir biçimde ortaya çıkmakta, amaçlara yönelik geri bildirimler elde edilmektedir. Yapılandırılmamış günlükler ise serbest bir şekilde yazılmasına olanak tanır. Bununla birlikte farklı format ve biçimde görülebilen günlükler, bireyin kendi fikirleri ve zihinsel süreçleri ön planda olan, öğrenmeleri ve yansıtılmaları net biçimde açıklayamayan yazmalardır (Langer, 2002).

Öğretmen adaylarının yansıtıcı günlükler aracılığıyla analiz yapmaları ve mantıklı düşünceleri sağlanabilmektedir. Günlüklerinde süreci hatırlama, üzerinde düşünme, kişisel tepkilerini fark edebilme olanağı edinmektedirler (Tok, 2008). Okul öncesi öğretmen adayları lisans eğitimleri sırasında uygun alan derslerinde günlük tutarak kendi öğretimsel süreçlerini takip edebilecekleri gibi uygulama derslerinde de mesleki olarak gelişimlerini kaydedebilmektedirler. Sınıf ortamında uyguladıkları iletişim şekli, öğretimin planlanması, yürütülmesi, değerlendirilmesi ve çocukların gelişim özellikleri günlükler yardımıyla kayıt altına alınarak kendilerine rehber bir arşiv olabilmektedir (Akcanca ve Özsevgeç, 2019; Kallarackar ve Thomas, 2020).

Okul öncesi öğretmen adayı bu yöntem ile tüm sınıf uygulamalarını, fikirlerini, eylemlerini, çocuklarla olan etkileşimlerini ve onların davranışlarını gözlemleyerek ve hatırlamaya çalışarak kaydeder. Bunun yazıya aktarılması tamamen kişisel olduğu için derinlemesine düşünmenin kolay bir yoludur. Her etkinlik ya da uygulama sonrası yazıya dönüştürülmüş olan duygular, düşünceler ve tepkiler daha net bir biçimde tanımlanabilir (Rodman, 2010). Böylece öğretmen adayı kendi kendini geliştirmek, çocuklara yönelik farklı adımlar atabilmek ve sorumluluklarını fark edebilmek için eyleme geçmesi gerektiğini de fark edebilir.

Tablo 2. Yansıtıcı Günlük Örneği

<i>Program</i>	Okul öncesi öğretmenliği
<i>Tarih</i>	../../..
<i>Etkinlik Türü</i>	Matematik
<i>Genel Değerlendirme</i>	Bugünkü matematik etkinliğinde, çocuklarla üçgenleri konuştuk. Etkinliğin başında, çocukların konuyu anlamaları için birkaç materyal getirdim ve ardından onları incelemeleri için küçük gruplara ayırdım ve çalışma sayfalarıyla öğrenmelerini değerlendirmeye çalıştım.
<i>Olumlu Yönler</i>	Çocuklar, grup çalışmaları sırasında birbirlerine yardımcı oldular ve birlikte çalışarak sayfalarda yer alan yönergeleri çözmeye çalıştılar. Bu, işbirliği becerilerini geliştirmelerine katkı sağladı. Sınıfta kullandığım görsel materyaller, konunun daha anlaşılır hale gelmesine yardımcı oldu. Çocuklar, şekiller arasından üçgenleri göstererek daha somut bir şekilde öğrendiklerini gösterdiler. Çocukların dikkatini çekmek için sorduğum açık uçlu sorular, onların konuya daha fazla odaklanmalarını sağladı ve etkinliğe katılımlarını artırdı.
<i>Karşılaşılan Zorluklar</i>	Bazı çocuklar, grup çalışmaları sırasında konuyu anlamakta zorlandılar ve diğer çocuklarla iletişim kurmakta çekingen davrandılar. Bu durum, bazı grupların ilerlemesini yavaşlattı. Etkinliğin sonunda zaman yönetimi konusunda sorun yaşadım. Planladığım etkinliğin tümü tamamlayamadım ve bazı çocuklar eksik kalan sorularla sınıftan ayrıldılar.
<i>Kendi Performansım</i>	Etkinliğin başında konuyu açıklarken enerjiktim ve çocuklara örnekler verirken etkili bir şekilde iletişim kurdum. Grup çalışmalarını yönlendirme konusunda biraz daha dikkatli olmam gerektiğini fark ettim. Özellikle daha çekingen çocukları teşvik ederek katılımlarını artırmam gerekiyor. Zaman yönetimi konusunda daha planlı olmam gerektiğini anladım. Gelecek planlamalarımda, etkinliğin her biri için belirli bir süre ayırarak bu sorunu çözmeyi planlıyorum.
<i>Geri Bildirim, İyileştirme Ve Öneri</i>	Çocuklardan aldığım geri bildirimler, grup çalışmalarının onlar için faydalı olduğunu gösterdi. Gelecek etkinliklerde, bireysel ve grup çalışmalarını dengelemeye çalışacağım. Zaman yönetimi konusunda daha dikkatli olacağım. Her çocuğun konuyu tam anlaması için yeterli zamanı ayırmaya çalışacağım. Belirli etkinlikler için zaman sınırları koyarak etkinliğin daha verimli geçmesini sağlayacağım. Çekingen çocuklarla daha fazla ilgilenerek onların da etkinliğe aktif katılımını sağlamaya çalışacağım. Bunun için, grup çalışmalarında daha az sayıda kişi eşleştirmesi ile grupları oluşturabilir veya bireysel destek sağlayabilirim. Çocukların farklı öğrenme ihtiyaçlarına dikkat ederek, onları daha iyi destekleyebilmek için stratejiler geliştireceğim.

