



## YANSITICI DÜŞÜNMENİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMALARINA KATKILARI\*

### THE CONTRIBUTIONS OF REFLECTIVE THINKING TO PRE-SERVICE TEACHERS' TEACHING PRACTICE

Necla KÖKSAL \*\*, Özcan DEMİREL \*\*\*

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

**Anahtar Sözcükler:** yansıtıcı düşünme, mikro öğretim, nitel araştırma yöntemi, yansıtıcı düşünme öğretim programı, öğretmen adaylarının özellikleri

**ABSTRACT:** The purpose of this study is to display the effects of the development of the pre-service teachers' reflective thinking skills to the planning, implementation and the evaluation process of teaching. Qualitative research methodology is used for this study. “Mixed Form: Experimental Design, Qualitative Data Collection and Content Analysis” which is administered in qualitative research methodology is used for this study. Case study is preferred as a research design in this framework which consists of methodology and structure of the study. The study is conducted with the 12 fourth grade students of Hacettepe University Faculty of Education Department of Classroom Teaching. Observation notes, camera recordings, interview form, self evaluation form, participant journals and lesson plans were used as a data collection tool for the evaluation of the curriculum planning. According to the findings, reflective thinking training provided positive contribution pre-service teachers' planning, implementation and the evaluation process of teaching.

**Keywords:** reflective thinking, micro teaching, qualitative research method, reflective thinking curriculum, characteristics of pre-service teachers

## 1. GİRİŞ

Mantıklı seçimler yapma ve bu seçimlerin sorumluluğunu alma becerisi olarak tanımlanan yansıtıcı düşünme birçok öğretmen eğitimi programının anahtar kavramı olarak görülmüştür. Yansıtıcı düşünme; hipotezler oluşturma, hipotezler üzerinde çalışma ve test etme, tümevarım yoluyla veri toplama ve tündengelimci yaklaşımla sonuçlara ulaşmayı içeren bir üst düzey düşünme becerisidir (Bigge ve Shermis, 1999). Dewey (1933) temelini oluşturduğu yansıtıcı düşünme kavramını, herhangi bir bilgiyi ve onun amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını etkin, sürekli ve dikkatli bir biçimde düşünme olarak tanımlamaktadır.

Dewey'in çalışmalarında ve sonraki yorumlarında yansıtma hakkında dört anahtar konu ortaya çıkmaktadır. İlki yansıtmanın eylem hakkında düşünme süreci ile sınırlı olup olmadığı ya da eyleme iç içe geçmiş bir şekilde bağlı olup olmadığıdır. İkincisi zamanla ilgilidir, yansıtmanın acil ve kısa süreli ya da yaygın ve sistematik olarak yer alıp almadığını içerir. Üçüncüsü yansıtmanın doğal, kendiliğinden oluşan, problem merkezli olup olmadığı ile ilgili olmasıdır. Dördüncüsü yansıtmanın,

\* Bu makale “Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları” isimli doktora tezinin bir bölümüdür.

\*\* Yard. Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, nkoksal@pau.edu.tr

\*\*\* Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, demirel@hacettepe.edu.tr

çözümleri “eleştirel yansıtma” olarak adlandırılan süreçte aranan pratik problemlerin bilinçli olarak ifade edilmesinde ya da yeniden ifade edilmesinde tarihi, kültürel ve politik değer ya da inançların daha geniş olarak nasıl göz önüne alınacağı ile ilgilidir (Hatton ve Smith 1995:33-34).

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 (Younghoon, 2005: 23). Schön (1983) yansıtmanın iki temel yapısının “eylemde yansıtma” ve “eylem hakkında yansıtma” olduğunu ileri sürmüştür.

Yansıtma kavramı birçok çalışmanın temelini oluşturmuş ve öğretmen eğitiminde çok önemli bir konu olarak ele alınmıştır (Copeland ve diğerleri, 1993; Yost ve diğerleri, 2000). Yansıtıcı düşünmenin yeni öğretmenlerin yetiştirilmesinde önemli bir yere sahip olmasının nedeni, hizmetöncesinde öğretmenlere “öğretmen gibi düşünmeyi” birçok yolla öğretip, öğretmenlerin bunları yansıtmasını sağlamasıdır (Jay ve Johnson, 2002). Araştırmacılar öğretmen adaylarının ve eğitimcilerin kendi öğretimlerini yansıtmasının onların uygulamalarını ve problem çözme becerilerini geliştireceğini düşünmektedirler (Dewey, 1933; Schön, 1983; Yost ve diğerleri, 2000).

Yansıtıcı düşünme alanında yapılan araştırmaların daha çok öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmeye odaklandıkları görülmektedir. 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. Gore ve Zeichner (1991) tarafından yapılan “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Eylem Araştırması ve Yansıtıcı Öğretme: Amerika’dan Durum Çalışması Örneği” isimli çalışmada; 18 öğretmen adayıyla bir eylem araştırma süreci gerçekleştirilmiş, araştırmanın alanyazın kısmında yansıtıcı düşünmenin öğretmen eğitimiyle ilgili kısımları, öğretmen yetiştirme programlarında eylem araştırmalarının yeri ve önemiyle eylem araştırmaları için belirlenen stratejiler ortaya konmuştur. Korthagen (1992), “Öğretmen Eğitimi Seminerlerinde Yansıtmayı Teşvik Etmek İçin Kullanılan Teknikler” isimli çalışmada öğretmen adaylarının öğretim uygulamalarında yansıtıcı düşüncelerini teşvik edecek ve bilişsel değişmelerini geliştirecek dört tekniği tanıtmıştır. Bağcıoğlu (1999) yaptığı çalışmada “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?” sorusuna yanıt aramıştır. Erginel (2006) Yansıtıcı Düşünen Öğretmen Yetiştirme: Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Algısı ve Geliştirilmesi Üzerine Bir Çalışma adlı çalışmada, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesini araştırmayı amaçlamıştır. Bu çalışmada nitel araştırma paradigması çerçevesinde gerçekleştirilen ve eylem araştırması desenini içeren bir durum çalışılmıştır.

### 1.1. Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada; öğretmenlere program tasarılarında esneklik sağlayan, öğretim uygulamalarında özgürlük tanıyan ve açık fikirlilik, sorumluluk, içtenlik gibi birçok olumlu öğretmen özelliği kazandıran yansıtıcı düşünme eğitimi ile öğretmen adaylarının mesleki uygulamalarında hem kendi yansıtıcı düşünme becerilerini hem de gelecekteki öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlayacak deneyimler kazanmaları beklenmektedir.

Etkili öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olan öğretmenlerin zihninde neler olduğunu ortaya koyan yansıtıcı düşünme, öğretmen eğitiminde çok önemli bir yere sahiptir. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinin öğretimi tasarlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmadan elde edilen sonuçların öğretmen eğitimi ile ilgili alanyazına katkıda bulunması amaçlanmıştır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Çalışmanın temel amacının bütüncül bir yaklaşımla aydınlatılabilmesi için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi içerisinde kullanılan program değerlendirme stratejilerinden “Karma Yapı: Deneysel Desen, Nitel Veri Toplama ve İçerik Analizi” seçilmiştir. Bu yapıda katılımcılar, seçkisiz olarak deney ve kontrol gruplarına ayrılabilmekte; program başlamadan program süresince ve program sonunda nitel veriler toplanabilmekte ve her iki grup için içerik analizleri yapılarak ulaşılan örüntüler karşılaştırılabilmektedir (Patton, 1987). Belirlenen yöntemi ve oluşturulan temel yapısı çerçevesinde durum çalışması araştırmanın deseni olarak seçilmiştir. Araştırmada çalışılan durum, “Öğretmenlik Uygulaması Programı” olarak değerlendirilmiştir. “Nasıl?” ve “Niçin?” soruları doğrultusunda programın doğasına odaklanmada, sürecini ve ürünlerini derinlemesine sorgulamada ya da tanımlamada durum çalışmasının kullanılması uygun görülmüştür. Çünkü, durum çalışmaları; olgu/olay ile içerik arasındaki sınırların açık bir şekilde belirlenmediği; ancak bir olgunun/olayın kendi gerçek yaşam ortamında araştırıldığı ve “Nasıl?” ya da “Niçin?” sorularının sorulduğu görgül bir araştırma deseni olarak tanımlanmaktadır (Yin, 2003: 1,13; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

### 2.2. Katılımcılar

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda, 2003-2004 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Döneminde “Öğretmenlik Uygulaması” dersini alan ve gönüllü olarak araştırmaya katılmak isteyen toplam 12 öğretmen adayı çalışma kapsamında yer almıştır. Yansıtıcı Düşünme Öğretim Programı (YDÖP) uygulamalarına gönüllü olarak katılmak isteyen altı öğretmen adayı seçilmiş ve Durum-1 oluşturulmuştur. YDÖP uygulamalarına katılmadan var olan yapısıyla kendi doğası içinde gerçekleşen öğretmenlik uygulamalarına katılmak isteyen altı öğretmen adayı ise Durum-2’yi oluşturmuştur. Durum-1’de yansıtıcı düşünme öğretim programı uygulanmış, Durum-2’de yer alan katılımcılar ise normal öğretmenlik uygulamalarına devam etmiştir.

