

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI

YANSITICI DÜŞÜNMENİN DİN KÜLTÜRÜ VE
AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ
ÖĞRETMENLİK UYGULAMALARINA KATKILARI

İrfan ERDOĞAN

DOKTORA TEZİ

Danışman

Prof. Dr. Muhiddin OKUMUŞLAR

Konya 2017

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI

YANSITICI DÜŞÜNMENİN DİN KÜLTÜRÜ VE
AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ
ÖĞRETMENLİK UYGULAMALARINA KATKILARI

İrfan ERDOĞAN

DOKTORA TEZİ

Danışman

Prof. Dr. Muhiddin OKUMUŞLAR

Bu çalışma Necmettin Erbakan Üniversitesi BAP Koordinatörlüğü tarafından
141417001 nolu Doktora tez projesi olarak desteklenmiştir.

Araştırmacı ayrıca TÜBİTAK tarafından desteklenmiş,
2214A Doktora Sırası Yurt Dışı Araştırma Bursu kapsamında 8 ay süre ile
İngiltere’de araştırma yürütmüştür.

Konya 2017



T. C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Adı Soyadı İrfan ERDOĞAN

Numarası 128310013004

Anabilim Dalı / Bilim Dalı İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi
Anabilim Dalı / İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı

Öğrencinin

Programı Tezli Yüksek Lisans Doktora

Tezin Adı Yansıtıcı Düşünmenin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

İrfan ERDOĞAN
(imza)



T. C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

	Adı Soyadı	İrfan ERDOĞAN
	Numarası	128310013004
Öğrencinin	Anabilim Dalı	İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof..Dr. Muhiddin OKUMUŞLAR
	Tezin Adı	Yansıtıcı Düşünmenin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “Yansıtıcı Düşünmenin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları” başlıklı bu çalışma 08/11/2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Prof. Dr. Muhiddin OKUMUŞLAR	Danışman	
Prof. Dr. Mustafa TAVUKÇUOĞLU	Üye	
Prof. Dr. İbrahim COŞKUN	Üye	
Doç. Dr. Ayşe Zişan FURAT	Üye	
Doç. Dr. İbrahim TURAN	Üye	



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin

Adı Soyadı İrfan ERDOĞAN

Numarası 128310013004

Anabilim Dalı / Bilim Dalı İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi
Anabilim Dalı / İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı

Programı Tezli Yüksek Lisans Doktora

Tez Danışmanı Prof..Dr. Muhiddin OKUMUŞLAR

Tezin Adı Yansıtıcı Düşünmenin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları

ÖZET

Bu araştırmanın amacı yansıtıcı düşünmeyi geliştirici öğretim uygulamalarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının öğretimi tasarlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde yansıtıcı düşüncelerine ve performanslarına etkisini belirlemektir. Çalışmanın amacının bütüncül bir yaklaşımla ele almak için karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma yöntem araştırması desenlerinden birisi olan iç içe desen (embeded design) ise araştırmanın desenini oluşturmaktadır. Bu desenin amacı, nicel ve nitel veriyi eş zamanlı olarak ya da sıralı olarak toplamaktır, fakat bir veri türü diğer veri türünü destekleyici rol oynar. Örneğin nicel bir deneysel çalışmada araştırmacı, katılımcıların deney koşullarında nasıl bir tecrübe yaşadıklarını incelemek üzere nitel veri toplayabilir. Nicel boyutta “öntest-sontest kontrol gruplu model” benimsenerek deneysel desende bir çalışma yürütülmüştür. Belirlenen yöntemi ve oluşturulan temel yapısı çerçevesinde araştırmamızın nitel boyutunda durum çalışmasının (case study) kullanılması uygun görülmüştür. Çalışılacak durum “yansıtıcı düşünmeyi geliştirici uygulamalar destekli öğretmenlik uygulaması”dır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılı bahar

döneminde, Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünde 4. sınıfta okumakta olan ve “Öğretmenlik Uygulaması” dersini alan öğretmen adayları oluşturmaktadır. 20 kişi deney grubu, 20 kişi de kontrol grubu olmak üzere gönüllü olarak araştırmaya katılmak isteyen toplam 40 öğrenci çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında YANDE (Yansıtıcı Düşünme Eğilimi) Ölçeği, Yansıtıcı otobiyografi görüşme formu, ders planları, ders öncesi ve sonrası katılımcı yansıtıcı günlükler, akran değerlendirme formları, gözlem kayıtları ve uygulama sonrası görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde gerekli varsayımların karşılanması durumunda parametrik testler olarak bağımsız gruplar t testi ile bağımlı gruplar t testi kullanılırken, puanların normal dağılım göstermediği durumlarda Mann Whitney U testi ve Wilcoxon İşaretili Sıralar testi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda deney grubu katılımcılarından elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adayları mevcut haliyle öğretmenlik uygulaması dersini faydasız bulmaktadırlar. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinlikler destekli öğretmenlik uygulaması öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini geliştirmektedir. Öğretmen adayları, öğretim için planlama yapmanın önemini kavramışlardır. Öğretimi uygulama aşamasında özgüven kazanmışlar, derslerinde yöntem ve teknik çeşitliliği geliştirmişler, sınıf yönetimi ve zaman yönetimi konusunda temel beceriler geliştirmişlerdir. Öğretimi değerlendirme konusunda farkındalık geliştirmişler, kendi öğretim etkinliklerini değerlendirme alışkanlığı kazanmışlardır. Açık fikirlilik tutumu geliştirmişler, meslektaşlar arası işbirliği geliştirmeye istekli hale gelmişlerdir. Bu sonuçlara göre DKAB öğretmen eğitiminde uygulamaya ağırlık verilmeli, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri daha erken sınıflara çekilmelidir. DKAB öğretmen yetiştirme programında hem teorik derslerde hem de uygulamalı derslerde yansıtıcı düşünmeye yer verilmelidir. Teorik bilgi ile uygulama arasında köprü kurmaya özel bir gayret sarf edilmeli, okul ve üniversite işbirliği geliştirilmelidir.

Anahtar kelimeler: Yansıtıcı düşünme, Din kültürü ve ahlak bilgisi eğitimi, öğretmen adayları, öğretmen eğitimi, öğretmenlik uygulaması



T. C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



	Adı Soyadı	İrfan ERDOĞAN
	Numarası	128310013004
Öğrencinin	Anabilim Dalı / Bilim Dalı	İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı / İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı
	Programı Tezli	Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input checked="" type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Prof..Dr. Muhiddin OKUMUŞLAR
	Tezin İngilizce Adı	The Contributions of Reflective Thinking to Pre-Service Religious Culture and Ethics Teachers' Teaching Practice

SUMMARY

The purpose of this study is to display the effects of teaching practices that improve reflective thinking to pre-service religious culture and ethics teachers' reflective thinking and performance in the planning, implementation and the evaluation process of teaching. Mixed research method was used to deal with the aim of this study. Research design is embedded design which is one of the mixed research designs. The purpose of the embedded design is to collect quantitative and qualitative data simultaneously or sequentially, but to have one form of data play a supportive role to the other form of data. For example, during a quantitative experiment, the researcher may collect qualitative data to examine how participants in the treatment condition are experiencing the intervention. "Pretest-posttest control group design" was adopted as an experimental design in the quantitative dimension of the study. Case study is preferred as a research design in this framework which consists of methodology and structure of the study in the qualitative dimension of the

study. The case to study is “teaching practice with the activities that support reflective thinking”. The study group consists of fourth grade students attending to “Teaching Practice” course in Necmettin Erbakan University Faculty of Theology Department of Religious Culture and Ethics Education. Forty voluntarily students were included to the study, twenty of them grouped in experimental group, twenty of them grouped in control group. Reflective Thinking Tendency Scale (RTTS), reflective autobiography interview form, lesson plans, reflective journals before and after the lesson, peer evaluation forms, observation notes, post interview form were used as a data collection tool. Quantitative data were analysed by using “independent group t test” or “dependent group t test” as a parametric test if normal distribution assumption were guaranteed. Otherwise, “Mann Whitney U test” and “Wilcoxon signed-rank test” were used as a nonparametric test. Content analysis were used to analyse quantitative data gathered from the experimental group participants. According to findings, teaching practice with the activities that support reflective thinking improves reflective thinking tendency of pre-service teachers. Pre-service teachers recognized the importance of planning for teaching. They have developed self-confidence, have used diverse method and technique and have improved basic skills about classroom management and time management. They have developed awareness of teaching assessment and have enhanced the habit of evaluating their own teaching activities. Their open mindedness attitude was developed and became willing to collaborate effectively with their colleagues. According to these findings it should be given weight to the practice in Religious Culture and Ethics teacher education program. “School experience” and “Teaching practice” courses may be placed in the early years of the curriculum. Reflective thinking might be included in both theoretical courses and practical courses. Theoretical knowledge should be linked with practical issues and school - university collaboration should be improved.

Keywords: Reflective thinking, Religious Culture and Ethics Education, pre-service teachers, teacher training, teaching practice.

ÖNSÖZ

Teorik bilgi ile uygulama arasında köprü kurma ve sürekli mesleki gelişimi sağlamada çok önemli bir işlev gören yansıtıcı düşünme, öğretmen için gerekli temel becerilerden biridir. Kendi öğretim süreçleri ile ilgili birtakım farkındalıklara sahip olarak yetiştirilen öğretmen, eğitimin niteliğini doğrudan etkileyecek ve öğrencilere kaliteli bir eğitim verilmesi mümkün olacaktır. Yarının öğretmenlerini bugünden yansıtıcı düşünürler olarak yetiştirmenin önemi inkar edilemez. Bu çalışmayla, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında, bir taraftan yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilim ve becerileri geliştirilmeye çalışılırken diğer taraftan öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncelerinin öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine katkılarının neler olduğu incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırma sürecinin başından sonuna kadar yanımda olan desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Muhiddin Okumuşlar'a sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Araştırmam boyunca yaptıkları tespit ve önerileri ile çalışmamın bu hale gelmesine katkı sunan değerli hocalarım Prof. Dr. Mustafa Tavukçuoğlu ve Prof. Dr. İbrahim Coşkun'a teşekkürü borç bilirim. Ayrıca araştırmamın çeşitli aşamalarında özellikle araştırma yöntemi ve istatistiksel analiz konusunda istişarelerde bulunduğum Yrd. Doç. Dr. Eyüp Yurt, Yrd. Doç. Dr. Mustafa Aydın ve Arş. Gör. Vural Tünkler'e teşekkürlerimi iletirim. Çalışma grubuna katılan öğretmen adaylarına ayrıca teşekkür ediyorum, siz olmasanız bu çalışmayı gerçekleştiremezdim.

Beni bugünlere getiren annem ve babama, uzun soluklu bu çalışmamda fedakarlıkla yanımda olan sevgili eşime, kendilerine ayırmam gereken vakti araştırmama harcadığım sevgili oğullarım Berat ve Bilal'e sonsuz şükranlarımı sunarım...

İrfan ERDOĞAN

Kasım 2017

KISALTMALAR LİSTESİ

AD	Akran değerlendirmesi
Akt.	Aktaran
Bkz	Bakınız
DKAB	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
DGM	Din ğretimi Genel Müdürlüğü
DYG	Ders ncesi yansıtıcı günlük
DP	Ders planı
DSYG	Ders sonrası yansıtıcı günlük
GK	Gözlem kaydı
İDKAB	İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
KPSS	Kamu personeli seçme sınavı
ÖABT	ğretmenlik alan bilgisi testi
YEGM	ğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü
SW	Shaphiro-Wilk testi
USG	Uygulama Sonrası Görüşme
YANDE	Yansıtıcı Düşünme Eğilimi
YOG	Yansıtıcı otobiyografi görüşmesi
YK	Yüksek ğretim Kurumu

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Schön ve Van Manen'in yansıtıcı düşünme yaklaşımları	27
Tablo 2. Van Manen'in Yansıtma Düzeyleri (Ballard, 2006, s. 29):	29
Tablo 3. Yansıtıcı yazmave yansıtıcı olmayan yazma arasındaki fark (Bassot, 2016)	55
Tablo 4. Gruplara Giren Öğrencilerin Ağırlıklı Genel Not Ortalama, Standart Sapma ve t testi değerleri.....	89
Tablo 5. YANDE ölçeği ortalama puan aralıkları ve yeterlik durumları	95
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubunun Öntest YANDE Genel Puanlarına Ait Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	100
Tablo 7. Deney Grubunun Öntest - Sontest YANDE Genel Puanlarına Ait Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları.....	101
Tablo 8. Kontrol Grubunun Öntest - Sontest YANDE Genel Puanlarına Ait Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları.....	102
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubunun YANDE Erişi Genel Puanlarına Ait Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	103
Tablo 10. Deney Grubunun Sürekli ve Amaçlı Düşünme Alt Boyutu Öntest - Sontest Puanlarına Ait Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları.....	107
Tablo 11. Kontrol Grubunun Sürekli ve Amaçlı Düşünme Alt Boyutu Öntest - Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	108
Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubunun Sürekli ve Amaçlı Düşünme Alt Boyutu Erişi Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	109
Tablo 13. Deney Grubunun Açık Fikirlilik Alt Boyutu Öntest - Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	110
Tablo 14. Kontrol Grubunun Açık Fikirlilik Düşünme Alt Boyutu Öntest - Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	111

Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubunun Açık Fikirlilik Alt Boyutu Erişi Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	112
Tablo 16. Deney Grubunun Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Alt Boyutu Öntest - Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	114
Tablo 17. Kontrol Grubunun Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Alt Boyutu Öntest - Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	115
Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubunun Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Alt Boyutu Erişi Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları	116
Tablo 19. Deney Grubunun Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Alt Boyutu Öntest - Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	117
Tablo 20. Kontrol Grubunun Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Alt Boyutu Öntest - Sontest Puanlarının Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları.....	118
Tablo 21. Deney ve Kontrol Grubunun Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Alt Boyutu Erişi Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları	119
Tablo 22. Deney Grubunun Araştırmacı Olma Alt Boyutu Öntest - Sontest Puanlarının Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları	121
Tablo 23. Kontrol Grubunun Araştırmacı Olma Alt Boyutu Öntest - Sontest Puanlarının Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları	122
Tablo 24. Deney ve Kontrol Grubunun Araştırmacı Olma Alt Boyutu Erişi Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	122
Tablo 25. Deney Grubunun Öngörülü ve İçten Olma Alt Boyutu Öntest - Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	124
Tablo 26. Kontrol Grubunun Öngörülü ve İçten Olma Alt Boyutu Öntest - Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	125
Tablo 27. Deney ve Kontrol Grubunun Öngörülü ve İçten Olma Alt Boyutu Erişi Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları	126
Tablo 28. Deney Grubunun Mesleğe Bakış Alt Boyutu Öntest - Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	127

Tablo 29. Kontrol Grubunun Mesleğe Bakış Alt Boyutu Öntest - Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	128
Tablo 30. Deney ve Kontrol Grubunun Mesleğe Bakış Alt Boyutu Erişi Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	129
Tablo 31. Denenceleri Test Sonucunda Toplam puan ve Alt boyut puanlarında Denencelerimize İlişkin Kontrol Tablosu	129
Tablo 32. <i>Deney Grubunda</i> YANDE Ölçeğinden Elde Edilen <i>Öntest-Sontest</i> Genel Puanlarına İlişkin Tek Örneklem Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	320
Tablo 33. <i>Kontrol Grubunda</i> YANDE Ölçeğinden Elde Edilen <i>Öntest-Sontest</i> Genel Puanlarına İlişkin Tek Örneklem Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	320
Tablo 34. <i>Deney Grubunda</i> Sürekli ve Amaçlı Düşünme Alt Boyutundan Elde Edilen <i>Öntest-Sontest</i> Puanlarına İlişkin Tek Örneklem Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	320
Tablo 35. <i>Kontrol Grubunda</i> Sürekli ve Amaçlı Düşünme Alt Boyutundan Elde Edilen <i>Öntest-Sontest</i> Puanlarına İlişkin Tek Örneklem Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	321
Tablo 36. <i>Deney Grubunda</i> Açık fikirlilik Alt Boyutundan Elde Edilen <i>Öntest-Sontest</i> Puanlarına İlişkin Tek Örneklem Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	321
Tablo 37. <i>Kontrol Grubunda</i> Açık fikirlilik Alt Boyutundan Elde Edilen <i>Öntest-Sontest</i> Puanlarına İlişkin Tek Örneklem Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	321
Tablo 38. <i>Deney Grubunda</i> Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Alt Boyutundan Elde Edilen <i>Öntest-Sontest</i> Puanlarına İlişkin Tek Örneklem Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	322
Tablo 39. <i>Kontrol Grubunda</i> Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Alt Boyutundan Elde Edilen <i>Öntest-Sontest</i> Puanlarına İlişkin Tek Örneklem Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	322

Tablo 40. <i>Deney Grubunda</i> Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Alt Boyutundan Elde Edilen <i>Öntest-Sontest</i> Puanlarına İlişkin Tek Örneklem Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	322
Tablo 41. <i>Kontrol Grubunda</i> Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Alt Boyutundan Elde Edilen <i>Öntest-Sontest</i> Puanlarına İlişkin Tek Örneklem Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	323
Tablo 42. <i>Deney Grubunda</i> Araştırmacı Olma Alt Boyutundan Elde Edilen <i>Öntest-Sontest</i> Puanlarına İlişkin Tek Örneklem Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	323
Tablo 43. <i>Kontrol Grubunda</i> Araştırmacı Olma Alt Boyutundan Elde Edilen <i>Öntest-Sontest</i> Puanlarına İlişkin Tek Örneklem Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	323
Tablo 44. <i>Deney Grubunda</i> Öngörülü ve İçten Olma Alt Boyutundan Elde Edilen <i>Öntest-Sontest</i> Puanlarına İlişkin Tek Örneklem Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	324
Tablo 45. <i>Kontrol Grubunda</i> Öngörülü ve İçten Olma Alt Boyutundan Elde Edilen <i>Öntest-Sontest</i> Puanlarına İlişkin Tek Örneklem Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	324
Tablo 46. <i>Deney Grubunda</i> Mesleğe Bakış Alt Boyutundan Elde Edilen <i>Öntest-Sontest</i> Puanlarına İlişkin Tek Örneklem Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	324
Tablo 47. <i>Kontrol Grubunda</i> Mesleğe Bakış Alt Boyutundan Elde Edilen <i>Öntest-Sontest</i> Puanlarına İlişkin Tek Örneklem Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	325

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Bütünleştirilmiş Yansıtıcı Döngü (Bassot, 2016, s. 145).....	25
Şekil 2. Yansıtıcı öğretim süreci (Pollard vd., 2008, s. 18).....	35
Şekil 3. Mesleki gelişim spirali (Korthagen, 2001).....	39
Şekil 4. Öğretmen eğitiminde teknik anlamda yansıtma paradigması (Korthagen, 2001, s. 3)	40
Şekil 5. Carr ve Kemmis (1986)'in eylem araştırması şeması	49
Şekil 6. Öntest-Sontest kontrol gruplu modelin simgesel görünümü.....	88
Şekil 7. Araştırmanın veri toplama süreci	93
Şekil 8. Deney ve kontrol grubu 'yansıtıcı düşünme eğilimi' öntest-sontest puanları	103
Şekil 9. Deney grubu 'yansıtıcı düşünme eğilimi' öntest-sontest puanları....	104
Şekil 10. Kontrol grubu 'yansıtıcı düşünme eğilimi' öntest-sontest puanları	105
Şekil 11. Deney ve kontrol grubu 'sürekli ve amaçlı düşünme' öntest-sontest puanları	106
Şekil 12. Deney ve kontrol grubu 'açık fikirlilik' öntest-sontest puanları.....	109
Şekil 13. Deney ve kontrol grubu 'sorgulayıcı ve etkili öğretim' öntest-sontest puanları	113
Şekil 14. Deney ve kontrol grubu 'öğretim sorumluluğu ve bilimsellik' öntest- sontest puanları	116
Şekil 15. Deney ve kontrol grubu 'araştırmacı olma' öntest-sontest puanları	120
Şekil 16. Deney ve kontrol grubu 'öngörülü ve içten olma' öntest-sontest puanları	123
Şekil 17. Deney ve kontrol grubu 'mesleğe bakış' öntest-sontest puanları ...	126
Şekil 18. Öğretmenliğe ve DKAB öğretmenliğine yönelme süreçleri alt temasına ilişkin kodlamaların kullanım sıklığı.....	137

Şekil 19. Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik düşünce ve tutumlarının şekillendiren kişi alt temasına ilişkin kodlamaların kullanım sıklığı	142
Şekil 20. Mesleğe hazırlık bağlamında üniversitenin yeri alt temasına ilişkin kodlamaların kullanım sıklığı	145
Şekil 21. Mesleğe hazırlık bağlamında bireysel çabalar alt temasına ilişkin kodlamaların kullanım sıklığı	148
Şekil 22. Öğretmen adaylarının kendilerini eksik, zayıf ya da yetersiz gördükleri yerler alt temasına ilişkin kodlamaların kullanım sıklığı	153
Şekil 23. Öğretmen adaylarının kendilerini yeterli, güçlü gördükleri yönleri ya da avantaj sağlayan özellikleri alt temasına ilişkin kodlamaların kullanım sıklığı .	162
Şekil 24. Öğretimi planlamada dikkate alınan ilkeler alt temasına ilişkin kodlamaların kullanım sıklığı	167
Şekil 25. Öğretimi uygulamada temel alınan ilkeler alt temasına ilişkin kodlamaların kullanım sıklığı	171
Şekil 26. Öğrencilerle etkileşim alt temasına ilişkin kodlamaların kullanım sıklığı	184
Şekil 27. Strateji, yöntem ve teknik kullanımı alt temasına ilişkin kodlamaların kullanım sıklığı	193
Şekil 28. Araç- gereç ve materyal kullanımı alt temasına ilişkin kodlamaların kullanım sıklığı	206
Şekil 29. Sınıf yönetimi alt temasına ilişkin kodlamaların kullanım sıklığı ..	217
Şekil 30. Yansıtıcı günlükler içerisinde aranan “çünkü” kelimesi için kelime ağacı	248
Şekil 31. DKAB öğretmenininin yetiştirilmesinde yansıtıcı düşünmenin yeri ve önemi alt temasına ilişkin kodlamaların kullanım sıklığı	252

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	i
DOKTORA TEZİ KABUL FORMU	ii
ÖZET	iii
SUMMARY	v
ÖNSÖZ.....	vii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	viii
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
İÇİNDEKİLER.....	xv
GİRİŞ.....	1
1. Problem Durumu.....	5
2. Araştırmanın Amacı.....	7
3. Araştırmanın Önemi	8
4. Varsayımlar.....	10
5. Sınırlılıklar	10
6. Tanımlar.....	11
BİRİNCİ BÖLÜM.....	12
KURAMSAL ÇERÇEVE	12
1. Yansıtıcı Düşünme.....	13
1.1. Yansıtıcı Düşünmenin Teorik Temelleri.....	17
1.1.1. John Dewey	17
1.1.2. Donald A. Schön.....	21
1.1.3. Max van Manen	26

1.2.	Yansıtıcı Öğretim ve Öğretmen Eğitimi	32
1.3.	Yansıtıcı Öğretmen Özellikleri	43
1.4.	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme Yolları.....	47
1.4.1.	Eylem araştırması	48
1.4.2.	Yansıtıcı günlük.....	51
1.4.3.	Portfolyo (Gelişim dosyası).....	56
1.4.4.	Mikro öğretim.....	57
1.4.5.	Video kaydı.....	58
1.5.	Yansıtıcı Düşünmenin Önündeki Engeller.....	60
1.6.	İlgili Araştırmalar.....	71
1.6.1.	Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	71
1.6.2.	Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	77
İKİNCİ BÖLÜM		87
YÖNTEM.....		87
2.1.	Araştırmanın Modeli	87
2.2.	Çalışma Grubu	89
2.3.	Veri Toplama Araçları	90
2.3.1.	Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği (YANDE)	90
2.3.2.	Yansıtıcı Otobiyografi Görüşme Formu	91
2.3.3.	Ders Planları	91
2.3.4.	Ders Öncesi ve Sonrası Yansıtıcı Günlükler	91
2.3.5.	Mikroöğretim Değerlendirme Formu	92
2.3.6.	Gözlem Kayıtları	92
2.3.7.	Uygulama Sonrası Görüşme Formu	92
2.4.	Veri Toplama Süreci	93

2.5.	Verilerin Analizi.....	94
2.5.1.	Nicel Verilerin Analizi	94
2.5.2.	Nitel Verilerin Analizi	95
2.6.	Geçerlik ve Güvenirlik.....	96
2.6.1.	Çeşitleme (Triangulation)	97
2.6.2.	Uzun Süreli Etkileşim.....	97
2.6.3.	Uzman İncelemesi	98
2.7.	Araştırmacının Rolü	98
	ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	100
	BULGULAR VE YORUMLAR	100
3.1.	Nicel Boyuta İlişkin Bulgular	100
3.1.1.	Sürekli ve amaçlı düşünme	106
3.1.2.	Açık fikirlilik	109
3.1.3.	Sorgulayıcı ve etkili öğretim	112
3.1.4.	Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik.....	116
3.1.5.	Araştırmacı olma	119
3.1.6.	Öngörülü ve içten olma	123
3.1.7.	Mesleğe bakış	126
3.2.	Nitel Boyuta İlişkin Bulgular	136
3.2.1.	Öğretmenlik mesleğini tercih	137
3.2.2.	Öğretmenliğe yolculuk	141
3.2.2.1.	Öğretmenlikle ilgili düşünce ve tutumlarını şekillendiren kişi	141
3.2.2.2.	Lisans eğitimi boyunca içinden geçtikleri düşünsel süreç.....	143
3.2.2.3.	Mesleğe hazırlık bağlamında üniversitenin yeri.....	145
3.2.2.4.	Mesleğe hazırlık bağlamında bireysel çabalar.....	147

3.2.2.5.	Kendilerini yetersiz, eksik ya da zayıf gördükleri hususlar....	153
3.2.2.6.	Yeterli ve güçlü yönleri ya da avantaj sağlayan özellikleri....	162
3.2.3.	Öğretimi Planlama	167
3.2.3.1.	Sosyo-kültürel yapıyı dikkate alma	168
3.2.3.2.	Amaca ve kazanımlara uygunluk.....	170
3.2.3.3.	Öğrencilerin ilgi alanlarını dikkate alma	170
3.2.3.4.	Bireysel farklılıkları dikkate alma	170
3.2.3.5.	Öğrencilerin gelişim düzeylerini dikkate alma.....	171
3.2.4.	Öğretimi Uygulama	171
3.2.4.1.	Temel alınan ilkeler	171
3.2.4.1.1.	Aktif katılım sağlama	172
3.2.4.1.2.	Gerçek yaşamla, günlük hayatla ilişkilendirme.....	175
3.2.4.1.3.	Etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlama.....	178
3.2.4.1.4.	Soyut konuları somutlaştırma	179
3.2.4.1.5.	Öğrenciyi düşünmeye sevk etme	180
3.2.4.1.6.	Öğrenci hazır bulunuşluğunu dikkate alma	181
3.2.4.1.7.	Öğrencinin seviyesini dikkate alma (öğrenciye görelilik)...	181
3.2.4.1.8.	Öğrenciye değer verme.....	182
3.2.4.1.9.	Yanlış bilgileri düzeltme.....	183
3.2.4.1.10.	Bireysel farklılıkları dikkate alma	184
3.2.4.2.	Öğrencilerle etkileşim.....	184
3.2.4.2.1.	İlgilerini çekme (dikkat çekme).....	185
3.2.4.2.2.	Motivasyonlarını sağlama (güdüleme)	189
3.2.4.2.3.	Dönüt alma.....	190

3.2.4.2.4. Dönüt verme	191
3.2.4.2.5. Kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilecekleri ortam....	192
3.2.4.3. Strateji, yöntem ve teknik kullanımı.....	193
3.2.4.3.1. Soru-cevap tekniği	194
3.2.4.3.2. Anlatım yöntemi	197
3.2.4.3.3. Sunuş yoluyla öğretim stratejisi.....	198
3.2.4.3.4. Çıkarsama yaptırma	199
3.2.4.3.5. Oyun	200
3.2.4.3.6. Beyin fırtınası	201
3.2.4.3.7. Örnek olay incelemesi	201
3.2.4.3.8. Kavram haritası.....	202
3.2.4.3.9. Benzeştirme	202
3.2.4.3.10. Drama	203
3.2.4.3.11. Koro uygulaması.....	203
3.2.4.3.12. Katılımlı dinleme	203
3.2.4.3.13. Buluş yoluyla öğretim stratejisi	204
3.2.4.3.14. Tartışma	204
3.2.4.3.15. Dinleme-tekrar etme	204
3.2.4.3.16. Grup tartışması.....	204
3.2.4.3.17. Soruyla buldurma.....	205
3.2.4.3.18. Problem çözme	205
3.2.4.3.19. Vızıltı grupları	205
3.2.4.4. Araç gereç ve materyal kullanımı.....	205
3.2.4.4.1. Video.....	206

3.2.4.4.2. Yazı tahtası	209
3.2.4.4.3. Slayt	210
3.2.4.4.4. Akıllı tahta	212
3.2.4.4.5. Ders kitabı.....	213
3.2.4.4.6. Etkinlik kağıtları	213
3.2.4.4.7. Harita	214
3.2.4.4.8. İlahi	215
3.2.4.4.9. Kur'an meali	215
3.2.4.4.10. Fotoğraf ve resim	216
3.2.4.4.11. Yapboz.....	216
3.2.4.4.12. Sözlük	216
3.2.4.5. Sınıf yönetimi	217
3.2.4.5.1. Gürültü oluşması.....	218
3.2.4.5.2. Otoriteyi sağlama.....	222
3.2.4.5.3. Sorun çözme	224
3.2.4.5.4. Öngörüde bulunma	224
3.2.4.6. Zaman yönetimi	226
3.2.5. Öğretimi değerlendirme.....	229
3.2.6. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici stratejiler destekli öğretmenlik uygulamasına ilişkin katılımcı görüşleri.....	231
3.2.6.1. Uygulamanın öğretmen adaylarına katkısı	231
3.2.6.2. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve düşüncelerde değişme	234
3.2.6.3. Etkinlikler hakkında öğretmen adaylarının görüşleri	238
3.2.6.3.1. Ders planı.....	239

3.2.6.3.2. Video kaydını izleme.....	239
3.2.6.3.3. Akran değerlendirmesi.....	241
3.2.6.3.3.1. Akranlarının kendilerini değerlendirmesi.....	241
3.2.6.3.3.2. Akranlarını gözlemlene ve değerlendirme (yansıtıcı gözlem)	245
3.2.6.3.4. Ders öncesi ve sonrası katılımcı yansıtıcı günlükleri ..	247
3.2.6.3.4.1. Ders öncesi katılımcı yansıtıcı günlükleri	250
3.2.6.3.4.2. Ders sonrası katılımcı yansıtıcı günlükleri	251
3.2.6.3.5. Araştırmacının dönüt vermesi.....	251
3.2.6.4. DKAB öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmenin yeri ve önemine ilişkin düşünceler	252
3.2.6.4.1. Soyut konuların yoğunlukta olması	253
3.2.6.4.2. Öğretmenin temsil konumunda olması.....	255
3.2.6.4.3. Ahirete bakan yönü ve sorumluluk.....	256
3.2.6.4.4. Günlük hayata bakan yönü fazla.....	257
3.2.6.4.5. Sınıfta çok farklı sorularla karşılaşma	258
3.2.6.4.6. Çok fazla yanlış inanışın olması	258
3.2.6.4.7. Materyal kullanmanın önemli olması	259
3.2.6.4.8. DKAB’da biraz daha duyguların yer alması	260
3.2.6.4.9. Farklı fikirler ortaya atmak zorunda olma	260
3.2.6.4.10. Öğrencilerin dinden soğumaması için	260
3.2.6.4.11. Sorumluluk bilincinin gelişmesine katkı	261
3.2.6.4.12. Ani gelişen olaylara verilecek tepki ve beklenmeyen sorular	262
3.2.6.4.13. Her branş gibi DKAB öğretmeni için de yararlı.....	262

3.2.6.5. Bu şekilde bir öğretmenlik uygulamasının verimli olmasının önündeki engel	262
SONUÇ VE ÖNERİLER	266
1. Sonuçlar	266
2. Öneriler	269
KAYNAKÇA	272
EKLER	288
EK-1: Necmettin Erbakan Üniversitesi Araştırma İzin Yazısı	289
EK-2: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı	290
EK-3: Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Kullanım İzni	292
EK-4: Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği	293
EK-5: Bilgilendirilmiş Onam Formu	294
EK-6: Yansıtıcı Otobiyografi Görüşmesi Soruları	295
EK-7: Ders Öncesi Katılımcı Yansıtıcı Günlük Soruları	296
EK-8: Ders Sonrası Katılımcı Yansıtıcı Günlük Soruları	297
EK-9: Mikro Öğretim Akran Değerlendirme Formu	299
EK-10: Uygulama Sonrası Görüşme Soruları	301
EK-11: Deney Grubu Öğretmen Adayları İle Yürütülen Çalışma Süresince Çekilen Çeşitli Fotoğraflar	302
EK-12: NVİVO Programı Arayüzü ve Kodlama örnekleri	316
EK-13: Deney Grubu Katılımcılarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Öntest-Sontest-Erişi Puanları	317
EK-14: Kontrol Grubu Katılımcılarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Öntest-Sontest-Erişi Puanları	318
EK-15: Deney ve Kontrol Grubunun Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Alt Boyutlarında Öntest-Sontest-Erişi Ortalama Puanları	319

EK-16: Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları.....	320
ÖZGEÇMİŞ.....	326



GİRİŞ

İnsanın diğer canlılardan ayırt edici en önemli özelliği düşünme becerisine sahip olmasıdır. Düşünme bir beceridir, bireylere öğretilir ve geliştirilebilir. Eğitimciler hazırlanan programlarla düşünme becerilerinin geliştirilebileceğini ifade etmektedirler. Günümüz eğitim sisteminde de bireylerin düşünme becerilerinin geliştirilmesine çok önem verilmektedir. Çünkü bir toplumun geleceği üst düzey düşünme becerilerine sahip bireylerle mümkündür. Eğitimin her kademesinde öğrencilere düşünme becerileri kazandırılmalıdır (Tican, 2013, ss. 255-261). Bu anlamda özellikle öğretmen adaylarının kazanması gereken düşünme becerisi yansıtıcı düşünmedir.

Yansıtıcı düşünme kavramı ilk defa Dewey (1910) tarafından “How We Think” isimli kitabında açıklanmıştır. Dewey (1910, s. 6), kitabında yansıtıcı düşünmeyi “Herhangi bir inanç ya da onun amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını ve onun yönlendirmesiyle ortaya çıkacak sonuçları aktif, kararlı ve dikkatli bir şekilde düşünme, yansıtıcı düşünmeyi oluşturur” şeklinde ifade eder.

Dewey’in bu konudaki düşüncelerinin yanı sıra özellikle 1980’li yıllar ve sonrasında birçok düşünür yansıtıcı düşünme ve yansıtıcı öğretim üzerine çeşitli yaklaşımlar ortaya koymuşlardır.

Schön (1983, s. 55) yansıtmayı eylemin gerçekleştiği zaman ve yansıtma davranışı arasındaki ilişkiden yola çıkarak ele alır. Yansıtmayı ikiye ayıran Schön’e göre yansıtma eylem öncesinde olabileceği gibi eylem sonrasında da gerçekleşebilir ki bunu “eylem hakkında yansıtma (reflection on action)” olarak isimlendirir. Buna göre öğretimde eylem hakkında yansıtma ders öncesinde planlama aşamasında, sonrasında ise değerlendirme aşamasında olur. Schön bir diğer yansıtmayı ise “eylem esnasında yansıtma (reflection in action)” olarak isimlendirir. Bu yansıtma da öğretimde uygulama safhasında olur.

Eylem sırasında yansıtma, eylemlerimiz sırasında düşünce yoluyla duyularımızla ilişki kurmaya, tecrübe ve kullandığımız teorilere başvurma yoluna

giderek, o anda eylem ve uygulamalarımızda değişiklik yapma sürecidir. Profesyonellerin günlük iş yaşantılarında karşılaştıkları yeni problemlere yaklaşımları olarak tanımlanabilir. Eylem üzerine yansıtma ise, tecrübelerimizden öğrenerek gelecekteki uygulamalarımızı geliştirmek amacıyla, bitmiş bir eylem üzerinde düşünmek ve eylemi yeniden gözden geçirme şeklinde gerçekleştirilir. Eylem üzerine yansıtma, bizim eylem sırasında niçin bu şekilde davrandığımızı ya da grup içinde neler olduğunu keşfetmemizi sağlar. Eylem üzerine yansıtma için kayıtlar tutulabilir ya da başkasıyla konuşulabilir. Böylelikle profesyoneller eylem ve uygulamaları hakkında fikir ve stratejiler geliştirebilirler (Bakioğlu & Dalgıç, 2014, ss. 21-22).

Van Manen (1992) ise yansıtmayı “teknik yansıtma (*technical rationality*)”, “bilinçli yansıtma (*deliberative rationality*)” ve “eleştirel yansıtma (*critical rationality*)” olmak üzere üç düzeyde ele almaktadır (Alp & Şahin Taşkın, 2008, ss. 312-313). Daha çok yansıtma eyleminin niteliğine göre sınıflandırma yaptığı bu yaklaşımı ile Van Manen yansıtma eylemini tüm eğitim içeriğine yaymıştır.