Mikro öğretim

Mikro öğretim yöntemi, mesleki becerilerin kazandırılması için küçük gruplarla birlikte çalışma sürecidir (Allen, 1967). Yükseköğretimde farklı programlarda kullanılmakla birlikte öğretmen eğitiminde ve uygulama derslerinde daha etkili olduğu düşüncesi benimsenmiştir (Fernández ve Robinson, 2006; Higgins ve Nicholl, 2003). Mikro öğretim, öğretmen eğitiminde hizmet öncesi süreçlerde etkin biçimde

uygulanabilen bir yöntemdir (Benton–Kupper, 2001). İlk kez 1960'larda Stanford Üniversitesi'nde öğretmen eğitiminin niteliğini artırmak amacıyla Dwight Allen, David Young, Robert Bush, Frederic McDonald tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntem sınıf ortamında öğretmen adaylarının etkinliklerinin ses ve video ile kayıt altına alınarak değerlendirme sırasında yeniden gözden geçirilerek incelenmesini içerir. Sınıf ortamında uygulanan ve kayıt altına alınan çalışmaların küçük bir bölümü öğrenciler, öğretmenler ve eğitimcilere gösterilerek geri bildirim sağlanmaktadır (Aydın, 2016).

Mikro öğretim uygulamalarında eylemlerin kayıt altına alınması ve bu sürecin yeniden izlenmesi ve gözden geçirilmesi söz konusudur. Mikro öğretimde, video kayıtlar aracılığıyla gerçek yaşantıların var olan şekliyle incelenmesine olanak sunulmakta, vurgulanmak istenilen noktaların varlığı, üzerinde konuşulması gereken eylemler ve ortaya çıkan hatalar kontrol altına alınabilmektedir. Okul öncesi öğretmen adayları mikro öğretim yöntemi ile uygulamalarda farkında olmadan gerçekleştirdikleri davranışların ve eylemlerin doğruluğunu veya uygunluğunu kontrol edebilmektedirler (Ünver, 2011). Öğretmen adayları, kaydedilmiş olan video ile sınıf ortamından ve uygulayıcı olmanın verdiği baskıdan uzaklaşarak objektif bir gözlemci olarak süreci izleyebilmektedir. Bazı noktaları durdurma, yeniden izleme ve sadece kendi açısıyla değil bütüncül bir görüşe sahip olma olanakları sunduğu için bu yöntem, daha net bir analiz ve yansıtma sağlayabilmektedir (Odo, 2022).

Tablo 3. Mikro Öğretim Örneği

<i>Program</i>	Okul öncesi öğretmenliği
<i>Etkinlik Türü</i>	Türkçe
<i>Süre</i>	20dk
<i>Kazanım</i>	DG/K3:Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar (MEB, 2013).
<i>Göstergeler</i>	Düz cümle kurar. Olumsuz cümle kurar. Soru cümlesi kurar.
<i>Materyaller</i>	Resimli kartlar (çocuk sayısı kadar), kum saati, pelüş oyuncak
<i>Etkinlik Planı</i>	Eğitimci çocuklara ellerindeki resimli kartlar aracılığıyla bir öykü oluşturacaklarını bunun için konuşma sırasının olduğunu açıklar. Konuşma sırasını pelüş oyuncak ile belirleyeceklerini ve pelüş oyuncak elinde olan çocuğun konuşacağını, diğerlerinin onu dinleyeceğini belirtir. Konuşma süresinin ise kum saati aracılığıyla belirleneceğini söyler. İlk olarak öğretmen başlar ve ters çevrilmiş kartlardan birini açarak eline pelüş oyuncak alır. Kartı çocuklara gösterir ve kum saatini çevirir. Öğretmen oyunu başlatmak ve model olmak için birer tane olumlu, olumsuz ve soru cümlesi kurarak elindeki pelüşü seçtiği bir çocuğa iletir. Tüm kartlar bitene kadar devam edilir. Öğretmen çocukların eksik veya hatalı cümlelerini düzeltir. Tüm çocukların farklı türde cümle kurmasını destekler. Etkinlik sonunda genel bir değerlendirme yapılır. Öykünün tamamı hatırlanmaya çalışılır.
<i>Geri Bildirim Oturumu</i>	Etkinlik, sürecin başından itibaren kamera kaydına alınmalıdır. Etkinlik sonunda video kaydı öğretmen adayı, rehber öğretmen veya öğretim elemanı ve diğer adaylarla birlikte izlenerek etkinliğe ilişkin geri bildirimde bulunulur. Video kaydı uygun görülen zamanlarda durdurulur. Öğretmen adayından gerçekleştirmiş olduğu eylemleri gerekçeleriyle açıklaması istenir. Diğer adaylardan eylemlerin olası gerekçesi ve alternatif uygulamaları belirtmeleri istenir. Öneriler ve düzeltmeler yapılır.