### 2.3. Veri Toplama Süreci

Araştırmacı tarafından uygulanacak YDÖP tasarımının boyutları ve aşamaları belirlenerek düzenlenmiştir. Düzenlenen YDÖP tasarımı, program geliştirme uzmanlarına sunulmuş, onların görüş ve önerileri dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırma sürecinde ve sonunda kullanılacak veri toplama araçları hazırlanarak uzmanların görüş ve önerileri alınmıştır. Araştırma sürecinde Durum -1’de yer alan öğretmen adaylarından YDÖP’in ilk aşamasında günlük kayıtları tutmaları istenmiş; ikinci aşamasında araştırmacı tarafından örnek ders uygulamalarının gözlem notları alınmış, video kamera kayıtları yapılmış, örnek ders deneyimlerine yönelik öğretmen adaylarından kendini değerlendirme formlarını doldurmaları istenmiş, örnek ders uygulamalarına bağlı olarak gerçekleşen mikro öğretim süreçlerinde ise video kamera kayıtları tutulmuştur. Araştırma sürecinde Durum -2’de yer alan öğretmen adaylarının örnek ders uygulamalarına ilişkin gözlem notları araştırmacı tarafından yazılmış, örnek derslerinin video kamera kayıtları yapılmış, kendini değerlendirme formlarını doldurmaları istenmiştir.

Araştırmanın alt problemlerini yanıtlamak için farklı veri toplama yöntemleri kullanılarak çeşitleme (triangulation) yapılmıştır. Denzin (1978)’e göre çeşitleme; verilerde, araştırmacılarda, kuramda ve yöntemde olmak üzere dört türde yapılmaktadır. Yöntem çeşitlemesinde, çalışılan bir problem ya da programla ilgili olarak görüşme, gözlem, doküman ve anket gibi çoklu veri toplama yolları kullanılmaktadır (Patton, 1987). Bu nedenle, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının (yansıtıcı düşünme öğretim programı, gözlem notları, kamera kayıtları, görüşme formu, kendini değerlendirme formu, katılımcı günlükleri ve ders planları) amacı ile genel yapısına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur:

Araştırma sürecinde gözlem; öğretmen adaylarının hem tasarım kararlarını öğretim uygulamalarında nasıl yansıttıklarını hem de uygulamalarını mikro öğretim süreçlerinde nasıl değerlendirdiklerini açığa çıkarmak amacıyla iki aşamada yapılmıştır. Gözlem formunda iki boyutlu

çizelge oluşturulmuştur. Yatay boyutun birinci bölümünde öğretmenlik uygulaması ve ikinci bölümünde mikro öğretim yer almıştır. Öğretmenlik uygulamasının altında öğretim uygulamalarını gerçekleştirme ve yansıtıcı öğretmen özellikleri, mikro öğretimin altında ise öğretim uygulamalarını değerlendirme ve yansıtıcı öğretmen özelliklerini değerlendirme başlıkları yer almıştır. Dikey boyutta ise dersin aşamalarına (giriş, geliştirme ve sonuç etkinlikleri) yer verilmiştir. Araştırmacı sınıf içi uygulama sürecinde gözlem notlarını belirlenen boyutlarda tutmuş ve uygulama sürecine ve mikro öğretim sürecine ilişkin kamera kayıtlarını da aynı boyutlarda deşifre etmiştir. Görüşme formu; öğretmen adaylarının bir dersin planlanması, işlenmesi ve değerlendirilmesine ilişkin görüşleri ve beklentilerini açığa çıkaracak sekiz açık uçlu sorudan oluşmuştur. Kendini değerlendirme formu, öğretmen adaylarının her örnek ders uygulamasından sonra kendi öğretim tasarımlarını, uygulama ve değerlendirme süreçlerini yansıtılmalarını sağlamak amacıyla; planlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri, bu süreçlerde karşılaşılan problemler, nedenleri ve olası çözümleri ile değiştirilecek unsurlar ve gerekçeleri boyutlarında oluşturulmuştur. Bu boyutlarda genel olarak öğretmen adaylarının düşüncelerini ders planlarına nasıl yansıtıtlarına, hedefler, öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçlerinde hangi değişkenleri neden dikkate aldıklarına, ders planının ne kadar uygulanabildiğine, öğretim uygulaması sırasında yaşadığı problemlere ve bunların nedenlerine, yaşadığı bu problemleri nasıl aşabileceğine, dersi değerlendirmeyi nasıl planladığına ve gerçekleştirdiğine, öğretimi planlamayı, uygulamayı ve değerlendirmeyi yeniden tasarımılama olanağı verildiğinde neleri neden değiştireceğine yönelik düşüncelerini yansıtan sorulara yer verilmiştir. Katılımcı günlükleri, Durum – 1'e katılan öğretmen adaylarının YDÖP uygulamalarına ilişkin duygu, düşünce ve algılarını açığa çıkarmak amacıyla kullanılmıştır. Günlükler, yapılandırılmamış serbest yazı formunda YDÖP katılımcısı öğretmen adayları tarafından özgün olarak oluşturulmuştur.

Her iki çalışma grubunun örnek ders uygulamaları sırasında yazılan gözlem notları incelenmiş ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra gözlem notlarının alındığı süreçlere ilişkin video kamera kayıtları nitel araştırma konusunda deneyimli bir uzman tarafından izlenerek bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Araştırmacı, hem alan notlarını hem de video kamera kayıtlarının yazılı dokümanlarını inceleyerek bütünleştirmiştir. Kendini değerlendirme dokümanları, öğretmen adayları tarafından örnek ders uygulamaları sonrasında yazıldıktan sonra bir sonraki ders uygulamaları öncesinde ilgili dersin ders planlarıyla birlikte düzenli olarak araştırmacıya teslim edilmiştir. 14 haftalık süreç sonunda hem Durum –1 hem de Durum –2'de yer alan öğretmen adaylarıyla ayrı ayrı grup görüşmeleri yapılmıştır. Yalnızca YDÖP programlarına katılan Durum –1 öğretmen adayları tarafından yazılan katılımcı günlükleri, araştırmacının YDÖP programının birinci boyutu kapsamında fakültede uyguladığı dersler sonunda toplanmıştır.

#### 2.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Verilerin çözümlemesinde *içerik analizi* kullanılmıştır. Alanyazın, araştırmanın kuramsal çerçevesi ve amaçları doğrultusunda incelenerek veri setinin çözümlemesinde kullanılacak taslak kod listesi oluşturulmuştur. Taslak kod listesi çerçevesinde veri seti kesintisiz olarak okunmuş ve ilk okumada belirlenen anlamlı veri birimlerine ulaşıp ulaşılmadığı test edilmiştir. Böylelikle bir anlamda kod listesinin işlevliği denenmiştir. Araştırmacı taslak kod listesini kullanarak veri setini kodlamış, bu süreçte veriden çıkan kodlar da taslak kod listesine eklenerek çözümlemeye kullanılacak asıl kod listesine ulaşılmıştır. Asıl kod listesi çerçevesinde okunan ve kodlanan nitel veri seti daha sonra güvenilirlik sorunlarını gidermek üzere başka bir uzman tarafından da kodlanmıştır. Yapılan her iki kodlama arasındaki tutarlılığın test edilmesi için kodlamayı gerçekleştiren kişiler bir araya gelmiş ve kodlanan anlamlı veri birimlerini gözden geçirmişlerdir. Farklı biçimlerde kodlanan anlamlı veri birimleri tartışılarak uzlaşılan noktalar temalara ulaşmada temel alınmış; diğer noktalar ise gözardı edilerek analiz dışı tutulmuştur. Böylelikle nitel veri setinin kodlama süreci tamamlanmıştır.