Teknik yansıtma, sınıfta ölçülebilen sonuçların yeterliği ve etkililiği üzerinde durur. Bu düzeyde, öğretmen yalnızca bir amaç için eğitsel bilgi ve eğitim programı ilkelerinin teknik olarak uygulamasını düşünür. Sınıf, okul ve toplumun kurumsal yapısı problem olarak ele alınmaz (Pultorak, 1993).

Bilinçli yansıtma, bir öğretim etkinliğinin eğitim hedeflerine ulaşma ve sonuçlarını değerlendirmenin altında yatan varsayımları açıklama ile ilgilenir. Bu alanda yansıtıcı düşünmede uzmanlaşmak için kuram ve uygulamaya ilişkin bilgilerin artması gerekir. Bunun yanında, bu alanda düşünen kişilerin kişisel ve çevresel etkileşimleri anlaması beklenir (Ünver, 2003, s. 9).

Eleştirel yansıtma ise, bilginin değeri ve sosyal koşullar göz önüne alınarak uygulamanın ahlaki, etik ve adalet boyutuna odaklanılır ve daha derin sorgulama sürecine girilir (Bakioğlu & Dalgıç, 2014, s. 45)

Kember ve arkadaşları (2000), öğrenme-öğretme sürecinde yansıtma kavramının çok geniş ve çeşitli biçimlerde kullanılmasının alan yazında karışıklığa

yol açtığı düşüncesinden hareketle, yansıtıcı düşünmeye ilişkin dördü sınıflamalarını (alışkanlık, anlama, yansıtma ve eleştirel yansıtma) ayrıntılı olarak açıklamışlardır. Bu sınıflamanın öğrenciler tarafından yazılan kompozisyon, günlük, açık uçlu sorulara verilen cevaplar ve web forum sayfalarındaki yazıların yansıtıcı düşünmeye uygunluğunun değerlendirilmesinde kullanılabileceğine dikkat çekmişlerdir (Başol & Gencel, 2013, s. 930). Kember ve arkadaşlarının sınıflandırması da Van Manen'in sınıflandırmasında olduğu gibi yansıtmanın niteliği temel alınarak yapılmış olup bir yönüyle gelişimsel bir sıra takip etmektedir.

Dewey (1910) tarafından ortaya atılan ve çeşitli düşünürler tarafından geliştirilen yansıtma kavramı artık günümüzde hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında kullanılan bir model haline gelmiştir. Çeşitli yaklaşımlar çerçevesinde, öğretmen yetiştirilmesinde pek çok model üretilmekle birlikte Ekiz (2003, s. 146)'e göre uygulamada şimdiye kadar kendini belirgin bir şekilde gösteren üç genel öğretmen yetiştirme modeli bulunmaktadır. Bunlar: beceri modeli, uygulanmış bilim modeli ve yansıtıcı modeldir.

Yansıtıcı öğrenmede, öğrenmenin sürekliliği esastır. Bu süreçte öğretmen deneyimlerini gözden geçirir, olası farklı uygulamalar üzerinde düşünür, mümkün olan en iyi seçeneğe karar verir. 'Neyi? Niçin? Nasıl?' sorularını sorar. 1-Deneyimini, sonraki uygulamalarını zenginleştirmede nasıl kullanabileceğine ilişkin düşünür. 2-Kullanacağı yönteme karar verir. 3-Yöntemi uygulamalarına yansıtır. Bu süreç, genellikle yansıtıcı öğrenme döngüsü olarak tanımlanır. Deneyime dayalı öğrenme döngüsünün sürekli kullanımı, performans geliştirme ve yüksek kalite çıktıları elde edilmesinde öğretmene sürekli rehberlik eder (Ö. Y. v. E. G. M. MEB, 2007).

Yansıtma modeline göre öğretmen adayı, kuramsal olarak öğrendiği bilgi ve öğretmenlik deneyimine yönelik kazandığı bilgi ve becerilerini uygulamada etkin olarak kullanır. Hem kuramsal olarak öğrendiği hem de deneyimden oluşturduğu bilgilerden yararlanan aday, herhangi bir okul ya da sınıf ortamında uygulama yapar. Uygulamada karşılaştığı herhangi bir sorunu, edindiği kuramsal bilgileri de göz önüne alarak, sorunun ortadan kaldırılması ya da uygulamayı daha etkili hâle dönüştürmek için etkin, ısrarlı ve sistematik bir biçimde etraflıca düşünür. Düşünme

sonucunda yapılandığı yeni bilgi ve becerileri tekrar uygulamada kullanır. Aynı şekilde bu döngü devam eder. Yansıtıcı düşünme ve öğretimi gerçekleştirdikten sonra profesyonel (mesleki) yeterliliği kazanır ve öğretmen olur (Ekiz & Yiğit, 2007, s. 546).

Öğretmenlik mesleğinde tecrübe önemli bir yere sahip olmakla birlikte daha çok tecrübe daha çok yansıtma eylemi anlamına gelmemektedir. Çünkü eğitimsiz bir yapıda tecrübe, belli rutin durumlar olarak tekrara dönüşebilir. Yansıtıcı öğretimde ise döngüsel ve sarmal bir yapıda süreç içinde elde edilen tecrübeyi uygulamalara yansıtma suretiyle mesleki gelişimi hedefleyen bir anlayış vardır.

Ünver (2003, ss. 14-16), yansıtıcı düşünen öğretmenin özellikleri olarak şunları aktarır:

- Öğretimini sürekli ve amaçlı olarak *düşünür ve yansıtır*.
- Açık düşüncelidir*. Kendi görüşlerine ve öğretim uygulamalarına karşı soru ve tepkilere açıktır.
- Öğretiminin sorumluluğunu alır*. Öğrencilerin bireysel, eğitsel ve duygusal gereksinmelerinden sorumludur.
- Öğretimini incelerken *içten davranır*. Yansıtmayı önemser.
- Yansıtıcı öğretmen şimdiki zamanın ötesini görür ve öğrencilerinin de sınıfın ötesini görmelerine yardım eder.
- Problemleri yalnızca algılayıp, tanımlayıp genellemez, aynı zamanda bu süreci mesleki anlayışını değiştirmek ve geliştirmek için kullanır.
- Öğretmenliğe karşı olumlu bir tutum sergiler. Mesleki örgüt ve kurumlara üye olur. Mesleki standart ve politikalar geliştirir ve uygular.
- Diğer öğretmenlerin eleştirilerini alır ve bu eleştirilerden yapıcı biçimde yararlanır.

1. Problem Durumu

Bilginin her geçen gün bir öncekinden daha da hızlanarak artması, başta eğitimcileri olmak üzere toplumun her tabakasındaki bireyleri sürekli gelişime zorlamaktadır. Yeni nesillerin yetişmesinde büyük sorumluluk taşıyan eğitimcilerin bu baskıyı üzerlerinde hissetmeleri oldukça olağandır. Bu bağlamda yeniliklere açık olmayan eğitim yaklaşımlarından ve farklı durum ve tecrübelerden yeni öğrenmeler oluşturamayan eğitimcilerden oluşan eğitim sistemleri gelişimi sağlamakta başarısız olmaya mahkum kalacaklardır. Öğretmenlerin hızla değişen ihtiyaçlara cevap verebilmeleri için tecrübelerini öğrenmeye dönüştürdükleri ve uygulamalarını sürekli sorgulayarak iyileştirdikleri yansıtıcı uygulamalara, derin diyalog ve işbirliğine ihtiyaçları her zamankinden daha fazla hissedilmektedir (Bakioğlu & Dalgıç, 2014, ss. 1-9).

Ekiz (2006, s. 122)'e göre geleneksel yöntemler ve uygulamalar, değişme ve buna bağlı olarak da gelişmelere yanıt verememektedir. Çünkü, bunların çoğunlukla uygulamada statik olduğu görülmektedir. Bunun aksine yansıtıcı uygulama ise, hem kişisel hem de profesyonel gelişimi kapsayan bir süreçtir. Uygulamadan haberdar ve bilinçli olmayı, onu analiz ve sentez etmeyle birlikte değerlendirmeyi içermektedir.

Yansıtıcı düşünme, kavramı pragmatik felsefeye dayanan ilerlemecilik akımının görüşleri ile örtüşmektedir. İlerlemecilik akımında kuram ve uygulamanın iç içe kullanılması önemli görülmektedir. Dewey, toplumun en önemli gereksinmesinin öğrencilere okulda öğrendiklerini yansıtmayı öğretmek olduğunu savunmaktadır (Ünver, 2003, s. 3). Hiç kuşkusuz öncelikle öğrencilere yansıtmayı öğretecek olan öğretmenlerin bu beceriye sahip olması gerekmektedir. Çalışmamızın öğretmen yetişme programına bu konuda katkı sağlaması hedeflenmektedir.

1980'li yıllarda ortaya çıkmasına rağmen 1990'lı yıllardan sonra yaygın olarak kullanılmaya başlayan yansıtıcı öğretim modeli (Ekiz, 2003), ülkemizde dünyada gördüğü ilgiyi görememektedir. Bu konuyla ilgili gerekli alt yapı oluşmamıştır. Oysa öğretmenlerin eğitim bilimindeki gelişmeleri izleyebilmeleri, öğrendiklerini hayata geçirebilmeleri, kendi gelişmelerini bilimsel bilgi ve deneyimleri doğrultusunda

geliştirebilmeleri yansıtıcı öğretim kavramının önemini kavramaları ve bu beceriye sahip olmalarıyla olanaklıdır. Bu nedenle hem kuramsal hem de uygulama bağlamında konu tartışılmalı, öğretmenlere yansıtma becerisini kazandıracak modeller ortaya konmalıdır (Altınok, 2002, s. 72).

Alanyazın incelendiğinde, ülkemizde yansıtıcı düşünme ile ilgili çalışmaların daha ziyade 2006 yılından itibaren yapılmaya başlandığı ve sayısının giderek arttığı görülmektedir. Araştırmamıza göre bu yıldan önce Altınok (2002) ve Ünver (2003) tarafından yapılan çalışmaların dışında bir yayına ve tez çalışmasına rastlanmamıştır. Bu durum, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında pilot uygulamalarla sınanan ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılında bütün ilköğretim okullarında hayata geçirilen (ERG, 2008) öğretim programlarının yansıtıcı düşünme becerisini gerektiren nitelikte olması ve yansıtıcı düşünen öğretmenler yetiştirme ihtiyacından kaynaklandığı söylenebilir.

2005 yılında ortaöğretim, 2006 yılında da ilköğretim düzeyinde ciddi değişiklik yapılarak, çağın ihtiyaçlarına göre güncellenen İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı ve Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı'nda da öğrencilerin hayatları boyunca kullanacakları bilgi ve becerileri edinmeleri amaçlanmaktadır. Yansıtıcı düşünme ile çok ilgili olan eleştirel düşünme becerisi de ders kapsamında öğrencilerde kazandırılması hedeflenen becerilerden biridir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi alanında konuyla ilgili olarak Z. Yıldız (2013) tarafından yapılan doktora tez çalışması dışında bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim programlarında konuyla ilgili çalışmaların sayısı son yıllarda artmakla beraber yetersiz olduğu gibi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi eğitimi alanında büyük bir boşluk bulunduğunu ifade etmek mümkündür.

Z. Yıldız (2013) tarafından İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin değerlendirilmesi üzerine yapılan doktora tez çalışmasında, yansıtma modelinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni yetiştirilmesinde uygulanmasının, yansıtıcı düşünme becerisi kazanmış

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yetişmesine katkı sağlayacağı ifade edilmektedir. Bu çerçevede çalışmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında öğretmen adaylarına yansıtıcı düşünme becerisinin kazandırılmasını hedefleyen programların yer alması önerilmektedir.

2. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici öğretim uygulamalarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının öğretimi tasarlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde yansıtıcı düşüncelerine ve performanslarına etkisini belirlemektir.

Araştırmamız öğretim programlarını amacına göre uygulayabilen, öğretme-öğrenme sürecinde yeni yaklaşım ve kuramlara yer veren, yansıtıcı bir yaklaşımla yöntem ve materyallerini geliştiren, ihtiyacı doğrultusunda çeşitlendirebilen, öğrencileriyle etkin iletişim kurma ve meslektaşlarıyla işbirliği yapma becerilerine sahip Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yetiştirilmesine önemli bir katkı sağlayacaktır. Bu yönüyle önemli bir boşluğu dolduracak olan çalışmamızın bu konuda yapılacak yeni çalışmalara da ışık tutması beklenmektedir.

Bu çalışmada aşağıdaki temel araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilim düzeyleri nedir?

2) Öğretim süreçlerinde video kaydı, yansıtıcı günlük tutma ve akran değerlendirmesi gibi uygulamaların Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerine katkısı var mıdır?

3) Yansıtıcı düşünmenin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğretmenlik uygulamalarına katkısı nedir?

4) Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerle desteklenmiş bir öğretmenlik uygulamasının, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen yetiştirme programı içindeki yeri ve önemi nedir?

Çalışmamız sonucunda, son sınıfta yer alan Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında yapılan etkinlikler ve uygulanan program ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimi ve becerilerinde gelişme gözlenmesi beklenmektedir. Bu kapsamda, araştırma sonuçlarına bağlı olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin sürekli mesleki gelişimleri konusunda en temel gereksinimlerinden birisi olan yansıtıcı düşünme eğilim ve becerisini kazandırmak üzere bölüm programı ve öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili öneriler getirilecektir.

3. Araştırmanın Önemi

Son yıllarda öğretim ve öğretmen eğitimi konusunda yapılan çalışmaların odak noktasındaki kavramlardan biri yansıtıcı öğretimdir. Altınok (2002, s. 67)'a göre Öğretmen eğitiminde yansıtıcı öğretim kavramının bu denli önem kazanmasının çeşitli nedenleri vardır. Bunların başında kuramsal bilgi ile uygulama arasında köprü kurma arayışı gelir.

Dünyadaki değişimler, bireylerin öğrenme gereksinmelerini de değiştirmektedir. Bunun yanı sıra öğrenme ve öğretmeyle ilgili kuramlarda, yöntemlerde ve teknolojilerde önemli yenilikler olmaktadır. Bütün bu değişimler ve yenilikler, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim programlarıyla elde ettikleri bilgi, beceri, tutum ve değerlerin yeterlilik düzeyini kısa sürede düşürmektedir (Özer, 2008). Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişimlerdeki sürekliliği zorunlu hale getirdiği kadar önemli hale getirmektedir.

Öğretmenlerin eğitim bilimindeki gelişmeleri izleyerek öğrendiklerini öğrenme-öğretme sürecinde hayata geçirebilmelerinde, bu süreci sürekli sorgulayarak araştırmalar yapıp sorunları tespit etmelerinde ve çözüm üretebilmelerinde yansıtıcı düşünce becerisine sahip olmalarının önemi büyüktür (Alp & Şahin Taşkın, 2008, s. 311). Diğer taraftan sahip oldukları bilgi ve becerileri sorgulama, öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alarak öğretimlerinin etkililiği üzerine düşünerek gerekli değişiklikleri yapmak üzere gerekli tutum ve becerileri kazanmış olmaları beklenmektedir.

Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında kullanılmak üzere geliştirilen ve öğretmenlerin kendilerini tanıma ve kariyerlerinin gelişimine rehberlik etmesi amaçlanarak hazırlanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri (2008) incelendiğinde “*Mesleki Gelişimi Sağlama*”, yeterlik alanlarından birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu alan, öğretim sürecini desteklemede öğretmenin mesleki gelişimine yönelik uygulamalarını kapsamaktadır. Bu çerçevede öğretmen;

- *Sahip olduğu mesleki yeterliklerini belirlemek için öz değerlendirme yapar,*
- *Mesleki yeterliklerini belirlemeye yönelik uygulamalarını kayıt altına alır,*
- *Meslektaşlarının eleştirileri ve önerileri doğrultusunda mesleki gereksinimlerini belirler,*
- *Mesleki gelişimini sürdürebilmesi için sahip olması gereken yeterlikleri belirlemede veli, öğrenci, meslektaş ve yönetici görüşlerinden yararlanır (ÖYEGM, 2008).*

Yansıtma, öğretmene kendi etkililiğini değerlendirme ve kendini geliştirme fırsatı verir (Altınok, 2002). Çalışmamızda öğretmen adaylarına sunumları sonrasında dolduracakları “ders sonrası yansıtıcı günlükler” ile bu yeterlik kazandırılmaya çalışılacaktır. Ayrıca katılımcıların dolduracakları “mikroöğretim değerlendirme formları” dersi sunan öğretmen adaylarına dersi yeniden yapılandırılmaları ve tecrübelerini de yansıtarak yeniden planlama yapmaları konusunda rehberlik edecektir.

2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, program değişikliğine giderek çağın gereklerine uygun ve öğrencilerin üst düzey zihinsel beceriler ortaya koymalarını hedefleyen bir program anlayışı benimsemiştir. Bu çerçevede İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı da değiştirilmiştir. Yeni programda yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme gibi yaklaşımlar dikkate alınmıştır (Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2010).

Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenmeyi yeni deneyimlere ya da fikirlere uyum sağlama ve adaptasyon süreci olarak ele aldığı göz önünde bulundurulduğunda, bu yaklaşım kapsamında öğretmenin rolü ile yansıtıcı öğretmen özelliklerinin birbiriyle ilişkili olduğu görülmektedir (Alp & Şahin Taşkın, 2008). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının, uygulayıcısı olacakları öğretim programının temel aldığı yaklaşımların gereklerine göre yetiştirilmeleri büyük önem arz etmektedir. Araştırmamızda etkilerini gözlemlemeye çalışacağımız yansıtıcı düşünmeyi geliştirici uygulamaların sonuçları, öğretmen eğitimcileri tarafından kullanılabilir, ayrıca öğretmen yetiştirme eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sunacaktır.

4. Varsayımlar

1. Deney ve kontrol grubunun, araştırma sürecinde kontrol altına alınamayan değişkenlerden aynı ölçüde etkilendiği,
2. Katılımcıların veri toplama araçlarına doğru ve içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmıştır.

5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2015-2016 yılı bahar dönemi ile,
2. Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümü son sınıfında okuyan, deney grubunda 20 ve kontrol grubunda 20 öğrenci olmak üzere toplam 40 öğrenci ile,
3. Veri toplama araçları olarak, uygulamaya başlamadan önce yapılmış olan "yansıtıcı otobiyografi görüşmesi", deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin tamamına uygulanan "Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği (YANDE)", deney grubu öğretmen adayları tarafından örnek ders sunumu için hazırlanan "ders planları", dersin planlanması sonrasında ders anlatımından önce tutulan "ders öncesi yansıtıcı günlükler", mikroöğretim değerlendirme oturumlarında araştırmacı ve öğretmen adaylarının akranları tarafından sunumu yapan katılımcıya geri dönüt vermek üzere doldurulan "mikroöğretim değerlendirme formları", kayıt altına alınan kendi ders

anlatımını videodan izledikten sonra öğretmen adayı tarafından doldurulan “*ders sonrası yansıtıcı günlükler*” ve sürecin her aşamasında yer alan araştırmacı tarafından doğrudan gözlem yoluyla elde ettiği bulgularla birlikte video kayıtlarının tekrar izlenmesi sonucu tutulan “*gözlem notları*” ve çalışmanın tamamlanmasının ardından yapılan “*uygulama sonrası görüşme*” ile,

4. Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretimi tasarlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerindeki uygulamalarına katkısı ile sınırlandırılmıştır.

6. Tanımlar

Yansıtıcı Düşünme: “Herhangi bir inanç ya da onun amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını ve onun yönlendirmesiyle ortaya çıkacak sonuçları aktif, kararlı ve dikkatli bir şekilde düşünmektir.” (Dewey, 1910, s. 6)

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adayı: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümü son sınıfında okuyan öğrencilerdir.

Öğretmenlik Uygulaması: Öğretmen adayının kazanmış olduğu bilgi ve becerileri bir okul ortamında deneyip geliştirebilmesi ve mesleğinin gerektirdiği özellikleri kazanabilmesi için planlanan bir derstir (YÖK, 1998; Akt.: B. Özden, 2012).

Mikro Öğretim: Dikkatli bir şekilde hazırlanmış derslerde, 5-10 dakikalık seriler halinde, gerçek sınıf ortamında küçük bir gerçek öğrenci grubuna, dikkatli bir şekilde planlanmış derslerde, net bir şekilde tanımlanmış belli öğretim becerilerini uygulayarak sonuçlarının video kaydı üzerinden değerlendirilmesine fırsat veren bir tekniktir (Allen, 1967, s. 1).

Yansıtıcı Günlük: Bireyin gözlemlerini ve tecrübelerini bir günlükte yazdığı ve zaman içerisinde farklı tecrübelerini ve onları ele alış biçimlerini ayırt etmeyi öğreten bir yöntemdir (Kalliath & Coghlan, 2001).

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Düşünce kavramı dilimizden en fazla dökülen kavramlardan birisidir. Bu kadar çok ve çeşitli yerlerde kullanıldığı için tanımını yapmak da bir o kadar zordur.

"TDK Türkçe Sözlük" (2011)"duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu; karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi" şeklinde açıklamaktadır.

Cüceloğlu (2001, s. 216) düşünmeyi, içinde bulunan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik organize zihinsel süreç olarak tanımlamıştır. Y. Özden (1997, s. 79)'e göre ise düşünme; gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmenin disipline edilmiş şeklidir.

Paul ve Elder (2004) de düşünme işlevinin temel amacını, yaşamımızdaki olaylara anlam yüklemek, bu olayları kategoriler halinde sınıflandırmak ve öznel bir biçimde kimliklendirmek olarak ifade etmektedir. Yargıda bulunma, kavrama, çözümlenme, açıklama, tanımlama, karşılaştırma ve bir senteze ulaşma gibi eylemlerimiz, düşüncenin bu işlevi kapsamında gerçekleşir (Akt.: Şenşekerci & Bilgin, 2001, ss. 38-39).

Kısaca belirtmek gerekirse düşünme, bir problem ile başlar. Kazancı (1989, s. 24)'ya göre içten ya da dıştan kaynaklanarak bireyi zihinsel yönden olduğu kadar fiziksel yönden de rahatsız eden, bireyin mevcut dengesini bozan durumlar karşısında işe koşulan zihinsel davranışların tümü düşünmedir. Bireyin gösterdiği zihinsel davranışlar farklı durumlara göre değişir. Bu durumda izlenen yol ve yöntem de bir başka duruma göre farklı olabilir. Düşünme sürecinde başarılı olmanın ön şartı, deneyimlerdir. Deneyimlerin niteliği ve niceliği yanında, bireyin zihinsel gücü, çevresi ve güdüleri düşünme sürecini etkileyen etmenlerdir. Dewey'in de belirttiği gibi, hiç kimse bilgi ve deneyim sahibi olmadığı bir konu hakkında düşünemez.

Dewey (1910, s. 26)'e göre düşünce önemlidir. Çünkü düşünce, bilinen ve öğrenilen gerçeklerin, doğrudan anlaşılmayan diğer gerçeklere işaret etmesini ve onların

anlaşılmasını sağlayan bir fonksiyon olarak görülmektedir. Ancak doğrudan anlaşılmayan gerçeklerin ortaya çıkarılması süreci özellikle hataya maruz kalır. Bu durumdan, görünmeyen ve düşünülmeyen pek çok sebep sorumludur. Geçmiş tecrübe, kabullenilmiş dogmalar, kendi ilgisini karıştırma, ihtiras uyanması, sırf zihinsel tembellik, önyargılı geleneklerle yoğrulmuş sosyal çevre ya da yanlış beklentiler vb.

Kazancı (1989, s. 1)'nın ifadesiyle canlılar için yiyecek, su ve hava ne denli önemli ise, başarılı ve rahat bir insan yaşamı için de düşünme o denli önemlidir. Bütün insanlar düşünür. Doğamız gereği böyle yaparız. Ancak kendi haline bırakıldığında düşünce sürecimiz çoğu zaman önyargılı, çarpıtılmış, taraflı, bilgilendirilmemiş ve indirgemeci bir yapı gösterir. Yaşam kalitemiz, ürettiklerimiz ya da yapıp ettiklerimiz tamamen düşünce kalitemize bağlıdır. Böyle olmakla birlikte, düşüncede mükemmelliğe ancak ona sistematik bir şekilde yatırım yapılarak erişilebilir (Paul & Elder, 2008, s. 2). Yaşam için düşüncenin çok önemli olması, eğitim yoluyla onu kontrol etmeyi zorunlu kılar. Çünkü sosyal etkiler, yetersiz ve hatalı inançlara yol açacak düşünce alışkanlığı biçimi oluşturma eğilimindedirler (Dewey, 1910, s. 29).

Dewey (1910, s. 26)'e göre düşünce egzersizi literal anlamda, çıkarsama yapmak demektir ki bu yolla *bir şey bizi başka bir şeyin düşüncesine ya da inancına taşır*. O bir sıçrama, bir atılım, kesin bir şekilde bilinen şeyin garantisiyle onun daha da ötesine gitmektir. Gördüğümüz ya da tecrübe ettiğimiz bir şey üzerine düşünürüz ve bu bizi başka bir düşünceye götürür.

1. Yansıtıcı Düşünme

Çeşitli düşünme becerilerinden bahsetmek mümkündür. Bunlardan, birbirine en yakın olanları eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme becerileridir. Yansıtıcı düşünme ve eleştirel düşünme kavramları zaman zaman birbiri yerine kullanılmakla birlikte birbirinden farklıdır. Ancak Tican (2013, s. 65)'a göre yansıtıcı düşünen birey aynı zamanda eleştirel düşünürken, eleştirel düşünen birey de aynı zamanda yansıtıcı düşünmektedir.

Dilimize yansıtma olarak geçen “reflect” kelimesi köken olarak Latinceye dayanmakta olup, “flectere” (eğilmek, bükülmek, kıvrılmak) ve “reflectere” (geriye

doğru eğilmek, bükölmek, kıvrılmak) kelimelerinden gelmektedir ("Longman Dictionary of American English," 2009).

Yaygın olarak yansıtma, yansıtıcı düşünme ve yansıtıcı öğretim gibi ifadelerle dilimize geçmiş olan kavramın kimi farklı ifade ediliş biçimleriyle de karşılaşmak mümkündür. "Redhouse Eğitim Terimleri Sözlüğü" (2010)'nde "reflective thinking" ifadesi "dönüşümlü düşünme, yansıtıcı düşünme" şeklinde Türkçeye çevrilmiştir. Yansıtıcı düşünme şeklindeki kullanım bilinmekle birlikte, çalışmam boyunca, literatürde, dönüşümlü düşünme ifadesiyle karşılaşılmamıştır. Yansıtıcı düşünmenin, döngüsel bir süreci içerisinde barındırmasından hareketle böyle bir çeviri yapılmış olduğu düşünölmektedir.

Bir diğer kullanım "teemmöllü düşünme" ya da "müteemmil düşünme" şeklindedir. Dewey (1910)'in "How We Think" isimli kitabı, 1957 yılında "Nasıl Düşünürüz" ismiyle Türkçeye tercüme edilmiştir. İstanbul Muallimler Cemiyeti tarafından yayınlanan bu çeviride "reflective thinking" ifadesi "teemmöllü düşünce" şeklinde tercüme edilmiştir. "Teemmöllü düşöncenin tarifi" başlığı altında "*Teemmöle dayanan düşünce* herhangi bir inancın veya faraziye şeklindeki bilgilerin, inceden inceye, sürekli, kesin bir şekilde incelenmesiyle varılan bir neticedir. Bu bilgileri ve vardıkları sonuçları destekleyen delillerin yardımıyla yapılan incelemedir. ..." şeklinde çeviri yapıldığı görölmektedir (Dewey, 1957, s. 6). "Elements in Reflective Thinking" başlığı da "Müteemmil düşöncenin elemanları" şeklinde tercüme edilmiş, kitabın kimi kısımlarında reflective kelimesi "... Burada *müteemmil düşünce* yoktur. Tam tersi, yağmur tehlikesi, bize kendiliğinden tıpkı bir ihtimal, tıpkı farkedilen serinlik nevinden mümkün bir vakıa gibi görünüyor. ..." şeklindeki ifadede göröldüğü gibi teemmöl kelimesi ile aynı kökten gelen "müteemmil" şeklinde tercüme edilmiştir (Dewey, 1957, s. 8).

Bir İngilizce sözlüğe baktığımızda "reflection" kelimesinin tanımı ile ilgili en az iki grup kelime buluruz. Bunlardan ilki akseden, yansıyan görüntüler ve ikincisi derin düşünme eylemi ile ilgilidir. Bu pek çok bakımdan bize yansıtıcı uygulamanın ne olduğu ve neyi içerdığı ile ilgili yararlı ipuçları vermektedir. O kendi uygulamamızı ve kendimizi daha net bir şekilde görmek üzere bir aynaya bakma ve böylece ne gördüğümüz üzerine bazı ciddi düşöncelere girme ile ilişkilendirilebilir (Bassot, 2016, s.

1). Diğer bir ifadeyle yansıtma kelimesi şu anlamlara gelir: 1. Bir olay ya da olguya (bir bakıma) ayna tutma ve 2. Onun yansımaları üzerine derin ve dikkatli düşünme. Nasıl sabahleyin evden çıkmadan önce üstümüzü başımızı kontrol etmek, saçımızın dağınlığını kontrol etmek üzere aynaya bakıyor ve oradaki yansımaya göre düzeltiyorsak, yansıtıcı uygulamada da benzer bir durum vardır. Öğretmen için söz konusu olan yansıtıcı düşünmede kendi öğretimi ve eğitim öğretim yaptığı bağlam ile ilgili aynaya bakması ve üzerine düşünmesi, daha sonra gerekli değişiklikleri yaparak tekrar uygulama yapmasından bahsetmek mümkündür.

İngilizcede farklı anlamları içinde barındırmakla birlikte¹ temel iki farklı anlam grubuna sahip olan “reflection” kelimesinin Türkçe’de en uygun kelime ile ifade edilmesindeki güçlük Türkçe’deki “yansıtma, yansıtıcı” kelimelerinin “düşünme” anlamını içermiyor olmasından kaynaklanmaktadır. Oysa İngilizce’de gündelik hayatta kullanıldığında bile “reflect” kelimesi “düşünme” anlamına çağrışım yapmaktadır. Türkçe’de yaygınlık kazandığı şekliyle ‘yansıtma’ ya da ‘yansıtıcı’ kelimeleri ilk etapta düşünme anlamına çağrışım yapmamaktadır. Ancak akademik anlamda konuya aşina olanlar kavramın ne anlama geldiğini bilmektedir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde de “yansıtma” ya da “yansıtıcı” kelimelerinde düşünme anlamı verilmemekte; sadece ışık, ses ya da görüntünün yansımaları, aksetmesi anlamlarına işaret edilmektedir.

Arapça’dan dilimize geçmiş bazı kelimeler bulunmaktadır. “ ‘Reflection’ kelimesinin Arapça’daki karşılığı nedir, dilimize de geçmiş olan bir kavramla ifade ediliyor olabilir mi?” diye İngilizce-Arapça bir sözlüğe bakıldığında “tedebbür” ve “teemmül” kelimeleriyle karşılaşmaktayız ("Dictionary of Islamic Terms," 2004). Bir diğer kelime ise “tefekür” kelimesidir ("Al-Mawrid: A Modern English-Arabic Dictionary," 1970). Bu sözlükte “reflectiveness” kelimesi de مولى بالتأمل و التفكير şeklinde verilmektedir. Bunlardan tedebbür kelimesi Türk Dil Kurumu sözlüğünde bulunmazken, “teemmül” kelimesi “bir işi ayrıntılarıyla düşünme, düşünüp taşınma” şeklinde açıklanmaktadır. “Tefekür” kelimesinin açıklaması ise “düşünme, düşünüş” şeklinde yer almaktadır. ("TDK Türkçe Sözlük,"

¹ 1. Bir şeyin görüntüsünün ya da ışığın ayna, cam ya da su gibi bir yüzeyden yansımaları, 2. Dikkatli ve derin düşünme, 3. Belli bir durumun, olgunun ya da duygunun göstergesi, işareti, 4. Isı, ışık ya da sesin bir şeyden yansımaları ("Longman Dictionary of American English," 2009)

² Bkz. A. Yıldırım ve Şimşek (2013, s. 300)

2011). John Dewey'in 'Nasıl Düşünürüz' ismiyle tercüme edilen kitabında da teemmül ve müteemmil kavramlarının tercih edildiği yukarıda zikredilmişti. Bu noktada teemmül ya da müteemmil kelimesinin tercih edilmesiyle kavramda 'ayrıntılı düşünme' anlamının ön plana çıktığı söylenebilir. Bu durum göstermektedir ki reflection kelimesinin Türkçede kelimenin orijinalindeki anlam gruplarını içine alacak bir kelime ile karşılanamaması, sahip olduğu iki anlam grubundan birini tercih etmeye zorlamıştır. Bugün yaygın kullanım kazandığı haliyle yansıtma ya da yansıtıcı kavramında ise aksetme/yansıma anlamı ağır basmaktadır.

Dewey (1910, ss. 1-2) düşünce kavramının kullanıldığı bazı yerleri şöyle sıralar:

“İlk etapta zihnimizden geçen her şey düşünce olarak isimlendirilir. Bir şeyi düşünmek, her ne şekilde olursa olsun sadece onun farkında olmak demektir. İkinci olarak, düşünme kavramı geniş anlamda kullanıldığında bile, doğrudan algılanan şey bu kavramın dışındadır; biz sadece doğrudan göremediğimiz, duyamadığımız, koklayamadığımız ya da tadamadığımız şeyleri düşünürüz. Daha sonra üçüncüsü, bir takım bulgu ya da tanıklığa dayanan inançlarla sınırlıdır. Bu üçüncüsü iki türe -ya da daha ziyade iki aşamaya- ayrılır. Bazı durumlarda inanç, hafif bir şekilde ve onu destekleyen şeyi hiç ifade etmeye çalışmadan kabul edilir. Bazı durumlarda ise inancın temeli bilinçli bir şekilde araştırılır ve onun inancı desteklemedeki yeterliği sorgulanır. Bu süreç yansıtıcı düşünce olarak isimlendirilir ki gerçekten tek başına eğitici bir değere sahiptir.”

Dewey (1910) daha sonra bu dört aşamayı ayrı ayrı ele alır. İlk üç tür düşünceden herhangi birisi yansıtıcı düşünceyi ortaya çıkarabilir; fakat bir kere başladığında, o inancı sağlam gerekçelerle temellendirmek için bilinçli ve gönüllü bir çaba olur.

Korthagen (2001)'in ifadesiyle yansıtma, bir tecrübeyi, bir problemi, var olan bir bilgiyi ya da anlayışı yapılandırma ya da yeniden yapılandırmayı deneme şeklindeki zihinsel süreçtir. Minott (2006, ss. 20-21)'a göre yansıtma, itinalı düşünmedir. O araştırma, bağlamın bilgisi, önceki, şu andaki ve gelecek eylemler, olaylar ve kararlar hakkında dengeli muhakemeden (eleştirel düşünmeden) oluşan disiplinli bir düşünsel süreçtir. Ona göre yansıtma, bir soyut anlam içerisinde var olmaz, bilakis belli uygulamalarla kendini gösterir. Yansıtıcı sürecin genel özelliği, 'kendini', yani

eylemler, olaylar ve kararlarla ilgili inancını, değerlerini, varsayımlarını, bağlamı ve amaçlarını sorgulamaktır.

Bazı araştırmacılar, yansıtıcı düşünmenin özellikle eğitime uygulanması boyutunu ön plana çıkarmışlardır. Buna göre yansıtma, “Eğitimsel meselelerde problemin çerçevesini çizme, rasyonel tercihler yapma, istedik ya da istenmeyen sonuçları değerlendirme ve bu tercihler için sorumluluk üstlenme şeklindeki düşünme biçimi” olarak tanımlanmıştır (Ross, 1990; Kitchener & King, 1981; Akt.: Taggart, 1996, s. 6).

İlk defa Dewey (1910) tarafından, *How We Think* isimli kitabında tanımı yapılan yansıtıcı düşünce özellikle 1980’li yıllarda öğretmen eğitiminde yoğun olarak kullanılmaya başlanmıştır. John Dewey’in ortaya koyduğu teorik temelleri geliştiren, çeşitli sınıflamalar yapan, modeller ortaya koyan araştırmacılar olmuştur.

1.1. Yansıtıcı Düşünmenin Teorik Temelleri

Yansıtıcı düşünme yaklaşımının ortaya çıkmasından günümüze, kuramsal olarak ortaya çıkışında ve gelişmesinde belli isimler ön plana çıkmaktadır. Burada bunlardan en fazla ön plana çıkan isimlerden olan John Dewey, Donald A. Schön, Max van Manen’den bahsedilecektir.