Öz değerlendirme

Öz değerlendirme, kişinin kendi davranış, eylem veya uygulamalarını belirli ölçütlerle değerlendirerek kendisi hakkında bir yargıya varma sürecidir (Linn ve Gronlund, 1995). Öğretmen adaylarının bir görevi yerine getirirken sergiledikleri performanslarını kendilerini eleştirmesi yoluyla gerçekleştirilmesidir (Mistar, 2011). Öğretmen adaylarının gün içerisinde ve sonunda yaptıkları eylemleri düşünmeleri,

kendilerine ilişkin bir yargıya varmaları ve öğrenmelerini görmeleri kendilerini değerlendirmeye bağlıdır. Kendilerine ilişkin tarafsız ve eleştirel bir yaklaşımda olmaları yansıtıcı düşünme becerilerini gösteren önemli kriterlerdendir (Bayrak ve Usluel, 2011).

Kendini değerlendirme (öz değerlendirme) sürecinde öğretmen adayı öğrenme sürecine dâhil olmakta, kriterler belirleyerek eylemlerinin, davranışlarının veya uygulamalarının kriterlere yaklaşım yaklaşmadığını kontrol edebilmektedir. Öz değerlendirmede sesli düşünmesi, yapılan eylemleri geriye dönük olarak hatırlaması ve objektif biçimde davranışları hakkında bir karara varması gerekmektedir (Noonan ve Randy, 2005). Öğretmen adayı öz değerlendirme sürecinde sınıf ortamındaki uygulamalarına yönelik olarak uygulamaların planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında tüm süreci önceden tasarlayarak kendilerinin bu adımları gerçekleştirme durumlarını değerlendirebilirler.

Okul öncesi öğretmen adayları sınıf ortamında yaptıkları uygulamaları hakkında düşünceleri, rehber öğretmenleri, akranları ve rehber öğretim elemanlarının verdikleri geri bildirim yoluyla edinirler. Kendi uygulamaları üzerinde derinlemesine düşünerek kendi performansını değerlendirir ve kendisine ilişkin en doğru kaniya varmış olabilir (Paige-Smith ve Craft, 2011).

Tablo 4. Özdeğerlendime Örneği

<i>Öğretmen Adayının Adı-Soyadı</i>	Z... F...
<i>Program</i>	Okul öncesi öğretmenliği
<i>Genel Değerlendirme</i>	Mesleki gelişim sürecimde, öğretim becerilerimi geliştirmek ve çocukların öğrenme süreçlerine daha etkin bir şekilde katkıda bulunmak amacıyla çeşitli yöntemler ve stratejiler denedim. Bu süreçte, sınıf yönetimi, etkinlik planlama, çocukların motivasyonu ve değerlendirme konularında önemli deneyimler kazandım.
<i>Güçlü Yönlerim</i>	İletişim Becerileri: Çocuklarla etkili iletişim kurabiliyorum ve onların ihtiyaçlarını anlayabilmek için çaba gösteriyorum. Teknoloji Kullanımı: Etkinliklerde teknolojiyi etkin bir şekilde kullanarak, uygulamaları daha ilgi çekici ve anlaşılır hale getiriyorum. Esneklik ve Adaptasyon: Etkinlik planlarında ve öğretim yöntemlerinde esnek olabiliyorum ve artık çocukların ihtiyaçlarına göre uyarlama yapabiliyorum. Çocukların farklı öğrenme stillerine uygun materyaller ve etkinlikler hazırlıyorum.
<i>Geliştirilmesi Gereken Alanlar</i>	Zaman Yönetimi: Etkinlik sürelerini daha verimli kullanmak için zaman yönetimi becerilerimi geliştirmem gerekiyor. Planladığım etkinlikleri tamamlamak ve her çocuğa yeterli zamanı ayırabilmek için daha dikkatli olmalıyım. Değerlendirme ve Geri Bildirim: Çocuklara daha yapılandırılmış ve detaylı geri bildirim vermek için değerlendirme yöntemlerimi çeşitlendirmem gerekiyor. Çocukların performanslarını daha objektif bir şekilde değerlendirmek için farklı değerlendirme araçları kullanmalıyım. Sınıf Yönetimi: Sınıf içi disiplin ve düzeni sağlama konusunda daha etkili stratejiler geliştirmem gerekiyor. Çocukların dikkatini etkinlikte tutmak ve sınıfın kontrolünü sağlamak için çeşitli yönetim tekniklerini öğrenmeliyim.

*Yansıtıcı Günlüklerden
Öğrendiklerim*

Yansıtıcı günlükler, öğretim süreçlerimi analiz etmeme ve kendimi geliştirmeme yardımcı oldu. Her etkinlik sonrasında yazdığım yansıtıcı yazılar, güçlü ve zayıf yönlerimi belirlememde ve gelecekteki etkinliklerimi planlamamda bana yol gösterdi.

*Rehber Öğretim Elemanı Geri
Bildirimini*

Öğretmen adayı, etkinlik sırasında çocuklarla etkili iletişim kurabiliyor ve teknolojiyi etkin bir şekilde kullanıyor. Ancak, zaman yönetimi ve sınıf yönetimi konularında daha fazla gelişim göstermesi gerekiyor. Çocuklara daha yapılandırılmış geri bildirim vermek için değerlendirme yöntemlerini çeşitlendirmesi faydalı olacaktır.