Kod listesi oluşturulurken araştırmacı, alanyazından elde ettiği kodları anlamlı birimler halinde sınıflandırmaya ve böylelikle taslak temalara ulaşmaya çalışmıştır. Kodlama sürecinde hazırlanan bu taslak temalar da dikkate alınmıştır. Ancak, veri setinin kodlanması sırasında taslak temalardan kesinleşmiş temalara ulaşılmıştır. Temaları kesinleştirmede araştırmacı, her bir tema altında yer alan kavramların kendi içinde ve tema başlığıyla tutarlı olup olmadığını kontrol etmiştir. Böylelikle, kodlar

ve temaların uygunluğu sağlanmaya çalışılmıştır. Buna rağmen bazı kavramlar, bazı durumlarda başka temaların da altında yer almıştır. Bu durum, tema-kod ilişkisi dikkate alındığında çelişki oluşturmamışsa bir sorun olarak görülmemiş, verinin derinlemesine çözümlenmesinden kaynaklanan özel bir durum olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik sorunlarını gidermek amacıyla çeşitli stratejiler kullanılmıştır. Araştırmacı, öğretmen adaylarının YDÖP uygulamaları çerçevesinde aldıkları eğitim, öğretmenlik uygulaması ve mikro öğretim süreçlerinin tümünde yer almış; hem Durum -1 hem de Durum -2 katılımcıları ile uzun zaman geçirmiş ve paylaşımlarda bulunmuştur. Bu durum, veri toplama sürecinde katılımcıların samimi olmasını doğururken aynı zamanda ayrıntılı ve derinlikli veri elde edilmesini sağlamıştır. Araştırmada geçerliği arttırmak için farklı veri kaynaklarından yararlanılarak veri çeşitlemesi yapılmıştır. Araştırmanın tüm aşamalarında, nitel çalışmalar konusunda deneyimli uzman etkileşimleri yaratılmıştır. Tutarlılığı belirlemede çoklu kontroller yapılmıştır. Bunun için video kamera çekimlerinin yazılı hale getirilmesinde ve verilerin kodlanması sürecinde uzman yardımı alınmıştır. Alt problemlerle ilgili temalar açıklanırken birçok veri kaynağından alıntı yapılmıştır. Temalara ilişkin bulguları sunarken, temanın herhangi bir koduna yönelik farklı, çelişkili, olumsuz ve olumlu açıklamalar ya da betimlemeler içeren alıntılar verilerek, temanın geniş bir bağlamda anlaşılması sağlanmıştır. Araştırmacı, çalışmanın veri toplama araçlarının hazırlanmasında, geliştirilmesinde, uygulanmasında ve çözümlenmesinde nesnel tutum ve davranışlar sergilemiş; ortama yönelik verileri elde ederken yanlı davranmamaya çalışmıştır. Ancak sürecin bir parçası olduğundan kendi algılarının veriyi nasıl etkilediğinin farkında olmuştur. Çözümlemeler sonunda elde edilen bulguları okuyucuya sunmada ve örüntüleri açığa çıkarmada zengin betimlemeler yapılmıştır.

### 3. BULGULAR VE YORUM

Bulgular ve yorum yapılandırılırken içerik analizi sonunda ulaşılan temalar, araştırmanın alt problemleriyle ilişkilendirilerek sunulmuştur. Bulgular açıklanırken temalar dikkate alınmış ve temayı en iyi açıklayan alıntılara yer verilmiştir.

#### 3.1. Yansıtıcı Düşünme Öğretim Programının Planlama Süreçlerine Katkıları

Çözümleme sonucunda belirtilen alt problemle ilgili *tasarım kararlarını yansıtma* temasına ulaşılmıştır.

##### 3.1.1. Tasarım Kararlarını Yansıtma

Tasarım kararları, öğretmen adaylarının nasıl bir öğretim uygulaması gerçekleştireceğine yönelik öngörülerini ders planlarına yansıtma içerdiğinden önemli bir bulgu olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen adayları tasarım kararlarını; öğretim programının *hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme süreçlerinin* tasarımına yönelik almışlardır.

Öğretmen adayları; ders planlarını hazırlarken *hedef ve davranışlarla* ilgili araştırma ve inceleme yapmakta, etkileşim içinde olmakta ve amaçlı davranışlar sergilemektedirler. Yapılan çözümlemede, ders planlarının hedefleri belirlenirken hem Durum -1 hem de Durum -2 katılımcılarının akademik nitelikli bilimsel yayınları, ders kitaplarını ve ilgili öğretim programını inceledikleri ortaya çıkmıştır. Ancak YDÖP'e katılan Durum-1 katılımcılarının, Durum-2 katılımcılarından farklı olarak, rehber öğretmenlerin planlarından da yararlandıkları, daha çok etkileşim içinde oldukları ve amaçlı davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, uygulanan programın bir etkisi olarak değerlendirilebilir. Durum-1 katılımcılarından ENT-2'nin görüşme kaydındaki

*"Dersimi planlarken uygulama yaptığım okulun dışında başka öğretmenlerle de görüştim. Onların planlarından biraz yararlandım. Ama hedef ve davranışları aynen almadım. Çünkü konunun içeriğine ya da anlatacaklarımaya uygun olmayabiliyordu. Bu yüzden daha çok kendim yazdım."* (Görüşme Kaydı: ENT-2)

şeklindeki açıklaması, görüşmelerin araştırma sonunda yapıldığı dikkate alındığında YDÖP'in katkılarını ortaya koyabilir. ENT-2'nin, öğretimi planlama sürecinde önemli bir yansıtıcı özellik olarak nitelenebilecek açık olma davranışını sergilediği düşünülebilir. Öğretmen adayının, başka

öğretmenlerle görüşüğünü; ancak onların planlarından aynen yararlanmadığını belirtmesi, deneyimleri önemsemediğini kanıtlamaktadır. Durum -2 katılımcılarından CNT-1'in görüşme kaydında:

*“Sınıf öğretmeniyile içeriği belirledikten sonra doğrudan doğruya Milli Eğitim'in programında yer alan hedefleri, 40 dakikada ne kadarını yapabileceğim seçtim.” (Görüşme Kaydı: CNT-1)*

biçimindeki ifadesi, öğretim programından yararlandığını belirtmenin yanında, hedeflerini içeriğe göre belirlediğini açıklayarak da öğretmenlik meslek bilgisi açısından bir hatasını açığa çıkarmaktadır.

Öğretmen adayları; içeriği seçerken ve düzenlerken öğrenci özelliklerini dikkate almakta, rehber öğretmenlerle görüşmekte, ders kitaplarını kullanmakta, ilgili öğretim programlarından yararlanmakta ve hedef ve davranışlara göre seçmektedirler. Hem Durum-1 hem de Durum-2 katılımcılarının hedefleri dikkate aldıkları, bunun yanı sıra yalnızca Durum-1 katılımcılarının öğrenci özelliklerini de göz önünde bulundurarak içerik seçimi ve düzenlemesini yaptıkları ortaya çıkmıştır. Durum-1 katılımcıları İçerik seçiminde ders kitaplarından ve öğretim programlarından yararlanan katılımcıların, aynı zamanda öğrencilerin gelişim düzeylerini de dikkate aldıklarını gösteren düşünceleri kendini değerlendirme formunda da yer almaktadır:

*“Farklı 3. sınıf Matematik ders kitaplarından yararlandım. Öğrencilerin seviyelerini dikkate alarak elimden geldiği kadar anlayabilecekleri türde örnekler seçtim. Öğrencilerin gelişim düzeyleri, buldukları durumlar ve hazır bulunuşlukları gibi etkenler de hedef ve davranışları oluşturmamda ve içeriği belirlememde bana önemli bir (yol) gösterici oldu.” (Kendini Değerlendirme Kaydı: ENT-3)*

ENT-3'ün öğrencilerin ilgileri ve gelişim düzeylerine ilişkin düşünceleri dikkate alındığında, içerik seçiminde yer verilen ölçütlerden “öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama” ölçütünü dikkate aldıkları yorumu yapılabilir. Ancak Durum-2 katılımcılarının verilerinde böyle bir bulguya rastlanmamıştır. Katılımcılar, kendini değerlendirme formlarında ve görüşme kaydında içeriği hedefleri kazandırmaya yönelik seçtiklerini belirtmişlerdir:

*“Hedeflere uygun bir şekilde öğrencileri merkeze alan bir içerik hazırlamaya çalıştım. (Amacım) çocuklarla daha kalıcı ve eğlenceli ders işlemek(ti).” (Kendini Değerlendirme Kaydı: CNT-3)*

İlgili alanyazında ancak, öğrencinin yansıtıcı düşünmeyi geliştirmesine yardım eden öğrenme yaşantılarını sağlayacak ve öğrencinin geçmişteki yaşantıları ile ilgili olacak şekilde ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlendiğinde konu alanının öğrenci ile bütünleşebileceği üzerinde durulmaktadır (Saylan, 1991). Bu bağlamda, Durum-1 katılımcılarının içerik seçiminde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamaya çalışarak öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkıda bulunma çabası içinde oldukları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının; ders planlarını hazırlarken öğretim-öğrenme süreçleriyle ilgili konulara odaklandıkları, amaçlı davranışlar sergiledikleri ve etkinliklere ilişkin öğreneni etkin kılma, zevkli/keyifli etkinlik tasarlama ve günlük yaşamla ilişkilendirme ilkelerini dikkate aldıkları görülmüştür. Durum-1 katılımcıları hem görüşme kaydında hem de kendini değerlendirme formunda yer alan notlarda; strateji, yöntem ve teknik seçiminde amaçlı davrandıklarını ve bu bağlamda öğretim-öğrenme süreçlerinde öğrencileri etkin kılacak ve onların zevkle katılacaklarını düşündükleri etkinliklere yer verdiklerini belirtmişlerdir. Durum-2 katılımcılarının da kendini değerlendirme kayıtlarından elde edilen notlarda öğretim-öğrenme sürecinde öğrenciyi etkin kılacak strateji, yöntem ve tekniklere yer verdiklerini vurguladıkları görülmüştür. Bunun yanında ancak bir katılımcı dışında görüşme kaydında söz konusu bulgulara rastlanmamış, katılımcıların daha çok konuya odaklandıkları belirlenmiştir.