1.1.1. John Dewey

Dewey (1910, s. 7) düşüncedeki merkezi faktörü anlatırken iki örnek verir. Bir adam sıcak bir günde yürümektedir. Hava açıktır, ancak daha sonra bulutlar gelir, hava soğur. Ona göre muhtemelen yağmur yağacaktır. Gökyüzüne bakar, onunla güneş arasında kara bulutlar görür ve adımlarını hızlandırır. Böyle bir durumda düşünce olarak isimlendirilebilecek şey nedir? Ne yürüme eylemi ne de soğuğu hissetmek bir düşüncedir. Yürüme eylemin bir yönüdür, bakmak ve fark etmek ise eylemin diğer yönleridir. Muhtemelen yağmur yağacaktır ancak bu bir varsayımdır. Adam soğuğu hisseder, bulutları düşünür ve daha sonra sağanak yağmur başlar. Aynı şekilde birisi de buluta bakar, bir insan figürü ve yüzü hatırlar. Bu iki olaydan ilkinde düşünce, fark edilen ya da algılanan bir gerçeği içerirken ikincisinde gözlenen değil zihne gelen, görülen şeyin akla getirdiği bir şey söz konusudur. Birisi diğerini akla getirir.

Yüzün bizzat bulut tarafından akla getirildiğine inanmayız, bunun bir gerçek olduğunu da düşünmeyiz. Burada bir *yansıtıcı düşünce* yoktur. Aksine, yağmur tehlikesi kendisini bize bir gerçek, bir olasılık olarak sunar. Fark şuradadır ki ilkinde soğukla birlikte bunun yağmur anlamına gelebileceğini düşünürken ikincisinde bulut sadece bir yüzü akla getirir. Görünen şey bir şekilde inancın temeli kabul edilir ve bu her iki örnekte de düşüncenin merkezindeki faktör olarak, bir şeyin başka bir şeyi işaret etmesi ya da göstermesi ve böylece bizi düşünmeye sevk etmesi zikredilmektedir. Ancak yansıtma aynı zamanda bir *anlamlandırma* içerir.

Dewey (1910, s. 6) yansıtıcı düşünceyi, *How We Think (Nasıl Düşünürüz)* isimli kitabında “Herhangi bir inanç ya da varsayım şeklindeki bilgiyi onu destekleyen temeller ışığında, onun yönlendirmesiyle ortaya çıkacak sonuçlarıyla birlikte aktif, kararlı ve dikkatli bir şekilde düşündürmek.” şeklinde tanımlamaktadır.

Dewey (1910, s. 9) yansıtıcı düşüncenin bileşenlerini; (a) “kafa karışıklığı durumu, tereddüt ve şüphe” ile (b) “önerme şeklindeki inancın doğrulanması ya da yanlışlanmasına hizmet edecek daha ileri düzey olgulara ışık tutmak üzere gerçekleştirilen araştırma ve inceleme eylemi” olarak ifade eder.

Dewey (1910, s. 12)’e göre düşüncenin kaynağı şaşkınlık, kafa karışıklığı ya da şüphedir. Düşünce kendiliğinden ortaya çıkan bir durum değildir; sadece genel prensiplerle gerçekleşmez. Ona yol açan bazı özel şeyler vardır. Kişiyi sıkıntıya sokan ve onun denge durumunu bozan güçlük, bir sebep olabilir. Belli bir güçlükte sonraki adım, geçici bir plan ya da proje içeren bir çıkış yolu önermektir. Eldeki veri çözüm sunamayabilir, sadece bir sorun olduğunu ortaya koyar. Çözüm önerisi ise geçmiş tecrübe ve önceki bilgiden gelir. Kişinin benzer durumlarla ilgili bilgisi varsa, daha önce aynı tür bir problemle karşılaşmışsa az ya da çok, önerilerin gelişmesi muhtemeldir. Belli ölçüde benzerlik gösteren bir tecrübe yoksa kafa karışıklığı kafa karışıklığı olarak kalır.

Ortaya çıkan öneri bir anda kabul ediliyorsa biz eleştirel olmayan bir düşünceye sahibiz demektir ki minimum düzeyde yansıtma içerir. Zihinde üzerine düşünülen şeye tekrar dönmek, yansıtma, yeni veri için ilave bulgu aramak demektir.

Yansıtıcı düşünce az ya da çok zahmetlidir. Çünkü varsayımlardan birisini dış görünüşüne göre kabul eğiliminde olmak şeklindeki durgunluk ve tembelliğin üstesinden gelmeyi içerir. Yansıtıcı düşünme kısaca daha ileri düzey bir araştırma, inceleme yapmak üzere yargıyı bir müddet ertelemek anlamına gelir ve bu ertelemenin biraz sancılı olması muhtemeldir (Dewey, 1910, s. 13).

Dewey (1910, s. 13)'e göre iyi zihinsel alışkanlıkları eğitmede en önemli faktör, çıkarsama yapmayı erteleme tutumunu elde etmek ve mevcut olan ilk varsayımları doğrulamak ya da yanlışlamak üzere yeni malzemeler için çeşitli araştırma metotlarında uzmanlaşmadan ibarettir. Kuşku durumunu sürdürmekle birlikte sistematik ve uzun soluklu bir araştırma yürütmek düşüncenin temellerini oluşturur.

Dewey'e göre yansıtma mevcut deneyimin yeniden organize edilmesi ve yapılandırılması yoluyla deneyime anlam kazandırır ve sonraki deneyimlerin gerçekleştirilmesine ön ayak olur. Yansıtma öğrenenin sonuçtan ziyade sürece odaklanmasını gerektirir. Yansıtmanın olabilmesi için öncelikle öğrenmenin gerçekleşmiş olması ve bireyin öğrendiğini davranışa dönüştürebilmesi gerekir. Bundan sonra ortaya konan davranışın özellikle öğrenci tarafından değerlendirilmesi söz konusudur (Başol & Gencil, 2013, s. 929).

Dewey'e göre, öğretimi hakkında yansıtıcı olmayan öğretmenler, çoğu zaman okullarında günlük olarak karşılaştıkları durumlara eleştirel olmayan bir şekilde yaklaşırlar ve problemin çözümünde büyük ölçüde tanımlanmış olan en etkili yolu bulmaya odaklanırlar. Bu öğretmenler, karşılaştıkları durumun pek çok alternatiften sadece birisi olduğunu ve yaptıkları şeyin geniş olasılıklar evreninden bir seçme işlemi olduğunu gözden kaçıırırlar. Her problemi ele almanın birden fazla yolu olduğunu unuturlar. Yansıtıcı olmayan öğretmenler, belli bir durumda probleme yaygın olarak kabul edilen bakış açısıyla yaklaşmayı otomatik olarak kabul ederler (Zeichner & Liston, 1996, s. 9).

Dewey (1910)'in yansıtıcı düşünmesi sadece zihinsel olarak problem çözmekten ibaret değildir, duygusal ve tutumla ilgili bir yönü de vardır. Öğrencilerin hayatlarında fark yaratabileceğimize inanırız. Bunun için hem kafamızı hem de kalbimizi kullanmaya ihtiyacımız vardır. Bu bağlamda Dewey üç tutumu yansıtıcı eylemle

bütünleştirir (Zeichner & Liston, 1996, s. 10): Açık fikirlilik (open mindedness), sorumluluk (responsibility) ve içtenlik (wholeheartedness).

Açık fikirlilik, birden fazla tarafı dinlemeyi aktif olarak arzulama, farklı ihtimallere tüm dikkatini verme ve bize çok sevimli gelse bile inançlarımızda hata olma ihtimalinin farkında olmak demektir. Açık fikirli olan öğretmenler, doğru kabul ettiği şeyin altında yatan gerekçeleri sürekli değerlendirir ve aksi bulguları araştırmak üzere zahmete katlanır. Yansıtıcı öğretmenler yaptığı şeyi niçin yaptığını kendilerine sürekli sorarlar. Açık fikirli olan kişi, birisine karşı bayrak açıp tek bir bakış açısıyla savunmacı bir tutuma girmez. Bunun yerine dinler ve kendisinin ya da diğerlerinin bakış açılarındaki güçlü ve zayıf yönleri kabul eder.

Yansıtıcı eylem için ikinci bir diğer ön şart Dewey'e göre, bir eylemin yol açacağı sonuçları dikkatli bir şekilde düşünmeyi içeren sorumluluktur. Sorumlu öğretmenler, yaptıkları şeyi niçin yaptıklarını kendilerine sorarlar. Bu sorumluluk tutumu, birisinin öğretiminin en az üç tür sonucunu içerir: (a) bireysel sonuçlar- birisinin öğretiminin öğrencinin benlik algısı üzerine etkileri; (b) akademik sonuçlar- birisinin öğretiminin öğrencinin zihinsel gelişimi üzerine etkileri; ve (c) sosyal ve politik sonuçları- birisinin öğretiminin çeşitli öğrencilerin yaşam fırsatları üzerine tahmini etkileri. Yansıtma için sorumluluk, bu meselelerin ve daha fazlasının değerlendirilmesini içerir. Yansıtıcı öğretmenler bu bağlamda, sadece "amaçlarım gerçekleşti mi?" şeklinde değil "sonuçlar iyi mi, kimin için ve ne şekilde..?" şeklinde kapsamlı sorular sorarak öğretimini değerlendirirler.

Dewey'e göre, yansıtma için gerekli olan üçüncü tutum ise içtenliktir. İçtenlik sahibi, gayretli öğretmenler düzenli olarak varsayımlarını, inançlarını ve eylemlerinin sonuçlarını değerlendirirler; bütün durumlara yeni bir şeyler öğrenebileceği bir tutumla yaklaşır. Öğretmen olarak, kendi öğretimlerini sürekli anlamaya çalışırlar, meseleleri farklı perspektiflerden görmek için bilinçli çabaların içerisine girerler. Kısacası yaptıkları işe gönül verirler.

Dewey, tarihsel ve bağlamsal olarak bizim yansıtıcı öğretim anlayışımızın temellerini oluşturmaktadır. Onun düşünceleri bizim yansıtıcı öğretim anlayışımızın önemli bir parçasını oluşturur. Açık fikirlilik, sorumluluk ve içtenlik yansıtıcı

öğretmenin önemli özellikleridir. Fakat Zeichner ve Liston (1996, ss. 13-14)'e göre biz Dewey'in anlatımıyla, burada dursaydık çok detaylandırılmış yansıtma anlayışına sahip olmazdık. Dewey yardımcıdır çünkü onun detaylandırması bizi doğru tarafa yönlendirmektedir. Fakat diğer düşünürler, özellikle Schön yansıtıcı uygulayıcılar düşüncesi ile benimsenmiş ve günlük iş yaşamımızda yansıtmanın nasıl bir yere sahip olduğunu görmemize yardımcı olmuştur.

1.1.2. Donald A. Schön

Çokça atıf yapılan Yansıtıcı Uygulayıcılar (The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action) isimli kitabında Schön (1983), 20. yüzyılın büyük bir kısmında mesleki uygulama anlamında egemen olan teknik alanda yansıtmanın (technical rationality) kapsamlı bir eleştirisini yapmaktadır.

Schön (1983)'e göre yansıtma iki zaman diliminde görülebilir. İlki, yansıtma bir eylemden önce ve sonra görülebilir ve bunu “eylem üzerine yansıtma (reflection on action)” olarak isimlendirir. Öğretimde eylem üzerine yansıtma, ders öncesinde plan yaptığımız ve dersimiz hakkında düşündüğümüz zaman ile dersin sonrasında, ne olduğunu düşünürken gerçekleşir. Öğretimim nasıldı? gibi. İkincisi ise eylem esnasında gerçekleşir. Uygulayıcılar çabaları içerisinde odaklanmışken sık sık yansıtıcı diyaloglara girerler. Yani, eylem esnasında problemleri tanımlamaya ve çözmeye çalışırlar. Öğretim yaparken ise, çoğu zaman beklenmeyen öğrenci tepkileri ve algılamaları ile karşılaşırız. Bir taraftan öğretim yaparken, bir taraftan da bu tepkileri dikkate alarak ders anlatımımızı ayarlamaya çalışırız. Schön buna “eylem içerisinde yansıtma (reflection in action)” ismini vermektedir (Zeichner & Liston, 1996, s. 14).

Schön (1983, s. 69)'e göre eylem içerisinde yansıtma, olağan dışı bir süreç olmasına rağmen nadiren gerçekleşen bir durum değildir. Aslında, bazı yansıtıcı uygulayıcılar için o, uygulamanın merkezidir. Yine de profesyonellik temel olarak teknik anlamda uzmanlık olarak tanımlandığı için eylem içinde yansıtma, genel olarak - uygulayanlar tarafından bile- profesyonel anlamda işini nasıl yapacağını bilmenin geçerli bir biçimi olarak kabul edilmez.

Schön (1983, s. 129) benzerlik durumlarının, eylem içerisinde yansıtma için şartları oluşturduğunu ifade etmektedir. Çünkü her uygulayıcı kendi durumunu benzersiz, daha önce karşılaşılmamış olarak görür, onu standart teoriler ve teknikler uygulayarak ele alamaz. Öğretmen yaklaşık yarım saat öğrenciyle birlikte zaman geçirir. Karşılaştığı durumlar hep farklıdır, problemleri durumu yeniden bir çerçeveye oturtması ve anlayış geliştirmesi gerekir. Bu noktada geçmiş deneyimleri önemlidir. Mevcut durumun benzersiz olan tarafını ele alırken geçmiş uygulamasından elde ettiği tecrübeyi kullanacaktır.

Ona göre eylem içerisinde yansıtma bir tür deneydir. Fakat uygulama durumlarında şartları, kontrollü deneyde olduğu gibi kontrol altına almak oldukça zordur (Schön, 1983, s. 132). Uygulayıcı, problemleri durumu hakkında bir anlayış geliştirmek ve onu değiştirmek için adeta bir araştırma içerisinde ilerler. Durum ile etkileşim içerisinde, eyleminin beklenmeyen etkilerini de göz önünde bulundurarak süreci yürütmek beceri isteyen bir durumdur. Olayın daha önce karşılaşılmamış ve karmaşık oluşu uygun bir çerçeve çizmeyi aynı oranda güçleştirir.

Schön (1983, s. 274)'e göre eğer bir uygulayıcı bir teoriye sahipse, onu eylem içerisindeki yansıtmasına rehberlik etmede kullanır. Bunun için yansıtıcı bir diyalog içine girer. Yansıtıcı diyalog meslekten mesleğe, uygulayıcıdan uygulayıcıya, kapsayıcı bir teorinin varlığına ya da yokluğuna ve içeriğine bağlı olarak farklılık gösterir. Bütün mesleki roller kurumsal bir bağlama sahiptir, fakat tüm uygulayıcılar bunu ciddi bir şekilde dikkate almaz.

Schön (1983, s. 60)'e göre profesyonelleşme anlamında özelleşmenin birtakım olumsuz etkileri de olabilir. Bireyin yüksek derecede ihtisaslaşması bakış açısında darlığa yol açabilir. Bir meslek alt ihtisas alanlarına ayrıldığında bu, tecrübenin ve anlayışın bölünmesine sebep olabilir. Dahası uygulama daha çok tekrar ve rutin haline gelebilir. Uygulama, üstü örtülü ve kendiliğinden gerçekleşen bir hale geldiği için uygulayıcı ne yaptığı üzerine düşünmede önemli fırsatları kaçırabilir.

Schön'e göre yansıtıcı uygulayıcılar hem eylem üzerine hem de eylem içerisinde yansıtma yaparlar (Zeichner & Liston, 1996, s. 14). Eylem üzerine yansıtma (reflection on action), eylemimizle ilgili analitik bir yaklaşım benimsememize ve bazı şeyleri

birkaç farklı bakış açısıyla düşünmemize yardım eder. Problemlere ilişkin nasıl çözümler bulacağımızı ve geliştireceğimizi keşfetmemizin yanı sıra neyin iyi gittiği ve bunun üzerine devam edebileceğimizi görmemize de yardım eder. Ayrıca eylem üzerine yansıtma, rutine dönen işlerimizde durağanlığı önleyerek yansıtıcı uygulamada merkezi bir rol oynar. “Otomatik pilot”u kapatıp her bir durumun yeniden başladığını görmemiz gerekir. Fakat bu bizim profesyonel yaşantımızın her detayı üzerine yansıtmaya ihtiyacımız olduğu ya da bunu yapabileceğimiz anlamına gelmiyor; bu elbette çok yorucu olacaktır. Ancak eylem üzerine yansıtma, yeni düşüncelere açık olmak demektir ki bu yolla pratiğimiz geliştirebilir ve canlı kalabilir (Bassot, 2016, ss. 47-48).

Odeh, Kurt, ve Atamtürk (2010)’ün araştırmalarında öğretmenlerin çoğunun eylem üzerine yansıtmayı göz ardı ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ağır iş yükünün buna sebep olduğunun değerlendirildiği aynı çalışmada, bu düzey yansıtma daha ileri düzey ve zaman tüketen bir yansıtma olarak değerlendirilmektedir.

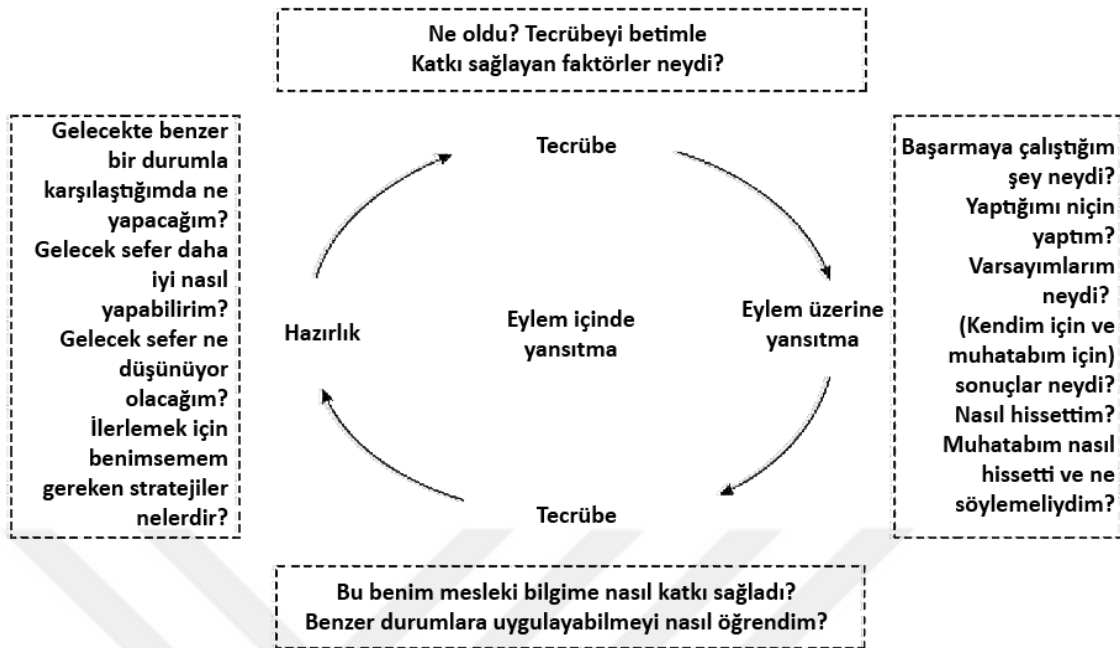
Schön (1983, s. 334), belli öğrencilerin öğrenme kapasitelerini ve güçlüklerini dikkate alarak gerekli ortamı oluşturabilmek için okulun, öğrenci öğretmen oranını bir öğretmene yirmi beş öğrenciden daha az düşecek şekilde ayarlaması gerektiğini ifade etmektedir. Bu anlamda kalabalık sınıflar aynı zamanda daha fazla öğrenci ile ilgilenme ve daha fazla iş yükü anlamına geleceği için yansıtıcı uygulama önünde bir engel oluşturmaktadır.

Schön (1983) yansıtıcı düşünme için geçmiş tecrübenin önemine vurgu yapar. Ona göre uygulayıcı örnekler, görüntüler, fikirler ve eylemlerden oluşan bir dağarcık (repertoire) oluşturur. Bir mimar için gördüğü siteler, bildiği binalar, karşılaştığı tasarım problemleri ve onlar için geliştirdiği çözümler bu dağarcığı oluştururken doktor için gördüğü ya da hakkında okuduğu hastalar, duyduğu hikaye türleri ve onlarla ilişkili psikodinamik şablonlar, denediği müdahaleler ve hastaların onlara yanıtları bu dağarcığı oluşturur. Bu anlamda bir uygulayıcının dağarcığı, onun şimdiye kadar tecrübe ettiklerinin tümünü içerir (Schön, 1983, s. 138). Aynı şekilde bir öğretmenin dağarcığı da meslek hayatı boyunca tecrübe ettiği öğretim durumlarını içerir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının öğretime yansımaları, kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiği, karşılaştığı disiplin problemlerini ele alış biçimi, velilerle etkileşimi ve idari süreçlere katılımı gibi konulardaki hafızası ona bir koleksiyon sunar. Önemli olan bu

dağarcığın anlamlı bir şekilde yorumlanmasıdır. Daha da önemlisi, daha önce karşılaşılmamış bir durumla yüz yüze gelindiğinde bu tecrübenin ele alınış biçimidir.

Eylem içindeki her yansıtmadan elde edilen yeni tecrübe, uygulayıcının repertuarını, dağarcığını zenginleştirir. Böylece daha önce karşılaşılmamış bir durumdaki eylem içerisinde yansıtma, diğer durumlara da genellenebilir. Ancak uygulayıcı genel prensipler ortaya çıkararak değil, örnek niteliğindeki temalardan oluşan repertuarını, dağarcığını zenginleştirerek daha sonraki uygulamalarında bunun yeni çeşitlerini oluşturarak yapar (Schön, 1983, s. 140).

Schön (1983, s. 139) daha önce karşılaşılmamış, eşsiz bir durumu ele alırken geçmiş tecrübenin nasıl kullanılacağına da değinir. Bunun için araştırmacının mevcut durumla geçmiş durum arasındaki benzerlikler ve farklılıklar üzerine yansıtma yapması gerekmektedir. O bilinçli bir şekilde iki durumu mukayese etmeli ve diğer duruma üstü kapalı bir atıfla da olsa mevcut durumu tasvir etmelidir. Burada yeni durum eskisinin bir versiyonu olarak değerlendirilir ve yeni problem çözme davranışı eski problem çözme davranışının bir versiyonu olarak gerçekleştirilir. Aynı zamanda bir araştırmacı olan uygulayıcı, tıpkı ilk başta ilişkili benzerlikleri ve farklılıkları açık olarak ifade edemediği gibi problem çözme sürecinin de benzerliklerini ve farklılıklarını açıkça ifade edemez. Bu anlamda aslında, görme ve yapmaya ilişkin tüm süreç bilinçli bir ifadelendirme olmaksızın gerçekleşir.



Şekil 1. Bütünleştirilmiş Yansıtıcı Döngü (Bassot, 2016, s. 145)

Schön'ün eylem içinde yansıtma ve eylem üzerine yansıtma kavramlarını da içine alan Bassot (2016)'ın *bütünleştirilmiş yansıtma döngüsü* belli bir teorik çerçeve sunmaktadır. Döngü tecrübe ile başlamakta, ne olduğunu tasvir etmeyi desteklemektedir. Ancak tecrübenin bağlamından da kopmamak gerekir. Bazıları geçmişten bazıları da mevcut durumdan gelen tecrübeler olarak katkı sağlayan faktörleri incelememiz istenmektedir. Daha sonra yaklaşımımızı sorgulamak için eylem üzerine yansıtmanızı istenir. Bu ise varsayımlarımızı, duygularımızı ve bu varsayımların olası sonuçlarını içerir. Son adım olarak döngü bizden, bu bilgi ve tecrübeyi gelecekte nasıl kullanacağımızı görmeyi dört gözle beklememizi ister. Eylem içinde yansıtma döngünün merkezinde olup, bu bu tür 'kendi ayaklarımız üzerinde düşünme'nin sürekli ve tecrübe boyunca yapılması gerektiğini vurgular.

Schön'ün yansıtıcı öğretim uygulaması geliştirme çabaları dünya çapında büyük bir etki uyandırmışsa da düşünceleri çeşitli boyutlarda eleştiriye maruz kalmaktadır. Bunlardan ilki öğretmenin öğrenmesinin diyalojik boyutuna yeterince dikkat etmemiş olmasıdır. O, öğretmenin uygulama yaptığı durum ile yansıtıcı bir diyalog kurmasına, yeni öğretmen ile rehber öğretmenin yol gösterme çabası içerisindeki diyaloga vurgu yapmasına rağmen, Schön öğretmenler ve diğer mesleklerden insanların, işleri üzerine düzenli olarak birlikte nasıl yansıtma yapabileceklerini ve yansıtma yaptıklarını

tartışmamaktadır. Mentorluk bağlamı hariç tutulduğunda Schön yansıtmayı, büyük ölçüde öğretmen ve onun durumunu içeren, tek başına yürütülen bir süreç şeklinde resmetmekte olup, öğrenme toplumu içerisinde yer alan *sosyal bir süreç* olduğunu resmetmemektedir. Bu sosyal süreçte, Dewey tarafından yaklaşık bir yüzyıl önce ışık tutulan, açık fikirlilik, sorumluluk ve içtenlik tutumlarıyla birlikte kendi davranışımıza karşı eleştirel bir bakış açısı gerekli iken, *güven* ise uygulayıcılar arasındaki diyalogun önemli bir özelliğidir (Zeichner & Liston, 1996, ss. 18-19). Yansıtıcı düşünmenin önündeki engeller başlığı altında güven duygusunun önemine ayrıca değinilecektir.

Schön'ün çalışmasına bir diğer eleştiri ise, onun uygulamayı çevreleyen ve etkileyen sosyal koşulları yeteri kadar dikkate alınmaksızın öğretim uygulamasına bireysel düzeyde odaklanmasıdır. Burada tartışma öğretmenlerin sadece içsel olarak dikkatinin kendi uygulamalarına çekilmiş olması üzerinedir. Schön, öğretmenlerin kendilerini içerisinde buldukları kurumsal koşullara ve rollere teslimiyetçi bir şekilde cevap vermelerini teşvik etmektedir. Zeichner ve Liston (1996, s. 19)'ın da hemfikir olduğu eleştiricilerin iddiasına göre öğretmenlerin hem içsel olarak kendi uygulamalarına odaklanmaya hem de dışsal olarak uygulamalarının sosyal koşullarına odaklanması teşvik edilmelidir. Değişim için tasarladıkları eylem planları, hem bireysel uygulamalarını hem de kendi konularını geliştirmek üzere çaba içermelidir. Yansıtıcı öğretmen amaçları için aktif sorumluluk almalıdır. Yansıtıcı öğretmenlerin sınıf içerisinde gerçekleşen öğrenme üzerine düşünürken, okul, çevre ve daha geniş olarak sosyal bağlamda öğrenmeyi sağlayan ve engelleyen şeyleri düşünmeye de ihtiyacı vardır.

1.1.3. Max van Manen

Geçmiş tecrübeler üzerine yansıtmayı *geçmişe dönük yansıtma (retrospective reflection)*, gelecek tecrübeler üzerine yansıtmayı da *geleceğe dönük yansıtma (anticipatory reflection)* şeklinde ifade eden Van Manen (1995, s. 34), eylemin gerçekleştiği sırada “dur ve düşün (stop and think)” şeklindeki eylemi ise *eyleme eşlik eden yansıtma (contemporaneous reflection)* şeklinde isimlendirmektedir. Bu anlatımıyla Van Manen'in yaklaşımı, Schön'ün “*eylem üzerine yansıtma (reflection on action)*” ve “*eylem içinde yansıtma (reflection in action)*” şeklindeki yaklaşımına oldukça benzemektedir. Geçmişe dönük yansıtma ve geleceğe dönük yansıtma,

Schön'ün eylem üzerine yansıtma kavramına karşılık gelirken, eyleme eşlik eden yansıtma ise Schön'ün yaklaşımındaki eylem içinde yansıtma biçimini ifade etmektedir. Bunu Tablo 1'de gösterildiği gibi kategorize etmemiz mümkündür.

Tablo 1. Schön ve Van Manen'in yansıtıcı düşünme yaklaşımları

Schön'e göre yansıtıcı düşünme biçimleri	Van Manen'e göre yansıtıcı düşünme biçimleri
Eylem üzerine yansıtma (reflection on action)	Geçmişe dönük yansıtma (retrospective reflection)
	Geleceğe dönük yansıtma (anticipatory reflection)
Eylem içerisinde yansıtma (reflection in action)	Eyleme eşlik eden yansıtma (contemporaneous reflection)

Van Manen (1991, s. 100) yansıtmayı bir deneyim/tecrübe olarak ifade ederek iki tür yansıtmadan bahseder. Bazı yansıtımlar gelecek eyleme yöneliktir (anticipatory or preactive reflection), bazı yansıtımlar ise geçmiş tecrübeler, deneyimler üzerinedir (recollective or retroactive reflection). Fakat her iki durumda da bu tecrübenin anlamları ve önemi üzerine düşünmek üzere kişinin kendisi ile durum arasına bir mesafe koyan yansıtma, insan tecrübesinin bir biçimidir.

Diğer taraftan yansıtmanın gerçekleştiği zamana göre eylem öncesi yansıtma (reflection before action), eylem esnasında yansıtma (reflection in action) ve eylem üzerine yansıtma (reflection on action) yani eylemden sonra eylem üzerine yansıtma şeklinde üç tür yansıtıcı düşünmeden bahseder (Van Manen, 1991, ss. 102-118). Manen'in önceki sınıflaması da ilk bakışta eylemin gerçekleştiği zamana göre bir sınıflama gibi görünse de bu sınıflamadan farklı olarak yansıtıcı düşünme biçimini ifade eder.

Van Manen (1991, s. 101) deneyim olarak yansıtmayı, biraz daha detaylı şekilde dört biçimde ele alır:

1. *İleriye dönük yansıtma (anticipatory reflection)*, bizim muhtemel alternatifler üzerine düşünmemizi, eylem planına karar vermemizi, yapmamız gereken şeylerin türünü planlamamızı ve deneyimleyeceğimiz şeyle ilgili öngöründe bulunmamızı sağlar.

2. *Aktif* ya da *interaktif yansıtma* (*active or interactive reflection*), bazen eylem içinde yansıtma şeklinde de isimlendirilir. Aniden karşılaştığımız durum ya da problemi anlamlandırmamıza imkan verir. Bu “*dur ve düşün* (*stop and think*)” yansıtma tipi, anlık olarak karar vermemizi sağlar.

3. Farklı tip bir yansıtıcılıkla nitelenen başka bir yaygın tecrübe daha vardır: *belli bir farkındalık* (*a certain mindfulness*). İnsanlarla etkileşime girerken, genellikle deneyimimiz üzerine yansıtma yapmak için zamanımız yoktur. Büyük olasılıkla, çocukla olan pedagojik etkileşimimiz de devam eden koşuşturma içerisinde gerçekleşir. Hemen bir eylemde bulunmamız gerekir ve bunun için ne durup düşünme şansımız vardır ne de yansıtma eyleme eşlik eder. Bir başka deyişle, anlık eylem genellikle yansıtma sonucu gerçekleşmez. Ancak bu etkileşimli tecrübe ya da koşuşturmacanın kendisi düşünce içerir.

4. *Deneyim üzerine yansıtma* (*recollective reflection*), geçmiş tecrübemizi anlamlandırmamıza ve çocuklarla olan deneyimimizin anlamı ile ilgili bir bakış açısı elde etmemize yardım eder. Bu yansıtma sonucunda öğretmenler olarak daha tecrübeli uygulayıcılar oluruz, çünkü hayatımız yeni ve daha zengin anlayış sunan yansıtıcı tecrübeler tarafından zenginleştirilir (s. 101).

Van Manen (1995, s. 33)’e göre bir eğitimcinin hayatında yansıtma merkezi bir yere sahiptir. Öğretmen çocuklara düşünmeksizin, dogmatikçe, önyargılı bir şekilde yaklaşmaktan ziyade onları yansıtıcı bir şekilde ele alır. Onların her birini farklı ilgilere ve eğilimlere sahip bireyler olarak dikkate alıp, öğretimini bireyselleştirmek durumundadır.

Van Manen (1991) öğretim sürecini bir metafor ile anlatır. Öğrencilerin, okula gelebilmesi ve yeni bir şeyler öğrenebilmesi için engeller (örneğin bir cadde) aşması, öğretmenin tarafına (okula) geçmesi gerekir. Fakat çocuğun tecrübesine kapalı olan bir öğretmen, öğrencinin hala bir şeyleri “caddenin öbür tarafından” anlamaya çalıştığının farkında olmayabilir. Çoğu öğretmen, öğrencilerin kendi durdukları yere gelmesini sadece bekler. Bu öğretmenler, öğrencilere sınıfın önünde durup bir şeyleri açıklayan öğretmenlerdir. Öğrencilerden beklenen ise açıklamaları yakalamalarıdır, eğer yakalayamazlarsa işleri zordur. Ancak öğrenciler bazı güçlüklerle sahip olabilirler,

ilgisiz olabilirler ya da sadece öğretmenin tarafına nasıl geçileceğini bilemiyor olabilirler. Öğretmen belli bir bakış açısına, bir iştiyaka ve ders konusu ile ilgili bir anlayışa sahiptir ve öğrencinin de konuyla ilgili kendisinin sahip olduğu tecrübeye sahip olmasını bekler. Fakat öğretmenin unuttuğu şey şudur ki öğrenme daima bireysel bir meseledir ve burada öğretmenin yansıtıcı düşünmesi gerekir.

Schön (1983) yansıtıcı öğretmene atfen *usta öğretmen (artful teacher)* ifadesini kullanırken, Van Manen (1991) *ince düşünceli öğretmen (tactful teacher)* kavramını kullanır. Ona göre ince düşünceli, anlayışlı bir öğretmen farkındadır ki öğrenci değil, öğretmen caddeyi geçmek ve öğrencinin tarafına gitmek zorundadır. Öğretmen, “çocuk nerede”, “çocuk, bu şeyleri nasıl görür”, “öğrenme alanına girmek için caddeyi geçmede bu öğrenci nasıl güçlük çekiyor” bilmek zorundadır. Öğretmen, çocuğun yanında durmak ve karşıya geçmesine yardım etmek zorundadır (Van Manen, 1991, ss. 155-156).

Van Manen yansıtmayı niteliğine göre ise üç düzeyde ele alır. Bunlar, teknik alanda yansıtma (technical rationality), uygulama alanında yansıtma (practical action) ve eleştirel yansıtmadır (critical reflection).

Tablo 2. Van Manen'in Yansıtma Düzeyleri (Ballard, 2006, s. 29):

Düzye	Tanım
Teknik Alanda Yansıtma (Technical Rationality)	Öğretmen, bilginin ve temel müfredat ilkelerinin teknik anlamda uygulanması ile ilgilenir (öğrenciler görevlerini yapıyor mu? gibi)
Uygulama Alanında Yansıtma (Practical Action)	Öğretmen, eğitimsel sonuçları etkileyen varsayımlarla daha çok ilgilenir (amaçlar nasıl karşılanıyor? gibi)
Eleştirel Yansıtma (Critical Reflection)	Öğretmen, kişisel önyargıları olmadan bilginin değeri ile ilgilenir (bu içerik, öğrenciler için önemli mi? gibi)

Tablo 2’de de görüldüğü gibi teknik yansıtma düzeyinde, belli bir kazanımı gerçekleştirmek üzere eğitimsel bilginin ve eğitim programının temel ilkelerinin teknik olarak uygulanması söz konusudur (Van Manen, 1977, s. 226). Bu düzeyde sınıf, okul ve toplumun kurumsal yapısı dikkate alınmaz (Ballard, 2006, s. 7). Olay ya da durum genellikle problem olarak görünmez. Örneğin, bir öğretmen kontrolü sağlayabilmek için belli bir sınıf düzeni seçebilir, ancak diğer muhtemel etkileri düşünmez (Ying & Leng, 1982, s. 4).

Geleneksel teknik yansıtma anlayışında, teori ve uygulama arasında bir şekilde üstesinden gelinmesi gereken bir ayrışma vardır. Burada, teori özellikle üniversitelerde, araştırma ve geliştirme merkezlerinde üretilir, okullarda sadece uygulama yapılır, şeklinde bir inanç vardır. Bu görüşe göre öğretmenin işi, üniversitenin teorisini okulda uygulamaya geçirmektir. Öğretmenin uygulamasında örtük olarak bulunan bilgiye küçük bir yer açılır. Schön bu bilgiye *eylem içinde bilgi (knowledge in action)* adını verir. Schön, dışarıda yapılan araştırmanın, profesyonel uygulama dünyasına yani okula uygulanmasının, uygulayıcıların karşılaşacağı önemli problemler konusunda onlara yardımcı olmada çok işe yaramayacağını iddia etmektedir (Zeichner & Liston, 1996, s. 14). Bu paradigmanda profesyonel bilgi sınırlıdır ve bilinebilir. Profesyonel yeni anlayışlar geliştirmez, sadece var olan ve kabul edilmiş süreçleri uygular (Crowe, 2001, s. 18).

Teknik rasyonelliğin (yansıtmanın) en belirgin özelliği, farklı okullarda üretilen kuramsal bilgilerin her tür okul ve okulların durumlarına uygulanmasındaki zorluktur. Öğretim problemlerinin çözümünde bilimsel bilgilerin aynısının uygulanmaya çalışılması, öğretmenin yaratıcılığını, sanatını ve becerilerini tehlikeye düşürmektedir. Okul ve sınıf ortamında sorunların çok yönlü olması zaman zaman sorunların tespit edilmesini de güçleştirmektedir. Problemlerin kuramsal bilgilerin doğrudan doğruya uygulanmasıyla çözülmesi ise daha da güçtür (Ekiz, 2006, s. 14).