Kişisel Gelişim Planı

Zaman yönetimi becerilerimi geliştirmek için daha planlı ve organize olacağım. Sınıf yönetimi konusunda çeşitli teknikler öğrenerek, etkinliklerde disiplin ve düzeni sağlamaya çalışacağım. Değerlendirme ve geri bildirim süreçlerinde farklı yöntemler kullanarak, çocukların performanslarını daha objektif bir şekilde değerlendireceğim.

Portfolyo

Portfolyo, kişinin ilgisini, becerisini, yeteneklerini, ilerlemesini ve gelişiminin farklı yönlerini sergileyen ve sistematik olarak toplanan çalışma koleksiyonu olarak tanımlanır (Seitz ve Bartholomew, 2008). Eğitim alanında kullanılan portfolyolar, öğrencilerin çabalarının, performanslarının, gelişim ve başarılarının sergilenebildiği ve belli seçim kriterlerini karşılayan ürünlerin toplandığı özel dosyalardır (Barrett, 2005). Yapılan çalışmaların ve kayıtların, hedeflerin, planların, gözlemlerin ve başarılarının net biçimde sergilendiği bir bütündür. Portfolyo içerisinde yer alan ürünler, eski çalışmaların hatırlanmasına imkân sunmakta, güçlü ve zayıf yönlerin tespit edilmesine ve öğretmen adayının kendini değerlendirebilmesine olanak sağlamaktadır (Demiralp, 2010; Tunç, 2019).

Portfolyolar, öğrenmelerin somut bir ürüne dönüştürülmesi, gelişimin adım adım izlenmesi, ürünlerin hangi alanlara yönelik olduğunun gözlenmesi açısından önemli bir araçtır. Öğretmen adayları portfolyo aracılığı ile öğrendiklerini belgeleyebilir, belgeleri gözden geçirerek neler uyguladıklarını, uygulamalarındaki zayıf ve güçlü yönlerini görebilirler. Öğretmen adaylarına kendi gelişimlerini, başarılarını ve akranlarıyla olan etkileşimlerini sistemli bir şekilde belgeleyip değerlendirme fırsatı sunarak, profesyonel ve kişisel becerilerini artırmalarına katkı sağlayabilir. Portfolyo dosyalarındaki ürünler arasında karşılaştırmalar yaparak eylemleri üzerine düşünme ve değerlendirme yapma fırsatı bulabilirler. Portfolyo aracılığıyla öğretmen adaylarının öğrenme sürecindeki eylemleri daha net hatırlayabilmesi, teorik ve pratik uygulamaların bağdaştırılması ve kişisel gelişiminin daima göz önünde bulundurulması sağlanabilmektedir (Tang, 2022).

Eylem araştırmaları

Eylem araştırmaları uygulamada ortaya çıkan sorunların anlaşılması, fark edilmesi ve çözülmesine yönelik uygulama sürecini de ele alarak tasarlanmış sorgulama temelli araştırmalar bütünüdür (Ulvik, 2014). Bu yöntem, uygulamaların düzeltilmesine, sorunların çözülmesine ve problemlerin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Bu süreç döngüsel bir süreç değildir. Sorunlar için doğrudan bir çözüm önerisi yerine bir eylem planı ile uygun yanıtlar aranmaya çalışılır (Johnson, 2019). Eylem araştırmaları, probleme çözüm üretmek amacıyla uygulamaya dönüktür ve araştırmanın birçok farklı yolla yapılabileceğini gösteren ve sorun çözen bir modeldir (Glesne, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Eylem araştırmaları, araştırmacının süreçteki rolüne vurgu yapar. Bu araştırma deseninde, araştırma ile uygulama iç içe olmakla birlikte süreç, katılma, yansıtma ve geliştirme adımlarıyla birlikte yürütülür (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Eylem araştırmaları sarmal bir yapıdadır ve basit bir biçimde problemi belirleme, eylemi planlama, eylemi gerçekleştirme ve yansıtma olarak gerçekleşmektedir (Kember, 2000). Eylem araştırmasında her davranışın gerçekleştiği bir aşama bulunmaktadır. Eylem araştırmasında katılma aşaması, problemin varlığını tespit etmek ve eylem planı çerçevesinde hareket etmek; yansıtma aşaması gerçekleşen eylemleri hatırlamaya çalışarak sonucu üzerinde düşünmek;

geliştirme aşamasında ise ortaya çıkan çözüm yoluna göre yeni bir yol belirlemek gerekmektedir (Johnson, 2019).

Eylem araştırmalarında gerçek problemlere odaklanılmaktadır. Böylelikle eğitimci ya da araştırmacının farklı stratejiler kullanmasına, eylemde ortaya çıkan çözümlerin kısa sürede test edilip değiştirilmesine yardımcı olunmaktadır (Norton, 2009). Eylem araştırması öğretmen adaylarına uygulamaları hakkında bilgi edinmelerini sağlamakta, eksiklerinin farkına varmalarını ve yansıtıcı düşünmeyi kullanmalarını hedeflemektedir. Eylem araştırması ile birlikte öğretmen adayı öğrenme-öğretme sürecini kendisi planlayabilmektedir. Eylem planları içerisinde bir sonraki adımın ne olacağına karar verirken öğretmen adayı problemin çözümünde ulaşmak istediği yanıtın kendi ihtiyacına yönelik olmasına dikkat edebilmektedir. Eylem araştırması ile kişisel özelliklerini değerlendirebilmekte ve sistematik biçimde sorgulama yapabilmektedir (Taggart ve Wilson, 2005).

Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının mesleki niteliklerini geliştirmenin yanı sıra lisans eğitimleri boyunca da sürekli ilerleyen bir anlayışa sahip olmaları gerekmektedir (Ersay, 2021). Öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının beklenen donanımlarla eğitimlerini tamamlamaları sağlanmalıdır. Öğretmen adayının süreç içerisinde planlama, uygulama ve değerlendirme yapabilmesi, teorik bilgilerle donanımlı olması ve deneyimler elde edinmesi mesleğinin en temel gerekliliklerindedir. Bunun yanı sıra farklı biçimde düşünme, alternatifler üretme, olası çözüm yollarını bulma ve test etme becerilerine de sahip olması gerekmektedir. Farklı becerilere sahip olabilmesi en temelde üst düzey bir düşünme biçimi ile desteklenebilmektedir. Üst düzey düşünme becerisi ise sıklıkla yapılan uygulamalar sonucunda gelişmektedir. Bu üst düzey becerilerin edinilmesi hizmet öncesi aldığı eğitim ile ilişkilidir (Dreyer, 2015).

Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi (NCATE) (2008) yılında düzenlemiş oldukları çalıştayda öğretmen adaylarının önce kendi öğrenme biçimlerini fark etmeleri, sorgulamaları ve öğretme biçimlerinin farkına varmaları gerektiğini vurgulamış ve bunun öğretmen yetiştirme süreçleri içerisinde olması gerektiğini belirtmiştir. Ülkemizde öğretmen yetiştirme ve hizmet öncesi eğitimde öğretmen adayları için belirlenmiş özel alan yeterlilikleri içerisinde üst düzey düşünme becerisine sahip olma ve kendini değerlendirme yer almaktadır (MEB, 2016b). Yansıtıcı düşünme aracılığıyla öğretmen adayları sorunları daha kolay, anlaşılır ve dikkatli biçimde görebilmektedirler. Kendi kişisel deneyimlerinden yola çıkarak öğrenme çıktılarını değerlendirebilmektedirler. Kendilerini izleme, eksikliklerini görme ve fark etme deneyimlerini edinmiş olmaktadırlar. Öğretmen adayları yansıtma yoluyla kendilerini samimi ve açık bir şekilde eleştirebilmekte, geri dönüp eylemleri üzerinde düşünme fırsatı yakalayabilmekte, alternatif düşünceler üreterek problem çözme ve bilinçlenme konularında kendilerine katkı sağlayabilmektedir (Ekiz, 2006; Işıkoğlu, 2007). Öğretmen adaylarının hizmet öncesinde yansıtıcı düşünceyi kullanabilecekleri uygulamalarla karşılaşmaları, bu konuda pratikler yaparak deneyimler elde etmeleri yansıtıcı düşünme düzeylerini geliştirmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim programlarını ve kendi gelişimlerini desteklemeleri için pedagojik olarak uygulamalar ve deneyimler edinmeleri, davranışlarını analiz etmeleri, kendilerini değerlendirmeleri ve sorgulamalarda bulunmaları beklenmektedir (Darling-Hammond, Bransford, 2007). Çocuklara kavramların sunulması, deneyimler için ortamların oluşturulması ve çocukların bireysel gelişimlerinin takip edilmesi zorlu bir süreçtir ve teoriyi uygulamaya dönüştürmek önemlidir.


Okul öncesi öğretmen adayları yansıtıcı düşünmede davranış ya da eylemlerini değiştirerek sınıf ortamında alternatif bir uygulama oluşturmaktadır. Öğretmen adayları sürecin ilk adımında ilk olarak değiştiremeyecekleri durumlara odaklanabilirler ve daha pasif bir biçimde yansıtma gerçekleştirebilirler (Kervin, 2016). Ancak zaman ve süreç içerisinde sınıf ortamında oluşan düzensizliklerde neyin önemli olduğunu ve hangi alanın değiştirilmesi gerektiğini öğrenebilmektedirler. Öğretmen adayları, bir öğretmen gibi uzun süreli sınıf ortamında bulunmadıkları için çocukların bakış açılarının, onların zorlandıkları noktaların, öğrenmede yaşanan sorunların neler olduğuna ilişkin bir farkındalıkları bulunmamaktadır.

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünen öğretmenler olarak yetiştirilebilmesi için, onların hizmet öncesinden itibaren eğitimlerinin çok yönlü olarak desteklenmesi gerekmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine yansıtıcı düşünmenin önemli katkılar sağladığı belirleyen çalışmalar (Akçanca, 2017; Altın, 2020; Dolapçioğlu, 2007; Lim, Cheng, Lam ve Ngan, 2003) yansıtıcı düşünmenin kullanımının yaygınlaştırılması gerektiğini söylemektedir. Yansıtıcı düşünme, lisans programlarına bir yöntem olarak dahil edilmeli ve öğretmen adaylarının bu beceriyi geliştirmeleri için portfolyo, günlük yazma ve mikro öğretim gibi yöntemlerle desteklenmelidir. Bu yaklaşım, öğretmen adaylarının mesleki gelişim süreçlerinde daha bilinçli, eleştirel ve etkili bir şekilde düşünmelerine olanak tanır.