Hem Durum-1 katılımcılarının hem de Durum-2 katılımcılarının öğretim-öğrenme süreçlerinin planlanmasında öğrenciyi etkin kılacak yaşantılara yer verdikleri ortaya çıkmıştır.

*“(Planda) sunuş yoluyla öğretim stratejisi, anlatma yöntemi, soru-cevap tekniği, kavram haritası, bilmece ve şarkı vardı. (Çünkü) soru-cevap tekniği konuyu daha kısa sürede anlamayı sağlıyor. Öğrencilerin neyi düşünmesi gerektiğini sağlıyor. Şarkı ve bilmece dersi daha eğlenceli kılıyor. Kavram haritası öğrencilerin kavramlar arası bağlantıyı görmelerini sağlıyor.” (Kendini Değerlendirme Kaydı: ENT-4)*

“Öğrencilerin eğlenebileceği ve derse aktif bir şekilde katılabileceği etkinlikler oluşturmaya çalıştım. Amacım, öğrencilerin dersten sıkılıp kopmaması ve derse aktif bir şekilde katılarak kalıcı bir öğrenme geçirmeleriydi.” (Kendini Değerlendirme Kaydı: CNT-4)

Yukarıda sunulan düşüncelerde, katılımcılar planlarında hangi strateji, yöntem ve teknikleri seçtiklerini ve seçme gerekçelerini ortaya koymuşlardır. Ancak Durum-1 katılımcıları, YDÖP uygulamaları doğrultusunda hazırladıkları ders planlarında öğrencilerin önbilgileri ile yeni bilgileri arasında ilişki kurmalarını ve yeni bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirmelerini sağlayacak etkinlikler tasarladıklarını vurgulamışlardır. Bu çaba, ENT-6'nın kendini değerlendirme formuna şu şekilde yansımıştır:

“Öğretme-öğrenme sürecini nasıl faydalı hale getirebileceğimi düşündüm. Dikkat çekici bazı unsurlar bulunması gerektiğine ve günlük hayattan örnekler verilmesi gerektiğine karar verdim. Günlük hayattan örnekler verilmesi, kalıcılığın sağlanması için çok önemli bence. Mesela sıvıların genişmesinde ısınan suyun taşması örneği. Belki de çocuk taşan bir sıvı gördüğü her anda bunu hatırlayacaktır. Ya da katıların genişmesinde elektrik telleri örneği etkili olmuştur bence.” (Kendini Değerlendirme Kaydı: ENT-6)

ENT-6 kendini değerlendirme kaydında, konunun günlük hayattan verilen örneklerle işlendiğinde, öğrencilerde daha kalıcı olacağını düşündüğünü açıklamıştır. Öğrencilerin günlük hayattan verilen örneklerle sahip olduğu deneyim ile yenilerini ilişkilendirerek bilgiyi anlamlı bir şekilde öğrenecekleri düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının ders planlarını hazırlarken *değerlendirme süreçleri* ile ilgili özgün stratejiler geliştirdikleri, amaçlı davrandıkları ve öğrenciyi etkin kılmak, zevkli/keyifli bir etkinlik olarak tasarlamak, hedef ve davranışları temel almak, geliştirme bölümünü temel almak, içeriği temel almak ilkelerini dikkate aldıkları açığa çıkmıştır. Yapılan çözümlemede, hem Durum-1 hem de Durum-2 katılımcılarının değerlendirme sürecinin planlanmasında bazı ilkeleri göz önünde bulundurarak özgün stratejiler geliştirdikleri belirlenmiştir.

YDÖP katılımcıları, değerlendirme sürecine ilişkin özgün stratejiler geliştirerek ve belirledikleri ilkeleri göz önünde bulundurarak bir anlamda yeni değerlendirme anlayışı çerçevesinde plan yapmışlardır:

“Değerlendirmelerde, ‘(öğrencilerin) ders içinde öğrendiklerinin ne işe yaradığını?’, ‘Nasıl kalıcı oldu mu?’, ‘Etkili oldu mu?’, ‘Ne derece etkili oldu?’ (sorularına) cevap aradım. Bunun için de kavram haritası veya grup çalışmaları şeklinde veya canlandırma şeklinde, evde araştırma ödevi olacak şekilde planladım.” (Görüşme Kaydı: ENT-1)

Durum-2 katılımcılarının görüşme kaydında, değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin süreçten keyif almalarını sağlayan farklı etkinliklere yer verdikleri belirlenmiştir:

“Değerlendirmede yine çalışma kağıdı ve öğrencinin dersi anlayıp anlamadığını gösteren çalışma kağıtları, şiirler, dramatizasyon çalışmaları vardı.” (Görüşme Kaydı: CNT-2)

Tasarım kararlarının betimlenmesinde yer verilen değerlendirme süreçlerine ilişkin hem Durum-1 hem de Durum-2 katılımcılarının temel aldıkları ilkeler, amaçlı davranışları ve özgün stratejiler kullanmaları açısından benzerlik göstermektedir. Ancak Durum-1 katılımcılarından ENT-5, bir dersinin değerlendirme süreçlerini, özgün stratejilere yer vermeden, klasik olarak yapılan ve öğrencilerin konuyla ilgili hazırlanan soruları yanıtladıkları bir süreç olarak planlamıştır. Durum-2 katılımcılarından CNT-5 üç dersinin, CNT-1 ve CNT-6 iki dersinin ve CNT-2 de bir dersinin değerlendirme bölümünü, öğrencilerden hazırladıkları sorulara yanıt almak biçiminde yer verdikleri etkinliklerle yapılandırmışlardır. Yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesini sağlayan değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra duyuşsal, bedensel ve sosyal gelişimlerinin de değerlendirilmesinin önemi gözönünde bulundurulduğunda, Durum-1 katılımcılarının değerlendirme süreçlerinde Durum-2 katılımcılarına göre bu durumu daha fazla dikkate almaları YDÖP uygulamalarının etkileri olarak değerlendirilebilir.

### 3.2. Yansıtıcı Düşünme Öğretim Programının Uygulama Süreçlerine Katkıları

Verilerin çözümlenmesi sonucunda belirtilen alt problemle ilgili *öğretim süreçlerini yansıtma* temasına ulaşılmıştır.

#### 3.2.1. Öğretim Süreçlerini Yansıtma

Öğretme-öğrenme süreci, katılımcıların planlarında yer verdikleri yaklaşım, strateji, yöntem, teknik, materyal ve etkinlikleri uygulayıp uygulamadıklarını ve bu yolla öğrenmenin gerçekleşmesini nasıl sağladıklarını ortaya koyabilir. Öğretmen adayları öğretme-öğrenme sürecini; *öğrenmeyi kolaylaştırma, öğrenmenin niteliği ve strateji, yöntem ve tekniklerin işe koşulması* boyutlarında yapılandırmışlardır.

Öğretmen adayları; öğrenmeyi kolaylaştırmak için düşünmeyi desteklemekte, düşünmenin niteliğini belirlemekte, öğrenci hatalarına yaklaşmakta, yansıtmayı desteklemekte, yaratıcı özellikleri açığa çıkarmakta, öğrenme süreçlerini materyalle desteklemekte, ana noktaları vurgulamakta, anlamları açığa çıkarmakta, katılımı sağlamakta, düzeltme yapmakta, dönüt ve pekiştirici vermektedirler.