Eğitim araştırması, belli öğrenme çıktılarının elde edilmesinde, bazı müfredat yaklaşımlarının diğerlerinden daha etkili olduğunu ortaya koymada güçlük yaşamaktadır. Alternatif, çatışan ya da birbiriyle yarışan ilkeler söz konusu olduğunda ve bu yüzden birden fazla teknik öneri bulunduğu bilince yansıtmanın pragmatik bir biçimi gereklidir. Teorilerin, ilkelerin ve görüşlerin çok olması karşısında müfredat

üzerine düşünmek, alternatif teknik önerilerin ve onların sonuçlarının uygulamada dönüştürülmesine imkan verir. Alternatif uygulama olasılıkları arasında seçim yapmada deneysel analitik teori, eğitimcileri belli bir tutum benimsemeye zorlar. Bu sınırlılık daha üst düzey bir bilinçli yansıtmanın gerekliliğini ortaya çıkartır (Van Manen, 1977, s. 226)

Uygulama alanında yansıtma, öğretmen hedeflere ve davranışlara ulaşıp ulaşılmadığını, ulaşıldıysa nasıl ulaşıldığını ya da ulaşılmadıysa neden ulaşılmadığını anlamak için öğrenci davranışlarını çözümler. Eğitimciler yalnızca bir çıktıyı (davranışı) tanımlamaz, ölçülebilen çıktıları öznel algılamalarına dayanarak yorumlarlar (Pultorak, 1993; Akt.: Ünver, 2003, s. 10). Daha üst düzey olan bu uygulama alanında yansıtma, bireysel ve kültürel tecrübelerin, anlamların, algılamaların, varsayımların, ön yargıların ve ön kabullerin analiz edilmesi ve netleştirilmesi sürecine işaret eder. Müfredat ve öğretme-öğrenme, iletişim ve ortak bir anlayış geliştirme süreci olarak görülür. Bu düzeyde, eğitimsel tecrübenin hem doğası hem de kalitesi ile ilgili yorumlayıcı bir yaklaşıma odaklanılır (Van Manen, 1977, s. 227). İlk düzey olan teknik yansıtmadan farklı olarak sürecin problem olarak ele alınması söz konusudur. Bu anlamda, kafa karışıklığı ile başa çıkma ve muhtemel eğitimsel sonuçları değerlendirme vardır (Moon, 2004, s. 116).

Eleştirel yansıtma ise eğitimciler bireysel ön yargılar olmaksızın, bilginin değeri ve öğrenciye faydalı olacak sosyal koşullar ile ilgilenirler. Burada öğretmen kendisine “*dersin güçlü yanları neydi?*”, “*neleri değiştirmeliyim?*”, “*içerik öğrenciler için önemli olan şeyi kapsıyor muydu?*” gibi sorular sorar (Ballard, 2006, s. 7). Eleştirel yansıtma uygulama hegemonyanın, kurumların ve otoritenin baskıcı biçimlerinin sürekli biçimde eleştirisini yapmayı içerir. Orada baskıcı bir hegemonya, eğitim sürecinin içerisinde yer alanlar arasında bir eşitsizlik yoktur (Van Manen, 1977, s. 227).

Özet olarak, teknik anlamda yansıtma başkalarının beklentilerini (etkili öğretim), uygulama alanında yansıtma bireyin kendi beklentilerini içerirken (benzer biçimde öğretim), eleştirel yansıtma iyi olan beklentileri keşfetmeyi içerir (etik öğretim) (Wakefield, 1996; Akt.: Ünver, 2003, s. 12).

Yansıtıcı düşünme ile ilgili literatürün oluşmasına katkı sağlayan araştırmacıların yansıtma ve dolayısıyla yansıtıcı düşünceye ait belirledikleri ölçütlerin birbirinden ayrılan yönleri olmakla birlikte; bilinçli olma, deneyimlerini etkili bir şekilde analiz etme, eleştirel düşünmenin yapıcı bir şekilde kullanılması, bilginin teknik olarak kullanılmasından uygulamaya dönüştürülmesi ve daha üst düzeyde yeni bilginin oluşturulması gibi özelliklerde birleştikleri görülmektedir (Alp & Şahin Taşkın, 2008, s. 313).

1.2. Yansıtıcı Öğretim ve Öğretmen Eğitimi

Yansıtıcı öğretimin, geleneksel yöntemlere alternatif olarak ortaya konduğu söylenebilir. Geleneksel yöntemler, değişime ve gelişime uygun olarak kullanılamamaktadır. Çünkü bilginin uygulama ile güncellenmesi söz konusu değildir. Yansıtıcı uygulamalarda ise teorinin ve bilginin uygulamaya aktarılması, tecrübe ile birlikte bilginin analiz, sentez ve değerlendirme sonucu geliştirilmesi ve güncellenmesi söz konusudur. Bilgiden uygulamaya, uygulamadan bilgiye doğru olan bu karşılıklı etkileşimle birlikte döngüsel bir süreç içerisinde sürekli gelişimden bahsedilebilir. Bu döngüsel süreç kişinin gelişimini, hem bireysel anlamda hem de mesleki anlamda hayat boyu canlı tutar.

Yansıtıcı düşünme ve öğretim özellikle 1980'li yıllardan itibaren hizmet öncesi öğretmen eğitiminde önemli bir yaklaşım haline gelmiştir. Ekiz (2006, s. 124)'e göre bu kadar popüler olmasının nedeni üç varsayıma dayalı tepkiler olarak değerlendirilebilir: Birincisi, öğretmenlerin teknisyen olarak görülmesine tepkidir. İkincisi, öğretmenlerin akademisyenler tarafından üretilen bilgileri kullanan müşteriler olarak görülmesi düşüncesine bir tepkidir. Üçüncüsü ise, öğretmenlerin, eğitimde reform gerçekleştirmek için merkezde alınan kararlarla biçimlendirilen öğretim programları ya da benimsenen öğretim modellerini olduğu gibi uygulayan kişiler olarak görülmesine karşı bir tepkidir. Yansıtıcı düşünme ve öğretimde her üç düşünceye de karşı gelme söz konusudur. Öğretmenler gerekli bilgi ve becerilere sahiptirler ve alandan elde ettikleri tecrübelerle birlikte öğretime, programlara ve eğitim politikalarına eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşarak gerekli bilgiyi üretebilirler. Değişim ve gelişime açıktırlar, sorunlara çözüm üretebilirler.

Yansıtıcı öğretim yansıtmayı başlıca araç olarak kullanır ve öğretmenleri, işine karşı analitik bir yaklaşım benimseyerek, uygulamalarını analiz etmek, tartışmak, değerlendirmek, değiştirmek ve geliştirmek üzere kendileri ve uygulamaları arasında bir mesafe koymaya cesaretlendirir (Minott, 2006, s. 21). Bunu yapmak üzere öğretmen bir an durur, bir adım geri gelir ve eylemini adeta dışarıdan bir göz olarak inceler, olumlu ve olumsuz yönlerini ele alır.

Yansıtıcı uygulayıcılar fikri, öğretmenlere kendi mevcut uygulamalarını ve onları ders boyunca değiştirme teşebbüslerini tartışmak için zaman ayırmanın önemine vurgu yaparak mesleki gelişimde uygulamaya rehberlik eder. Bu günlükler yoluyla, diğer kayıt türleri yoluyla ya da meslektaşlarla ve zümre başkanlarıyla yapılan, konuşmaya dayalı “geri dönüt” oturumları yoluyla olabilir (Adey, 2004, s. 157).

Çoğu öğretmen hazırlama programının önemli bir amacı, öğretmen adaylarının uygulama hakkında sistematik bir şekilde düşünme, tecrübeden öğrenme ve gerekli olduğunda uygulamada değişiklik yapma becerisini geliştirmektir. Öğretmenlik stajı, öğretmen adaylarının tecrübeler, kendini değerlendirme ve yansıtmaya yoluyla gelişmesine fırsat sunar. Yansıtıcı öğretmen sürekli olarak, tercihleri ve eylemlerinin diğerleri (öğrenciler, aileler ve meslektaşları) üzerine etkilerini değerlendirir. Yansıtıcı bir öğretmen aynı zamanda bir problem çözücü (problem solver), kendini gözleyen öğretmen (self monitoring teacher), hipotez kurucu (hypothesis maker), kendi kendini çözümleyen öğretmen (self-analytic teacher), eylem araştırmacısı (action researcher), araştırmacı (inquirer) ve uyabilen öğretmen (adaptive teacher) olarak tanımlanır (*Teaching Internship Handbook*, 2014).

Eğitimdeki temel problemlerden biri: Eğitim araştırması yoluyla oluşturulan teorik bilgi müfredat geliştirmeye, eğitim politikası belirlemeye ve okuldaki uygulamaya nasıl aktarılır? sorusudur. Bu anlamda en sade ifade ediliş biçimiyle, yansıtıcı düşünmenin eğitim alanında kullanımı, teorik bilgi ile uygulama arasında köprü kurmaya yarar. Diğer taraftan birbirine alternatif eğitim teorilerinin birbiriyle çelişen tarafları da bulunabilmektedir. Uygulamada karşılaşılan sorunları çözmek de yansıtıcı düşünmeyi gerektirir.

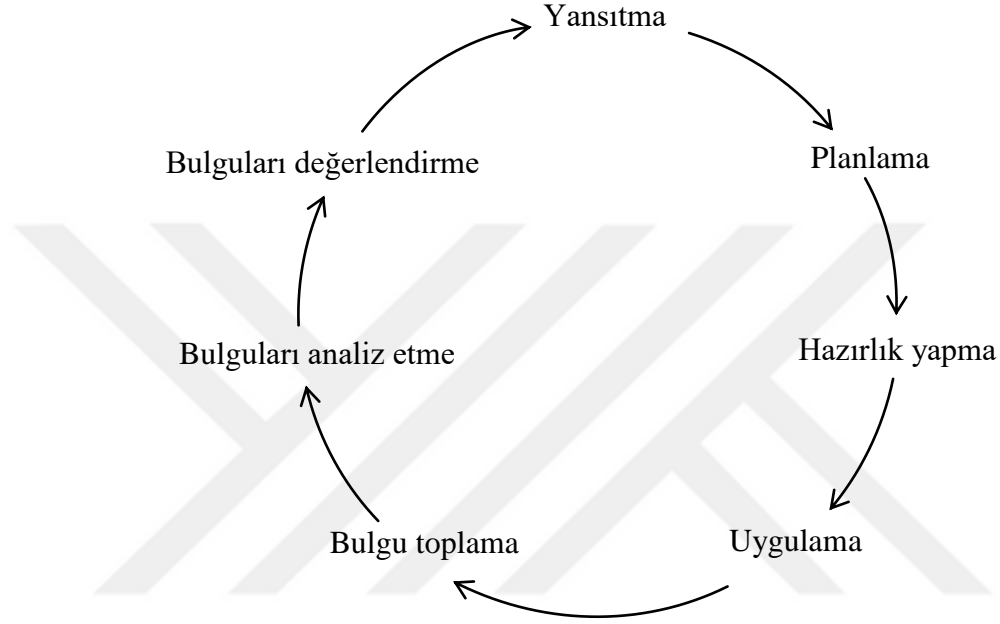
Yansıtıcı öğretimde uygulama durumları, daha önce karşılaşılmamış, eşsiz olaylarla karakterize edilir. Psikiyatrist Erik Erikson, her bir hastayı “bir evren” olarak tanımlamaktadır ve ünlü bir hekimin iddiasına göre “bir doktor problemlerin %85’ini muayenehanesinde görür, kitaplarda değil” (Schön, 1983, s. 16). Her hastanın bambaşka öyküsünün olduğu gibi her öğrenci de bir diğerinden farklıdır. Her birisi farklı bir kültürel arka plana ve geçmişe sahiptir. Problemler de buna göre eşsizdir. Bu yüzden öğretmenin, öğretim hedeflerini gerçekleştirebilmesi ve mesleki yeterliğini geliştirebilmesi için yansıtıcı düşünmeyi kullanması kaçınılmazdır. Bir defa elde ettiği bilgiyi her durumda uygulamak işe yaramayacaktır. Çünkü her yeni bir sınıf bambaşka dünyalar demektir. Onları tanımak, hedeflerimizi sorgulamak, etkinliklerimizin etkililiğini gözden geçirmek yansıtıcı bir öğretimde olmazsa olmazdır.

Yansıtıcı öğretimin bazı temel özellikleri vardır. Bu özellikler Pollard vd. (2008, ss. 14-15) tarafından şu şekilde ifade edilmektedir:

1. Yansıtıcı öğretim, uygulamaların anlamına ve teknik yeterliliğine olduğu kadar amaç ve sonuçlarına da dikkat edilmesini gerektirir.
2. Yansıtıcı öğretim, öğretmenlerin kendi uygulamalarını sürekli olarak izledikleri, değerlendirdikleri ve düzelttikleri döngüsel ve sarmal (spiral) bir süreç içerisinde oluşur (Şekil 1).
3. Yansıtıcı öğretim, öğretimde yüksek standartların sürekli gelişimini desteklemek için bulguya dayalı sınıf içi araştırma yöntemlerinde yeterli olmayı gerektirir.
4. Yansıtıcı öğretim, açık fikirlilik, sorumluluk ve içtenlik tutumlarını gerektirir.
5. Yansıtıcı öğretim, öğretmenin muhakeme yapmasına, bulgu temelli araştırma ve diğer araştırmalarla ilgili bilgi sahibi olmasına dayanır.
6. Yansıtıcı öğretim, mesleki gelişim ve bireysel gelişim meslektaşlarla işbirliği ve diyalog yoluyla gerçekleşir.

7. Yansıtıcı öğretim, dışarıda geliştirilmiş öğretim programları ve çerçeve programları yaratıcı bir şekilde yorumlamayı mümkün kılar.

Şekil 2’de görülen yansıtıcı öğretim süreci, öğretmenin eylemine dinamizm katar. Öğretmenlerin ilk olarak plan yapması, hazırlanması ve uygulaması beklenir.



Şekil 2. Yansıtıcı öğretim süreci (Pollard vd., 2008, s. 18)

Yansıtıcı öğretmenler ayrıca kendilerinin ve öğrencilerinin amaçlarını, eylemlerini ve duygularını gözlemler ve bununla ilgili veri toplar. Daha sonra bu bulguların paylaşılabilmesi, muhakeme edilebilmesi ve karar verilebilmesi için eleştirel bir şekilde analiz edilmesi ve değerlendirilmesine ihtiyaç vardır. En sonunda bu, öğretmenin sınıf politikalarını, planlarını ve hazırlıklarını süreç yeniden başlamadan önce gözden geçirmesini sağlayacaktır. O, yüksek kalitede öğretim standartlarına doğru gelişmeyi sağlayan döngüsel ya da sarmal bir süreç olarak devam eder.

Yansıtıcı modelin en belirgin özelliği, hem bilimsel araştırmalara dayalı bilgilerden yararlanılması hem de bu bilgilerin uygulamaya aktarılırken sorgulanarak öğretmen ya da aday öğretmen tarafından karar verme sürecini içermesidir (Ekiz & Yiğit, 2007, s. 547).

Literatüre göz attığımızda, öğretmen eğitim programlarının en büyük amacının öğretmenleri hayat boyu öğretimlerinin öğrencisi olarak hazırlamak olduğu üzerine öğretmen yetiştiricilerin fikir birliği içinde olduğu açıktır. Ancak Troyer (1988, s. 226)'e göre yine literatür göstermektedir ki bu amacın çok küçük bir kısmı gerçekleştirilmektedir.

Daha 1904 yılında, Dewey öğretmenleri düşünceli yapmanın ve öğrencilerin uyarılmasının, onlara hazır teknik yeterlilik kazanmalarına yardım etmekten daha önemli olduğu iddia ediyordu. Daha yakın zamanda Silberman (1970) ve Feiman (1979) gibi bazı yazarlar, öğretimin bir yansıtıcı sorgulama süreci olduğu görüşünü savundular. Örneğin Feiman, öğretmenin ne bir teknisyen olduğu ne de öğretme mesleğinin bir beceri ve davranış setine indirgenebileceğini savundu. Silberman'a göre de öğretmenin başarısızlığının en büyük sebebi, onu eğitimsel etkinliklerin hedefleri ve gayelerini düşünmeden yoksun bırakmaktı (Akt.: Troyer, 1988, s. 1). Bu düşüncelerden hareketle 1980'li yıllardan başlamak üzere, bilgili olmanın ve bağımsız bir şekilde muhakeme yapmanın, yansıtıcı ya da sorgulayıcı bir duruşun, birisinin kendi uygulamalarından öğrenmek üzere sorumluluk üstlenmesinin önemli olduğu üzerine ciddi çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

Literatüre baktığımızda yansıtıcı öğretim ile teknik öğretim arasında bir ayrım yapıldığı görülmektedir. Ancak bu noktada şu sorular gündeme gelmektedir: Öğretebilmek için öğretim hakkında düşünmek zorunda değil misin? Yani teknik öğretim yaparken de düşünme gerekli değil mi? Bu tür bir düşünme, öğretimin üzerine yansıtma ile aynı şey değil mi? Bu sorular meselenin merkezine oturmaktadır. Zeichner ve Liston (1996)'a göre öğretim hakkındaki düşüncelerin tümü yansıtıcı öğretimi oluşturmaz. Eğer bir öğretmen işine rehberlik eden amaçları ve değerleri, öğretim yaptığı bağlamı hiç sorgulamıyorsa ya da varsayımlarını hiç gözden geçirmiyorsa bu birey yansıtıcı öğretim içerisinde değildir.

Yansıtıcı düşünce ve öğretmen eğitimi üzerine yapılan araştırmaların büyük bir bölümünün öğretmen adayları üzerine yoğunlaştığı ve öğretmen adaylarının eleştirel yansıtmadan çok teknik alanda yansıtma daha fazla başarı elde edildiğini göstermektedir (Zeichner ve Liston, 1987; Gipe ve Richards, 1992; Larrive, 2000; Lee, 2005; Akt.: Alp & Şahin Taşkın, 2008, s. 316).

Eğer onları nasıl kullanacağını bilmiyorsa, öğrenciyi bir sürü detay ve genellemelerle donatmanın avantajı nedir? Bir kişiye bir alet takımı verdiğimizde otomobil motorlarını tamir edeceğini varsaymıyoruz. Bir kişiye ameliyat aletleri verdiğimizde bir ameliyat yapmaya hazır olduğunu varsaymıyoruz. Yine bir müzik aletine sahip olmanın kişiyi müzisyen yapmayacağını biliyoruz. O halde niçin, öğrenciye seçilmiş bir bilgi havuzunu sunup ve daha sonra o bilgiyi hatırlama becerisini test ederek, öğrencinin o bilgiyi nasıl kullanacağını bildiğini varsayıyoruz? (Searles, 1980, s. 173)

Bu noktada gündeme gelen şey düşünceyi eğitmek ve onu eğitmeyi öğretmektir. Dewey (1910, s. 33), düşüncenin eğitilmesinde üç doğal kaynaktan biri olarak meraklılığı zikreder ve meraklılık durumuna göre bir öğretmenin öğrettiğinden daha fazla öğrenebileceğini ifade eder.

Gilbert (2001, s. 52)'a göre öğretmenler tecrübeli öğretmenleri taklit ederek, eğitimsel geçmişimizi çalışarak ya da eğitim teorilerini okuyarak öğrenemez. Bunun yerine öğretmenler, günlük uygulamalarında karşılaştıkları yeni ve kafa karıştırıcı durumlara dair bildiklerini sürekli yeniden organize etmek zorundadırlar. Eğitimcilerin önceki bilgileri, yeni tecrübeleri, öğrendikleri teoriler ve daha önce karşılaşmamış oldukları problemleri çözmek üzere yaptıkları araştırmaların sonuçlarını bütünleştirmeleri yansıtıcı düşündürmektir. Ancak taklit etmenin, özellikle aday öğretmenler ve mesleğe yeni başlayanlar için belli ölçüde kaçınılmaz olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü daha yolun başında olan bu bireyler yeterince tecrübeye sahip değildir. Karşılaştıkları yeni ve kafa karıştırıcı durumlar ile ilgili fikir yürütebilmeleri için benzer durumlarda, daha önce gözlemledikleri öğretmenlerin uygulamalarını düşünmeleri gerekecektir.

Yansıtıcı uygulama hareketi, öğretmenlerin işlerinin amaçlarını ve sonuçlarını biçimlendirme konusunda aktif olmaları, sahip oldukları değerleri ve varsayımları irdelemeleri ve müfredat geliştirme ile okulda yapılacak reformlarda liderlik rolü üstlenmeleri gerektiğinin farkında olmayı içerir (Zeichner & Liston, 1996, s. 5).

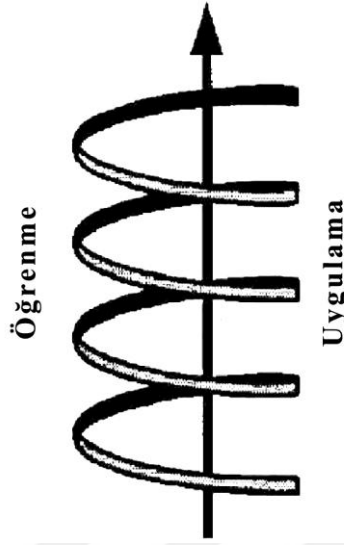
20. yüzyılın ikinci yarısı boyunca, dünya çapında, en yetenekli çocuklardan ziyade daha geniş bir grubu eğitime arzusu, öğretmenleri mesleki bilgi temelli donatmak

gerektiği düşüncesini uyandırmıştır. Eğitimin demokratikleşmesi anlamındaki bu süreç ise eğitimsel bir değişim düşüncesini ve özellikle de çok sayıda öğretmen adayını eğitime ve onlara gerekli mesleki bilgiyi sağlama arzusunu kamçılıdır.

Genel eğilim, öğrenme psikolojisi gibi ilgili bilgi alanlarında öğretmenlere ders vermek şeklinde olmuştur. Fakat zamanla öğretmenlerin bu temel bilginin çoğunu uygulamaya aktaramadıkları ve daha fazla bir şey yapmak gerektiği ortaya çıkmıştır. Bilgi temelli öğretmenin sınıfta kullanacağı becerilerde görülebilir olmalıydı. Bu ise *beceri temelli öğretmen eğitime* (competency-based teacher education) geçilmesine yol açtı. Beceri temelli öğretmenin altında yatan düşünce, öğretmenlerin eğitiminde temel oluşturmaya hizmet etmek üzere iyi bir öğretim için somut ve gözlenebilir kriter formüle etme idi (Korthagen, 2001, s. 2).

Pek çok durumda, insanlar etkili bir öğretmenin iyi bir gözlemci olmasını, öğretimini yaptığı konu üzerine derin bir bilgi ve bakış açısının yanı sıra etkili iletişim becerilerine sahip olmasını bekler. Cephe (2009, s. 183)'ye göre bu yüzden öğretmen eğitimcileri öğretmen adaylarını, geleneksel öğretmen yetiştirme metotları olarak ortaya konan reçetelendirilmiş davranışlar yerine, başlangıç düzeyinde profesyonel yeterlilik ve yansıtıcı öğretim becerileri ile donatmaya çalışırlar.

Yansıtıcı uygulama, spiral şeklinde bir süreçtir. Eylemden öğrenme ve böylece eylemi geliştirme, tekrar eylemden öğrenme ve öğrendikleri ile eylemi geliştirme şeklinde devam eder. Korthagen (2001, s. 60)'e göre aday öğretmenler bu spiral süreçten yalnız başlarına geçmemelidirler, bir başka ifade ile her şeyi kendi başlarına keşfetmemelidirler. Yine de şu üç aşama önemlidir: İlki, sürecin, aday öğretmenin kendi tecrübelerinden doğan öğrenme ihtiyacı ve öğrenmeye ilgisine dayanması gerekir. Rehber öğretmen eğitimcisi yani danışman da aday öğretmeni bu tecrübelere sahip olmaya cesaretlendirmelidir. İkinci olarak, öğretmen eğitimcisi bu öğrenme ihtiyacı üzerine inşa etmelidir ki öğrenme durumu öğrenme amaçlarına uygun olarak kurulsun. Üçüncü olarak, danışman spiral sürecin bir ileriki aşamasının, öğretmen adayının gerçek yaşam durumlarından öğrendiklerini uygulamak olduğunu garanti etmelidir. Korthagen (2001) bunu, öğretmen eğitimcisinin birkaç temel becerisinin kısa bir formülü olarak vermektedir.



Şekil 3. Mesleki gelişim spirali (Korthagen, 2001)

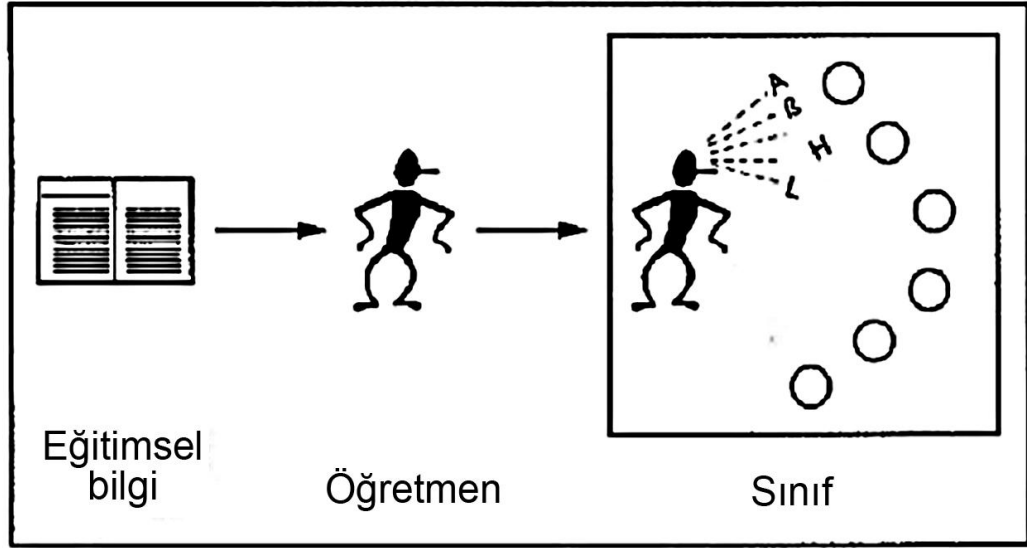
Şekil 3'te görüldüğü gibi mesleki gelişim, öğrenme ile uygulama arasında karşılıklı etkileşim içerisinde gerçekleşir. Öğretmen her daim uygulamasından öğrenmeye devam eder. Öğrendiklerini ise uygulamaya yansıtır.

Eleştirel ve yansıtıcı düşünme, üst düzey bilişsel bir süreçtir ki çeşitli bilişsel becerileri kullanmayı gerektirir. Pek çok öğretmen örgün eğitimleri boyunca bu becerilere büyük ölçüde aşına olmamaktadır. Genellikle, aday öğretmenler bu becerilerle bir eğitim bilimine giriş dersinde ya da duruma göre bir metot dersinde gelişigüzel bir şekilde karşılaşmaktadır. Bu becerileri kavramaya, onlarda uzmanlaşmaya ve belli bir ünite ya da ders planına uygulamaya çok çok az bir zaman ayrılmaktadır. Sonuç olarak birçok öğretmen bu üst düzey bilişsel becerileri kendi öğretim etkinliklerinde kullanmaya isteksizdir, çünkü kolay olmadığını ya da öğrencilerinin kullanmaya ihtiyacı olduğu bu beceriler konusunda iyi yetişmediklerini düşünürler (Searles, 1980, ss. 179-180).

Bu becerilerin geliştirilmesi için öğretmen yetiştirme programlarında, bu becerileri öğrencilere kazandıracak müstakil dersler konulmalıdır. Hatta bu da yeterli değildir. Gilbert (2001, s. 61)'a göre yansıtıcı düşünme içeriği, yüksek öğretim programlarının içerisinde bütün derslerde yer almalıdır.

Öğretmen eğitiminde iyi bilinen bir problem şudur ki, pek çok öğretmen adayı eğitim aldıkları programa, öğrenme ve öğretme hakkında belli ön kabullerle başlarlar ki

bunu öğrenciliklerinde tecrübe etmişlerdir. Yani öğretmenlerinden öyle görmüşlerdir. Örneğin eğitim araştırmalarının bulguları, öğrencileri kendi öğrenme süreçlerinde aktif katılımcılar yapmanın önemine vurgu yapmasına rağmen çoğu aday öğretmen, öğretmeni bir “bilgi transfer edici” olarak görür (Şekil 4). Diğer bir görüşe göre ise öğretmen bilgi aktarmaktan ziyade öğrenmeyi kolaylaştıran olmalıdır (Korthagen, 2001, s. 69).



Şekil 4. Öğretmen eğitiminde teknik anlamda yansıtma paradigması (Korthagen, 2001, s. 3)

Öğretmenlerde “niçin yansıtıcı düşünceyi geliştirmeliyiz?” sorusunun cevabıyla ilgili olarak Calderhead ve Gates (1993)’e göre yansıtıcı uygulama fikrine dayalı öğretmen eğitimi programları, aşağıdaki amaçların bir ya da birkaçına sahiptir:

- Öğretmenlerin öğretime yönelik analitik bir yaklaşım benimseyerek kendi uygulamalarını analiz etme, tartışma, değerlendirme ve değiştirmelerini mümkün kılmak,

- Öğretmelerin, öğretimin sosyal ve politik olarak var olduğunu ve öğretmenin görevinin bu bağlamı değerlendirme ve analiz etmeyi içerdiğini fark etmesine yardım ederek çalıştığı sosyal ve politik ortamı dikkate almasını desteklemek,

- Öğretmenlerin, iyi bir öğretimin nasıl olduğuna ilişkin kendi inançlarını eleştirel bir değerlendirmeye tabi tutarak, sınıf içi uygulamalarda örtülü olan ahlaki ve etik meselelere değer vermesini mümkün kılmak,

- Öğretmenleri, kendi mesleki gelişimleri ve bir dereceye kadar mesleki bağımsızlıklarını elde etme konusunda daha fazla sorumluluk alma konusunda cesaretlendirmek,

- Öğretmenlerin kendi eğitim uygulamaları ve anlayışlarının teorisini geliştirmelerine olanak sağlamak

- Eğitimdeki gelecek yönelişlere daha iyi etki etmeleri ve eğitimsel kararlarda daha fazla aktif rol almaları için öğretmenleri güçlendirmek (Akt.: Korthagen, 2001, ss. 52-53)

Korthagen (2001)'e göre eğer öğretmen eğitimcileri aday öğretmenlere mesleki gelişimlerinde yardımcı olmak istiyorsa, işe bu öğrencilerin öğretme ve öğrenme hakkındaki bakış açılarını ve bu görüşe nasıl sahip olduklarını anlamaya çalışarak başlamalıdır. Bu, eğitimcilerin öğretmen eğitimi boyunca, aday öğretmenlerin peşin hükümlerini sorgulamalarına yol açacak yeni tecrübeler oluşturmalarına yardımcı olacaktır. Ancak buna rağmen öğrenci değişime zorlanamaz. Çünkü kökten bir değişim ancak öğrenci değişimi istiyorsa gerçekleşebilir. Fakat, bu değişim süreci öğretmen eğitimcisi tarafından teşvik edilebilir. Öğretmen eğitiminde üç temel ilke vardır (Korthagen, 2001, ss. 71-73):

1. Öğretmen eğitimcisi, aday öğretmene öğrenme ihtiyaçlarının farkında olması için yardımcı olmalıdır.

2. Öğretmen eğitimcisi, aday öğretmene yararlı tecrübeler bulmada yardımcı olmalıdır.

3. Öğretmen eğitimcisi, aday öğretmene bu tecrübeler üzerine detaylı bir şekilde yansıtma yapması için yardımcı olmalıdır.

Bu üç ilke bu sıra ile uygulanmalıdır. Bazen öğrenciler hiçbir öğrenme ihtiyacının farkında olmazlar. Bu durumda, öğrencinin akranlarına vereceği bir ders gibi bir tecrübe ile başlamak daha uygun olabilir. Diğer durumlarda öğrencinin önceki tecrübeleri üzerine yansıtması desteklenir. Örneğin; öğrenciden okuldaki favori öğretmenlerinin

karakteristikleri üzerine düşünmesi ve onların karakteristiklerini şu an kendisinin sahip olduğu karakteristik ile kıyaslaması istenebilir.

Dahası bu ilkeler genellikle birlikte işler. Örneğin; tecrübeler üzerine yansıtma yaparak (3) aday öğretmenler öğrenme ihtiyaçları hakkında daha fazla farkında olurlar (1) ve öğrenme ihtiyaçlarını düzenleyerek (1) gerekli öğrenme durumu bulma konusunda farkındalık geliştirirler (2).

Bu durumda üçüncü ilke kendisini problem olarak sunabilir. Aday öğretmenler genellikle, kendilerinin verdiği bir ders gibi geçmiş tecrübelerinin detaylarını net olarak hatırlamazlar. Örneğin; ders boyunca stresli olmak, öğrencilere ne sorduğunu ve öğrencilerin buna nasıl tepkide bulunduğunu unutmalarına sebep olabilir. Ya da belli bir konuyu nasıl açıkladıklarını tam olarak hatırlamayabilirler. Eğer sınıfta bir gözlemci varsa -danışman, rehber öğretmen, aday öğretmen olan arkadaşı- onların gözlemlerini “subjektif” bulabilir. Bu (genellikle bilinçsiz) bir değişime karşı direnç tutumudur.

Her şeyden önce fark etmeliyiz ki bu tür problemler, öğrenme durumunun mesleki gelişiminde aday öğretmene uygun olmadığını göstermektedir. Bu tehdit edici bir durumdur ve daha güvenli öğrenme durumu araştırılmalıdır. Ancak oldukça güvenli ve araştırmaya uygun bir tecrübe olsa bile bazı aday öğretmenler bu tecrübeler üzerine geri bakmak ve ne olduğunu hatırlamada güçlük yaşamaktadırlar. Öğretmen eğitimcisinin görevi, aday öğretmende yansıtma kapasitesi oluşturmak haline gelmektedir.

Burada teknoloji yararlı olabilir. Öğrenme tecrübelerinin ses ya da video kayıtları öğrenciye bir ayna işlevi görebilir. Örneğin; bir kayıt öğrencinin ders işlemeden sonra tecrübeyi “yeniden yaşaması”nda yararlı olabilir. Bu ses ya da video, belli bölümleri istediği kadar sıklıkla tekrar dinlemesi ya da izlemesine imkan verir. Aday öğretmen, basit problemleri açığa çıkaran detayları buradan keşfedebilir. Örneğin; soruları yeterince dinlemediğini ya da kullandığı metodun beklediği kadar etkili olmadığını fark edebilir. Bu, öğrenme ihtiyaçlarının gelişmesini teşvik etmede çok yararlıdır.

Korthagen (2001, s. 109)’e göre aşamalılık stratejisi öğretmen eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Aslında yansıtma becerisini aday öğretmen kendisi kazanmalıdır,

ancak öğretmen eğitimcisi bunu mümkün kılmak için yeterli bir yapı sunmalıdır. Aday öğretmen yardım olmaksızın her şeyi kendisi bulmaya zorlanmamalıdır. İlk başta öğretmen eğitimcisi, somut görevler verebilir, muhtemel seçenekleri gösterebilir, geri dönüt verebilir, aday öğretmen tarafından istendiğinde gizli ya da açık bir şekilde yardım sunabilir. Aşama aşama daha fazla karar aday öğretmene bırakılır.

1960lar ve 1970ler boyunca, hem Avustralya'da hem de Amerika'da öğretmen eğitimi üzerine daha fazla araştırma yapılmış, yeni programlar uygulamaya konmuş, etkili öğretmenler yetiştirmek için simülasyon ve mikro öğretim gibi yeni öğretim metotları kullanılmaya başlamıştır. Fakat öğretmen eğitime yönelik ciddi eleştiriler devam edegelmiştir. Carey (1979, s. 1)'e göre bu eleştiriler göstermektedir ki öğretmen eğitime böylesi artan bir desteğin verilmesi daha iyi öğretmenlerin yetişmesi ile sonuçlanmamıştır. Programlar birlik ve bütünlükten yoksun, çok fazla teknik olarak konumlandırılmış ve öğretmenleri okulların gerçeklerine hazırlamada başarısız olmakla eleştirilmektedir. Daha iyi bir sonuç elde etmek üniversite ile okulu daha çok iç içe kılarak teori ile uygulama arasındaki boşluğu kapatmak ve eğitimde uygulayıcılar olan öğretmenlerin aynı zamanda bilgi üreten, kendi teorilerini geliştiren bireyler haline getirilmesi desteklenebilir.

1.3. Yansıtıcı Öğretmen Özellikleri

Yansıtıcı düşünmenin, öğretmenler açısından incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf içerisindeki uygulamalarını anlamaları ve davranışlarının farkında olmalarını sağlayarak eğitim-öğretimdeki performanslarını arttırmalarına yardımcı olduğu söylenebilir (Alp & Şahin Taşkın, 2008, s. 313).