Ek bilgi

Yazarlar, makaleye eşit oranda katkı sunmuş ve makalede raporlanan çalışmanın yapılması ve raporlanmasında herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemişlerdir. Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır. Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında ilk yazarın tamamladığı doktora tezi esas alınarak hazırlanmıştır.

ORCID ve İletişim

Zehra Saadet FIRAT  <http://orcid.org/0000-0002-6893-3427>, E-posta: zehra.ozdemir@atauni.edu.tr

F. Çağlayan DİNÇER  <https://orcid.org/0000-0001-5468-9155>, E-posta: fcdincer@gmail.com

Kaynaklar

- Ackerman, D. J. (2018). Real world compromises: Policy and practice impacts of kindergarten entry assessment-related validity and reliability challenges. *ETS Research Report Series, 2018*(1), 1-35.
- Adeyale, V. O. (2016). *The influence of reflective teaching on classroom effectiveness of preschool teachers*. The International Academic Research Conference, 17-20 February London, UK.
- Allen, D. W. (1967). *Micro-teaching, A description*. Stanford University department of health, education & welfare. Office of education
- Akcanca, N. & Ozsevgec, L. C. (2019). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Günlüklerin Değerlendirilmesine Yönelik Görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13*(28), 214-233.
- Altın, G. (2020). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Yönelik Öz Değerlendirme Ve Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Aydın, İ. (2016). *Öğretimde denetim dersi açık ders malzemeleri*. Erişim Adresi: https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/48036/mod_resource/content/0/14.%20M%C4%B0KRO%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M.pdf
- Bakioğlu, A., & Dalgıç, G. (2014). *Eğitimcilerde Yansıtıcı Düşünme*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.
- Barrett, H. (2005). *White paper: Researching electronic portfolios and learner engagement*. Erişim Adresi: <http://google.electronicportfolios.com/reflect/whitepaper.pdf>
- Bayrak, F. & Usluel, Y. K. (2011). Ağ Günlük Uygulamasının Yansıtıcı Düşünme Becerisi Üzerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(40), 93-104.
- Bayram, D. (2010). *Türkiye, ABD, Japonya, İngiltere ve Avustralya'da fen ve fizik öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Benton–Kupper, J. (2001). The microteaching experience: student perspectives. *Education, 121*, 830-835.
- Bowen, J. L., McKenzie, C., & Bruce, K. (2008). *Proactive reflection in the development of nursing student clinical judgment*. In Eighth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (706-708).
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. John Wiley & Sons.
- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterli düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. *Milli Eğitim Dergisi, 44*(204), 114-134.
- Burrows, N. L. (2012). *Reflective thinking by teachers an improvement in teaching practices*. Unpublished doctoral dissertation, University of Oklahoma, Oklahoma, USA.
- Calderhead, J., & Shorrock, S. B. (1997). *Understanding teacher education: case studies in the professional development of beginning teachers*. Routledge, Falmer Press.

- Choy, S. C., Dinham, J., Yim, J. S. C., & Williams, P. (2021). Reflective thinking practices among pre-service teachers: Comparison between Malaysia and Australia. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 46(2), 1-15.
- Cicekler, C. Y., & Aral, N. (2021). Investigation of the relationship between creativity of preschool children and reflective thinking tendencies of teachers. *Research in Pedagogy*, 11(2), 405-417.
- Chystiakova, I. (2020). Teacher Education in Finland. *Topical Issues of History of Education and Comparative Education: collective monograph/ Lviv-Toruń: Liha-Pres*, 41-56.
- Davis, S. M. (2004). Early childhood student teacher's reflective practice through children's work. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(1), 49-59.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. John Wiley & Sons.
- Demiralp, D. (2010). *İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşüncelerini Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Elâzığ İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Lexington, MA: D.C. Heath and Company.
- Dolapçioğlu, S. D. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hatay.
- Dreyer, M. L. (2015). Reflective journaling: a tool for teacher professional development. *Africa Education Review*, 12(2), 331-344.
- Early, D., Maxwell, K., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R., Bryant, D., et al. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558-580.
- Eğmir, E. & Ocak, G. (2018). Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretim Programı Tasarısının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 11(3), 431-456.
- Eğmir, E. (2019). Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarına İlişkin Türkiye'de Yapılmış Çalışmaların Analizi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 194-212.
- Ekiz, D. (2006). Kendini ve Başkalarını izleme: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Günlükleri. *İlköğretim Online*, 5(1), 45-57.
- Erol, O. (2019). Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Konusundaki Görüş ve Uygulamaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ersay, E. (2021). Erken çocukluk döneminde öğretmenin niteliği ve öğretmen yetiştirme. Aktan Acar, E. (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimine Giriş* içinde (ss.101-120). Nobel Akademi.
- Ersözlü, Z. N. (2008). *Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Farrell, T. S. C. (2013). *Reflective writing for language teachers*. Sheffield: Equinox.
- Fernández, M. L. & Robinson, M. (2006). Prospective Teachers' Perspectives on Microteaching Lesson Study. *Education*, 127, 203-215.
- Foong, L. Y. Y., Nor, M. B. M. & Nolan, A. (2018) The influence of practicum supervisors' facilitation styles on student teachers' reflective thinking during collective reflection, *Reflective Practice*, 19(2), 225-242.
- Gelen, İ., & Özer, B. (2013). Öğretmen eğitiminde aday öğretmenlerin kullanabilecekleri veri toplama araçları. İ. H. Demircioğlu (Ed.). *Aday Öğretmenler İçin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması* içinde (ss. 99-144). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ghaye, T. (2011). *Teaching and Learning through Reflective Practice: A Practical Guide for Positive Action*. Routledge.