Durum-1 katılımcılarının *düşünmeyi desteklemek* için öğrencilere *zaman tanıdıkları* belirlenmiştir. Bir öğretmenin sınıfta en çok yaptığı hatalardan biri öğrencilere düşünmeleri için zaman tanımamasıdır. Öğretmenin bekleme zamanı ve öğrencinin düşünme zamanı öğretimin ve öğrenmenin önemli bir ögesidir (Freiberg ve Driscoll, 2000). Bir grup YDÖP katılımcısının gözlem kayıtlarında yer alan:

*“‘Uzay deyince aklınıza ne geliyor?’ diye sordu. Parmak kaldıran öğrencilere ‘Arkadaşlarınızın da düşünmelerini bekleyelim, onlar da parmak kaldıracak şimdi’ dedi.” (Gözlem Kaydı: ENT-1)*

*“‘Güneş dünyamızı ısıtmasaydı suyun dolaşımı gerçekleşir miydi?’ sorusundan sonra ‘Düşünmenizi istiyorum. İyice düşünüp söyleyin. Anlamli cümleler bekliyorum’ dedi.” (Gözlem Kaydı: ENT-6)*

şeklindeki ifadeler, katılımcıların öğrencilere konuyla ilgili yöneltilen soruya ilişkin düşünmeleri için zaman tanıdıklarını göstermektedir. ENT-6'nın “...İyice düşünüp söyleyin. Anlamli cümleler bekliyorum.” Şeklindeki ifadesi yansıtıcı düşünmenin gelişmesinde düşünmeyi desteklemenin önemini YDÖP katılımcıları tarafından dikkate alındığının göstergesi olabilir. Durum-2 katılımcılarından yalnızca CNT-6'nın gözlem notlarında zaman tanıma ile ilgili bulgu elde edilmiştir. Katılımcının derslerinden birinde yapılan gözlemlerde

*“‘Tepegözü kapattıktan sonra yansıttığı resimde neler olduğunu sordu. ‘Kim anlatmak istiyor?’ diye sordu. Resimde ne gördüklerini sorduğunda birkaç öğrenci parmak kaldırdığı için resmi tekrar yansıtarak öğrencilerden bakmalarını istedi.” (Gözlem Kaydı: CNT-6)*

şeklinde bir alan kaydına rastlanmıştır. CNT-6 Durum-1 katılımcılarından farklı olarak öğrencilerin düşüncelerini ortaya çıkarmak amacıyla değil, onlara gösterdiği resmi hatırlamaları için zaman tanımıştır.

Hem Durum-1 hem de Durum-2 katılımcılarının düşünmeyi desteklemek amacıyla öğretme sürecinde yer verdikleri sorgulamaları; ilişkilere dönük/karşılaştırmaya dönük ve nedenlere dönük olarak yaptıkları ortaya çıkmıştır. Ancak Durum-1 katılımcılarının Durum-2 katılımcılarından farklı olarak transfere dönük, neden-sonuç ilişkilerine dönük ve çıkarımda bulunmaya dönük sorgulamalar yaptıkları belirlenmiştir. YDÖP katılımcılarının ilişkilere ve nedenlere dönük sorgulamalar yaptıkları gözlem ve ders planı kayıtlarında şu şekilde yer almıştır:

*“Öğretmen ‘Sizce Erzurum ve Sivas’ta alınan kararlar neler olabilir?’ diye sordu. Bir öğrenci: ‘Meclis kurmayı, cumhuriyet kurmayı, ordu kurmayı düşünmüş olabilirler.’ Dedi. Başka bir öğrenci de ‘Meclis kurmak için.’ Dedi. Öğretmenin ‘Peki Atatürk bunları niçin yapıyor olabilir?’ sorusuna bir öğrenci ‘Egemenliği kaybetmek istememiş olabilir.’ Dedi. Bunun üzerine ‘Egemenlik nedir?’ diye sordu. (Gözlem Kaydı: ENT-2)*

ENT-5 bir sözün atasözü olması için bulunması gereken özellikleri iki farklı örnek üzerinde öğrencilere yönelttiği sorularla karşılaştırma yapmalarını sağlayarak ortaya çıkarmıştır. ENT-2'nin “Atatürk Sivas ve Erzurum’da neler yapmıştır?” yerine “...Atatürk bunları niçin yapmış olabilir?”



sorusunun öğrencilerin Sivas ve Erzurum kongrelerini bilmelerini ve yapılma nedenlerini yorumlamalarını gerektirdiği düşünülebilir. Bu tür sorular, üst düzey bir düşünme becerisi olan yansıtmanın açığa çıkarılmasında yer verilebilecek etkili sorular olarak kabul edilebilir. İlişkilere dönük soru sormaya Durum-2 katılımcılarından yalnızca CNT-1 ve CNT-6'nın, nedenlere dönük soru sormaya da CNT-3, CNT-1 ve CNT-5'in yer verdiği gözlem kayıtlarında ortaya çıkmıştır:

*“Şekli ve tanımı yansıtıp okumalarını istedi. ‘Peki nereden anlıyorsunuz fazla zaman ayırıp ayırmadığını?’, ‘Nasıl anlayacaksınız?’ diye sordu.” (Gözlem Kaydı: CNT-6)*

Öğrenmeyi kolaylaştırmak için düşünmenin niteliğine yönelik uygulamalara yalnızca Durum-1 katılımcılarının yer verdiği belirlenmiştir. Durum-1 katılımcılarının düşünmenin niteliğini arttırmak için öğrencileri çok yönlü, ardışık, amaçlı ve bağımsız düşünmeye yönelttikleri ortaya çıkmıştır. Ancak Durum-2 katılımcılarına ilişkin herhangi bir alan kaydına rastlanmamıştır.

*“Tahtaya kartonların üzerine yazdığı bir sözü yapıştırarak, altına kesinlikle katılıyorumdan kesinlikle katılmıyorumda doğru beşli dereceleme kağıtları yapıştırdı. Öğrencilerin kartonda yazan cümleye katılma derecelerini açıklamalarını istedi. Fikrini söyleyen öğrenciye neden diye sordu.” (Gözlem Kaydı: ENT-1)*

Dewey düşünmeyi, yapılanlarla sonuçları arasındaki ilişkilerin doğru ve kasıtlı olarak bulunup çıkarılması olarak tanımlamaktadır. ENT-6, öğrencilere çikolata miktarının artma ve azalma nedenlerini üretimle ilişkilendirerek bulmaları için sorular yönelterek onların yapılanlarla sonuçları arasında ilişki kurmalarını desteklemiştir.

Durum-1 ve Durum-2 katılımcılarının öğrenmeyi kolaylaştırmak için öğrenen hatalarına yönelik açıklama yaptıkları, ayrıca Durum-1 katılımcılarının öğrenen hatalarının fark edilmesinde ya da belirlenmesinde akran etkileşimi sağladıkları belirlenmiştir: Durum-1 katılımcılarının öğrencilerin hatalarını akran etkileşimi sağlayarak düzeltmeye çalıştıklarını gösteren bulgular aşağıda sunulmuştur:

*“Öğrencilerden birinin depremde yapılması gerekenler konusunda söylediği bir ifadenin tersini söyleyen öğrenciye bunun doğru olmadığını anlatmak için önce sınıftaki bir öğrenciden yanıt aldı, sonra kendisi ilk ifadenin niçin doğru olduğunu açıkladı.” (Gözlem Kaydı: ENT-3)*

*“Bir öğrencinin soruyu yanıtlarken yaptığı bir yanlış öğretmen aynen tahtaya yazarak sınıftaki diğer öğrencilere ‘Arkadaşımızın cevabı doğru mu, yanlış mı? Diye sordu. Öğrenciler yanlış olduğunu söylediler ve hep birlikte doğru yanıtı söylediler.’ (Gözlem Kaydı: ENT-5)*

Öğretimde yetişkinin ve akran dayanışmasının önemini sık sık vurgulayan Vygotsky problem çözüme ve anlam oluşturma sürecinde akran dayanışmasının çocuklar arasında sosyal etkileşimi ve iletişimi geliştirdiğini belirtmiştir (Forman 1992). Sosyal etkileşimin sağlandığı bir öğrenme ortamında öğrenciler; birbirlerine olan saygılarını koruyarak, hatalara ilişkin eleştiriler yaparak birbirlerinin öğrenmelerine katkı getirebilirler. Yukarıda yer verilen gözlem kaydı doğrultusunda Durum-1 katılımcılarının sınıf içi uygulamalarda sık sık öğrencilerin birbirlerinin yaptıkları hatalara ilişkin görüş bildirmeleri için ortam yarattıkları söylenebilir.

Durum-1 katılımcılarının yansıtıcı öğretmen özelliklerine dönük çabaları, öğretme öğrenme süreçlerinde öğrencilerin yansıtılmalarını destekleyecek uyarınları kullanmalarını ve süreç oluşumlarına bağlı olarak esnek davranmalarını sağlamıştır. Bu durum, mikro öğretim süreçlerinde gerçekleşen kendini değerlendirmelerin bir bölümünde öğretmen adayları tarafından aşağıdaki alıntılarda sunulduğu gibi dile getirilmiştir:

*“Öğrencilerin düşüncelerini yansıtılmalarını sağlayacak sorular sormama, hatta verilen yanıtlar doğrultusunda ardışık sorularla nedenlerin açıklanmasına yönelik çaba içinde olmama rağmen, sanırım alışkın olmadıklarından öğrenciler düşüncelerini ortaya koymada güçlük yaşadılar. Bu durumda (düşünceleri açığa çıkarmak için) ben de zorlandım.” (Mikro Öğretim Gözlem Kaydı: ENT -1)*

*(Araştırmacı tarafından öğrencilerin sözlüğe baktıkları kavram üzerinde konuşmalarını planına alıp almadığı sorulduğunda) Planıma böyle bir etkinlik almamama rağmen ders sırasında öğrencilerin eksikliğini fark ederek o anda böyle bir etkinlik yaptım.” (Mikro Öğretim Gözlem Kaydı: ENT -5).*

*“Planıma almadığım halde ders sırasında öğrencilerden gelen tepkiler doğrultusunda değişiklik yaptım...” (Mikro Öğretim Gözlem Kaydı: ENT-3)*

Yapılan açıklamalar doğrultusunda, öğretmen adaylarının mikro öğretim süreçlerinde kendilerini değerlendirirken bile yansıtıcı öğretmen özelliklerini ölçüt kabul ederek değerlendirmelerde buldukları söylenebilir. Bu bağlamda ulaşılan bulgu, YDÖP'nin öğretmen adaylarının mesleki gelişimine önemli katkılarda bulunduğu ve programın hedeflerine ulaşma düzeyinin oldukça yüksek olduğu biçiminde değerlendirilebilir.