Güney (2008, s. 58)'e göre yansıtıcı öğretmen, yaratıcı, risk alan ve sezgisel bir kişidir. Yansıtıcı öğretmen, öz eleştiri yapar, yeni fikir ve ufuklara açıktır, öğrencileri dinler, değerlendirir ve değişime isteklidir. Bunlara ek olarak, yansıtıcı öğretmen kendisinin farkındadır, karşısındakini umursar, fikirlerini paylaşır, ortamı hazırlar ve yeteneklidir.

Calderhead (1992)'ın görüşüne göre yansıtıcı öğretmen olmak, birisinin kendisinin ve diğerlerinin eğitimle ilgili inançlarını eleştirel bir şekilde inceleme, öğretme ve öğrenme üzerine kapsamlı ve net bir bakış açısı geliştirme meselesi olarak

düşünülür. Yansıtıcı öğretmenlerin kişisel, sosyal, etik ve politik faktörleri dikkate alması beklenir (Akt.: Tsui, 2004, s. 27).

Yansıtıcı öğretmen, yansıtıcı olmayan öğretmenden farklı olarak, öncelikli olarak bir anlatıcı, ders veren ya da bilgi verici değildir. O öncelikle bir sorgulayıcı, materyal sağlayıcı, yardımcı, düşünmeyi uyaran ve geliştiren koşulları yaratan birisidir. Bu, yansıtıcı öğretmenin öğrencilere cevapları asla söylemeyeceği, ders anlatmayacağı, bilgi sunmayacağı anlamına gelmez. Bu aşamalardan biri ya da birkaçının yansıtıcı düşünme sürecinde kullanılması uygun olduğunda yansıtıcı öğretmen elbette bu etkinliklere katılır (Lambert, 1976, s. 30). Aynı şekilde Lyons (2010, s. 118) da yansıtıcı öğretmenin cevaplar vermektten çok sorular sorduğunu ifade etmektedir, özellikle de somutlaştırıcı sorular (ne yaptın? ne umuyorsun?). Eleştirel düşünmeyi uyaran sorular ise en yararlı olanlarıdır (güçlü yanların neler? gelişmek için ihtiyaçların neler?). Lyons ayrıca öğretmenlerin, öğrencileri iyi sorular sormaları için eğitmeleri gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Zeichner ve Liston (1996, s. 33)'a göre yansıtıcı öğretmen kendi öğretim uygulamasının temel kaynağını kendi uygulamasından ortaya çıkan pratik teorileri olarak bilir. Ancak çalıştığı çevrenin ve bağlamın, eylemlerini etkileme biçimine karşı da duyarlıdır. Yansıtıcı öğretim birisinin inançlarının, tecrübelerinin, tutumlarının, bilgisinin ve değerlerinin yanı sıra öğretmenin çalıştığı sosyal koşulların sunduğu fırsatların ve sınırlılıkların teşhis ve değerlendirmesini yapmayı, üzerine uzun uzun düşünmeyi gerektirir.

Dewey (1933) yansıtıcı düşünen bir bireyle dolayısıyla yansıtıcı öğretmenle ilgili üç önemli kişisel özelliğe vurgu yapar: açık fikirlilik, sorumluluk ve içtenlik. Açık fikirlilik, bulgu ile ilgili duyarlı olmayı, alternatif olasılıkları düşünmeyi ve kendi yanılma payımızın farkında olmayı içerir. Bu kapsamda diğerlerininkinin yanı sıra kendi varsayımlarımız ve önyargılarımızı sorgulamaya ihtiyacımız vardır. Sorumluluk, eylemlerimizin sonuçlarının farkında olmayı ve sonuçlarını üstlenmeyi içerir. Bu yüzden eylemlerimizle kimin çıkarlarına hizmet ettiğimizin farkında oluruz ve işimizi düzgün yaptığımızdan emin oluruz. İçtenlik ise yansıtılmamıza odaklanmaya istekli olma ve enerji sahibi olmak ile ilgilidir (Ashwin, 2015, s. 47).

Norton (1996) bu üç özelliğe üç madde daha ekleyerek, yansıtıcı düşünen bir öğretmenin sahip olması gerektiği düşünülen temel özellikleri ve sergilemesi beklenen davranışları şu şekilde belirtmektedir:

- Öğretim sürecini sürekli değerlendirir, kullandıkları yöntem ve araç-gereçleri gözden geçirerek uygun kararları alır.

- Açık fikirlidir. Kendi görüşlerine ve sınıf uygulamalarına yapılan eleştirilere karşı açıktır. Yapılan eleştirileri düşünür ve alternatif çözümler üretir.

- İçten-samimidir. Öğrencilerin zihinsel, duygusal ve fiziksel kaynaklı sorunlarına kendisini adar ve çözümlmek için çaba harcar.

- Entelektüel sorumluluğa sahiptir. Alınan kararların kısa ya da uzun vadede doğurabileceği her türlü sonucu göz önünde bulundurup, planlamalarını ona göre yapar.

- Yansıtmayı önemser. Yaptıkları yansıtma kendisini güdüler ve bundan mutluluk duyar.

- Geleceği görür. Öğrencilerini de dış dünyaya hazırlar ve onların da geleceği görmeleri için uğraşır (Akt: Duban & Yanpar Yelken, 2010, ss. 346-347).

Yansıtıcı düşünme üzerine olan literatür, düşüncelerinde yansıtıcı olan öğretmenlerin yansıtıcı uygulama oluşturan öğretmenler olduğunu göstermektedir. Teoriye göre, eğer öğretmenler yansıtıcı düşünürlerse, yeni karşılaştıkları durumların yanı sıra geçmiş bilgileri, tecrübeleri ve eğitimlerini kapsayan sağlam bir uygulama ortaya koyarlar. Diğer bir deyişle, yansıtıcı düşünür olan öğretmenler gelişen, değişen ve ihtiyaçlara karşılık veren bir uygulamaya sahiptirler. Bu, her bir öğrencinin ve o öğrencinin eşsiz olan ihtiyacının öğretim kararlarında dikkate alınması anlamına gelir (Gilbert, 2001, s. 60).

Zeichner ve Liston (1996, s. 6)'a göre yansıtıcı öğretmenin beş temel özelliği vardır:

- sınıf içi uygulamalardaki ikilemleri değerlendirir, çerçevesini çizer ve çözmeye çalışır,

- öğretimindeki varsayımların ve değerlerin farkında olur ve sorgular,
- öğretim yaptığı kurumsal ve kültürel çevreyi dikkatle izler,
- müfredat geliştirmede ve okuldaki değişim çabalarında yer alır,
- kendi mesleki gelişimi için sorumluluk alır.

Yansıtıcı öğretmenin dikkati, öğrencilerin zihinsel sürecine odaklanır ve sürekli olarak öğrencileri yansıtma sürecine dahil edecek koşulları oluşturmayı dener. Yansıtma, hem öğrencilerin hem de öğretmenin düşünce ve eylemine yön veren rehber haline gelir. Öğretmenin kendi yansıtıcı düşünme süreci, öğrencilerin gerçek problemlere dahil edilmesi ve onların çözümüne yardım edilmesini içerir. Bu anlamda yansıtma hem öğrencilerin öğrenme metodunun, hem de öğretmenin davranışına rehberlik eden mantığın altyapısını oluşturur. Bu mantık, tüm öğretim metodunu belirler ve sınıfta kullanılan çeşitli teknikleri, araçları, etkinlikleri ve stratejileri seçmede temel kriter olarak kullanılır (Lambert, 1976, ss. 28-29).

Korthagen (2001, s. 147) ise gerçekleştirmiş olduğu araştırmayı esas alarak yansıtıcı öğretmenlerin karakteristik özelliklerini dört madde halinde sunmaktadır:

1. Yansıtıcı bir öğretmen, durumları ve problemleri bilinçli bir şekilde yapılandırabilir ve öyle yapmanın önemini düşünür,
2. Yansıtıcı bir öğretmen tecrübelerini yapılandırırken belli standart sorular sorar,
3. Yansıtıcı bir öğretmen neyi öğrenmek istediğine kolaylıkla yanıt verebilir,
4. Yansıtıcı bir öğretmen, kendisinin diğerleri ile karşılıklı ilişkilerindeki kendi fonksiyonunu yeterli bir şekilde betimleyebilir ve analiz edebilir.

Schön (1983, s. 66) yansıtıcı öğretmene işaret etmek üzere eserinde çoğunlukla usta öğretmen (artful teacher) ifadesini kullanır. Ona göre usta bir öğretmen (artful teacher) öğrencinin okumayı öğrenmedeki güçlüğü, çocuktaki bir kusur olarak değil “kendi öğretim metodunun bir kusuru” olarak görür. Bu yüzden o, öğrenciyi neyin rahatsız ettiğini bulmak zorundadır. Sınıfta bir parça deneysel bir çalışma yapması

gerekir. Çünkü öğrencinin güçlüğü ona mahsus olabilir, öğretmen kendisinin sahip olduğu açıklamalar repertuarının yeterli olduğunu varsayamaz. Hatta durumu tam olarak ifade edemese bile. Öğretmen, yeni metotlar keşfetmeye hazır olmalıdır ve o metotları keşfetme becerisini geliştirmeye kendini cesaretlendirmelidir.

Norlander-Case, Reagan, ve Case (1999, s. 37) de yansıtıcı öğretmeni ilk ve öncelikli olarak karar alıcılar olarak tanımlamaktadır ki bu kararlarını da bilinçli ve rasyonel olarak alırlar. Dahası, yansıtıcı öğretmen kararlarını ve değerlendirmelerini kendi eşsiz tecrübelerine göre düzenlenmiş ve yeniden yorumlanmış sağlam mesleki bilgi ve alan bilgisine dayandırır. Yansıtıcı öğretmen etik davranış sergilemelidir ve sosyokültürel farkındalığın yanı sıra duyarlılık göstermelidir.

1.4. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme Yolları

Öğretmenlerin, özellikle hizmet öncesi eğitimleri sırasında, yansıtıcı düşünme konusunda eğitilmeleri çok önemlidir. Ünver (2003, s. 58)'e göre bu amaçla öğretmen yetiştiren fakültelerin programlarında şu etkinliklere yer verilebilir: a) Öğretim elemanın, öğretmen adayının hazırladığı ders planlarına ilişkin dönütler vermesi, (b) Öğretmen adaylarının ders planlarını uyguladıktan sonra değerlendirmesi, (c) Amaçlı tartışmalar, (d) Günlük yazma, (e) Gelişim dosyası hazırlama, (f) Eylem araştırmalarına katılma, (g) Mikro öğretim çalışmalarına katılma, (h) Öğretmenlik uygulamaları sırasında yapılan gözlemler.

Ünver (2003)'e göre öğretmen adaylarının eğitimlerinden sorumlu olan öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin de yansıtıcı düşünen kişiler olması gerekmektedir. Bunun tersi durumda, yansıtıcı düşünmenin kuramını öğretmeye çalışsalar bile, kendileri örnek olmadıkları için öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeleri oldukça güç olabilir. Bu nedenle, öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin öncelikle kendi davranışlarına ilişkin yansıtıcı düşündüklerini öğretmen adaylarına göstermelidir. Öğretmen adaylarının görüşlerine önem verdiklerini de onlara duyumsatmalıdırlar.

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmenin yolları olarak; yansıtıcı günlük, işbirliği, portfolyo, tartışma, mikro öğretim, eylem araştırması, gözlem, durum çalışmaları, akran rehberliği, otobiyografi şeklinde sıralamak mümkündür.

Özellikle öğretmen adayları ve öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimi ve becerilerini geliştiren etkinlikler, uygulamalar ve metotlar olarak yukarıda isimlerine yer verdiğimiz gibi literatürde daha fazla uygulama ve etkinliğin ele alınmış olmasına rağmen, çalışmamızın sınırlarını aşacağından burada üzerinde en fazla durulan etkinlikler, uygulamalar ve metotları ele almaya çalışacağız.

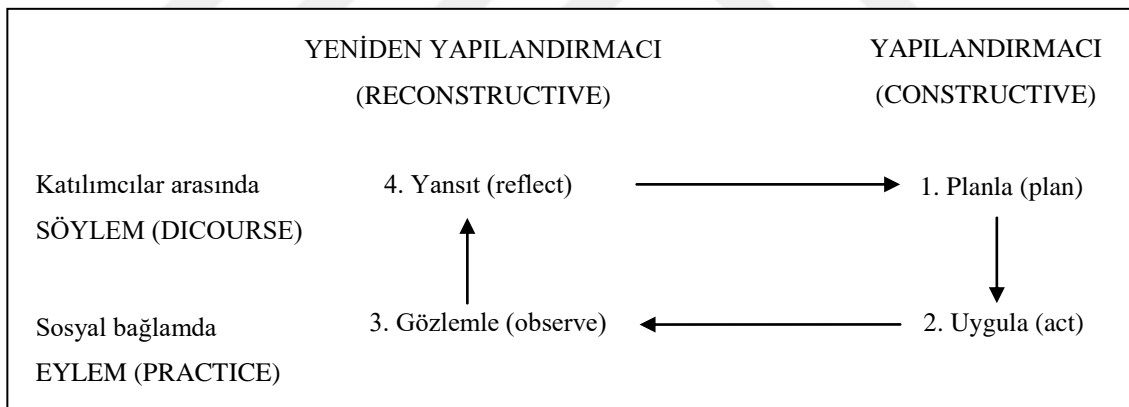
1.4.1. Eylem araştırması

Genel bir anlatımla eylem araştırması, eğitim uygulamaları geliştirmek için uygulamacılar tarafından yürütülen, uygulamaları sistematik olarak anlamak, değerlendirmek ve değiştirmek amacını güden bir çeşit araştırma ya da incelemedir (Ekiz, 2006, s. 43). Bir eylem araştırması öncelikle sorunu fark etme, daha sonra sorunu tespit etme ve çözüm geliştirme, ondan sonra ise bu çözümü uygulamayı içerir. Uygulamadan sonra yeni bir gözlem ile durum değerlendirilir ve sorun devam ediyorsa aynı süreç tekrarlanır. Örneğin, ders süresini yetiştiremeyen bir öğretmen öncelikle bu sorunun farkına varır. Sorunun sebebini tespit etmek üzere bir dersini video ya da ses kaydına alır. Daha sonra bu kaydı inceleyerek, ders boyunca hangi işlemlere zaman harcadığını tek tek kaydeder. Yoklamanın alınması, önceki dersin tekrarı, öğrencilerin dikkatini çekme, konuyu işleme, arada sorulan soruları yanıtlama vb. her bir uygulamasının ne kadar süre aldığını tespit ederek gereksiz yere fazla vakit harcadığı yerleri tespit eder. Örneğin, önceki dersin tekrarını yapayım derken çok fazla zaman kaybediyor olabilir. Ya da ders işlerken öğrencilerden gelen ve konunun dışında olan soruları da cevaplamaya çalışması süreyi yetirememesinin sebebi olabilir. Bir sonraki dersinde hangi uygulamaya kaç dakika ayıracağı ve nelere dikkat edeceği ile ilgili bir planlama yapar ve bu planı uygular. İkinci uygulamasını tekrar kayda alır ve planlamanın uygun şekilde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği gözlemler. Gerekli görürse yeni düzenlemelerle bu döngüsel süreç devam eder.

Eylem araştırması, uygulama üzerine yansıtmanın mantıksal bir uzantısıdır. Yansıtıcı uygulama nasıl içerisinde döngüsel bir süreç barındırıyorsa eylem araştırması

da bu özelliğe sahiptir. Çünkü döngü eylem araştırması modelinin merkezinde yer alır (Rushton & Suter, 2012, s. 101). Bu döngüsellik, öğrenme ve öğretim üzerine kişiselleştirilmiş bir bireysel gelişimin sürdürülebilir olmasını sağlar (McGregor & Cartwright, 2011, s. 250).

Eylem araştırması kısaca, katılımcıların (öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler gibi) uygulamalarının rasyonel ve yerinde olmasını sağlamak, bu uygulamalarıyla ilgili anlayış geliştirmek için, sosyal koşulları içerisinde katılımcıların kendi kendine yansıttıkları (self-reflective) bir araştırma biçimidir. Eğitimde, okul temelli müfredat geliştirme, mesleki gelişim, okul gelişim programları ve sistemleri planlama ve politika geliştirmede eylem araştırması işe koşulur. Bu gelişim süreçlerinde katılımcılar, süreçle ilgili karar verme mekanizmasına dahil olmak için bir yol olarak eylem araştırmasını seçerler. Metot anlamında planlama, uygulama, gözleme ve yansıtma döngüsü şeklindeki özyansıtımlı (self-reflective) süreç eylem araştırması yaklaşımının merkezindedir (Bkz. Şekil 5) (Carr & Kemmis, 1986, s. 162).



Şekil 5. Carr ve Kemmis (1986)'in eylem araştırması şeması

Eylem araştırması, mesleki hayatlarında öğretmenlerin her gün karşılaştıkları, aniden ortaya çıkan problemler ve meselelerle ilgili çözümlerin geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi, bunların gerçek ortama aktarılması ile ilgilidir. Problemin kaynağı deneysel olarak çalışılır, metotlar sonuca ulaşmaya dönük olarak pragmatiktir ve esnekler. Amaç belli bir konuda olumlu bir değişim gerçekleştirmektir. Ancak eylem araştırması, sadece “ortak kanaatin (common sense)” ya da “bilimsel metodun” sınıf problemlerine uygulanması değildir. Dahası, o ileriye yönelik (proactive), hüküm ifade eden (normative) ve bir dereceye kadar topluma bakan bir

yönü olan (communal) bir etkinliktir ki katılımcıları tarafından yansıtıcı uygulamayı gerektirir ve destekler (Norlander-Case vd., 1999, s. 43). Yani mevcut çözüm önerilerini uygulama anlamında bir tekrardan çok meseleye uygun çözüm önerisi geliştirme ve uygulama işidir.

Eylem araştırmasında araştırmanın sadece öğretmenler “üzerine” değil de başkaları (öğretmenler, akademisyenler vb.) “ile” birlikte yapılması yönü ağır basmaktadır. Bu yönüyle işbirlikçi bir yaklaşımın bulunduğu söylenebilir. Geleneksel eğitim araştırması yaklaşımında ise uzman olan araştırmacılar ve araştırmalarını başkaları üzerine yürütmektedirler. Öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler ise veri sağlayıcılar olarak görülmektedir (Ekiz, 2006, s. 45). Eylem araştırması ile eğitimin bizzat içinde olanların konunun nesnesi değil öznesi konumuna geldiğini söyleyebiliriz. Bu anlamda eylem araştırması yaklaşımının yükselişini öğretmenlerin, üniversitelerde geliştirilerek kendilerine hazır olarak sunulan bilgi ve teorilerin sadece uygulayıcısı olarak görüldüğü teknik anlamda yansıtmaya (technical rationality) bir alternatif olarak görmek mümkündür.

Eylem araştırmasında katılımcıların süreçten sorumlu olması çok önemlidir ve bir danışmanın rehberliği olsa bile problemlerin tanımı ve çözümü katılımcıların kendisinden gelmelidir. Eylem araştırması öğretmenler tarafından sistematik araştırma yapılması için bir çerçeve sunar: Nasıl öğretiliyim, ne öğretiliyim, okulu nasıl geliştirebilirim? sorularının cevabını araştırmaktır bu (Ross, 1994, s. 27).

McGregor ve Cartwright (2011, s. 246)’a göre eylem araştırması, o şey niçin işe yarıyor ya da yaramıyor konusunda teşhiste bulunup ve ona çare üretmek, “bir durumda ne oluyor”u tasvir etmekten daha çok derinlemesine bir yansıtma gerektirir. Bir durumla ilgili, daha fazla analitik seviyede, olumlu bir değişim sağlamak üzere teşebbüste bulunulan yinelemeli bir süreçtir. Önceki döngülerde gelişen anlayışlar ışığında metotları, veriyi ve yorumu sürekli rafine ederek, sonraki döngülerde eylemin aşamalarını değiştirmeyi ve eleştirel yansıtmayı içerecektir.

Eylem araştırmasının, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programına girmesi gerektiğini savunan öğretmen eğitimcileri, öğretmelik formasyon eğitimi boyunca, öğretmen adaylarını sürekli olarak deneyimden öğrenme becerisi ve eğilimi ile

donatmak üzere “kendini gözlemeleme (self-monitoring)” alışkanlığı kazandırmanın önemine vurgu yapmaktadırlar. Onlara göre bu, öğretmenlerin kariyer boyunca öğretim konusunda daha iyi olmalarını da sağlayacaktır (Gore & Zeichner, 1991, s. 119; Akt.: Korthagen, 2001, s. 65)

McIntosh (2010)’a göre yansıtma ve eylem araştırması karşılıklı olarak birbirini destekleyen bir yapıdadır. Yani eylem araştırması yansıtıcı düşünmeyi geliştirirken, yansıtıcı düşünme eylem araştırması için olmazsa olmazdır. McIntosh (2010, s. ix)’un da hemfikir olduğu John Elliott ve Alison Morton-Cooper gibi bazı araştırmacılara göre bir metot olarak eylem araştırması, eleştirel düzeyde bir yansıtıcı yaklaşım olmaksızın yürütülemez.

Eylem araştırması ile yansıtıcı düşünmenin bir diğer ortak noktası teori ve uygulama arasındaki boşluğu ortadan kaldırması ve bu ikisi arasında bir köprü vazifesi görmesidir (Abdulahadi, 2001, s. 131). Yukarıda da değindiğimiz gibi geleneksel eğitim araştırması yaklaşımında hazır olarak öğretmene sunulan teori ve üniversitedeki araştırmacılar bir tarafta iken uygulama ve öğretmenler bir tarafta yer almaktadır. Araştırmacılar uygulamadan uzak kalırken, öğretmenler onların sunduğu teorik bilginin sadece uygulayıcısı olarak ona yabancı kalmaktadırlar. Eylem araştırması bunu ortadan kaldırarak öğretmeni aynı zamanda bir araştırmacı rolüne büründürmekte, yerine göre üniversitedeki araştırmacılarla işbirlikli olarak çalışmayı zorunlu kılmaktadır. Böylece teori ve uygulama arasındaki boşluk ortadan kalkar.

1.4.2. Yansıtıcı günlük

Bassot (2016, s. 31) yazmanın önemine vurgu yaparak, kendimizi ve eylemimizi daha iyi anlamak için yansıtıcı yazmamız gerektiğini ifade eder. Başka bir şey hakkında konuşurken -adresimiz gibi “ezbere” bildiğimiz şeyler dışında- bir şey yazmak neredeyse imkansızdır. Çünkü kalemi kağıda koymak neyi yazacağımız hakkında düşünmeyi, nasıl yazacağımıza karar vermeyi, düşüncelerimizi işlemeyi, okuyan kişinin anlayabilmesi için neyi kastettiğimizi açıklamayı içerir.

Birisi yansıtıcı düşünme ve yansıtıcı uygulama ile ilgili literatüre baktığı zaman, yansıtma ile ilgili olarak sıklıkla günlük yazmadan bahsedildiğini görür (Stoddard,

1993, s. 29). Yansıtıcı günlük, bireyin gözlemlerini ve tecrübelerini bir günlükte yazdığı ve zaman içerisinde farklı tecrübelerini ve onları ele alış biçimlerini ayırt etmeyi öğreten bir yöntemdir (Kalliath & Coghlan, 2001). Ayrıca yansıtıcı günlükler, öğretmene kendi düşünme süreci üzerine de yansıtma yapma imkanı veren birer araçlardır (Dana & Yendol-Hoppey, 2014, s. 109). Sürekli bir mesleki gelişim için aynı zamanda bir araştırmacı olması beklenen öğretmenlerin karşılaştıkları sınırlılıklardan birisi de düşüncelerini kayıt altına almaktır. Öğretim yapılan günün ya da haftanın sonunda kendi öğretimi ile ilgili düşüncelerini kaydettiği günlükler bu güçlüğü ortadan kaldıracaktır. Bu durum bir taraftan başarılarının ve buna imkan sağlayan uygulamalarının, bununla birlikte duygularının daha fazla farkında olmasını sağlayacak, motivasyonunu artırırken daha iyisi için yol aramaya da rehberlik edecektir. Diğer taraftan da başarısızlıklarını ve bunun olası sebeplerini irdelemeye ve bir çıkış yolu aramaya yardımcı olabilir.

McGregor ve Cartwright (2011, s. 188)'a göre mesleki uygulamayı günlük formatında kaydetmek, düşünme biçimlerini (bilişsel süreçler) anlamayı destekleyebilir ve böylece problem çözme sürecine yardım eder. Yeni başlayan öğretmenler, hızlı bir yansıtıcı uygulama yapmak için, gelecekte neyi farklı yapabileceklerini düşünerek günlük kayıtlarını tekrar gözden geçirebilirler.

Yansıtıcı yazılar ve günlükler yazmak, öğretim tecrübelerini nasıl değerlendirdiklerini ve bu tecrübelerinden öğrenmeleri etkilediği görülmektedir. Öğrenciler, yazılarında sorularını, endişelerini, öğrendiklerini ya da anlamaya ve fark etmeye başladıklarını, korkularını, öğretim ve öğrenme konusundaki hayal kırıklıklarını ifade ederler. Yine öğrencilerin, aday öğretmen olarak kendi öğretim uygulamalarını ve düşünme süreçlerini inceleyerek daha iyi bir anlayış geliştirmelerinin yanı sıra yansıtıcı yazılar ve günlükler yoluyla kendi öğretim tecrübelerini irdeledikleri gözlenmektedir (L. M. Stewart, 1991, s. 166). Mesleki gelişimin bir aracı olan yansıtıcı günlükler, farklı şekillerde tutulabilir. Bir ciltli defter, kağıtları takacağınız bir klasör dosya, bir USB bellek ya da bir ses kayıt cihazı bu amaçla kullanılabilir (Paige-Smith & Craft, 2007, s. 164). Benzer şekilde ses kaydı gibi bir dijital kayıt olan video kaydı yoluyla da yansıtıcı günlük tutulabilir (Moon, 2006, s. 51). Bu anlamda kağıt üzerine ya da elektronik ortamda günlük tutmak arasında bir tercihte bulunulabilir.

Moon (2006, ss. 44-51) mesleki öğrenme ve gelişimin bir parçası olan yansıtıcı günlük tutmanın bazı amaçlarını sıralayarak açıklar. Ona göre günlük yazmak, açıkça ifade edilsin ya da edilmesin, aşağıdaki amaçların birkaçına hizmet eder, bazıları da diğerlerini ihtiva eder:

1. *Tecrübeyi kaydetmek.* Belki de günlük yazarların pek çoğunun ilk amacı “tecrübeyi kaydetmek”tir ve sonra daha ileri düzeyde işlenebilirler. Paralel araştırmalar ve proje etkinlikleri bunlara örnek olabileceği gibi portfolyo, kişisel gelişim planı biçiminde de olabilir. Diğer bazı örnekleri ise bir klinik durumun öyküsünün kaydedilmesi ya da psikoterapi oturumlarına ilişkin kayıtlar olabilir.

2. *Tecrübeden öğrenmeyi kolaylaştırmak.* Tecrübelerini derinlemesine incelenmesi ile birlikte mesleki eğitim ve gelişim içerisinde kişi kendi teorisini geliştirmesinde günlük kayıtları kullanabilir.

3. *Öğrenmeyi desteklemek ve düşüncenin sunumu.* Bazı şeyleri anlamaya yardım eder, sonra derinlemesine tartışılabilir ve onun hakkında yazılabilir.

4. *Eleştirel düşünmeyi ya da sorgulayıcı tutumu geliştirme.* Bir şeyi görüldüğü gibi kabul etmek yerine sorgulama, kritik düşünme ve bilişsel olgunluğu geliştirmeye yarar.

5. *Üstbilişi desteklemek.* Bazıları kendi öğrenme süreçleri hakkında daha fazla farkında olmak isteyebilirler. Aynı şekilde bireysel öğrenme stillerinin sınırlılıklarını anlamak üzere yansıtıcı günlükler kullanılabilir. Bu bir bakıma düşünme hakkında düşünmeyi geliştirmeyi amacını içerir.

6. *Öğrenmeye aktif katılımı artırmak ve öğrenmenin sorumluluğunu üstlenmeyi artırmak.* Öğrenciyi sınıfta aktif bir rol üstlenmeye zorlar.

7. *Yansıtma ve düşünme becerisini artırmak.*

8. *Problem çözme becerilerini geliştirmek.*

9. *Formal eğitimi değerlendirmek.* Eğitimde gerçekleştirilmesi hedeflenen durumların değerlendirilmesinde yansıtıcı günlükler tercih edilebilir.

10. *Yansıtıcı uygulamayı geliştirmek.* Mesleki gelişim üzerine olan literatürde baskın bir şekilde günlük yazmadan bahsedildiği görülür. Mesleki eğitimde günlükleri kullanmanın temel sebebi yansıtıcı uygulamayı geliştirmektir.

11. *Bireysel gelişim ve kendini güçlendirme.* Özellikle mesleki gelişimi sağlamak amacıyla kullanılabilir. Diğer taraftan bireyin kendi zihinsel gelişimini desteklemesinde yararlıdır.

12. *Tedavi amaçlı ya da davranış değişikliğini desteklemek.* Hastaların psikoterapi oturumları boyunca ya da oturumlar arasında, içsel dünyalarındaki olayları not tutmaları istenebilmektedir. İfade edilmesi güç duyguları ya da çatışmaları açığa çıkarmada kullanılabilir. Bireyin kendisinin ya da diğerlerini rahatsız eden davranışların değiştirilmesinde, bir diyetin sürdürülmesinde yardımcı olabilir.

13. *Yaratıcılığı artırmak.* Rastgele ya da belli bir proje üzerine yaratıcı düşünceler geliştirmek üzere kullanılabilir.

14. *Yazmayı geliştirmek.* Yazının akıcılığını geliştirmek ve üretkenliği artırmak üzere kullanılabilir.

15. *Kendini ifade etmek.* Bazıları kendisini başkasına karşı ifade etmekte zorlanabilir. Yansıtıcı günlükler bu anlamda kendini ifade etmenin bir aracı olabilir.

16. *İletişimi beslemek, grup içerisinde yaratıcı ve yansıtıcı etkileşimi beslemek.* İki ya da daha fazla kişinin daha sonra birbirlerinin günlüklerini görmek, paylaşmak suretiyle bir etkileşim oluşturulabilir.

17. *Bir araştırma ya da projede planlama ve ilerlemeyi desteklemek.* Araştırma ya da projede çalışma öncesi doldurulan günlükler planlamayı sağlarken sonraki günlükler ile birlikte öncekilerin incelenmesi kaydedilen gelişmeyi ortaya koyar.

18. *Öğrenen ve diğeri arasında iletişimi sağlamak.* Bazı durumlarda danışman ile öğrenci arasında iletişimi sürdürmek günlüğün başlıca amacı olabilir. Bu genellikle öğrencinin biraz uzak mesafede olduğu durumlar için geçerlidir. Örneğin bir öğrenci üniversiteden uzak bir okulda staj yapıyorsa tecrübelerini günlük formatında yazar ve danışmanına gönderir.

Tablo 3. Yansıtıcı yazma ve yansıtıcı olmayan yazma arasındaki fark (Bassot, 2016)

Yansıtıcı yazma	Yansıtıcı olmayan yazma
Birinci kişi olarak yazmaktır (ben, bana, biz, bize)	Üçüncü kişi içinde yazmaktır (o, ona, onlara)
Bir eleştiri sunmak anlamında eleştireldir	Sadece negatif yöne odaklanmak anlamında eleştirel olmaktır
Analitiktir	Betimleyicidir
Doğaçlamadır	Hesaplanmıştır
Olduğu gibi akandır	Üzerinde oynanmıştır; ne düşünmeliyim, ne yazmalıyım diye düşünmezdir
Dürüstlüktür	“Kendimi aldatma”dır
Özneldir	Nesneldir
Duygularıyla iç içe geçmiş ve onları işleyendir	Duygularını göz ardı eden ve onları örtendir
Varsayımlarımı sorgulamama yardım eden bir araçtır	Varsayımlarımı görmezden gelmeme mazeret ve işimi olumsuz bir şekilde etkilemesine izin vermemdir
Zamana yatırımdır	Zaman israfıdır

Tablo 3 yansıtıcı yazmanın ne olduğunu ve ne olmadığını ifade etmektedir. Buna göre yansıtıcı yazma kendi duygu, düşünce ve hislerini, eleştirel ve analitik bir bakış açısıyla, doğaçlama olarak, dürüst bir şekilde ve öznel bir biçimde, varsayımlarını sorgulayarak gerçekleştirilen bir eylemdir.

McGregor ve Cartwright (2011) kişinin yazısının ya da düşüncelerinin yeterince iyi olmadığına dair ya da yeterince bilmediğine dair korkularını yansıtıcı düşünmenin önündeki engellerden birisi olarak “akademik engeller” şeklinde ifade eder. Yazma becerisi ve bilgisinin niteliği üzerine olan bu korkuları yenmek için ise kişinin kendi stratejisini geliştirmesi gerektiğini söylemektedirler (s. 186). Günlük yazma, teori üzerine ve onun uygulamaya nasıl aktarılacağı gerektiği üzerine enine boyuna düşünmeye imkan verir. Bu anlamda günlük yazmanın, bir taraftan yansıtıcı düşünmeyi geliştirirken öte yandan yansıtıcı düşünmenin önündeki engellerden birisini kaldırmaya yardımcı olduğunu söyleyebiliriz.

Yansıtıcı yazma ile ilgili olarak Bassot (2016, s. 32) dört önemli mesaj vermektedir: Bunlardan ilki, “*yaz*” *sürüncemede bırakma* şeklindedir. Çoğu şeyi hatırlayacağımızı düşünürüz. Ancak gerçekte, meşguliyet fazla olduğunda, muhtemelen en önemli şeyleri bile hatırlayamayacağız. Biz ‘bugün çok şey oldu, onun hakkında sonra yazacağım’ şeklinde düşünme eğilimindeyiz. Ancak yoğunluk içerisinde, daima hatırlayacağımızı düşündüğümüz çok önemli şeyleri bile unuturuz. İkincisi, *sana uygun olan şeyi yapmak en iyisi*. Nasıl kaydedeceğimiz üzerine düşünmek zaman kaybından başka bir şey değildir. Hangi tür bir bilgisayar alayım, en iyi kalem alayım, yazmada laptop kullanmalı mıyım kullanmamalı mıyım diye düşünmek yazmaya başlamamızı engeller, başarısızlığa uğratar. Üçüncüsü, *gerçekçi olmak*. Yansıtıcı yazma, ‘mükemmel’ olmayı gerektirmez, aslında öyle olmamalıdır da, yerine getirilebilir olmalıdır. (Bassot, 2016)’a göre kişi haftada 15 dakika kadar kısa bir sürede bile bunu yapabilir. Dördüncüsü, *pratik olmak, kendine karşı katı olmamak*. En baştan tamamını elle yazsaydım daha iyi bir kitap yazabilmem mümkündü demekle yetinebilmek gerekir.

1.4.3. Portfolyo (Gelişim dosyası)

Ürünlerin çeşitliliği “portfolyo” olarak isimlendirilebilir. Bu yüzden evrensel bir tanım yapmak güçtür (Wade & Yarbrough, 1996, s. 65). Bununla birlikte portfolyo “kişinin öğrenme sürecini yansıtabilen farklı doküman ve çalışmaların odaklı bir koleksiyonu” olarak tanımlanabilir (Imhof ve Picard, 2009; Akt.: Tican, 2013, s. 45).

Öğretim portfolyosu, aday öğretmenlerde yansıtıcı uygulamayı ortaya çıkaran bir metottur. Huebner (1997, s. iv)’e göre öğretim portfolyolarının uygulanması öğretmenlerin bireysel uygulamaları ile ilgili yüksek düzeyde farkındalık geliştirmektedir. Bu farkındalık öğretmenlerin sınıftaki uygulamalarını değiştirme ve reform yapmalarında hızlandırıcı bir rol oynar.

Portfolyo, dokümanları sadece bir araya getirmek değildir; aksine kişinin uygulama ve tecrübesine ilişkin materyallerin, uzun bir süreç içerisinde zaman sıralaması ile düzenlendiği sistematik bir süreçtir (Zeki, 2010, s. 16).

İdeal bir öğretim portfolyosunun bileşenleri -tecrübe, ürünler, tartışma ve yorumlar- öğretmen adaylarını yoğun bir tecrübeler bileşkesine dahil edecek ve

yansıtma için fırsatlar sunacaktır (Huebner, 1997, s. 12). Wade ve Yarbrough (1996, s. 63)'a göre portfolyolar pratik öğretim meseleleri üzerine düşünmeyi, öğretimin içerisinde (öğretim esnasında) gerçekleşen problemler hakkında düşünmeyi ve kurumsal amaçları sorgulamayı geliştirmek üzere üç farklı amaçla kullanılabilir.

Portfolyolar, öğretmen adaylarının da mevcut uygulamalarını görmelerine ve zamanla mesleki gelişim göstermeleri için öneri geliştirmelerine yardım eder (Huebner, 1997, s. vii).