- Gibson, N., & Purdy, K. (2012). Reflect-select-defend: A model for student teacher reflection. *Critical and Reflective Practice in Education*, 3, 14–30.
- Glesne, C. (2012). *Nitel Araştırmaya Giriş* (A. Ersoy & P. Yalçinoğlu, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Grossman, S. & Williston, J. (2001) Teaching Strategies: Strategies for Teaching Early Childhood Students to Connect Reflective Thinking to Practice, *Childhood Education*, 77(4), 236-240.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32, 127-146.
- Gür, H. (2015). Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Öğrenme. İ. H. Demircioğlu (Ed.), *Aday Öğretmenler için Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması* içinde (3. basım). Anı Yayıncılık.
- Hegde, A. V., Sugita, C., Crane-Mitchell, L., & Averett, P. (2014). Japanese nursery and kindergarten teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices. *International Journal of Early Years Education*, 22(3), 301-314.
- Higgins, A. & Nicholl, H. (2003). The experiences of lecturers and students in the use of microteaching as a teaching strategy. *Nurse Education in Practice*, 3, 220–227.
- Husu, J., Toom, A., & Patrikainen, S. (2008). Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 9(1), 37-51.
- Işıkoğlu, N. (2007). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Profesyonel Gelişiminde Yansıtıcı Günlüklerin Rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(2), 799-825.
- Işıkoğlu, N., İvrendi, A. & Şahin, A. (2007). Öğretmenlik Uygulaması Sürecine Öğretmen Adaylarının Gözüyle Derinlemesine Bir Bakış. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26, 131-142.
- Impedovo, M. A., & Malik, S. K. (2016). Becoming a Reflective In-service Teacher: Role of Research Attitude. *Journal of Teacher Education*, 41(1), 100-112.
- Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching on Teacher Education*, 18, 73-85.
- Jacobs, D. B. (2012). Professional development of Japanese science and physics teachers and Japanese approach in professional development: "lesson study". *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 45(2), 33-54.
- Johnson, A. P. (2019). *Eylem Araştırması El Kitabı*. 3. Baskı. (Çev. Ed. Y. Uzuner ve M.Ö Anay). Anı Yayıncılık.
- Kallarackar T. J., & Thomas, P. J. (2020). Framework for structured reflective journal for professional development of student teachers at secondary level. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research*, 5(6), 92-99.
- Kember, D. (2000). *Action learning, action research: Improving the quality of teaching and learning*. Routledge.
- Kember, D., Leung, D. Y. P., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., & Sinclair, K. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25 (4), 381-395.
- Kervin, T. L. (2016). *The use of video clubs to support the reflective practice of early childhood pre-service teachers in their mathematics instruction*. Doctoral dissertation, The Florida State University.
- Kızılkaya, G. & Aşkar, P. (2009). Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 82-92.
- Knapp, N. F. (2012) Reflective journals: making constructive use of the "apprenticeship of observation" in preservice teacher education, *Teaching Education*, 23(39), 323-340.
- Koski, K. M. (2013). *Enhancing early childhood teachers' reflective practice*. Doctoral Dissertation. University of Northern Colorado.
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Nobel Kitabevi.

- Langer, A. M. (2002). Reflecting on practice: Using learning journals in higher and continuing education. *Teaching in Higher Education*, 7 (3), 337-351.
- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9 (3), 341-360.
- Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 699-715.
- Leijen, Ä., Allas, R., Toom, A., Husu, J., Marcos, J. J. M., Meijer, P., Knezic, D., Pedaste, M. & Krull, E. (2014). Guided reflection for supporting the development of student teachers' practical knowledge. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 314-322.
- Lim, S. E., Cheng, P. W. C., Lam, M. S., & Ngan, S. F. (2003). Developing reflective and thinking skills by means of semantic mapping strategies in kindergarten teacher education. *Early Child Development and Care*, 173(1), 55-72.
- Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (1995). Measurement and assessment in teaching. *Journal of Educational Measurement*, 32(4), 416-419.
- Loughran, J. J. (1996). *Developing reflective practitioners: Learning about teaching and learning through modelling*. Falmer Press.
- Mann, S., & Walsh, S. (2017). *Reflective practice in English language teaching: Research-based principles and practices*. Routledge.
- Mantle, M. J. H. (2019). How different reflective learning activities introduced into a postgraduate teacher training programme in England promote reflection and increase the capacity to learn. *Research in Education*, 105(1), 60-73.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 74, 5-12.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243-okuloncesi_egitimprogrami.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). 2023 Eğitim Vizyonu Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye. Erişim Adresi: https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016a). Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı. Erişim Adresi: https://reyhanli.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_05/13031301_dusunme_egitimi_dersi.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016b). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Erişim Adresi: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri. Erişim Adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160307_5-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_okul_Yncesi_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parY_a_8.pdf
- Mirzaei, F., Phang, F. A., & Kashefi, H. (2014a). Assessing and improving reflective thinking of experienced and inexperienced teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 633-639.
- Mirzaei, F., Phang, F. A., & Kashefi, H. (2014b). Measuring teachers' reflective thinking skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 640-647.
- Mistar, J. (2011). *A study of the validity and reliability of self-assessment*. *TEFLIN Journal*, 22 (1), 45-58.
- Moon J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. Psychology Press.
- Morrison, G.S. (2004). *Early Childhood Education Today*. 9th edition. Upper Saddle River, Pearson.