Öğretmen adaylarının uygulama süreçlerinde oluşan *öğrenmenin niteliğinin* gerçek yaşam durumlarıyla bağlantılı, tekrara dayılı, somut ve uygulamaya dönük olduğu; bunun yanı sıra Durum-2 katılımcılarının yürüttükleri derslerde ise oluşan bilginin ezbere dayalı olduğu görülmüştür. Durum-1 ve Durum-2 katılımcılarının öğretme-öğrenme süreçlerinde etkinliklerini gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirdiklerine yönelik bulgulara, gözlem kayıtlarında rastlanmıştır:

*“Öğretmen savaş kazanmak için ülke sayısının çok olmasının yeterli olup olmayacağını sorduğunda; bir öğrenci yeterli olmayacağını söyledi ve futboldan örnek vererek açıkladı: ‘Galatasaray’ın bir oyuncusu atıldığında 10 oyuncu ile kazanıyor.’ Dedi.” (Gözlem Kaydı: ENT-2)*

*“‘Anne-babanız çevreyle ilgili neler yapmanız gerektiğini anlatıyor mu?’, ‘Neler anlatıyorlar?’ ve ‘Belediye'nin temizlik hizmetleri neler biliyor musunuz?’ sorularını yöneltti.” (Gözlem Kaydı: CNT-5)*

Ayrıca Durum-1 katılımcılarının Durum-2 katılımcılarından farklı olarak öğrenmenin keşfe dayalı olarak oluşmasını sağladıkları belirlenmiştir. Durum-1 katılımcılarının, alan kayıtlarında yer alan:

*“Tahtaya bir materyal yapıştırdı. ‘Bu nedir çocuklar?’ diye sordu. Yanıt veren öğrencilere ‘Oradan görüyor musun? Gel tahtada ölç.’ Dedi. Cetveli verdi ve öğrencinin ölçmesine yardım etti.” (Gözlem Kaydı: ENT-2)*

*“Yarım bıraktığı hikaye konusunun nasıl devam edebileceği ile ilgili öğrencilerin düşüncelerini aldıktan sonra, hikayenin kalanını okuyacağını söyledi. Okumaya başlamadan önce öğrencilerin verdikleri yanıtın hangilerinin doğru olacağını parçanın içinde bulabileceklerini belirtti.” (Gözlem Kaydı: ENT-6)*

şeklindeki ifadeler; öğrencilerin keşfederek öğrenmelerini sağlamak için çaba gösterdiklerini ortaya koymaktadır. ENT-2'nin tahtaya yapıştırdığı şeklin dikdörtgen mi, yoksa kare mi olduğunu yalnızca görsel olarak değil, uzunluklarının belirlenerek somutlaştırılması için öğrencilere ölçtürmesi öğrenmenin keşfederek gerçekleşmesinin kanıtı olarak yorumlanabilir.

Öğretme-öğrenme sürecinde *strateji, yöntem ve tekniklerin işe koşulması* boyutunda; öğretmen adaylarının, buluş yoluyla öğretme ve sunuş yoluyla öğretme stratejilerine, anlatma, tartışma ve gösterip yaptırma yöntemlerine ve tekniklerden de soru-cevap, altı şapkalı düşünme, rol oynama ve ikili ve grup çalışmasına yer verdikleri görülmüştür. Durum-1 katılımcılarının uygulama süreçlerinde kullandıkları strateji, yöntem ve tekniklere ilişkin düşüncelerinin bir bölümü aşağıda sunulmuştur:

*“Çoğunlukla buluş yolu stratejisi. Çoğunlukla değil hepsinde. Çünkü sunuş yolu öğrenciler için çok da aktif değil bence. Sunuş yolunda da yansıtabilirler ama çok az. Buluş yolu bunun için çok daha uygun bence. Çünkü sunuş yolunda öğretmen ön planda, öğrenci o kadar değil. Ama buluş yolunda her defasında öğrenciler ön planda ve öğrenciler kendileri bilgiye ulaşıyorlar. Yöntem ve tekniklerde, her türlü yöntemi kullanmaya çalıştım.” (Görüşme Kaydı: ENT-1)*

*“Ders içinde buluş yolunu kullanmaya çalıştım. Bunda yansıtıcılığı ortaya çıkarmanın etkisi vardı. Yani öğrencilerin yansıtıcılıklarını geliştirdiğini düşünüyordum.” (Görüşme Kaydı: ENT-2)*

YDÖP'e katılan Durum-1 katılımcıları uygulama süreçlerinde yer verdikleri strateji, yöntem ve teknikleri daha çok içeriğe göre seçtiklerini, ayrıca öğrencinin etkin katılımını sağlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. YDÖP katılımcıları, *buluş yoluyla öğretme stratejisinin* yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeye daha uygun olduğunu düşündüklerini ve bu yüzden genellikle bu stratejiye dayalı olarak derslerini yapılandırdıklarını ileri sürmüşlerdir.

Mikro öğretim süreçlerinde kendini değerlendirme etkinlikleri sırasında yapılan yansıtılmalarda öğretmen adaylarının, özellikle *öğretim stratejilerini* seçme ve uygulama konusunda bir gelişim içinde oldukları görülmüştür. Bu konuda ENT -2'nin kendini değerlendirmesi sırasında:

“İşlediğim ilk derste etkinliklerin az olması sebebiyle öğrencilerin sıkıldıklarını gözlemlediğimden, bu derste öğrencileri aktif kılan etkinliklere yer vermeye çalıştım. Grup çalışmasında sıkıntı yaşamama rağmen bu durum bence çalışmanın doğasından kaynaklanmaktaydı.” (Mikro Öğretim Gözlem Kaydı: ENT -2)

şeklindeki açıklaması, bir anlamda mikro öğretim süreçlerinin öğretmen adaylarının öğretim stratejilerini seçme, uygulama ve etkililiğini değerlendirme konularında nasıl bir katkısının bulunduğunu ortaya koyması açısından önemli görülebilir.

Durum-2 katılımcılarının öğretme-öğrenme süreçlerinde ağırlıklı olarak sunuş yoluyla öğretim stratejisi ve soru-cevap tekniği kullandıklarına ilişkin görüşme, kendini değerlendirme formu ve ders planı kayıtlarından elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur:

“Sadece bir dersimde buluş yoluyla öğretme stratejisini kullandım. Onun dışında genelde sunuş yoluydu. Soru-cevap tekniğini kullandım. Uygun olduğunu düşünüyorum yani. Konunun içeriğine göre, yani çocukların kendi, yani soru-cevap yoluyla kendilerinin bulabileceği konu.” (Görüşme Kaydı: CNT-4)

“Ben de sunuş yolunu, yöntem, teknik olarak, geliştirme bölümünde de yine aynı şekilde öğrencilere sorular sorarak, onlardan cevaplar alarak dersi işledim. Genelde düz anlatımı pek kullanmamaya çalıştım.” (Görüşme Kaydı: CNT-3)

Durum-1 katılımcılarının öğrenmeyi gerçekleştirmek için strateji, yöntem ve teknikleri Durum-2 katılımcılarına göre daha amaçlı seçtikleri ve uyguladıkları görülmektedir. Buna bağlı olarak daha çok öğrencilerin sürece etkin katılımına olanak veren, uygulama, analiz ve sentez yapmalarını, problem çözmelerini sağlayan strateji, yöntem ve teknikleri uygulama çabası içinde oldukları ileri sürülebilir.

### 3.3. Yansıtıcı Düşünme Öğretim Programının Değerlendirme Süreçlerine Katkıları

Değerlendirme süreçlerini yansıtmayı betimlemek, buraya kadar betimlenen planlama ve uygulama boyutlarının değerlendirme boyutu ile tutarlılığını ortaya koyma açısından önemli görülmektedir. Öğretmen adaylarının değerlendirmeye ilişkin tasarım kararlarını uygulamaya aktarırken öğrenilenleri değerlendirme stratejileri kullandıkları belirlenmiştir.