1.4.4. Mikro öğretim

Mikro öğretim, Stanford Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından geliştirilen ve ilk defa 1963 yazında Stanford'un öğretmen staj programında, yetiştirme (training) ve teşhis yapmaya dönük (diagnostic) bir araç olarak kullanılmıştır. Aslında yapılandırılmış teknik -ancak gerçek öğretim- öğretmenlere net bir şekilde tanımlanmış öğretim becerilerini, dikkatlice planlanmış kısa derslerde (5-25 dakika arası) uygulamaya imkan verir. Bu öğretim genellikle, küçük bir gerçek öğrenci grubuna yapılırken video kaydı üzerinden sonuçların gözlenmesi fırsatı sunar. Ayırt edici özelliği öğretmenin performansını üzerine, meslektaşları, danışmanları ve katılımcı diğer öğrenci arkadaşları tarafından doğrudan ve bireysel olarak teşhise yönelik bir değerlendirme yapma imkanı sağlamasıdır. İster okuldaki hizmet öncesi öğretim uygulamasında olsun ister öğretmen gelişimini sağlamak üzere yürütülen hizmet içi eğitimde olsun mikro öğretim yapılabilir (Allen, 1967, s. 1).

Mikro öğretim sırasında aşağıdaki işlemler gerçekleştirilir (Ünver, 2003, ss. 53-54):

- Öğretmen adayı mikro öğretim çalışması yapacağı öğretmenlik becerisini seçer.
- Bu beceriyi hangi konuyu işleyerek gösterebileceğine karar verir.
- Mikro öğretim için dersten önce mikro öğretim planı yapar ve mikro öğretim uygulaması sırasında yararlanabileceği öğretme-öğrenme araç ve gereçlerini hazırlar.

- Hazırlık yaptığı öğretim becerisini kendi sınıf arkadaşları ya da kendisinden daha alt sınıflardaki öğrencilerden oluşan 1-5 kişilik kümeye 5-20 dakika içinde sunar.
- Bu sırada video kamera kullanma olanağı varsa, öğretmen adayının mikro öğretim uygulaması video kasete kaydedilir. Video kamera kullanma olanağı yoksa, sınıftaki 1-5 kişilik - öğrenci rolündeki - küme dışındaki öğrenciler öğretmen adayının mikro öğretim uygulamasını gözler ve gözlem sonuçlarını yazarlar.
- Uygulamadan sonra, video kamera çekimi yapıldıysa, video kaset izlenir ve sınıfça uygulamaya ilişkin tartışma yapılır. Video kamera çekimi yapılmadıysa, sırasıyla mikro öğretim yapan öğretmen adayı, öğrenci rolündeki küme, sınıftaki öteki öğrenciler ve öğretim elemanı uygulamaya ilişkin sözlü olarak dönütler verirler.
- Bu uygulamadaki eksikleri gidermek ve yanlışları düzeltmek amacıyla yeniden mikro öğretim uygulaması yapılır.

Mikro öğretim, normal öğrenme-öğretme süreçlerinin karmaşıklığını kolaylaştırmayı amaçlayan bir laboratuvar öğretim yöntemidir (Görgeç, 2003, s. 57). Gerçek sınıf ortamının kompleks yapısı içerisine girmeden önce aday öğretmenler, daha kontrollü bir ortamda deneyim kazanırlar.

Gerçek ortama göre başarısızlık riski daha azdır. Dolayısıyla öğrencileri cesaretlendirerek motive eder. Ancak yapay bir ortam oluşu da bu yöntemin bir sınırlılığıdır. Çünkü aday öğretmen, gerçek sınıf ortamındaki muhtemel problemlerle karşılaşma ihtimali düşüktür. Kalabalık sınıflar, beklenmeyen öğrenci soruları vb. durumlar ancak gerçek ortamlarda tecrübe edilebilir.

1.4.5. Video kaydı

Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını fark etmesi oldukça önemlidir. Bu anlamda bu farkındalığı artırmak üzere tecrübeler üzerine yansıtma yapmak faydalı olabilir. Ancak aday öğretmenler için yeterince tecrübeden bahsetmek de mümkün değildir. Staj

esnasında anlattıkları dersler onlara birtakım tecrübeler sunabilir. Burada başka bir problem söz konusudur ki aday öğretmenler belli bir tecrübenin detaylarını genellikle net olarak hatırlayamazlar. Örneğin, ders boyunca stresli oldukları için, öğrencilerin ne sorduğunu ve kendilerinin buna nasıl tepki verdiklerini unutabilirler. Ya da belli konuyu nasıl açıkladıklarını tam olarak hatırlamayabilirler. Korthagen (2001, s. 72)'e göre burada teknoloji yararlı olabilir. Öğrenme tecrübelerinin ses ya da video kayıtları öğrenciye bir ayna işlevi görebilir. Örneğin; bir kayıt öğrencinin ders işlemeden sonra tecrübeyi “yeniden yaşaması”nda yararlı olabilir. Bu ses ya da video, belli bölümleri istediği kadar sıklıkla tekrar dinlemesi ya da izlemesine imkan verir. Aday öğretmen, basit problemleri açığa çıkaran detayları buradan keşfedebilir. Örneğin; soruları yeterince dinlemediğini ya da kullandığı metodun beklediği kadar etkili olmadığını fark edebilir. Bu, öğrenme ihtiyaçlarının gelişmesini teşvik etmede çok yararlıdır.

Video hem bir gözlem aracı olarak hem de öğrencilerin tecrübelerini yakalama ve onların düşünme süreçlerini uyarmada kullanılabilir. Video olması gerekenden daha az kullanılmaktadır fakat öğretmen araştırmacıların çalışmasını belgeleyen bir teknoloji biçimidir.

Videoya kaydedilmiş sınıf içi tecrübeler, aynı resimlere bakarak ve üzerine yansıtma yaparak tartışmak üzere öğretmenlere ortak bir çerçeve sunabilir. Öğretmenler paylaşılan sınıf tecrübeleri üzerine düşüncelerini açık bir şekilde ifade edebilirler ve yansıtma yapabilirler. Bu teknolojiler, stajyer öğretmenlere pek çok farklı öğretim tecrübesini gözlemlene imkanı da sağlamış olur (Marsh, 2011, s. 51). Dana ve Yendol-Hoppey (2014) videonun, hem öğrenci tecrübelerini kaydetmek için bir araç olmasının yanı sıra bir gözlem aracı hem de öğrencilerin düşünme süreçlerini harekete geçirici bir fonksiyonunun olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu yönüyle videonun, çok fazla kullanılmamaktadır ancak yansıtıcı düşünmeye ciddi katkı sağlayan güçlü bir uygulama olduğunu söylemek mümkündür.

Video kaydı hem mikro öğretimde hem de gerçek ders sunumlarında kullanılabilir. Mikro öğretimde belli durumların kontrol altına alındığı yapay bir ortam vardır. Gerçek sınıf ortamında sunulan tam bir dersin videoya kaydedilmesi de mikro

öğretimde olduğu gibi öğretmen adayının uygulaması üzerine yansıtıcı düşünmesini destekler.

1.5. Yansıtıcı Düşünmenin Önündeki Engeller

Yansıtıcı düşünmenin önündeki engellerle ilgili literatür incelendiğinde bazı ortak noktalara değinilmekle birlikte, konunun farklı çalışmalarda çeşitli kategoriler halinde ele alındığı görülmektedir.

Yansıtıcı düşünmenin önündeki engel olarak en fazla sıklıkla dile getirilen husus, aşırı iş yükü nedeniyle zaman yetersizliği ve yeniliklere gidilmesine bağlı olarak gelişen sınırlılıklardır. Bu sabit program yapmada yaygındır. Bir diğer büyük engel ise geleneksel çalışma biçiminde büyük bir değişime işaret eden ve büyük oranda katılımı ve ön hazırlığı gerektiren “öğrenmeyi transfer etmenin güçlüğü”dür. Ayrıca okuldaki öğretim ekibinin istikrarsızlığı ve çalışma gruplarının dağılması da bu güçlüğü artırır. Öğretmen grupları sık sık bir dersten diğer derse değişir. Bunun da grubun başlamak istediği değişikliklerin ve yeniliklerin sürekliliğini engellemesi mümkündür (Belvis, Pineda, Armengol, & Moreno, 2012, s. 286).

Ünver (2003) de zaman konusuna vurgu yapmaktadır. Öğrencilerde yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinlikler (gelişim dosyası değerlendirmesi, eylem araştırması, yansıtıcı yazı yazma vb.) uzun süren etkinliklerdir. Ona göre öğretmen ve öğrencilerin haftalık toplam ders saatlerinin çok olması ve bir yarıyıl içinde çok sayıda dersin okutulması yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklere yeterince zaman ayrılmasını engelleyebilir. Bu nedenle, öğretmen ve öğrencilerin haftalık ders saatlerinin çok olmaması ve bir yarıyıldaki eğitim programına gereğinden çok sayıda ders alınmamasına özen gösterilmelidir.

Ünver (2003, s. 58)'e göre daimicilik, esasicilik gibi felsefe akımlarının etkisinde kalan eğitim sistemlerinde yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek çok zordur. Öğrencilerin tekdüze işlemleri başarması hedeflenen eğitim sistemleri de yansıtıcı düşünmeyi engeller.

Gilbert (2001, s. 24) yansıtıcı düşünmenin ve yansıtıcı öğretimin önündeki engelleri üç başlık altında ele almaktadır: “zihin ve bilgi hakkındaki temel varsayımlar”, “eğitim gelenekleri” ve “öğretimin karmaşıklığı ve öğretmen”.

Zihnin boş bir kap olduğu ve öğretmenin sadece ders kitaplarındaki unsurları bilgi olarak aktarması gerektiği şeklindeki varsayımlar tarafından desteklenen eğitim sistemi yansıtıcı düşünme önündeki çok büyük bir engeldir. Freire (2005) bunu bankacılık modeli eğitim (banking model of education) olarak isimlendirmektedir. Ders kitaplarının tek geçerli bilgi kaynağı ve “doğru” cevaplar için anahtar olduğuna inanıldığı zaman yansıtıcı düşünmenin gerçekleşmesi için gerekli sorgulamaya yer yoktur.

Bürokrasi tarafından kontrol edilen, sadece ders kitabına dayalı bilgi geleneği ve başarıyı ölçmek için standartlaştırılmış test geleneğinin oluşturduğu fabrika tarzı okul sistemi (factory-style school system) eğitimde yansıtıcı düşünmenin önündeki kocaman bir engel olarak görülmektedir. Gilbert (2001)’a göre bu geleneklerin her biri öğretmenleri ve öğrencileri en düşük seviyede düşünme, öğretme ve öğrenme ile sınırlandırır.

Öğretimin doğası ve sınıf ortamı yansıtıcı öğretimi gerçek dışı, hatta hoşagitmeyen bir şey yapabilir. (Grant & Zeichner, 1984, s. 108). Öğretimin karmaşıklığı iyi bilinen bir durumdur ve bu karmaşıklık için birkaç yönüne uzanır. Öğretim fiziksel olarak çaba gerektirir; öğretmenler aktiftir, sınıfın bir ucundan diğer ucuna, bir okuldan diğer okula gider gelir. Rehber öğretmenleri bilir, aday öğretmenler gün sonunda *fiziksel* olarak tükenmiş olurlar. Öğretim ayrıca *duygusal* olarak da çaba gerektirir. Birçok öğretmen, bazı öğrencilerinin durumlarını çok fazla kafaya takmamak için mücadele verirler. Hatta kendini tutmayı denese bile genellikle gün sonunda duygusal olarak bitkin düşmüş olur. Öğretim ayrıca *bilişsel* bir çaba gerektirir. Bir öğretmen günlük olarak, dersi tasarlamadan öğrencilerin sorularına cevap vermeye, ailelerle toplantı yapmaya kadar, basit olmayan yüzlerce karar alır. Diğer bir deyişle öğretim düşünen insan işidir, o sadece bir yazıyı, senaryoyu takip etmek ya da diğer insanların öğretim tasarımlarından geçinmek değildir. Daha genel düzeyde ancak işletme yönetimi, insan ilişkileri ve tiyatro sanatı gibi birkaç işi bir arada yapmaktır. Öğretmenler orkestra

şeflerine, bahçıvanlara, mühendislere ve sanatçılara da benzetilebilir (Danielson, 2007, ss. 2-5).

Danielson (2007)'a göre öğretimin karmaşıklığından çok öğretimin ürettiği stres zordur. Otuz ya da daha fazla birey (bazısı isteksizce bulunur) için verimli bir etkinlik planlama, o planları başarılı bir şekilde uygulama; okuldan, ilçeden, toplumdan ve devletten birkaç bağlama sahip (bazen çelişen) talepler vb. Birçok öğretmen -özellikle yeni başlayanlar- sarsılır, kafası karışır, hayal kırıklığına uğrar. Günün sonuna geldiğinde çoğu öğretmen tükenmiş olarak okuldan ayrılır ve kendine sorar: Yarına hazır olabilecek miyim? Şu önemli konuya öğrencilerimi nasıl dahil edeceğim?

Emira ve Wilde (2011, s. 188) ise yansıtıcı düşünmenin önündeki engelleri “uygulamadaki engeller (practical barriers)”, “duygusal engeller (emotional barriers)” ve “akademik engeller (academic barriers)” olarak üçe ayırmaktadır.

Bu kategorileri literatürde karşılaştığımız ifadelerle biraz açmak gerekirse, uygulamadaki engellerin başında zaman yetersizliği gelmektedir. Yansıtıcı düşünmenin önündeki engellerden bahsedilen hemen hemen her çalışmada zamanın sınırlı oluşu, ya da yansıtıcı düşünmeye zaman bulamama konusu ilk sırada zikredilmektedir. Uygulamadaki engellerle ilgili bir diğer husus, çok fazla diğer sorumlulukların bulunmasıdır. Bu da kısmen zaman yetersizliği içerisinde yer alabilir. İdari görevler, üniversitede görev yapan hocalar için yerine getirmesi gerek birtakım akademik görevler bu sorumluluklar arasındadır. Ayrıca yazma konusundaki deneyimsizlik ya da kendine güvensizlik de uygulamadaki engellerden birisi olarak sayılabilir. Çünkü günlük tutma gibi yazma çalışmaları yansıtıcı düşünme araçlarındandır.

Duygusal engellere gelince, bunlar iki boyutta ele alınabilir. Birincisi geçmiş hakkındaki keşkeler, ikincisi ise gelecek hakkındaki korkular. İlk başlarda, daha önce yaptığımız yanlışları ya da eksikliklerimizi görmek can sıkıcı olabilir, ancak zaman içerisinde bu olağan bir davranış haline dönüşecek bizi daha güçlü kılacaktır. Bu noktada objektif olmak bir çözüm olabilir. Aynı şekilde gelecek eylemlerimiz hakkında düşünmek de kaygıya ve korkuya sebep olan duygusal engellerdendir.

Akademik engeller şeklinde ifade edilen sınırlılıklar ise yazdıklarınız ya da düşüncelerinizin yeterince iyi olmaması, yeterince bilgi sahibi olmamanız gibi durumları içerir.

Khan (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, zaman sınırlılığı ve iş yükü fazlalığının yansıtıcı düşünme önündeki en önemli engel olduğu katılımcı olan 14 öğretim görevlisinin tamamı tarafından ifade edilirken, aynı çalışmanın katılımcısı olan 21 öğretmen adayından 13'ü de bunun yansıtıcı düşünmenin gelişmesinin önündeki bir engel olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim görevlileri tarafından dikkat çekilen bir başka husus da bazı okulların değişmez, sert ve merkezi yapısı olmuştur ki bu, öğretmen adaylarının daha bağımsız olmaları ve böylece yansıtıcı olmaları için çok az esneklik tanımaktadır. Aynı çalışmada bazı öğretmen adayları utangaçlık, sinirlilik, girişken olmama ve kendine güvenmeme gibi kişilik özelliklerinin yansıtıcı düşünmenin gelişimi önündeki engeller olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları için başlangıçtaki tecrübe eksikliği de bir diğer engel olarak tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin uygulamaları, kendi pratik teorileri (örneğin, kendi değerlerinin belirli bir müfredat içeriğini ya da öğretim metotlarını nasıl etkilediği) tarafından pek çok değişik şekilde etkilendiği gibi içinde çalıştıkları çevre şartları tarafından da etkilenir. Kurallar, düzenlemeler, öğretmenlerin kontrolü dışındaki zorlamalar öğretmenin kendi pratik teorilerine göre davranmadaki özgürlüğünü sınırlar (Zeichner & Liston, 1996, s. 43). Bu durum yansıtıcı düşünme için geçerlidir. Farklı dışsal faktörler tarafından sınırlanmış bir öğretmenin yansıtıcı düşünme konusunda cesaretinin kırılması muhtemeldir. Ancak bütün sınırlılıklara rağmen öğretmen dışsal faktörleri değiştirmek üzere bir özgürlük alanına sahiptir.

Bu düşünceler bizi “tecrübeler” üzerine yansıtma ile pedagojik tecrübelerimizi de şekillendiren “koşullar” üzerine yansıtma arasında bir ayrım yapmaya götürmektedir. Aslında bütün öğretmenler (ve bütün aileler) hayatlarında karşılaştıkları güçlükler, engeller içerisinde bazı şeyleri tecrübe ederler. Van Manen (1991, s. 99)’e göre bunların pek çoğu ise kurumsal ve politik faktörlerdir. Örneğin, öğretmenlerin yaygın endişesi, modern okulların şirketler gibi çalışma eğilimidir, “ürün performansı”, “çıkıtı rakamları”, “projelendirilmiş artan başarı oranları”, “öğretmenlerin etkililiği”, “öğrencilerin standart test sonuçları” gibi. Sonuç olarak, öğretmenlerin öğrencileri ile

olan ilişkilerinin pedagojik doğası üzerine düşünme, yansıtma yapma becerisi ve eğilimi, altında çalıştıkları nesneleştirici ve yabancılaştırıcı koşullar tarafından köreltilmektedir.

Eğitim bürokrasisi tarafından öğretim sürecinin giderek daha idari bir yapıya dönüştürülmesi ve merkezi kontrol altına alınması sonucu öğretmenler giderek vasıfsız hale geldiği gibi müfredat daha kuralcı ve merkezi otorite tarafından dikte edilir hale gelmektedir. Öğretmenin öğretim işine gitgide teknik bir iş olarak yaklaşması beklendikçe, netice olarak gitgide öğrencilerin eğitim yaşantılarının anlamı, amacı ve önemi üzerine yansıtıcı düşünmemeye başlamaktadır (Van Manen, 1991, ss. 99-100).

Sharar (2012) Pakistan’da özel bir ortaokulda çalışan öğretmenler arasında yansıtıcı uygulamayı başlatmak ve geliştirmek üzere gerçekleştirdiği eylem araştırması çalışmasında dil, yansıtıcı düşünmenin önünde bir engel olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmacı, İngilizce konusunda düşük seviye yeterliliğe sahip olan öğretmenlere yansıtıcı yazılarını Urdu dilinde yazmalarına izin vermesine rağmen, onlar yansıtıcı düşünme konusundaki literatürü İngilizce olarak almayı ve yansıtıcı günlüklerini İngilizce olarak yazmayı tercih etmişlerdir. Aynı çalışmada, yansıtıcı düşünmenin önündeki bir engel olarak ortaya çıkan bir diğer husus, literatürde de sıkça karşılaştığımız, yansıtma yapma için zamanın yetersizliğidir. Çünkü öğretmenler, okulda öğretime yoğunlaşmış durumdadır, ders planlarını tartışmaya ve son gözlem konferansları düzenlemeye güçlükle zaman ayırabilmişlerdir. Her ne kadar bu çalışmada sıkıntı yaşanan dil katılımcıların anadili olmasa da, genel anlamda yansıtıcı düşünmenin önündeki engellerden biri olarak dili zikredebiliriz. Nitekim anadil kullanıldığında da gerek meslektaşlar arası yansıtma, gerekse kendi kendine yansıtma, dil önemli bir yere sahiptir. Dil konusunda gerekli yetkinliğe sahip olmayan, pedagojik ve eğitimsel kavramlara hakim olmayan bireylerin bu durumu yansıtıcı düşünceleri önünde de bir engel oluşturacaktır.

Thompson ve Pascal (2011, s. 320)’a göre yansıtıcı düşünme için zamanı olmama durumu aslında yansıtıcı düşünmeyi gerektirir. Bir bakıma yansıtıcı düşünmenin önündeki engel diye zikredilen zamansızlık, yansıtıcı düşünmemenin sonucudur. Yani daha meşgul olanın daha fazla yansıtıcı düşünmesi gerekmektedir. Aynı şekilde bizim daha fazla baskı altında olmamız, “ne yapıyoruz?”, “niçin yapıyoruz?”, “onu en iyi etki

ile yapmak için hangi bilgiye ihtiyacımız var?” sorularının farkında olmamız gerektiğini daha açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

Bakioğlu ve Dalgıç (2013) Türkiye ve Danimarka'dan okul müdürlerinin deneyimleri üzerine yaptığı çalışmada, yansıtıcı düşünme ve uygulamadaki olası engelleri araştırmıştır. Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, yansıtıcı düşünme önündeki engeller okul müdürlerinden kaynaklanan içsel engeller ve dışsal engeller olarak sınıflandırılmıştır. İçsel engelleri durağanlık, yabancı dil yetersizliği, otorite kurma eğilimi ve öğretmen olarak derse girme/girmeme gibi etkenler oluştururken dışsal engelleri ise, uzlaşma kültürü, izolasyon ve paylaşım ağı eksikliği, merkezîyetçi yönetim, sistemin sürekli değişmesi ve iş yükü, veli ilgisizliği ve öğretmen tükenmişliği gibi etkenler oluşturmaktadır.

Brookfield (1995) eleştirel yansıtmanın kurumsal uygulaması önünde üç kültürel engel zikretmektedir: “sessizlik kültürü”, “bireysellik kültürü” ve “gizlilik kültürü”. Bu üç engel özellikle üniversite bağlamında ele alınmaktadır. Brookfield'in görüşüne göre, eğer öğretmenler kendilerinin ve diğer öğretmenlerin öğretim uygulamalarını; kurumlarının öğretimleri, sınıfları ve öğrencileriyle ilgili taleplerini sorgulamazsa gerçek bir eleştirel yansıtma gerçekleşemez. Bu “sessizlik kültürü” ile ilgili bir durumdur. Çünkü yetkilinin kararlarını ve gerekçelerini sorgulayan öğretmenler terfi edemez ya da daima sıkıcı ve eziyetli işlerde görevlendirilirler. Diğer taraftan öğretmenler, karşılaştıkları bazı pedagojik sorunlar hakkında sessiz kalabilir. Meslektaşları önünde bunu konuşmak için iki defa düşünmek olağandır. Aslında bütün öğretmenler bu tür meselelerle ilgili birbiriyle konuşur ancak çoğu durumda diğerlerine zayıf ve yetersiz görünmemek için bunu yapamaz. İkinci kültürel engel “bireysellik kültürü”, öğretmenlerin yalnız çalışmayı tercih etmesi ve düşüncelerini paylaşmamasıdır. Eleştirel yansıtmanın sosyal uygulaması, kişinin karşılıklı paylaşma, tartışma, ve işbirliği içinde birlikte çalışmaya istekli olmasını gerektirir. Bireysellik kültürünün sebeplerinden birisi eğitim kurumlarının, işbirliği ruhuna karşı olan ödüllendirme sistemidir. Akademik mükemmellik bireysel çaba bazında ölçülür. Örneğin; tek başına yazılan bir makale, iki yazarlı beş makaleye, çok yazarlı on makaleye bedel olarak değerlendirilir. Tabii öğretmenler, işbirliğinin entelektüel yetersizlik bulgusu olarak görüldüğü mesajını alırlar. Brookfield'a göre üçüncü kültürel

engel olan “gizlilik kültürü”nün olduğu yerde yansıtma sona erer. Eleştirel yansıtmanın olabilmesi için güvenli bir atmosfer oluşmalıdır ki insanlar özel hataların ifşa edilmesinin onları sıkıntıya sokacak olumsuz sonuçlara yol açmayacağını bilsinler. Eleştirel iletişimin ön şartı, birisinin özel ikilemini, belirsizliğini ve hayal kırıklığını açıklamaya istekli olmasıdır. Ancak başarısızlığı kabullenmeye eşlik eden cezalar, çok fazla sıklıkla, “hatalarımızdan öğrenme”mizin önemine vurgu yapılan kurumsal söylemle çelişir. “Kol kırılır yeni içinde kalır” deyimini de bir yönüyle gizlilik kültürü ile ilgilidir. Yapılan bir yanlış veya hata ya da başarısızlık gizli tutulur ki kurumsal duruşa olumsuz etki yapmasın.

Öğretmen eğitiminde de yansıtıcı düşünmenin kullanılmasında benzer engeller söz konusu olmaktadır. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtmanın yaygın bir şekilde kullanılmasının önünde iki engel bulunmaktadır. İlki, stajyer öğrencilerin gittikleri okullardaki öğretmenlerin ve üniversitedeki danışmanlarının ağır iş yüküdür. Bu sebeple teorik bilginin alanda, sınıfta uygulanması hakkında aday öğretmenlerle tartışmaya genellikle yeterince zaman bulamazlar. İkincisi, yansıtıcı düşüncenin geliştirilmesi belirgin ilkeler ve net öncelikler oluşturulması gerekir. Ancak öğretmen yetiştirme programları modelleme, mentörlük ve/veya öğrenme desteği yoluyla genellikle yeterli bir yapı sunmazlar (Rosen, 2000, s. 3).

Sınıfların hızlı değişen ve öngörülemeyen çevreler olduğu, öğretmenlerin her gün yüzlerce anlık gelişen kararlar vermek zorunda olduğu sıklıkla ifade edilir. Zamanın olmaması, yüksek öğrenci oranı, zorunlu olan ve detaylı bir şekilde tanımlanmış müfredatı yetiştirmenin baskısı gibi sayısız kurumsal sınırlılık, öğretmenlerin işinin karmaşıklığını daha da artırmaktadır. Bu hızlı ve sınırlayıcı sınıf ortamında, çok hızlı hareket etmek zorunda olduğu için öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeye zamanlarının olmadığına sıklıkla işaret edilir. Zeichner ve Liston (1996, s. 12) yansıtıcı düşünmenin önündeki engeller olarak çeşitli çevresel faktörlerin sıralandığı bu yansıtıcı öğretim eleştirisini yetersiz görmektedir. Bunların birer engel teşkil ettiğini kabul ederken Dewey (1910)’in en iyi zihinsel alışkanlık olarak ifade ettiği denge haline vurgu yapmaktadırlar. Öğretmenlerin uzun uzun düşünmesi zaten uygun ya da mümkün değildir. Ne düşüncenin azlığı ne de aşırı fazlalığı, ne çok yavaş bir zihin ne de aceleci bir zihin iyi değildir. Aynı şekilde rutin olarak yaptığı şeyler ile düşünce arasında da bir

denge sağlamalıdır. Bu bakımdan zaman yetersizliğine yapılan vurgu ve onu haddinden fazla sorun etmek doğru değildir.

Ashwin (2015, s. 54) yüksek öğretimde yansıtıcı öğretimin önündeki engelleri “bireysel engeller” ve “çevresel engeller” olmak üzere temel olarak iki grupta ele almaktadır. Yansıtmanın neyi içerdiğini bilmemek, bireysel engellerin ilkidir. İkinci olarak, öğretme ve öğrenme hakkındaki bilgi eksikliği, öğretimimize ilgili bulguları yorumlama ve öğretimimize ilişkin alternatif yaklaşım planları oluşturma becerimizi engelleyebilir. Bunun bir boyutu da şudur ki, öğrencilerin nasıl öğrendiğinden ziyade öğretim performansımıza ya da öğretimimizin içerine gereğinden fazla odaklanırsak öğretimimizin kalitesi ile ilgili önemli bir bulguyu gözümüzden kaçırmamız muhtemeldir. Üçüncü engel ise, uygulamalarımız üzerine yaptığımız yansıtma ile bu yansıtmalara dayanarak gerçekleştirdiğimiz eylemler arasındaki boşluktur. Bu boşluğun sebeplerinden bazıları bağlamsal olabilirken bazıları da daha çok bireyseldir. Örneğin hoşnutsuzluk, genellikle yansıtıcı uygulamaları tetiklerken bu, deneyimlediğimiz hoşnutsuzluğun cinsine bağlıdır. Eğer biz halihazırdaki öğretim uygulamamızın etkililiğinden hoşnutsuzsak bu kendimizle ilgili hoşnutsuzluğumuzdan çok farklıdır.

Ashwin (2015)’e göre yansıtıcı öğretim önündeki bu bireysel engellere karşı basit ya da güvenilir çözümler yoktur. Bazen yansıtıcı öğretim uygulamalarımız az ya da çok etkili olabilir. Önemli olan ise tam olarak doğru bir şekilde yansıtıcı olup olmadığımızı odaklanmaktan ziyade öğrencilerimize kendi disiplinimizin anlayışını kazandırmak için öğretim uygulamalarımızı nasıl geliştireceğimize odaklanmamızdır.

Çevresel engellere geldiğimizde ise ilk engel, bazı kurumlarda baskın olan yansıtıcı düşüncelerin öğretimimize eleştirel yansıtıcı katılımı engelleyebilmesi durumudur. Özellikle yeni öğrencilerin derslerinde, akademik uygulamalarda gelişen güçlüklerin eleştirel bir incelemeyle ele alınmasından çok öğretimin teknik boyutlarına odaklanılır. Bu yüzden kurumlarımızda ve bölümlerimizdeki yansıtma biçimlerinin, öğretim uygulamalarımıza eleştirel katılımı destekleyici bir özellikte olup olmadığını düşünmemiz gerekmektedir.

Öğretim yaptığımız şartların da öğretimimize yaklaşım biçimimiz üzerinde güçlü bir etkisi vardır. Neyi ve nasıl öğrettiğimize hakim olduğumuzda, sınıf sayılarımız çok

yüksek olmadığında ve iş yükümüz çok fazla olmadığında yansıtıcı bir öğretim gerçekleştirme ihtimalimiz daha yüksektir. Bu noktada elbette öğretimin nasıl konumlandırıldığı da bir başka önemli husustur: O genel olarak bir bilgi aktarma olarak mı yoksa daha karmaşık ve zorlu bir şey olarak mı görülüyor? Öğretimi sadece bilgi aktarmaktan ibaret görmek bizi yansıtıcı öğretimden ne kadar uzaklaştırırsa, onun kompleks yapısının farkında olmak da öğretimimizi geliştirmemize o kadar katkı sağlayacaktır.

Son bir çevresel engel de yansıtıcı uygulamalarımızı geliştirmemize yardımcı olacak destekleyici bir grubun bulunmamasıdır. Görüldüğü kadarıyla, bu tür uygulamaları geliştirmede işbirlikli diyalog hayati bir öneme sahiptir ve bu yüzden öğretimimizi yapıcı eleştirel bir tutum içerisinde tartışabileceğimiz bir grup bulmak çok önemlidir. Güven ve saygının önemini bilen böyle gruplar oluşturduğumuzda bu çok değerlidir.

Yansıtıcı düşünmenin önündeki potansiyel engeller liste olarak verilecek olursa, “kurumunuzdaki eleştirel olmayan baskın yansıtıcı düşünme”, “neyi ve nasıl öğrettiğine dair kontrol mekanizmasının olmaması”, “çok kalabalık sınıflar”, “çok fazla iş yükü”, “yükseköğretimde yer almaya uygun olmayan öğrenciler”, “öğretime kurum ya da bölüm tarafından değer verilmemesi”, “destek grubunun olmaması” şeklinde sıralanabilir (Ashwin, 2015, s. 56).

Emira ve Wilde (2011, s. 187)’ye göre geçmiş tecrübeleriniz ve gelişim için gelecek planlamanız üzerine görüşlerinizi, hislerinizi ve düşüncelerinizi kağıda dökerek, yansıtıcı düşünmenin önündeki engellerin pek çoğu aşılmaya çalışılabilir. Düşünceleriniz, beklentileriniz ve arzularınız hakkında yazmak zaman alıcı olabilir ve çoğu stajyer öğretmen buna işaret eder. Yansıtıcı düşünme için zamana ihtiyaç vardır. Yeterli zamana ek olarak göreve yeni başlayan öğretmenlerin, pedagojik gelişimi destekleyen yararlı bir araç olarak yazılı yansıtıcıların değerini bilmeye, bunu yapmak üzere motive edilmelerine ve kendi yansıtıcı düşüncelerine güvenlerinin olmasına ihtiyaçları vardır.

Habte (1958) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yansıtıcı düşünmenin önündeki engeller, literatürden yaralanılarak tespit edilmeye çalışılmış ve sıralanmıştır. Daha

sonra bu maddeler 5’li likert tipinde anket şeklinde; önde gelen bir eğitimci olması, ortaokulda yansıtıcı düşünmeyi geliştirmenin önemine inanması ve mümkünse yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek üzere gerçekleştirilen bazı projelere katılmış olması gibi belli kriterlerle seçilen 50 eğitimciye gönderilmiştir. Katılımcılardan ayrıca her bir madde ile ilgili yorumlarını yazmaları istenmiştir. Geri dönen 38 formdan 2’si kullanılamaz durumda, 5’i de çok geç geldiği için hariç tutulmuş, 31 katılımcının yanıtları değerlendirilmeye alınmıştır. Anket formunda yer alan yansıtıcı düşünmenin gelişimi önündeki engeller, katılımcıların yanıtlarına göre önem sırasıyla ortalama puanlarıyla birlikte şunlardır (s.130-133):

- Öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi ve onun bireysel davranış ile grup davranışındaki rolünü anlamadaki yetersizliği ($\bar{x}=4.55$)
- Öğretmen yetiştiren kurumların, yansıtıcı düşünmeyi okul programında nasıl kullanacağını bilen öğretmenler ve idareciler yetiştirmedeki başarısızlığı ($\bar{x}=4.26$)
- Öğretmenleri, yansıtıcı düşünmenin gelişiminde öğrencilere rehberlik etme becerisinden yoksun olması ($\bar{x}=4.26$)
- Aşırı yoğun programlar sebebiyle geleneksel öğretmenlerin daha az zaman gerektiren metotları kullanması (anlatım yöntemi gibi) ($\bar{x}=3.84$)
- Yansıtıcı öğretim için öğrencilerin zihin seviyelerine uygun öğretim materyallerinin yetersizliği ($\bar{x}=3.74$)
- Okul müfredatının sabit ve kurallarla belirlenmiş doğası (anlayış geliştirmek ya da problem çözmekten ziyade ders kitabını bitirmeye odaklanmış dersler) ($\bar{x}=3.58$)
- Ailenin ve toplumun yansıtıcı düşünmeye saygı duyma, onu anlama, değer verme ve katkıda bulunma konusundaki yetersizliği ($\bar{x}=3.55$)
- Öğrencilerin yansıtıcı bir şekilde düşünmeyi öğrenmesi konusundaki ilerlemesini değerlendirecek araçların yetersizliği ($\bar{x}=3.32$)
- Aile ve toplum tarafından sorgulanmadan kabul edilen güçlü gelenekler, önyargılar, öğretiler, düşünceler ve kurumlar ($\bar{x}=3.26$)

- Öğretmenler ve okul idarecileri tarafından, eğitimin en temel amacının sosyal mirası aktarmak olduğuna aşırı vurgu yapılması ($\bar{x}=3.23$)
- Okulda ve toplumda “örtük ya da dokunulmamış” araştırma alanlarının varlığı (komünizm, ırk problemleri gibi) ($\bar{x}=3.19$)
- İnsanların dogmalara ve katı ideolojilere bel bağlaması (dini, felsefi gibi) ($\bar{x}=2.97$)
- Yansıtıcı düşünmenin belirli problem alanlarına uygulanabilirliğiyle ilgili eğitimciler arasındaki anlaşmazlık (ahlak, din, estetik gibi) ($\bar{x}=2.74$)
- Öğrencilerin rahatsızlığı ve/veya zihinsel engeller ($\bar{x}=2.71$)
- Öğretmenlerin rahatsızlığı ve/veya zihinsel engeller ($\bar{x}=2.68$)
- Toplumda geniş çaplı propagandanın yaygın kullanımı (kitlesele medya yoluyla, baskı grupları gibi) ($\bar{x}=2.58$)
- Öğrencilerin kusurlu dil anlayışı ve ifade ediş biçimi ve/veya yeterli kelimeye sahip olmamaları ($\bar{x}=2.48$)
- Öğrencilerin, düşüncedeki mantık hatalarının sonucu olan yanlış çıkarımları tespit etmedeki yetersizlikleri (hatalı analogi, aşırı genelleme, yanlış çıkarımda bulunma gibi) ($\bar{x}=2.45$)
- Okul yönetimlerinin ve eğitim kurullarının otokratik liderliği ($\bar{x}=2.42$)
- Öğretmenlerin duyguları ve hisleri (temenniler, arzular, korkular, çıkarıcılık, kendini beğenme gibi) ($\bar{x}=2$)
- Ailenin sosyo ekonomik düzeyinin düşük olmasının sonucu olarak öğrenci tecrübelerinin nitelik ve nicelik olarak yetersizliği ($\bar{x}=2.0$)
- Öğrencilerin duyguları ve hisleri (temenniler, arzular, korkular, çıkarıcılık, kendini beğenme gibi) ($\bar{x}=1.9$)

- Öğrencilerin, doğuştan yeteneksizlik sebebiyle problemleri yansıtıcı bir şekilde ele alamaması ($\bar{x}=1.84$)

- Öğrencilerin, toylukları sebebiyle problemleri yansıtıcı bir şekilde ele alamaması ($\bar{x}=1.74$)

- Öğrencilerin geçici veya kronik fiziksel ve zihin sağlığı durumları ($\bar{x}=1.52$)

Yansıtıcı düşüncenin önündeki engeller olarak karşımıza çıkan bu problemlerin üstesinden gelmek zaman alır ve iyi bir zaman yönetimi gerektirir (Emira & Wilde, 2011, s. 199). Zaman yetersizliği sorununu aşmak üzere haftalık olarak bir meslektaşınla öğretimin üzerine tartışma, aylık olarak sınıftan ya da öğrenci grubundan bir dersi değerlendirmelerini istemek, yine her ay daha fazla öğrenci merkezli etkinliğe doğru bir adım daha atmak, her dönem karşılıklı olarak ders gözlem etkinliğine katılma, her dönem işbirlikli okumalar yapmak ve/veya kritik bir olayı tartışmak iyi bir eylem planı olabilir (Emira & Wilde, 2011, s. 194).