- Narey, M. J. (2006). *A mixed-method study of relationships among teacher quality, reflective practice, and creative abilities of K–12 in-service public school teachers*. Doctoral Dissertation. Indiana University of Pennsylvania.
- National Council for the Accreditation of Teacher Education. (NCATE). (2008). *Professional standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutes*. <https://eric.ed.gov/?id=ED502043>
- Nolan, A., & Sim, J. (2011). Exploring and evaluating levels of reflection in pre-service early childhood teachers. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(3), 122–130.
- Noonan, B. & Randy, D. (2005). Peer and self-assessment in high schools. *Practical Assessment Research and Evaluation*, 10(17), 1-8.
- Norton, L. (2009). *Action research in teaching and learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. Routledge.
- Odo, D. M. (2022). An action research investigation of the impact of using online feedback videos to promote self-reflection on the microteaching of preservice EFL teachers. *Systemic Practice and Action Research*, 35(3), 327-343.
- Özçelik, A.D. (2019). İnovasyon, yaratıcılık ve yenilenme. A. D. Özçelik & M. N. Tuğluk (Editörler). *Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri içinde*. (ss.1-25). Pegem Akademi.
- Özden, B. (2012). Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarının Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Hazırlama Becerilerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Paige-Smith, A., & Craft, A. (2011). *Developing reflective practice in the early years*. McGraw-Hill Education (UK).
- Pultorak, E. G. (1993). Facilitating reflective thought in novice teachers. *Journal of Teacher Education*, 44(4), 288-295.
- Raw, J., Brigden, D., & Gupta, R. (2005). Reflective diaries in medical practice. *Reflective Practice*, 6(1), 165-169.
- Rodman, G. J. (2010). Facilitating the Teaching-learning Process Through the Reflective Engagement of Pre-service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(2).
- Schön, D. (1987). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Seitz, H., & Bartholomew, C. (2008). Powerful portfolios for young children. *Early childhood education journal*, 36, 63-68.
- Schilder, D. (2016, April). *Early childhood teacher education policies: Research review and state trends (Policy Report)*. New Brunswick, NJ: Center on Enhancing Early Learning Outcomes.
- Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A., & Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: How can we promote it and measure it?. *Journal of teacher education*, 41(5), 23-32.
- Stewart, K. E. (2010). *The role of reflection: Preschool teachers' use of reflective thinking to translate higher education learning into teaching practice* (Unpublished doctoral dissertation) Capella University, Minneapolis, Minnesota, U.S.A.
- Taggart, G. L. & Wilson, A. P. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers: 50 action strategies*. Corwin Press.
- Tang, J. T. (2022). A practical action research of portfolio assessment on building the learning community for graduate students in Taiwan. *Systemic Practice and Action Research*, 35(4), 555-578.
- Tican, C. (2013). *Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına, Performanslarına ve Yansıtılmalarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 104-117.
- Toom, A., Husu, J., & Patrikainen, S. (2015). Student teachers' patterns of reflection in the context of teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 320–340.
- Tunç, Y. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri İle Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tutkun, Ö. F. & Aksoyalp, Y. (2010). 21. Yüzyılda Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programının Boyutları. *Seçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24,361-371.
- Ulvik, M. (2014). Student-teachers doing action research in their practicum: why and how?. *Educational action research*, 22(4), 518-533.
- Ünver, G. (2011). Yansıtıcı düşünme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 67-88.
- Verloop, N., Driel, J. V. & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35, 441-461.
- Weber, S. S. S. (2013). *Can preservice teachers be taught to become reflective thinkers during their first internship experience* (Unpublished doctoral dissertation). Liberty University, Lynchburg Virginia, USA.
- Williams, Z. B. (2005). *The educational confluence of andragogy and professional development. Maximizing adult learning: A systems perspective*. Doctoral Dissertaion. University of Southern California.
- Wilson, J. P. (2008). Reflecting-on-the-future: A chronological consideration of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(2), 177-184.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yorulmaz, M. (2006). İlköğretim I. Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (1999). *Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon*. YÖK Yayınları.

Etik Beyan

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul Onayına İlişkin Bilgi

Çalışma etik kurul onayı gerektirmemektedir.