Alan kayıtlarında ve kendini değerlendirme kayıtlarında öğretmen adaylarının ders planlarında yer verdikleri değerlendirme etkinliklerini her derste uygulamadıkları açığa çıkmıştır. Durum-1 katılımcılarından ENT-3 ve ENT-5’in ilk derslerinde değerlendirmeyi yapmadıkları belirlenmiştir. Katılımcıların gözlem kayıtlarında ve kendini değerlendirme kaydında:

“Sınıftaki kargaşa nedeniyle değerlendirmeyi yapamadım...” (Kendini Değerlendirme Kaydı: ENT-3)

“‘Şimdi içinde sıfat ve zamir geçen bir cümle yazacaksınız.’ dedi. Değerlendirme etkinliğini açıklamadan zil çaldı ve değerlendirme yapamadı.” (Gözlem Kaydı: ENT-5)

biçiminde ifadeler bulunmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda ENT-3’ün sınıf yönetimine ve ENT-5’in de zamanı etkili kullanmaya ilişkin sorunlar nedeniyle ilk derslerinde değerlendirme etkinliklerini uygulayamadıkları ortaya çıkmıştır. Ancak katılımcıların daha sonraki derslerinde değerlendirme etkinliklerine yer vermiş olmaları mikro öğretim uygulamalarının katılımcılarda olumlu gelişimler sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Durum-2 katılımcılarından CNT-1 ve CNT-5’in işlediği dört dersten üçünde değerlendirme yapmadığı, CNT-2, CNT-3, CNT-4 ve CNT-6’nın da bazı derslerindeki değerlendirme etkinliğini tamamlamadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulguyla ilgili katılımcıların gözlem kayıtlarından ve kendini değerlendirme kaydından bir bölümü aşağıda sunulmuştur:

“Bir öğrenci canlandırmayla ilgili soru sorarken zil çaldı ve yarım kaldı. Değerlendirme yapılmadı.” (Gözlem Kaydı: CNT-5)

“Zaman yetişmediği için planladığım şekilde değerlendirme yapamadım.” (Kendini Değerlendirme Kaydı: CNT-1)

Süreç sonunda yapılan görüşmelerde Durum-2 katılımcıları yukarıda ulaşılan bulguları destekleyen açıklamalar yapmışlardır. Katılımcılar bu konudaki düşüncelerini görüşme sırasında şöyle dile getirmişlerdir:

*“Yaptığımız dört dersin üçünde zamanı yetiştiremediğim için değerlendirmeye ilişkin bir şey söyleyemeyeceğim.” (Görüşme Kaydı: CNT-1)*

Farklı veri kaynaklarından elde edilen bulguların irdelenmesi sonucunda, CNT-1 ve CNT-5’in zamanı etkili kullanmadığı için değerlendirme yapamadığı, aynı şekilde diğer katılımcıların da benzer nedenlerle bazı derslerinde değerlendirme etkinliklerini tamamlayamadıkları belirlenmiştir. Başarı derecesinin bilinmesi ve başarısız olanların tanınması, ancak öğrencilerde meydana gelen davranış değişikliklerinin ölçülüp değerlendirilmesiyle mümkündür (Turgut, 1997). Katılımcıların derslerinde değerlendirme süreçlerine yer vermediğinde ya da tamamlayamadıklarında belirledikleri hedeflere ulaşıp ulaşmadıklarına ilişkin dönüt alamadığı ve bunun sonucu olarak öğrenme güçlüklerini ya da eksikliklerini belirleyemedikleri düşünülebilir.

Öğretmen adayları, değerlendirme yaparken özgün/yaratıcı, sıradan/geleneksel ve tamamlayıcı öğretim çalışmalarına yer vermişlerdir. Hem Durum-1 hem de Durum-2 katılımcılarının alan notlarından elde edilen bulgularda değerlendirme süreçlerini özgün/yaratıcı stratejiler geliştirerek yaptıkları ortaya çıkmıştır. Bu durum katılımcılarının alan kayıtlarına şu şekilde yansımıştır:

*“Elimde beş zarf var. İçinde sorular var. Arkadaşınız doğru yanıtlarsa zarfın içindeki kartı açıp bir harf göreceksiniz. Tüm sorular tamamlandığında bir sözcük bulacağız. Bulacağımız sözcüğün bugün öğrendiğimiz kurala uygun olup olmadığına bakacağız.” dedi. Bir öğrenciyi kaldırdı. Öğrenci soruyu yansıtıp okudu ve doğru yanıtı söyledi. Etkinlik sorular bitene kadar devam etti.” (Gözlem Kaydı: ENT-1)*

*“İki öğrenciden konuyu özetlemelerini istedi. Konuyla ilgili şiiri yansıttı ve bir öğrenciden okumasını istedi. ‘Şiiri şarkı olarak söyleyeceğiz.’ dedi. Önce kendisi söyledi, sonra birlikte söylediler ve tekrarladılar.” (Gözlem Kaydı: CNT-2)*

Hem Durum-1 hem de Durum-2 katılımcılarının değerlendirme süreçlerinde özgün stratejilere yer vermeleri onların ders planlarının sınama durumlarını örgütlenme bölümünde ele alınan “özgün stratejiler geliştirme” boyutuyla tutarlık göstermektedir.

Öğretmen adaylarının, yapılan çözümlemelerde değerlendirme süreçlerinde tamamlayıcı öğretim çalışmalarına yer verdikleri belirlenmiştir. Katılımcıların tamamlayıcı öğretim çalışması olarak öğrencilere ödev verdikleri görülmüştür. YDÖP’e katılan Durum-1 katılımcılarının araştırmaya dayalı; ancak Durum-2 katılımcılarının ise ezbere dayalı ödev verdikleri ortaya çıkmıştır.

*“Öğretmen ‘Bugünkü derste ormanların önemini tartıştık. Şimdi size bir araştırma konusu vereceğim. Ansiklopedilerden ve başka kaynaklardan araştırıp geleceksiniz.’ dedi. Araştırma konusunu söyledi.” (Gözlem Kaydı: ENT-1)*

*“‘Çocuklar size kağıtlar dağıtacağım. Bakalım neler öğrenmişsiniz?’ dedi. Açıklama yaptı. ‘Bunları evde yapın. Soruların altındaki boşluklara cevaplarınızı nasıl bulduğunuzu yazın. Kitabınızdan başka kaynaklardan da yararlanın. İnternette araştırın.’ dedi.” (Gözlem Kaydı: ENT-4)*

*“Öğretmen adayı ‘Parçadaki soruları cevaplayacaksınız. Şimdi çok zamanımız yok. Bunları evde yapıp getirin.’ dedi.” (Gözlem Kaydı: CNT-6)*

*“‘Sistemi son kez okuyalım. Evde kitabınızdan bakıp defterinize çizin.’ dedi.” (Gözlem Kaydı: CNT-2)*

CNT-6 ve CNT-2’nin öğrencilere verdiği işlenen konuya ilişkin tekrar yapılması ve soruların yanıtlanması şeklindeki ödevler, öğrencilerin daha çok ezbere yapacakları ödevler olarak ele alınabilir. Buna bağlı olarak ezbere dayalı ödevlerin, bilgilerin yeniden organize edilmesini sağlayarak anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesine katkı getirmeyeceği ileri sürülebilir.

#### 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının tasarım kararlarını yansıtılmalarına yönelik; hedef belirleme, içeriği seçme ve düzenleme stratejileri, öğretme-öğrenme süreci tasarımı, sınama durumlarını örgütlenme ve tasarımın düzenini oluşturmada temel alınan ölçütler boyutlarında sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretme-öğrenme süreci temasında; öğrenmeyi kolaylaştırma, öğrenmenin niteliği ve strateji, yöntem ve tekniklerin işe koşulması boyutlarında sonuçlara ulaşılmıştır. YDÖP’e katılan Durum-1

katılımcılarının uygulama süreçlerinde buluş yolu ve sunuş yoluyla öğretme stratejilerini, altı şapkalı düşünme, rol oynama tekniklerini ve tartışma yöntemini kullanmışlardır. Wubels ve Korthagen (1990) “Yansıtıcı Öğretmenlerin Hazırlanmasında Hizmet Öncesi 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. Rol oynama, oyun, tartışma gibi etkinliklere yansıtıcı uygulamalarda yer verilmiştir. Bu tür etkinliklerin öğrencilere kendi empatik anlamalarını geliştirmelerine, duygularını ifade etmelerini öğrenmelerine ve işbirlikli çalışma sorunlarını çözebilme fırsatı verdiğine değinilmiştir. Geleneksel hizmet öncesi öğretmen yetiştirmeye yönelik programlarla yansıtıcı düşünmenin vurgulandığı programlar arasındaki farkın ortaya konulduğu çalışmada, uygulama grubundan elde edilen sonuçların olumlu olması Durum-1 katılımcılarından elde edilen sonuçları destekler nitelikte görülebilir.