1.6. İlgili Araştırmalar

1.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde yansıtıcı düşünme ile ilgili yapılan araştırmaların sayısı son yıllarda giderek artmaktadır. Eğitim alanında yapılan araştırmaları incelediğimizde bir kısmı ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme durumlarını ve bunun çeşitli becerilere etkisini konu edinirken (Demiralp, 2010; Demirbaş, 2012; Ersözlü, 2008; Keskinçilik, 2010; Kırnık, 2010; Kızılkaya, 2009; Kızılkaya & Aşkar, 2009; Öner Sünkür, 2013; Özdemir, 2009; Tok, 2008; Uygun, 2012; Yetim, 2014; C. Yıldırım, 2012; N. Yıldırım, 2013; T. Yıldırım, 2012), bir kısım çalışmalarla da görev yapmakta olan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ve becerileri tespit edilmeye çalışılmıştır (Alp & Şahin Taşkın, 2010; Aslan, 2009; Doğan Dolapçioğlu, 2007; Ergüven, 2011; Güvenç, 2012; Karadağ, 2010; Kılınç, 2010; Kuzu, 2011; Meral, 2009; Özçallı, 2007; Üstün, 2011; Z. Yıldız, 2013; Yılmaz, 2013; Yorulmaz, 2006). Çalışma grubunu ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin oluşturduğu araştırmaların önemli bir kısmı deneysel çalışmalar iken, çalışma grubunu öğretmenlerin oluşturduğu çalışmaların daha çok betimsel nitelikli tarama araştırmaları olduğu görülmektedir.

Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında da, öğretmen adaylarının yansıtma eğilimlerini belli değişkenler göre değerlendirmek üzere çeşitli tarama araştırmaları yapılmıştır (Armutçu, 2012; M. Aydın & Çelik, 2013; Duban & Yanpar Yelken, 2010; Şahin, 2011; Urhan, 2013). Bunun dışında öğretmen adaylarının yansıtma becerilerini geliştirmek ya da yansıtıcı düşünme ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek üzere gerçekleştirilmiş birtakım deneysel çalışmalar da bulunmaktadır (Çiğdem, 2012; Dervent, 2012; Duman, 2009; Güney, 2008; Güney & Semerci, 2009; Kerimgil, 2008; Koç & Yıldız, 2012; Köksal, 2006; Köksal & Demirel, 2008; Korkmazgil, 2009; Kozan, 2007; B. Özden, 2012; Şanal Erginel, 2006; Savran Gencer, 2008; Tican, 2013; Tok, 2008; İ. Yıldız, 2012).

Güney ve Semerci (2009) tarafından yapılan ve mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmesine etkisinin incelendiği çalışma sonucunda, mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Koç ve Yıldız (2012) tarafından yapılan araştırmada ise, sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerine, katıldıkları öğretmenlik uygulaması ile ilgili yansıtıcı günlükler tutturulmuş ve bu günlükler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında, planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi boyutlarında ve öğrenme-öğretme yaklaşımlarındaki uyumsuzluk ile öğretmenlik uygulamasının yapılandırılmamasından kaynaklanan sorunlar yaşadıkları, bununla birlikte bu boyutlarla ilgili önemli öğrenmeler gerçekleştirdikleri; öğretmen adaylarının uygulamada genellikle anlatım, soru-cevap ve tartışma yöntemlerini kullandıkları ve öğretim sürecinde öğrenmeyi kolaylaştırıcı materyallere çok az yer verdikleri; okul yönetiminin ve uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına yeterince destek olmadıkları saptanmıştır.

Köksal ve Demirel (2008) tarafından yapılan ve araştırma deseni olarak durum çalışmasının seçildiği araştırmada sınıf öğretmenliği bölümü son sınıfında okuyan 12 öğrenci ile öğretmenlik uygulaması programı yürütülmüştür. Çalışma grubu öğrencilerinden, yansıtıcı düşünceyi geliştirmeye yönelik programın uygulanacağı grup ve öğretmenlik uygulamasının kendi doğasında yürütüleceği grup olmak üzere Durum-1 ve Durum-2 şeklinde iki grup oluşturulmuştur. Tasarlanan “Yansıtıcı Düşünme Öğretim

Programı”nda öğretme-öğrenme süreçleri, uygulama etkinlikleri sonrasında mikro-öğretim ile desteklenmiştir. Çalışma sonunda elde edilen bulgulara göre, bazı konularda Durum-1 ve Durum-2 katılımcıları arasında farklılık oluşmuş, yansıtıcı düşünme eğitiminin öğretmen adaylarının planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine olumlu katkılar sağladığı görülmüştür.

B. Özden (2012)’in yansıtıcı düşünme uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı hazırlama becerilerine etkisini ortaya koymak üzere doktora tez çalışması olarak yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında yaşadıkları sorunlara değinilmiştir. Bunun yanı sıra yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma bakımından deney ve kontrol grubu arasında oluşan farklılıklar nitel ve nicel veriler ışığında değerlendirilmiştir.

Savran Gencer (2008) tarafından doktora tezi olarak yapılan çalışmada ise, biyoloji öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinin yansıtıcı düşünme ile sağlanması konusunda çeşitli uygulamalar yapılmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının teknik, uygulama ve diyalektik alanda; öğretim süreçleri başta olmak üzere, öğretmen özellikleri, sınıf yönetimi, öğrenciler ve öğretmenlik mesleği ile ilgili konularda yaşadıkları deneyimler üzerinde yansıtma yapabildikleri belirlenmiştir.

Şanal Erginel (2006) hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmenin algısı ve geliştirilmesi üzerine yaptığı doktora tez çalışmasında, yapılan etkinlikler neticesinde dönem boyunca öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmede bir gelişme gösterdiğini tespit etmiştir. Eğitim Bilimleri bölümü son sınıf öğrencileri ile “Okul Deneyimi II” dersi çerçevesinde yürütülen çalışmada öğrenciler dersi kendi arkadaşlarına anlatmış ve kaydedilen ders analiz edilmiştir. Araştırma bulguları yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesinde işbirliğinin önemli bir yeri olduğunu göstermiş, öğretmen adaylarının kendi öğretimlerine karşı farkındalıkları artmıştır. Bu çalışmanın, öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamında öğretim yapabileceği başka bir uygulama dersinde tekrarlanması önerilmektedir.

Çiğdem (2012) bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde blog aracılığı ile tuttukları günlüklerin yansıtıcı düşünme düzeylerine etkisini araştırmak üzere, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü 4. sınıfında

okuyan ve Öğretmenlik Uygulaması dersini alan, 20'si deney grubunda 20'si de kontrol grubunda yer alan toplam 40 öğrenci ile çalışmıştır. Hem nitel hem de nicel veri toplama ve analiz yaklaşımlarından yararlanılan çalışmanın nicel boyutunda, deney ile kontrol grubunun son test eleştirel yansıtma puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmış; ancak deney ve kontrol gruplarının son test alışkanlık, anlama ve yansıtma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise blog ortamı aracılığıyla hazırlanan raporların betimsel analizi yapılmış, öğretmen adaylarının diğer öğretmenler ya da öğretmen adayları hakkında izlenimlerini aktardıkları blogların daha çok yansıtıcı düşünmenin anlama düzeyinde yazılardan oluştuğu, kendileri etkinlikleri ile ilgili blogların ise yansıtma ve eleştirel yansıtma düzeyinde yazılardan oluştuğu görülmüştür.

Tican (2013) tarafından yürütülen araştırmada, yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisini ortaya koymak amaçlanmış ve Türkçe öğretmenliği 2. sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Araştırmanın nitel boyutundaki bulgulara göre yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleri öğrencilerin çeşitli kazanımlar elde etmelerini sağladığı tespit edilmiştir. Ancak ön test - son test kontrol gruplu modelin benimsendiği nicel boyutta son test ve erişim yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme, demokratik tutum, akademik başarı puan ortalamaları açısından, deney grubunda daha yüksek ortalama puanlar elde edilmesine karşın, kontrol grubu ortalamaları ile kıyaslandığında aralarında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmamış olması, deneysel çalışmanın 6 hafta gibi kısa bir süre devam etmiş olmasına bağlanmış, yansıtıcı düşünme gibi üst düzey bir zihinsel becerinin kazandırılması için 6 haftadan daha uzun bir süreye ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dervent (2012) tarafından “Yansıtıcı Düşünmenin Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleki Uygulamalarına Etkisi” ismiyle yapılan araştırmada nitel araştırma deseninin baskın olduğu karma araştırma yaklaşımı tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen veriler, çalışma grubunda yer alan beden eğitimi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun yansıtıcı düşünme seviyelerinde bireysel olarak

gelişim sağladıklarını ortaya koymuş; nitel boyutta ise çalışma grubunun yansıtıcı düşünme çalışmaları sürecinin başlangıcında teknik alanda yansıtma yaptıkları, sürecin ilerleyen aşamalarında bağlamsal ve diyalektik alanda da yansıtma yapabildikleri ortaya konulmuştur.

Özçınar (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da, gerçek sınıf ortamlarından elde edilmiş ve kurgu teknikleri ile öğretim için uygun hale getirilmiş sınıf görüntülerinden oluşan video-durumlarının önemli noktalarına, dersi işleyen öğretmen ve uzman yorumları yerleştirilmesi ile videolar zenginleştirilmiş ve bu video-durumların tartışılması için oluşturulan çevrimiçi tartışma gruplarında öğretmen adayları ile öğretmenlerin birlikte bulunmalarının, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma grubunu, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü 3. sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

İ. Yıldız (2012)'in çalışmasında da web tabanlı bir video analiz ortamı tasarlanmış, bu sistem içerisine yerleştirilen soru uyaranlarının hizmet öncesi öğretmenlerin yansıtıcı düşünme ve öğretmen öz yeterlik seviyeleri üzerine etkisi araştırılmıştır. 55 öğretmen adayı ile yürütülen tam deneysel çalışmanın sonucunda katılımcıların yansıtıcı düşünme seviyelerinde olumlu yönde anlamlı bir gelişme gözlenmiş; diğer taraftan öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı gibi öz-yeterlik alt faktörlerinde zaman içerisinde gelişme tespit edilmekle birlikte bunun anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür.

G. Aydın (2015)'in çalışmasında ise Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının akademik yazma becerilerini geliştirmek üzere yansıtıcı öğretim uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları katılımcıların ilk yazılan makalelere oranla, ciddi bir başarı kaydettiğini ortaya konmuş; elde edilen yansıtıcı öğrenci ve araştırmacı günlükleri üzerine yapılan betimsel analizler ise akademik yazmaya karşı olumlu bir tutumun geliştirildiğini desteklemiştir.

Din öğretimi alanında ise konuyla ilgili olarak Z. Yıldız (2013) tarafından yapılan doktora tez çalışması dışında bir çalışmaya rastlanmamıştır. Z. Yıldız (2013)'in araştırması betimsel nitelikli tarama modelinde yürütülmüş nicel bir çalışma iken araştırmanın verileri 347 öğretmenden toplanmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim

DKAB öğretmenlerinin genel olarak yansıtıcı düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmada, yansıtma modelinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni yetiştirilmesinde uygulanmasının, yansıtıcı düşünme becerisi kazanmış Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yetişmesine katkı sağlayacağı ifade edilmektedir. Bu çerçevede Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında öğretmen adaylarına yansıtıcı düşünme becerisinin kazandırılmasını hedefleyen programların yer alması önerilmektedir.

Ülkemizde yansıtıcı düşünme ile ilgili yapılan araştırmaların, çoğunlukla öğretmenler ve öğretmen adaylarını konu edindiği görülmektedir. Elaldı (2013) tarafından gerçekleştirilen doktora tez çalışması ile Çiçek Seyhan (2013)'ın doktora tez çalışması ise tıp eğitimi alanında yürütülmüş araştırmalar olarak tespit edilmiştir. Pişano eğitiminde yansıtıcı düşünmenin kullanımı ve etkililiği üzerine Okan (2009) tarafından gerçekleştirilen doktora tez çalışması da müzik eğitimi alanında yapılan bir araştırmadır.

Dalgıç (2011) tarafından gerçekleştirilen, okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamalarını konu edinen doktora tez çalışması ise, uluslar arası karşılaştırmalı eğitim araştırması özelliği göstermektedir. Çalışma ile Türkiye ve Danimarka'daki okul yöneticilerinin mesleki gelişim amaçlı yansıtıcı düşünceye dayalı uygulamaları tespit edilmeye ve Türkiye'de ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini sürdürmek ve tecrübelerini öğrenmeye çevirmek için yansıtıcı düşünme becerilerini ne düzeyde kullandıkları, bunu hangi uygulamalarında gösterdikleri ve yansıtıcı düşünme uygulamaları ile çeşitli demografik değişkenler (cinsiyet, kıdem, okul türü, branş, öğrenci sayısı, hizmet içi eğitim alma durumu ve görev türü) arasında ilişki olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır.

Tümekaya ve Hurioğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada, öğretim elemanlarının yansıtıcı düşünme eğilimleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretim elemanlarının genel olarak yansıtıcı düşünme eğilimleri yüksek bulunmuştur.

1.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurtdışındaki çalışmalar incelendiğinde yansıtıcı düşünme ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukla öğretmen eğitimi alanında olmakla birlikte farklı alanda yapılan çalışmaların da olduğu gözlenmektedir.

Troyer (1988) yaptığı araştırma ile Yansıtıcı Öğretime katılmanın, aday öğretmenlerin sınıf içi öğretim durumları üzerine yansıtma becerisine etkilerini ve Yansıtıcı Öğretimi yansıtıcı düşünme üzerine kavramsal/teorik bir içerikle desteklemenin etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek üzere yürütülen yarı deneysel çalışmaya katılan 117 öğrenciden 5'i bir ya da daha fazla gün devamsızlık nedeniyle gruptan ayrılmış, 112 öğrenci ile çalışma tamamlamıştır. Çalışma sonucunda önceki bazı çalışmaların aksine yansıtıcı öğretimin, sınıf içi öğretim durumlarını analiz etme konusunda aday öğretmenlerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Araştırmanın bir başka bulgusu da Yansıtıcı Öğretim sürecini yansıtıcı düşünme süreçleri üzerine teorik bilgi ile desteklemenin yansıtıcı öğretmenler yetiştirmede daha etkili sonuçlar verdiği şeklinde olmuştur.

Burrows (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin video kayda alınmış dersler yoluyla kendini değerlendirmesi ve yansıtmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. 6 hafta boyunca 72 öğretmenle gerçekleştirilen çalışmada katılımcılar dört gruba ayrılmıştır. Birinci grupta öğretmenlerin dersleri kaydedilmiş ve öğretmenler kendilerini yalnız başlarına izlemişlerdir. İkinci grupta ders öncesi, yansıtıcı düşüncelerini sağlayacak ön organize edici sorular öğretmenler tarafından okunmuş ve daha sonra ders kaydedilmiş, sonrasında kendi ders anlatımlarına ilişkin videolar öğretmenler tarafından yalnız olarak izlenmiştir. Üçüncü grupta öğretmen ders anlatımını video kayda alınmış, daha sonra okul baş öğretmeni ile birlikte öğretmenler kendi ders anlatımlarına ilişkin videoları değerlendirmişlerdir. Dördüncü grupta ise hem ders öncesinde ön organize edici sorular okunmuş, hem de ders sonrasında video okul baş öğretmeni ile birlikte değerlendirilmiştir. Uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan ölçekten alınan puanlara göre öğretmenlerin, sözü edilen uygulamalara katılımının algılayışlarına etki edip etmediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda dört grup arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Constantinou (2009) Birleşik Arap Emirlikleri'nde gerçekleştirdiği araştırmasında altı Arap İngilizce öğretmeninden oluşan çalışma grubu üzerinde, öğretmenlerin yansıtıcı uygulamayı nasıl anladığı ve uyguladığını keşfetmeye çalışmıştır. Araştırmada teori ve uygulama sentezlenmiş, yansıtma becerilerini elde etmenin karmaşık olmasının yanı sıra hem zaman hem de sabır isteyen bir süreç olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenlerin farklı şekillerde öğrendiği, farklı düzeylerde yansıtıcı düşünme sergilemeleri ve farklı tecrübeleri farklı şekilde yorumladıkları gözlenmiştir. Yansıtıcı günlükler ve araştırmacı gözlemleriyle verilerin toplandığı çalışma bir yılın üzerinde sürmüş olup, altı katılımcı öğretmenin, mesleki gelişim için bir araç olan öğretme üzerine yansıtma yüksek değer atfettiklerine dair bulgulara yer verilmiştir.

Tsui (2004) yaptığı çalışmada, fizik eğitiminde yansıtıcı düşünmenin bileşenlerini araştırmak, pedagojik yansıtma ile öğretmen kalitesi arasındaki ilişkiyi incelemek ve yansıtmanın öğretmenlerin değerleri ile öğretim konusundaki ve kendi öğretim alışkanlıkları hakkındaki inançları üzerine olumlu bir etkisinin olup olmadığını incelemek istemiştir. Ders gözlemi, video kaydı, öğretimi değerlendirme kontrol listeleri, görüşmeler ve seminerler yoluyla verilerin toplandığı çalışmada, üç yıldan daha az deneyimi olmayan dokuz ilkökul öğretmeni katılımcı olarak yer almıştır. Araştırmanın bulguları göstermektedir ki yansıtıcı düşünmenin gelişimi ile yansıtıcı düşünürün mesleki ve kişisel gelişimi arasında yakın bir ilişki vardır. Çalışma ayrıca ortaya koymuştur ki öğretim kalitesindeki değişme ve gelişme ile yansıtma birbirine eşlik etmektedir. Ancak katılımcılar arasında yansıtmanın ve öğretim kalitesindeki gelişmelerin genel olarak fizik eğitiminin teknik meselelerinde olduğu gözlenmiştir. Eğitimsel değerler ve fizik eğitiminin amaçları gibi daha derin konular büyük ölçüde dokunulmamış ve değişmemiş olarak kalmıştır.

Crowe (2001) ise çalışmasında, yansıtıcı düşünme ile öğretme için öğrenme süreci arasındaki ilişkiyi açıklamayı; yansıtmanın gelişimsel yönlerini incelemeyi; yansıtmanın tekrarlanan ve birbirine bağlı yapısını göstermeyi; bireyin iyi yapılandırılmamış problemlerle başa çıkmak için kullandığı yarı bilinçli ve altta yatan düşünme biçimi olarak tanımlanan yansıtmanın içeriğini betimlemeyi amaçlamıştır. Bunu gerçekleştirmek üzere üç tane öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Öğretmen adayları kendi öğretimlerinde iyi yapılandırılmamış problemleri tanımlama ve çözmeye yardımcı

olmak üzere yansıtıcı düşüncelerinde dört araç kullanmışlardır: günlük yazma, eylem araştırması, diyalog ve kendi kendine konuşma. Araştırma bulguları, geleneksel, bilgi aktarımına dayalı öğretmen eğitimi programlarının öğretmen yetiştirmede yeterli olmadığını göstermiştir. Bu modelde üniversitenin rolü bilgi sunmak, öğrencinin rolü ise bu bilgiyi almak ve sınıfta uygulamaktır. Sınıf ortamında karşılaşılan problemler çok farklılık göstermekte ve her öğretmen bu problemlerle başa çıkmayı kendi tecrübelerinden öğrenmektedir. Ayrıca, belli teorileri ve öğretim metotlarını sınıfa giderek uygulamanın, öğretmen eğitiminde uygun bir yol olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada, sömestr boyunca öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncelerinin derinliğinde ve kapsamlılığında önemli bir artış görülmesi de yansıtıcı düşünmenin değişebileceği ve değiştiğine dair bulgular elde edilmiştir.

Gilbert (2001)'in görev yapmakta olan 18 öğretmenle gerçekleştirdiği çalışmada, “Yansıtıcı Düşünür Olarak Öğretmen” başlıklı bir ders ile öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri ve yansıtıcı düşünme eğilimleri geliştirilmeye çalışılmıştır. Tamamlanan eğitim sonucunda katılımcıların, yansıtıcı düşünmeye karşı daha olumlu bir tutum geliştirdikleri görülmüştür.

Han (1993) çalışmasında aday öğretmenlerin, yansıtıcı düşünme süreci ve yansıtıcı düşünmenin içeriği anlamında günlük yazma işine nasıl yaklaştıklarıyla birlikte yansıtıcı düşünme süreci ve içeriği olarak bu iki boyutun birbiriyle etkileşimini incelemiştir. Okul öncesi öğretmenliğine hazırlanan 6 kız öğrenci tarafından doldurulan günlüklerin analiz edildiği çalışmada öğrenciler arasında çeşitlilik olmakla birlikte yansıtıcı olabildikleri görülmüştür. Öte yandan öğrencilerin farklı öğretim durumlarına ilişkin dağarcığına sahip olmadıkları; katılımcıların, çocukların bakış açılarını yakalamakta zorlandıkları; yansıtıcı düşünme düzeylerinin konuya göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf içi özel görevlerin kendini değerlendirme anlamında yansıtma üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Huebner (1997) bir öğretmen eğitimi programında, öğretim portfolyoları tutan öğrencilerin, yansıtıcı düşünme konusunda kafa karışıklığı seviyesinden netlik seviyesine, teknik seviyeden kavramsal seviyeye, kendine odaklanma seviyesinden (öğretmen merkezli) öğrenmeye odaklanma (öğrenci ve öğretim merkezli) seviyesine nasıl bir gelişim gösterdiklerini incelemiştir. 25 öğretmen adayının katılımcı olarak yer

aldığı çalışmada, 8 ay boyunca portfolyoların yanı sıra sınıf gözlemleri, anket ve görüşmeler yoluyla da veri toplanmıştır. Öğretim portfolyolarının eylem üzerine yansıtmayı desteklediği, süreç boyunca uygulamayı gözlemlemek ve tartışmak üzere meslektaşlarıyla işbirliği içinde nasıl çalışacaklarını öğrenme konusunda adayları cesaretlendirdiği gözlenmiştir. Ayrıca anket sonuçları, öğretmen adaylarının teknik düzeyde yansıtmadan uygulama düzeyinde yansıtma gelişim gösterdiklerini ortaya koymuştur.

West (2002) tarafından yapılan çalışmada nitel ve nicel araştırma yaklaşımı birlikte kullanılmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda, yeni müfredatın uygulanması sürecinde öğretmen düşünmesinin üç aşaması incelenmiştir: geleceği öngörerek planlama yapma, öğretmenin interaktif kararları ve yansıtıcı uygulamalar. Nicel boyutunun amacı ise, yeni mikrobiyoloji ünitesinin uygulanmasından sonra öğrenci başarısını istatistiksel olarak karşılaştırmak, şeklinde belirlenmiştir. Çalışmanın nitel boyutunun katılımcıları 2 öğretmen iken, nicel boyutta bu öğretmenlerin derslerine girdiği 183 lise öğrencisi araştırmada yer almıştır. Bu çalışmada, yeni müfredat uygulanırken yansıtıcı uygulamanın tercih edilmesi ve araştırılmasının sebebi, yansıtmanın program geliştirme araştırmasında ya da programın uygulamadan sonra değiştirilmesinde yararlı olduğunun düşünülmesidir.

Marsh (2011) ise çalışmasında, bir “Bilim Alanında Okulda Öğretmen Eğitimi Projesi”ni (In-School Teacher Education Project in Science) değerlendirmeye çalışmıştır. Proje kapsamında, yerleştirilen kameralar ve mikrofonlar sayesinde üniversite ile ortak çalışan altı okulun laboratuvarları ve üniversitenin sınıfları arasında canlı ve interaktif bir ortam oluşturulmuştur. Bu ortam, üniversitedeki interaktif tahtalara aktarılan video ve ses ile okulun sınıflarını gözlemlemeyi, öğrencilerin belirli özelliklerine ve öğretim aktivitesine odaklanmayı kolaylaştırmıştır. Sistem sayesinde sınıfta uygulama yapan öğretmen adayı ile danışmanı ve akranları etkileşime geçebilmiştir. Literatürde, bu tarz projelerin, stajyer öğretmenlerin gözlem becerilerini ve yansıtıcı düşüncelerini geliştirdiği, gerçek sınıf ortamında örnek uygulama imkanı sağladığı, uzaktan gözlem yapabilmeyi mümkün kıldığı, teori ve uygulama arasında bağlantı kurmaya imkan verdiği ve danışmanın stajyer öğretmene rehberlik etmesine yardımcı olduğuna işaret edilmektedir. Araştırma bulgularına göre, projenin teoriyi

uygulamaya bağlama konusunda adaylara katkı sağladığı, yansıtıcı uygulamayı destekleyerek öğretmen adaylarının mesleki öğrenmelerini desteklediği, işbirlikli öğrenmeyi desteklediği ve adaylarda pedagojik ve mesleki dil gelişimi sağladığı gözlenmiştir.

Maynard (2011)'ın araştırmasında, eğitici bir araç olarak görsel veri analiz semineri yoluyla yansıtıcı düşünme gelişimi incelenmiştir. Araştırma, bir eğitim dönemi boyunca, dört öğrenci ve ders hocasının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öğretmen adayları, veri analiz semineri ve yazılı görevler ile kurumsal (okul) konuları içeren görsel veri analiz projesinden elde ettikleri belirli bilgileri uygulamışlardır. Öğretim görevlisi, hem yazılı görevler hem de görsel veri analizi semineri boyunca gerçekleşen etkileşimler yoluyla katılımcı olan aday öğretmenlerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmeye çalışmıştır. Yazılı görevler ve seminerlerde gerçekleşen diyaloglar göstermiştir ki aday öğretmenlerin karakterleri yansıtıcı düşünürlerin karakterleri ile uyum göstermektedir.

Josten (2011) tarafından gerçekleştirilen teori oluşturma çalışmasında, öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi nasıl tanımladıkları, yansıtıcı düşünmenin bileşenlerini nasıl kullandıkları ve bu bileşenleri uygulamalarına nasıl aktardıkları araştırılmıştır. 15 öğretmenin katılımcı olarak yer aldığı çalışmada, yansıtıcı düşünme sürecinin tüm karmaşıklığını kullanma kapasitesine ulaşmış katılımcıların, yansıtıcı öğretim uygulaması geliştirmeye doğru ciddi bir gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

L. M. Stewart (1991) araştırmasında, yansıtıcı düşünmeye yardımcı olmak üzere tasarlanan aktiviteleri tamamlayan öğretmen adaylarının yansıtma süreçlerinde farklılık olup olmadığını incelemiştir. 15 hafta süren eğitim psikolojisi dersine katılan 33 öğretmen adayından 7'si yürütülen çalışmada yer almıştır. Dersin asıl amacı, öğrenme psikolojisi hakkında öğrenirken aynı zamanda öğretmen adaylarına yansıtıcı olmaları için fırsatlar sunarak, yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek olmuştur. Her öğrenciden bazı görevleri yerine getirmesi istenmiş, bu kapsamda öğrenciler her gün en az 10 dakika mesleki tecrübelerine ilişkin düşünmüşler ve hatırladıklarından anlamlı olanlarını günlük tutmuşlardır. Ayrıca aktivite ve ardından yansıtıcı yazı olmak üzere dört tane yansıtıcı yazı yazmaları istenmiştir. Son olarak stajyerliklerinde, sınıfta kullandıkları

davranış değiştirme tekniklerini listelemeleri ve üzerine yansıtma yapmalarının istendiği bir proje ile kişlik tipi, mizaç ve çeşitli bileşenleri ele alan bir etkinliğin yer aldığı proje olmak üzere iki proje yapmaları istenmiştir. Görüşmeler, gözlemler ve anketler araştırmanın diğer veri toplama araçlarını oluşturmuştur. Sonuç olarak öğrencinin orjinal yansıtma yönelimi dikkate alınmaksızın, bütün öğrencilerin yansıtma düzeyleri gelişme göstermiştir. Diğer taraftan yaşın, yansıtıcı öğretime yaklaşımı etkileyen bir unsur olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda yansıtıcı yazılardan elde edilen verilere göre, eğitimsel teori ve sınıfta yapılan uygulamanın bütünleştirilmesinin, aday öğretmenlerin okulun amaçları hakkında ve eğitimci olarak kendi amaçları hakkında eleştirel düşünmelerini mümkün kıldığı da tespit edilmiştir.

Kaywork (2011) tarafından yapılan araştırmada ise, öğretmen adayları ile birlikte gerçekteştirilen, birbirine bağlı birkaç yansıtıcı uygulamanın sonuçları incelenmeye çalışılmıştır. Okul öncesi eğitiminden dört öğretmen adayı çalışma grubunu oluştururken, araştırma 15 haftalık staj programının ilk 10 haftasında gerçekteştirilmiştir. Yazılı yansıtımlar, grup toplantısı kayıtları, belgeler, birebir diyalog ve görüşme kayıtları olmak üzere çoklu nitel veri kaynakları kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi, katılımcıların çoğunun yazılı ya da sözlü yansıtımlarının büyük oranda betimsel olduğunu göstermiştir. Bu betimlemelerin, genellikle öğrencilerin ne yaptıklarına ya da niçin yaptıklarına dair eleştirel -hatta basit düzeyde bile- bir sorgulama içermediği görülmüştür. Ancak zamanla aday öğretmenler, pedagojik öğretmen grup tartışması toplantılarına katıldıkça, grup daha uyumlu ve aktif olmaya başlamış ve bu nispeten daha derin yansıtımlara yol açmıştır.

Minott (2006) ise zengin veri kaynağı olacağı düşünölen dört deneyimli öğretmenin katılımı ile gerçekteştirdiği çalışmasında dersi planlama, uygulama ve değerlendirme konusunda pratik bir anlayış sunmaya çalışmış ve katılımcıların bu alanda yansıtıcı öğretimin bileşenlerini nasıl kullandıklarını incelemiştir. Minott (2006) araştırması sonucunda iki temel çıkarsama yapmıştır. Buna göre, katılımcıların dersin planlayıcı, uygulayıcı ve değerlendiricisi olarak rollerini nasıl yerine getirdiklerini, onların eğitim felsefesi, inançları, tercihleri ve mizaçları ile yönetim tarafından karar verilmiş politikalar ve ağır iş yükü arasındaki dinamik ilişki belirlemektedir. İkinci olarak, katılımcılar “ne işe yarar” konusundaki pratik bilgi ve tecrübelerini kullanmışlar,

öğretimlerinde “az ya da çok” yansıtıcı olarak yansıtıcı düşünceyi çeşitli düzeylerde kullanmışlardır.

Russback (2010)'in çalışmasında yansıtıcı düşünmenin aday öğretmenler ve yeni öğretmenler tarafından algılanan değeri incelenmeye çalışılmıştır. 261 aday öğretmen ve 1, 2 ve 3 yıldır görev yapmakta olan 365 yeni öğretmene uygulanan anket ile verilerin toplandığı çalışmada bu iki grup karşılaştırılırken, ayrıca geleneksel yöntemlerle yetiştirilmiş yeni öğretmenler ile alternatif yöntemlerle yetiştirilmiş yeni öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeye atfettikleri değer mukayese edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre hem aday öğretmenler hem de yeni öğretmenler yansıtıcı düşünmeye değer atfetmekle birlikte çoğu durumda yeni öğretmenler yansıtıcı düşünmeye daha fazla değer vermektedirler. Çalışmada aday öğretmenlerin yetiştirildiği programlarda ve yeni öğretmenlerin mesleki gelişim programlarında yansıtıcı düşünme uygulamasına yer vermeye devam edilmesi önerilmektedir.

K. E. Stewart (2010) çalışmasında ise, okul öncesi öğretmenlerinin öğrendikleri şeyleri, öğretim metotlarına aktarmak için yansıtıcı düşünmeyi kullanıp kullanmadıklarının araştırılması amaçlanmış, ayrıca yansıtıcı uygulamaları destekleyen ya da engelleyen kurumsal ve sosyal faktörlerin neler olduğu, farklı türdeki hazırlık programlarının farklı yansıtıcı uygulamalar ile ilişkili olup olmadığı ve çeşitli demografik değişkenlerin yansıtmanın kullanımına ilişkin raporlarla ilgili olup olmadığı araştırılmıştır. Durum çalışması deseninin kullanıldığı araştırma, karma yöntem araştırması özelliği göstermektedir. 38 öğretmen ve 2 yönetici öğretmen olmak üzere 40 katılımcı çalışmada yer almış, odak grup görüşmesi, anket ve mülakatla araştırma verileri toplanmıştır.

Zeki (2010) gerçekleştirdiği çalışmada, daha yansıtıcı bir portfolyo geliştirmek için aday öğretmenlerin bir portfolyo oluşturma üzerine tecrübelerini nasıl algıladıklarını incelemeye çalışmıştır. Araştırmacı, bu amaçla bir eylem araştırması gerçekleştirmiştir. Çalışma üç aşamadan oluşmuştur. Birinci aşamada, halihazırda kullanılmakta olan portfolyo ile ilgili aday öğretmenlerin algılarına odaklanılmış ve güçlü yönleriyle birlikte problemler alanlar teşhis edilmeye çalışılmıştır. İkinci aşamada, birinci aşamadan elde edilen bulgularla birlikte teorik/deneysel bilgilere dayanarak daha

yansıtıcı bir portfolyo yapısı geliştirilmeye çalışılmıştır. Üçüncü aşama ise, geliştirilen portfolyonun uygulanması ile ilgili olup onun etkililiği rapor edilmiştir.

Yang (1997) ise çalışmasında, sırasıyla Dewey'in yansıtıcı araştırma teorisi ve Schön'ün uygulama konusundaki epistemolojisinin, öğretmen eğitiminde alternatif bir yönelim olan Yansıtıcı Öğretmen Eğitimi için yeterli teorik bir altyapı sunup sunmadığını araştırmıştır. Yang'a göre Yansıtıcı Öğretmen Eğitimi ile Dewey'in yansıtıcı araştırma düşüncesi ve Schön'ün uygulama üzerine epistemolojisi arasında kurulan ilişki oldukça üstündür. Kaynaklar sık sık Dewey ve Schön'e atıf yapmaktadır ancak onların öğretmen eğitimi programı geliştirme konusundaki içeriklerini incelemek üzere pek az çaba söz konusudur.

Keogh (2005) öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncelerini etkileyen faktörler konulu araştırmasında, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Josten (2011) ise çalışma grubundaki öğretmenlerin yansıtıcı düşünme teşebbüsleri ile yansıtıcı uygulamaları arasındaki ilişkiyi inceleyerek bu konuda bir teori geliştirmeye çalışmıştır. Bu konuda araştırma yapan bir diğer isim Crowe (2001) çalışmasında yansıtıcı düşünme ve öğretmek için öğrenme süreci arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmıştır.

Abdulhadi (2001) yaptığı çalışmada Kuveyt ortaokullarında İslam eğitimi öğretmenlerinin yansıtıcı öğretim uygulamalarını incelemiştir. İslam eğitimi öğretmenlerinin ve Eğitim Bakanlığı İslam eğitimi müfettişlerinin katılımcı olarak yer aldığı çalışmada öğretmenlerin yansıtıcı öğretim uygulamaları ile ilgili bilgilerini değerlendirmek; konular, süre ve öğretmenlerin kullandığı yansıtıcı düşünme uygulamalarının yararlarını tespit etmek amaçlanmıştır. Ayrıca müfettişlerin, yansıtıcı düşünme uygulamalarını kullanan öğretmenlere karşı tutumları da tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda süre ve müfredatı yetiştirme gibi bazı sıkıntıların olduğu ve öğretmenlerin yansıtıcı öğretimi uygulama konusunda benzer özellikler gösterdiği tespit edilmiştir.