Değerlendirme süreçlerini yansıtma; değerlendirmeye ilişkin tasarım kararlarını uygulama, öğrenilenleri değerlendirme stratejilerine yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Katılımcıların öğrenilenleri belirlemeye yönelik özgün/yaratıcı etkinliklere yer verdikleri, tamamlayıcı öğretim çalışması olarak öğrencilere ödev verdikleri görülmüştür. YDÖP’ye katılan Durum-1 katılımcılarının araştırmaya dayalı; ancak Durum-2 katılımcılarının ise ezbere dayalı ödev verdikleri Sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme eksikliklerinin giderilmesi ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanması için öğrencilere ödev vermek önemli bir tamamlayıcı öğretim çalışmasıdır. Warton’ın (1993) yaptığı araştırmada ödev ve başarı arasında olumlu bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitimciler ve öğretmenler ödevlerin öğrencilerin bireysel sorumluluklarını, çalışma alışkanlıklarını ve kendine güvenlerini geliştirdiğini ileri sürmüşlerdir. Ayrıca öğrenciler görüşmelerde, ödevlerin öğrenmelerine yardım ettiğini ve öğrendiklerini pekiştirdiğini söylemişlerdir (Freiberg ve Driscoll, 2000: 254).

Mikro öğretim süreçlerinde kendini değerlendirme etkinlikleri sırasında yapılan yansıtma çalışmalarını öğretmen adayları; planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine olumlu katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Göde (1999) “Bireysel Gözlem Çerçevesinde Öğretmen Yansıtması” isimli çalışmada öğrenme ortamlarında video kayıtları kullanımının öğretimdeki yansıtma sürecine etkisini incelemiştir. Bu çalışmada, öğretmenin videoya kaydedilen derslerinin analizinin uzun süreli etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Derslere ilişkin video kayıtları araştırmacı ve katılımcılarla birlikte izlenerek mikro öğretim çalışması yapılmıştır. Çalışmanın sonunda, öğretmenler çalışma öncesinde genel olarak sınıfın işleyişi hakkında fikir sahibi olduklarını düşünmelerine rağmen, çalışma sonunda birçok boyutun farkında olmadıklarını belirlemişlerdir.

Araştırmadan ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıda yer alan öneriler geliştirilmiştir:

Eğitim programının öğeleri; öğrenciye, öğrenmeye ve öğretim sürecine yönelik oluşturularak, bir başka anlatımla, kuram ve uygulamayı birleştirerek yansıtıcı düşünme becerisinin gelişimini sağlayacak biçimde belirlenip düzenlenmelidir.

Öğretmen adayları, öğretme-öğrenme süreçlerinde, öğrencilerin kendi öğrenmelerini ve öğrenme yollarını açığa çıkaran özgün değerlendirme stratejilerine yer vermeli ve ürün değerlendirmenin yanı sıra öğrencilerin kendi bilgi yapılarını nasıl oluşturduklarını ortaya koymalarını sağlayan süreç değerlendirmeleri de yapmalıdırlar.

Çalışma sonunda elde edilen bulgular ışığında, yansıtıcı düşünme eğitiminin öğretmen adaylarının planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine olumlu katkılar sağladığı görülmüştür. Bu bağlamda, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin programları geliştirilmeli ve yeni programlarda yansıtıcı düşünmeye yer verilmelidir.

Lisans düzeyinde belirlenen bir dersin yansıtıcı düşünme becerisinin gelişimini sağlayacak biçimde işlenmesine dönük bir eylem araştırması yapılabilir.

**KAYNAKLAR**

- Arslan, B. (2005). *Yansıtıcı düşünmenin program geliştirme ve fen bilgisi öğretim programlarındaki yeri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, A. (2001). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Bursa: Alfa - Aktüel Kitabevi.
- Bağcıoğlu, G. (1999). Öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinlikler. *VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Trabzon: I.
- Bigge, M. L. ve Shermis, S. S. (1999). *Learning theories for teachers*. New York: Longman Inc.
- Copeland, W. D., Birmingham, C., De La Cruz, E. ve Lewin, B. (1993). The reflective practitioner in teaching: toward a research agenda. *Teaching & Teacher Education*, 19(4) 347-359.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: Heath.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi
- Erginel-Şanal, S. (2006). *Developing reflective teachers: a study on perception and improvement of reflection in pre-service teacher education*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Üniversitesi: Ankara.
- Fidan, N. (1996). *Eğitim psikolojisi okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkim Yayınevi.
- Forman, E. A. ve diğerleri. (1993). *Contexts for learning*. Oxford: Oxford University Pres.
- Freiberg, H. J. ve Driscoll, A. (2000). Universal teaching strategies. USA: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Göde, Ü. (1999). *Teacher reflection through self-observation*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi: Ankara.
- Hatton, N. ve Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11(1) 33-49.
- 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.
- Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- 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.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Turgut, F. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- 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).
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- 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*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. USA: The Pennsylvania State University.

**EXTENDED ABSTRACT**

The expectations of societies from education are to grow up individuals who think, discrete, criticize and be aware of their responsibilities. It is possible to grow up individuals with these special features with an educational approach which is learner centered. Individuals learn by discovering and conceptualising and use their experience to relate their prior knowledge to the new knowledge in student centered learning approaches.

Student centered approaches, which teacher and student's roles change, cause the changes of the curricula. In this context, the teachers who are going to implement the new curricula need a new educational training which provides the implementation of new approaches, apart from the traditional teaching approaches. Constructing a new education programme for pre-service teachers based on reflective thinking skills, will be crucial in order to train pre-service teachers who teach learning, make learning simple, show the way of how students will acquire the knowledge and lead education.

Dewey (1933) who has stressed the importance of reflective thinking in teacher education pointed out that reflective thinking provides the teachers freedom not to apply the plans in the book (Campoy, 2005:41). He explained reflection as “active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends” (Dewey, 1910:6).

Researchers who determined the differences between reflective and non-reflective teachers’ teaching practice and teacher characteristics stressed the necessity of reflective thinking education. Non-reflective teachers rely on routine behaviors and are guided more by impulse, traditions, and authority than by reflection. They simplify their professional lives by uncritically accepting everyday reality in schools. In contrast, reflective teachers actively, persistently, and carefully consider and reconsider. (Posner, 2000: 21).

Reflective thinking that displays what happens in minds of teachers who help to occur effective learning has an important role in teacher training. It aims at providing contribution of the results that is obtained from this study, which purpose is to display the effects of the development of the prospective teachers’ reflective thinking skills to the planning, implementation and the evaluation process of teaching, for the literature of teacher training.

Qualitative research methodology is used for this study. “Mixed Form: Experimental Design, Qualitative Data Collection and Content Analysis” which is administered in qualitative research methodology is used for this study. Case study is preferred as a research design in this framework which consists of methodology and structure of the study. The study is conducted with the fourth grade students of Hacettepe University Faculty of Education Department of Classroom Teaching. Voluntarily participated students were grouped with academic achievement grades, six of them are grouped in Case-I and six of them are grouped in Case-II.

In the process of data collecting, Case-I participants have made the Reflective Thinking Curriculum’s (YDÖP) the first part (25 hours) at the faculty, 24 hours practice dimension at a primary school and 48 hours micro teaching activities again at the faculty. Case-II hasn’t attended the Reflective Thinking Curriculum’s practices and they have made 24 hours model lesson practices at the same primary school. In this way, Case-I has completed total 7 and Case-II total 24 hours practices. In these contexts, the research study has continued totally 121 hours and 14 weeks in 2003-2004 spring terms.

Content analysis has been used to solve the data. The data from different data collection tools have taken from a new data set. The themes reached after coding and the codes under the themes have been examined comperatively to determine how the themes and the codes displayed. While findings were presenting each code has made triangulation by supporting with the quotations from different data collection tools.

While findings and interpretation were constructing, the themes reached at the end of the content analysis were connected with the sub-problems. The findings have been interpreted in these topics; “The Contributions of Reflective Thinking Curriculum to Planning Processes”, “The Contributions of Reflective Thinking Curriculum to Implementation Processes”, “The Contributions of Reflective Thinking Curriculum to Evaluation Processes”, “Reflective Teacher Characteristics Exhibited In The Processes Of Planning, Implementation And Evaluation Of Teaching” And “ The Critical Reflection Of Pre-Service Teachers To Planning, Implementation And Evaluation Processes”.

It is found that the prospective teachers have exhibited some of their personal qualities; to support different ideas, to esteem ideas, to have self-confidence, to behave equally, open-mindedness, responsibility, to be wholeheartedness. They exhibited to support cooperation, to have communication, to be a guide, to use the time effectively and to become true the effective class management as their professional qualities. According to the findings, reflective thinking training provided positive contribution pre-service teachers’ planning, implementation and the evaluation process of teaching.