Hosseini (1966) tarafından gerçekleştirilen doktora tez çalışmasında, Amerika'da kullanılan yansıtıcı düşünme yaklaşımının İran eğitim sisteminde uygulanmasının imkanı tartışılmıştır. Araştırma kapsamında öncelikle yansıtıcı düşünme ve problem

çözme ile ilgili literatür incelenmiştir. Daha sonra İran insanının kültürel ve psikolojik arka planını analiz etmek üzere ilgili literatür taranmıştır. Son olarak araştırma bulguları çerçevesinde sonuçlar ve öneriler sunulmuştur. Özetle Amerikan ve Pers kültürleri arasında sosyal temelleri bakımından dikkat çekici benzerlikler olduğu, buna göre yansıtıcı düşünme yaklaşımının İran eğitim sisteminde kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Sahin (2013) tarafından İngiltere’de yürütülen bir programda Müslüman eğitimcilerin, öğretimlerinin öğrencilerin dini kimlikleri ve inanç gelişimleri üzerine etkilerini değerlendirerek, uygulama alanında nitelikli bakış açıları geliştirmeleri için yansıtıcı uygulayıcılar olmalarına yardımcı olmak amaçlanmıştır. Aşama aşama boylamsal bir eylem araştırmasına dönüşen program esasen, yine Sahin tarafından gerçekleştirilen daha önceki bir araştırmanın bulguları ışığında uygulamalı bir İslami eğitim modeli ortaya koymaktadır. Buna göre Müslüman eğitimcilerin, dini kimliklerini dönüştürmek üzere öğrencilerle bütünleşecek yansıtıcı uygulayıcılar olmalarına yardım edecek İslami eğitime eleştirel ve diyalojik bir bakış açısı getirmek gerekmektedir (s. 214). Sahin’in uyguladığı programa katılan özellikle erkek öğrencilerin başlangıçta, geleneğin pasif alıcıları olarak daha çok engellenmiş (foreclosed) bir İslami kimliğe sahip oldukları gözlenmiştir. Burada dine ve geleneksel değerlere güçlü bir bağlılık söz konusu iken, içerisinde konumlandığı geleneği farklı bir şekilde ya da kişisel bir biçimde yorumlamak üzere bilinçli bir çaba gözlenmemektedir. İslam’ın yorumu anlamında ailelerinden çok küçük farklılık göstermeleri muhtemeldir. Programa katılan öğrencilerin büyük bir kısmı süreç içerisinde, öğrenme ve öğretici kimlikleri üzerine yansıtma yapmaya başlamışlar, sorgulama işaretleri göstermişlerdir (s. 232). Araştırma süreci ilgi alanlarında uygun sorular sormalarına rehberlik etmiştir. Eylem araştırmasını deneyimleyerek yansıtma yapmaya ve kendi mesleki bağlamlarında eğitimsel kültürü dönüştürmek üzere pratik bir yol bulmuşlardır (s. 233). Süreç boyunca programla ilgili öğrenme ve öğretim tecrübesinin farklı boyutları üzerine yaptığı yansıtımları düzenli olarak kaydetmek üzere öğretim günlüğü tutulmuştur. Sahin’in ifadesiyle bu öğretim tecrübesi göstermiştir ki çoğu müslüman eğitimcilerin dinlenilmeye ve yansıtıcı uygulayıcılar olmalarına yardım etmek üzere alternatifler ortaya konmalıdır. Bu ayrıca içinde yaşadıkları toplumda eğitimsel kapasite oluşturmak üzere önemli katkılar yapmalarına imkan sağlayacaktır. Ve unutulmamalıdır ki Müslüman gençlere, onların

yansıtıcı dini liderler olmalarına yardım edecek yapıcı eğitim yolları sunmak geniş toplumun sivil görevi, Müslüman toplumun dini bir görevidir (s. 236).

Yurtdışında da yansıtıcı düşünme konusundaki çalışmalar çoğunlukla öğretmen eğitimi alanında olmakla birlikte, görev yapmakta olan öğretmenlerin katılımcı olduğu çalışmaların yanı sıra meteoroloji uzmanlığı, eczacılık, hemşirelik ve sosyal hizmetler gibi farklı alanlarda çeşitli araştırmaların gerçekleştirildiği görülmektedir.

Ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan çalışmalara baktığımızda yansıtıcı düşünme kavramının pek çok alanla ilişkili olduğu ve çok çeşitli konularda farklı yöntemlerle tez çalışmaları ve makale türünde araştırmaların yürütüldüğü görülmektedir. Bununla birlikte çalışmaların en fazla yoğunlaştığı alanın öğretmen eğitimi konusu olduğunu söylemek mümkündür.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Çalışmamızın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, veri analizi, geçerlik ve güvenilirlik ile araştırmacının rolü konularında bilgi verilecektir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmanın amacının bütüncül bir yaklaşımla aydınlatılabilmesi için karma araştırma yöntemi (mixed method research) kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları olarak tanımlanan bu yöntem hem nicel hem de nitel verilerin tek bir çalışma içinde toplanması ve analiz edilip sunulmasına odaklanmaktadır. Bu yolla yöntemde çeşitleme (triangulation) yapılarak araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amaçlanmıştır.

Creswell (2016, s. 231) karma yöntem araştırmasını, yakınsayan paralel desen (convergent parallel design), açıklayıcı sıralı desen (explanatory sequential design), keşfedici sıralı desen (exploratory sequential design), iç içe desen (embedded design), dönüştürücü desen (transformative design) ve çok aşamalı desen (multiphase design) olmak üzere altı gruba ayırmaktadır.

Bu çalışmada araştırmanın amacına uygun olarak iç içe desen (embedded design) benimsenmiştir. Creswell (2012, s. 544)'e göre iç içe desenin amacı, nicel ve nitel veriyi eş zamanlı olarak ya da sıralı olarak toplamaktır, fakat bir veri türü diğer veri türünü destekleyici rol oynar. İkinci tür veriyi toplamanın amacı, fotoğrafı büyütmek ya da birinci tür veriyi desteklemektir. Destekleyici olan veri nicel ya da nitel olabilir, ancak literatürdeki çoğu örnekte nitel verinin nicel veriyi desteklediği görülmektedir. Örneğin nicel bir deneysel çalışmada araştırmacı, katılımcıların deney koşullarında nasıl bir tecrübe yaşadıklarını incelemek üzere nitel veri toplayabilir. Ayrıca araştırmacı ister deneysel işlem öncesi ister sonrasında deneysel çalışmayı desteklemek için veri toplayabilir. Bu desenin güçlü yanı hem nicel araştırmanın hem de nitel araştırmanın avantajlarını bir araya getirmesidir. Nicel veri deneysel işlemin sonuçlarını ortaya koymada, nitel veri yoluyla bireylerin deneysel süreci nasıl tecrübe ettiklerini tanımlamadan daha etkilidir. Creswell ve Plano Clark (2014, s. 102)'a göre iç

içe deseni kullanırken karşılaşılan zorluklardan birisi, farklı araştırma sorularının açıklanması için iki yöntem kullanıldığından sonuçların bütünleştirilmesidir. Ancak yakınsayan yöntemin aksine iç içe yöntemin amacı iki farklı veri kümesinin aynı soruyu cevaplandırmak üzere toplanması değildir. İç içe deseni kullanan araştırmacılar iki farklı sonuç kümesini raporlarında farklı farklı tutabilir ya da farklı araştırmalar halinde raporlayabilirler.

Çalışmamızın nicel boyutunda “öntest-sontest kontrol gruplu model” benimsenerek deneysel desende bir çalışma yürütülmüştür. Deneysel desenler, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini keşfetmeyi amaçlayan araştırma desenleridir (Büyüköztürk, 2011, s. 3). Araştırmanın nicel boyutunda deneysel desenin tercih edilmesinin sebebi, yansıtıcı günlük tutma, video kaydı, akran değerlendirmesi ve video kaydı üzerine gerçekleştirilen mikro öğretim süreçlerinin aday öğretmenlerdeki yansıtıcı düşünme gelişimine etkisini ölçmektir. Araştırmanın deneysel modeline ilişkin simgesel görünümüne Şekil 6’da yer verilmiştir.

G1	R	O1.1	X	O1.2
G2	R	O2.1		O2.2
G1: Deneysel gruba G2: Kontrol grubu R: Grup oluşturulmasında yansızlık O1.1, O2.1: Öntest O2.1, O2.2: Sontest X: Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici öğretim etkinlikleri				

Şekil 6. Öntest-Sontest kontrol gruplu modelin simgesel görünümü

Belirlenen yöntemi ve oluşturulan temel yapısı çerçevesinde araştırmamızın nitel boyutunda ise durum çalışmasının (case study) kullanılması uygun görülmüştür. Çalışılacak durum “yansıtıcı düşünmeyi geliştirici uygulamalar destekli öğretmenlik uygulaması”dır. A. Yıldırım ve Şimşek (2013, s. 77)’e göre nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde, Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünde 4. sınıfta okumakta olan ve “Öğretmenlik Uygulaması” dersini alan öğretmen adaylarından oluşmuştur. Gönüllü olarak araştırmaya katılmak isteyen öğrenciler çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Araştırma öncesinde uygulanacak yansıtıcı düşünme ölçeği puanlarına göre homojen yapıda ve eşit özelliklere sahip olmak üzere, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinlikler destekli öğretmenlik uygulamasına katılacak olan deney grubu ile bu uygulamalara katılmadan, var olan yapısıyla öğretmenlik uygulamalarına katılacak olan kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney ve kontrol grubunun oluşturulmasında yansızlığı sağlamak amacıyla ağırlıklı genel not ortalaması kriter olarak alınmıştır. Bu çerçevede, 20 kişi deney grubunu, 20 kişi de kontrol grubunu oluşturmak üzere toplam 40 öğrenci çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ağırlıklı genel not ortalaması puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile belirlenmiş ve sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Gruplara Giren Öğrencilerin Ağırlıklı Genel Not Ortalama, Standart Sapma ve t testi değerleri

Gruplar	n	\bar{X}	SS	t	p
Deney Grubu	20	2.9270	.23031	.103	.918
Kontrol Grubu	20	2.9175	.34202		

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğrencilerin genel ağırlıklı not ortalaması puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri birbirine yakındır. Bununla beraber istatistiksel açıdan deney ve kontrol grubu arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark yoktur ($p=0.918$). Buna göre, gruplara ağırlıklı genel not ortalaması açısından yansız atamanın yapıldığı söylenebilir.

Araştırmanın nicel ve nitel boyutlarında bulguların verilmesi esnasında öğretmen adayları, gerçek kimliklerinin saklanması için Aliye, Beyza, Ekrem, Ercan, Feyza, Galip, Havva, Hanife, Halime, Melike, Meryem, Nevin, Naciye, Selma, Serkan, Tahsin, Türkan, Yeşim, Yahya, Zeynep şeklinde takma ad ile kodlanmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmamızda geçerliği artırmak için farklı veri kaynaklarından yararlanarak veri çeşitlemesi (triangulation) yapılmıştır. Buna göre veri toplama araçlarımız şunlardır:

2.3.1. Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği (YANDE)

Araştırmanın nicel verileri için veri toplama aracı olarak Semerci (2007b) tarafından geliştirilen “Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği” kullanılacaktır. Ölçek 35 madde ve 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Her biri bir alt boyutu oluşturan temalar Semerci (2007b) tarafından özetle şu şekilde açıklanmıştır:

Sürekli ve amaçlı düşünme: Yansıtıcı düşünen bir öğretmenin öğretimiyle ilgili her zaman durum değerlendirmesi yapması, öğrenci görüşlerine değer vermesi, eleştirel düşünmesi ve diğer öğretmenlere yardımcı olmasıdır.

Açık fikirlilik: Olaylara farklı açılardan bakma, öğretim uygulamalarıyla ilgili her türlü soru, tepki ve önerilere açık olma, eğitsel etkinliklere değer verme ve dolayısıyla öğretim kazanımlarını gözden geçirme gibi özellikleri içerir.

Sorgulayıcı ve etkili öğretim: Eleştirel bakış açısına sahip olma, iş birliği ile öğrenmeye önem verme, öğrenci hayallerine değer verme, derslerde kavram haritası ve yeni materyaller kullanma ve benzerlerini kapsar.

Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik: Yansıtıcı bir öğretmenin öğrencinin bireysel ilerlemesini takip etmesi, öğretimde kime, neyi, ne zaman, niçin ve nasıl yapacağını bilmesi, öğrencilerle etkili iletişim kurması ve benzerleridir.

Araştırmacı olma: Problem çözücü olmaktır, araştırma ruhuna sahip olma, objektif değerlendirme yapabilmektir ve öğretme sanatının iyi yönleriyle ilgilenmektir.

Öngörülü ve içten olma: Yansıtıcı bir öğretmenin her zaman öğrencilerinin ileriye görmesine yardımcı olması, onları vizyon sahibi yapması, öğrencilerle empati kurmada içten davranması ve öğretimiyle ilgili diğer öğretmenlerin eleştirilerinden yapıcı bir şekilde yararlanmasıdır.

Mesleğe bakış: Bu alt boyutta ise öğretmenliği sevmeye ve kendini değerlendirmede dürüst olmaya bakılmıştır.

2.3.2. Yansıtıcı Otobiyografi Görüşme Formu

Öğretmen adaylarının, öğretmenliğe ya da Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliğine yönelme süreci, lisans eğitimi süresince içinden geçtikleri düşünsel süreç, öğretmenliğe yönelik düşüncelerini etkileyen kişilerin (öğretmenlerin) özelliklerinin yanısıra, eğitim ve öğretim süreçlerine ilişkin görüşleri ile DKAB öğretmenin rolü ve görevleri hakkındaki düşüncelerinin açığa çıkarılmaya çalışıldığı sorulardan oluşmaktadır. (Bkz. EK-6)

2.3.3. Ders Planları

Öğretmen adayları tarafından örnek ders sunumu için hazırlanmıştır. Ders işlenişinde hangi yaklaşımları benimseyeceği, uygulama esnasında hangi yöntem ve teknikleri kullanacağı, sunum esnasında dikkat edeceği hususların neler olduğu ve zamanı kullanma gibi konularda öğretmen adaylarının sahip olduğu kuramsal bilgileri ders planlarına yansıtılmaları beklenmektedir.

2.3.4. Ders Öncesi ve Sonrası Yansıtıcı Günlükler

Öğretmen adaylarının ders ile ilgili duygu, düşüncelerini, öngörülerini almak üzere ders anlatımlarından önce ders öncesi günlükler doldurtulmuştur. (Bkz. EK-7) Her bir öğretmen adayı tarafından anlatılan dersten sonra öz değerlendirme yapmak üzere de ders sonrası yansıtıcı günlükler tutulmuştur. Genel olarak öğretmen adaylarının 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

yeniden tasarımı olanağı verildiğinde neleri neden değiştireceğine yönelik düşüncelerini yansıtan sorulara yer verilmiştir. (Bkz. EK-8)

Moon (2006, ss. 52-53)'a göre yansıtıcı günlükler az ya da çok yapılandırılmamış bir formatta olabileceği gibi yapılandırılmış formatta da olabilir. Çalışmamızda ders öncesi ve sonrası günlükler, yarı yapılandırılmış formda hazırlanmış. Bu yolla öğretmen adayları belli hususlarda düşünmeye sevk edilmeye çalışılmıştır.

2.3.5. Mikroöğretim Değerlendirme Formu

Arkadaşlarının ders anlatımlarını izleyen öğretmen adayları tarafından, ders anlatan katılımcıya dönüt vermek ve katılımlı yansıtıcı gözlem yapmak üzere doldurulmuştur. Bu formlar aynı zamanda veri toplama aracı işlevi görmüştür. (Bkz. EK-9)

Mikro öğretim değerlendirme formunun ön yüzünde rubrik tarzında bir form bulunmaktadır. Burada dersin uygulanmasında öğretmen adayının performansı puanlanmış, gerekli durumlarda açıklama yazabilecekleri bir alan konulmuştur. Formun arka yüzünde ise dersin sırasıyla en güçlü yönünü belirtmeleri istenmiş ayrıca bu yönleri neden güçlü buldukları sorulmuştur. İkinci soru olarak sırasıyla dersin en zayıf üç yönünü yazmaları istenmiş ve bu zayıf yönlerin geliştirilmesi için öneri alınmaya çalışılmıştır.

2.3.6. Gözlem Kayıtları

Araştırmacı tarafından örnek ders uygulaması ile ilgili tutulan gözlem notlarını içermektedir. Ders anlatımıyla ilgili öğretmen adayına dönüt vermek üzere araştırmacı tarafından doldurulan mikro öğretim değerlendirme formu da gözlem kayıtlarının bir parçasıdır. Doğrudan sınıf ortamında yapılan gözlem ile birlikte gerekli hallerde video kayıtlarına müracaat etmek suretiyle gözlem kayıtları tutulmuştur.

2.3.7. Uygulama Sonrası Görüşme Formu

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır Görüşmede öğretmen adaylarına yöneltilecek sorular listesi hazırlanmış ve bunlar belli bir sıraya

konduktan sonra uzman görüşüne sunulmuştur. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra görüşme formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

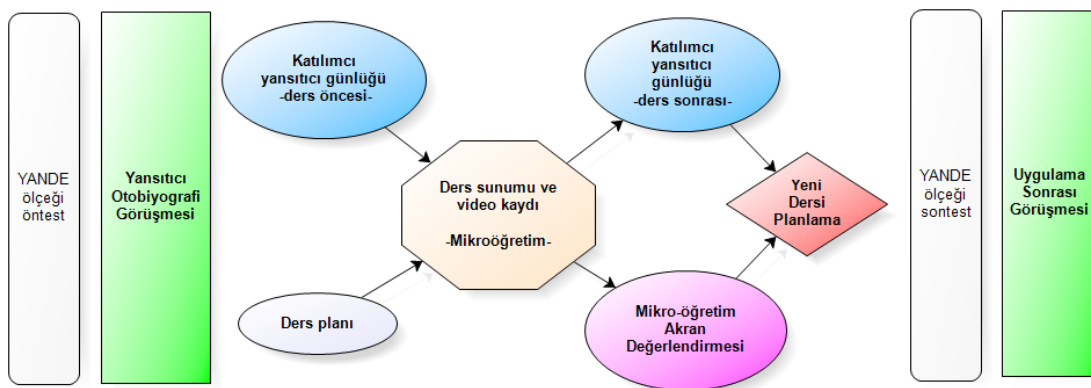
Görüşme ile öğretmen adaylarından, yansıtıcı uygulamaların öğretmen adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine katkısı, öğretmenlik mesleği ile ilgili düşünce ve tutumlarındaki değişime etkisi ile ilgili dönüt alınmaya çalışılmıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Deney grubu ve kontrol grubundaki öğretmen adayları belirlendikten sonra çalışma öncesinde katılımcılara ilk olarak YANDE (Yansıtıcı Düşünme Eğilimi) ölçeği uygulanmıştır. Daha sonra her bir öğretmen adayı ile yaklaşık 15 dakika süren yansıtıcı otobiyografi görüşmesi yapılmıştır.

Uygulamaya başlamadan önce, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarına yaklaşık iki saat süresince yansıtıcı düşünme kavramı, yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarına sağlayacağı yararlar, yansıtıcı günlük tutma ve kendini değerlendirme, mikro öğretim ve akran değerlendirmesi gibi araştırma süreci ile ilgili konular hakkında bilgi verilmiştir.

14 hafta süren çalışmada, gerçekleştirilen uygulamalar ve veri toplama sürecine Şekil 7’de yer verilmiştir.



Şekil 7. Araştırmanın veri toplama süreci

Şekil 7’de de görüldüğü gibi öğretmen adayları uygulama kapsamında, ilk olarak sunacakları dersi planlamışlar ve ders öncesi yansıtıcı günlük tutmuşlardır. Daha sonra

planladıkları dersi, uygulama okullarında gerçek sınıf ortamında sunmuşlar ve bu ders anlatımı video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Ders sonrasında video kaydından kendi ders anlatımını izleyen öğretmen adayı, ders sonrası yansıtıcı günlük tutarak kendi öğretimini değerlendirmiş, hazırlayacağı bir sonraki ders için yansıtma yapmıştır. Video kayıtları fakültede düzenlenen değerlendirme oturumlarında izlenerek mikroöğretim süreçleri uygulanmış ve bu yolla akran değerlendirmesi yapılmıştır. Değerlendirme oturumunda akranları ve araştırmacı tarafından verilen dönütlerden yararlanarak öğretmen adayından yeni bir ders planlaması istenmiştir. İlk derste olduğu gibi sonraki derslerde de aynı süreç izlenmek suretiyle her bir öğretmen adayı üç ders sunumu yapmıştır. Öğretmen adaylarının akran değerlendirmeleri sürecinde yaptıkları yansıtıcı gözlemler de bir sonraki dersi planlama süreçlerinde kendilerine rehberlik etmiştir.

Ders anlatımları tamamlandıktan sonra dönem başında olduğu gibi her öğretmen adayı ile yaklaşık 20 dakika süren bir görüşme yapılmıştır. Bu görüşme ile öğretmen adaylarından geçmiş bir dönemle ilgili duygu ve düşünceleri alınmaya çalışılmış, gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması ve özel olarak deney grubunda yer verilen etkinlikleri değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca diğer branşlardan farklı olarak böyle bir öğretmenlik uygulamasının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adayları için ne gibi bir yere ve öneme sahip olduğu üzerine düşünceleri alınmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

2.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel boyutunda, “YANDE Ölçeği” ile elde edilen deney ve kontrol grubuna ait ön test ve son test verileri incelenmiştir. Veriler SPSS 15 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler için gerekli varsayımların karşılanması durumunda parametrik testler olarak bağımsız gruplar t testi ile bağımlı gruplar t testi kullanılırken, puanların normal dağılım göstermediği durumlarda Mann Whitney U testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Tekrarlı ölçümlerde puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek üzere Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Grup büyüklüğünün 50’den büyük olması durumunda Kolmogorov Smirnov testi, küçük olması durumunda ise Shapiro-Wilk testi, puanların normallığe uygunluğunu incelemeye kullanılan iki testtir (Büyüköztük, 2012). Çalışmamızda katılımcı sayısı

50'den küçük olduğu için normallik varsayımını test etmek üzere Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır.

YANDE ölçeğinden alınan ortalama puanların yorumlanmasında Tablo 5'teki düzeyler ve yeterlik durumları dikkate alınabilir. Katılım düzeylerine göre öğretmen adaylarının yeterliklerine ilişkin ifadeler araştırmacı tarafından belirlenmiştir.

Tablo 5. YANDE ölçeği ortalama puan aralıkları ve yeterlik durumları

Değer Aralıkları	Katılım Düzeyleri	Yeterlikleri
1.00-1.80	Hiç katılmıyorum	Oldukça düşük
1.81-2.60	Çoğunlukla katılmıyorum	Düşük
2.61-3.40	Kısmen katılıyorum	Orta
3.41-4,20	Çoğunlukla katılıyorum	Yüksek
4,21-5,00	Tamamen katılıyorum	Oldukça yüksek

2.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin çözümlenmesinde QSR NVIVO 10 nitel veri analiz programı kullanılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde *içerik analizi* kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenabilir bir yöntem olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2012, s. 240).

Araştırmamızın uygulama veri toplama sürecinde her bir öğretmen adayının üç ders anlatması hedeflenmiş ancak veri analizine her bir katılımcının ikinci dersine ilişkin ders planları, yansıtıcı günlükler ve akran değerlendirme formları ile bu derse ait gözlem kayıtları dahil edilmiştir. Bu üç dersten sadece ikincisine ait verilerin içerik analizine tabi olmasının sebebi ise birkaç madde halinde sıralanabilir: 1. İkinci dersin hem önceki derse bakan hem de sonraki derse bakan bir yönünün olması: İlk dersteki akran değerlendirmeleri ve araştırmacının dönütleri dikkate alınarak ders planlanmıştır. Yine ikinci ders sonrası yapılan değerlendirmeler ile üçüncü derse yönelik (geleceğe dönük) yansıtma yapacak olmaları söz konusudur. 2. Birinci dersteki araştırmacı etkisinden² verilerin etkilenmemesini sağlamak: İlk derste gerek öğretmen adayları bakımından gerekse öğrenciler bakımından kamera ile kayda alınıyor olmanın süreci

² Bkz. A. Yıldırım ve Şimşek (2013, s. 300)

doğal ortamının dışına çıkarması mümkündür. 3. Son ders anlatımından sonra yansıtıcı günlükler tutulmuş ancak akran değerlendirmesi yapılmamıştır. Çünkü sonrasında yeniden planlanacak bir ders yoktur. Dolayısıyla üçüncü derslere ait tam bir veri seti yoktur. Bu sebeple ikinci derse ait veri seti içerik analizine tabi tutulmuştur.

Araştırma programının tasarımından hareketle bulgular ve yorum yapılandırılırken veriler, (i) yansıtıcı öğretim uygulamalarının planlama sürecine katkıları, (ii) yansıtıcı öğretim uygulamalarının öğretim sürecine katkıları, (iii) yansıtıcı öğretim uygulamalarının değerlendirme sürecine katkıları alt başlıkları ile gruplandırılacaktır. Verilerin kodlanması ve temaların bulunmasından sonra temalar bu başlıklar altında değerlendirilecek ve yorumlanacaktır.

Nitel verilerin raporlanması esnasında öğretmen adaylarının ifadelerinden ve değerlendirmelerinde birebir alıntılara yer verilirken, verinin kaynağı muhakkak belirtilmiştir. Ders planında planı hazırlayana, görüşmelerde görüşmeciye, ders öncesi ve sonrası günlüklerde günlüğü tutana atıf yapılırken, akran değerlendirmesinde değerlendirilene, aynı şekilde gözlem kaydında gözlenene atıf yapılmıştır. Özellikle, akran değerlendirmelerinden alıntı yapılırken ifadenin sonrasında ismi yazılı kişinin o değerlendirmeyi yapan kişi yani o ifadenin ait olduğu kişi değil o ifadenin muhatabı yani o oturumda ders anlatımı değerlendirilen kişi olduğunu bilmekte yarar vardır.

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel araştırmanın sonuçlarının inandırıcılığını ortaya koymada kullanılan iki temel ölçüt “geçerlik” ve “güvenirlik” kavramları ile ifade edilir. (A. Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırma alanına olan yakınlık, yüzyüze olan görüşmeler yoluyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama, gözlemler yoluyla doğrudan ve olayın gerçekleştiği doğal ortam içinde bilgi toplama nitel araştırmada geçerliği oluşturmayı sağlayan önemli özelliklerdir. Aynı şekilde güvenilirliği temin etmek üzere bazı önlemler alınabilir. Yöntem çeşitlemesi ve veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi, derin odaklı veri toplama, uzun süreli etkileşim ve uzman incelemesi geçerlik ve güvenilirliği sağlamak üzere araştırmamızda başvurduğumuz stratejilerdendir. Ayrıca bulguların sunumu esnasında sıkça doğrudan alıntılara yer verilmesi ve araştırma sürecinin başkaları

tarafından tekrarlanmasına imkan verecek şekilde detaylı bir şekilde betimlenmesi de araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini artıran özelliklerdir.

2.6.1. Çeşitlenme (Triangulation)

Araştırmacının, gerçekliğin farklı yanlarını olabildiğince farklı kaynaklardan yararlanarak bütün zenginliği ile vermesi araştırmanın geçerliği için bir gerekliliktir. (A. Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 301) Araştırmamızda da bu amaçla veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi yoluna gidilmiştir. Yansıtıcı otobiyografi görüşmesi, ders planları, ders öncesi ve sonrası günlükler, akran değerlendirme formları, gözlem kayıtları ve uygulama sonrası görüşme ile elde edilen verilerin farklı algılarla birlikte durum ve olgunun bütününü olduğu gibi ortaya koyması beklenmektedir. Bu şekilde farklı yöntemlerle (görüşme, gözlem, doküman analizi) elde edilen verilerin birbirini teyit etmesi amacıyla kullanılması araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmaktadır. (A. Yıldırım & Şimşek, 2013) Araştırma süresince toplanan verilerin kaynağına her alıntıdan sonra yer verilmiştir. Veri toplama araçlarının kısaltmaları aşağdaki gibidir:

YOG: Yansıtıcı otobiyografi görüşmesi

DP: Ders planı

DÖYG: Ders öncesi yansıtıcı günlük

DSYG: Ders sonrası yansıtıcı günlük

AD: Akran değerlendirmesi

USG: Uygulama sonrası görüşme

2.6.2. Uzun Süreli Etkileşim

A. Yıldırım ve Şimşek (2013)'e göre araştırmacı veri kaynakları (katılımcılar, gözlenen ortamlar, dokümanlar vb.) ile uzun süreli etkileşim içinde olmalıdır. Ortamda uzun süre vakit geçirmesi, ortamda kendisinin varlığından ya da öznel algılarından kaynaklanabilecek etkiyi görmesini kolaylaştırır. Ayrıca araştırmacının gözlem sayısını artırması ve ortamda kalma süresini artırması gözlenen ortamdaki bireylerin üzerindeki

başlangıç etkisini ortadan kaldıracak, zamanla süreç kendi doğal ortamına geri dönecektir. Bu doğrultuda araştırmacı, ders anlatımlarının kayıt altına alınmasından akran değerlendirmelerinin yapıldığı oturumlara kadar tüm süreçlerde yer almış birkaç ders dışında bütün derslerde sınıfta bulunarak bir taraftan doğal ortamı gözlemiş diğer taraftan da video kaydını gerçekleştirmiştir. Akran değerlendirmelerinde süreci yönetmiş, öğretmen adaylarına dönütler vererek sürecin doğal bir parçası olmuştur. Ayrıca hem dönem başında gerçekleştirilen yansıtıcı otobiyografi görüşmesini, hem de uygulama sonrası görüşmeyi kendisi gerçekleştirerek kayıt altına almıştır. Katılımcılarla uzun süre birlikte zaman geçirmek, görüşmelerde samimi yanıtlar vermelerini de sağlayacak ve çalışmanın geçerliğini artıracaktır. Araştırma veri toplama sürecinin uzun bir zamana yayılması da dönemsel ya da mevsimsel etkilerin ayırt edilmesine imkan vermektedir. Zira mayıs ayının sonlarına doğru gelindiğinde havaların ısınması ile birlikte okul öğrencilerinin rehavete kapıldığı görülmüş, derse katılımı düşüş ve isteksizlik gözlenmiştir. Bu bakımdan her bir öğretmen adayının üç ders anlatması ve bu ders anlatımlarının farklı dönemlere denk gelmesi, öğrencilerin en son derslerdeki isteksizliğini anlamlandırmaya katkı sağlamaktadır. Çünkü görülmektedir ki öğrenciler daha önce böyle değildi, mevsimin etkisiyle ya da dönemin sonuna doğru yaklaşılması sebebiyle böyle davranıyorlar. Dolayısıyla araştırmada gözlenen durumun gerçek sebebini tespit etmek mümkün olduğundan, uzun süre birliktelik araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmaktadır. Ayrıca ilk derste öğrencilerin kamera kaydından dolayı verdiği olağan dışı tepkiler (sessiz kalma ya da aşırı aktivite) ikinci ve üçüncü derslerin teyidi ile birlikte ayırt edilebilir olmuştur.

2.6.3. Uzman İncelemesi

Araştırmanın veri toplama araçları hazırlandıktan sonra uzman görüşüne sunulacak incelenmesi sağlanmış, yapılan tespitler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formları, yansıtıcı günlükler ve akran değerlendirme formlarına son şekli verilmiştir.

2.7. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, nitel çalışma boyutunda aynı zamanda bir veri kaynağı olduğunun da bilincinde olarak tüm süreçte yer almıştır. Nitel veri toplama sürecine başlamadan önce

YANDE (Yansıtıcı Düşünme Eğilimi) Ölçeği deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarına bizzat araştırmacı tarafından uygulanmış, aynı şekilde sönstest uygulamasında da ölçek araştırmacı tarafından doldurtulmuştur. Görüşmeler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve ses kaydı yapılmıştır. Öğretmenlik uygulamasının bir parçası olarak ders anlatımları ve mikroöğretim süreçlerinde hem danışman hem de araştırmacı rolüyle yer almış, önyargıdan uzak bir gözlemci ve veri toplayıcısı olarak katılımcılarla aynı ortamı paylaşmıştır. Araştırmacının verilerin toplanması sürecindeki bu rolüyle birlikte elde ettiği izlenimler, araştırmacının öznelliğinin farkında olarak bu etkiyi en aza indirme gayreti içerisinde, verilerin analizi ve yorumlanmasında kullanılmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmamızın hipotezlerinin test edilmesi ile ilgili bulgular ve bu bulgulara bağlı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır. Öncelikle araştırmamızın nicel boyutuna ilişkin bulgulara yer verilmiş daha sonra araştırmamızın nitel boyutunu oluşturan ve deney grubu katılımcıları ile birlikte yürütülen öğretmenlik uygulaması sürecinde elde edilen verileri içeren bulgular araştırmamızın nitel boyutu içerisinde nitel çözümlenmelerle yorumlanmıştır.

3.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular

Semerci (2007a) tarafından geliştirilen YANDE ölçeğinin öntest ve sontest şeklinde uygulanması ile elde edilen veriler uygun testler kullanılarak analiz edilmiş, araştırmamızın hipotezleri (denenceleri) ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Denence 1: Deney ve kontrol grubunun öntest *YANDE genel puanları* arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Deney ve kontrol grupları oluştururken grupların homojen ve birbirine denk olması amaçlanmıştır. Yöntem bölümünde de belirtildiği gibi bunu sağlamada temel kriter genel ağırlıklı not ortalamaları olmuştur. YANDE ölçeğinden alınan öntest toplam puanlarına göre deney grubu (SW=.948, p=.334) ve kontrol grubunun (SW=.973, p=.813) normal dağılım gösterdiği Shapiro-Wilk testi ile tespit edilmiş ve bağımsız gruplar t testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Deney ve kontrol grupları öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı hipotezine ilişkin test sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubunun Öntest YANDE Genel Puanlarına Ait Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Öntest	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Deney grubu	20	4.353	.389	38	.081	.936
Kontrol grubu	20	4.344	.266			

Tablo 6 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun Yansıtıcı düşünme eğilimi öntest genel puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı

görülmektedir. Buna göre hipotezimizin doğrulandığını söyleyebiliriz. Bu bulgu, gruplar oluşturulurken yansız bir atamanın yapılmış olmasına bağlı olarak deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimi bakımından benzer özelliklere sahip olduğunu göstermektedir.

Denence 2: Deney grubunun öntest ve sontest *YANDE genel puanları* arasında sontest lehine anlamlı farklılık vardır.

Deney grubunda yer alan katılımcıların YANDE ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi belirlemek ve puanların normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek üzere Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Deney grubunun, YANDE ölçeğinden aldıkları öntest (SW=.153; p=.200) ve sontest genel puanlarının (SW=.119, p=.200) normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Bkz. EK-16). Buna göre puanların karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t testi kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 7. Deney Grubunun Öntest - Sontest YANDE Genel Puanlarına Ait Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Öntest	20	4.349	.329	19	-3.713	.001*
Sontest	20	4.441	.304			

* p<.05

Tablo 7'ye göre deney grubunun yansıtıcı düşünme eğilimi öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık mevcuttur (p=.001). Bu bulguya göre ikinci hipotezimizin doğrulandığını söylemek mümkündür. Tablo incelendiğinde deney grubunun sontest puanlarının (\bar{X} =4.441), öntest puanlarına (\bar{X} =4.349) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında deney grubu ile yürütülen öğretmenlik uygulamasının, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici uygulamalarla birlikte gerçekleştirilmesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin gelişim göstermesine katkı sağlamıştır.

Denence 3: Kontrol grubunun öntest ve sontest *YANDE genel puanları* arasında anlamlı farklılık yoktur.

Kontrol grubunda yer alan katılımcıların YANDE ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi belirlemek ve

puanların normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek üzere Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Kontrol grubunun, YANDE ölçeğinden aldıkları öntest (SW=.102; p=.200) ve sontest genel puanlarının (SW=.099, p=.200) normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Bkz. EK-16). Bu sebeple puanların karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t testi kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 8. Kontrol Grubunun Öntest - Sontest YANDE Genel Puanlarına Ait Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Öntest	20	4.344	.266	19	-.956	.351
Sontest	20	4.380	.321			

Tablo 8'e göre öğretmenlik uygulaması dersini olağan yapısıyla tamamlayan grubun YANDE öntest puanları ile sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur. Bu bulgu üçüncü hipotezimizi doğrular niteliktedir. Buna göre mevcut haliyle öğretmenlik uygulaması dersinin, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini yeterince desteklememekte olduğunu söyleyebiliriz.

Denence 4: Deney ve kontrol grubunun YANDE *genel eriş*i puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Deney grubu ve kontrol grubundaki değişimin anlamlı düzeyde olup olmadığını incelemek üzere her iki grubun eriş puanlarının karşılaştırılması uygun görülmüştür. Çünkü deney grubunda yer alan öğretmen adayları yürütülen çalışma neticesinde yansıtıcı düşünme konusunda bir gelişme gösterirken, kontrol grubunda yer alan öğretmen adayları da sınırlı da olsa bir gelişim göstermişlerdir. Bu durum, uyguladığımız etkinliklerin sonucunu gözlemlemek için her iki grubun ortalama puanlarındaki değişim yani eriş puanlarını daha önemli hale getirmektedir. Bu sebeple ölçek genel puan ortalaması ve alt boyutlarda eriş puanları teste tabi tutulmuştur.

Araştırmamızın bu denencesini test etmek üzere öncelikle deney grubu ve kontrol grubu eriş puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine Shapiro Wilk testi ile bakılmıştır. YANDE ölçeği genel ortalamasına ilişkin deney grubu eriş puanı (SW=.928; p=.140) ve kontrol grubu eriş puanlarının (SW=.945, p=.292) normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Normallik varsayımı karşılandığından bağımsız gruplar t testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Öntest puanı ile sontest puanı arasındaki farkı ifade eden erişim puanları üzerinden yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

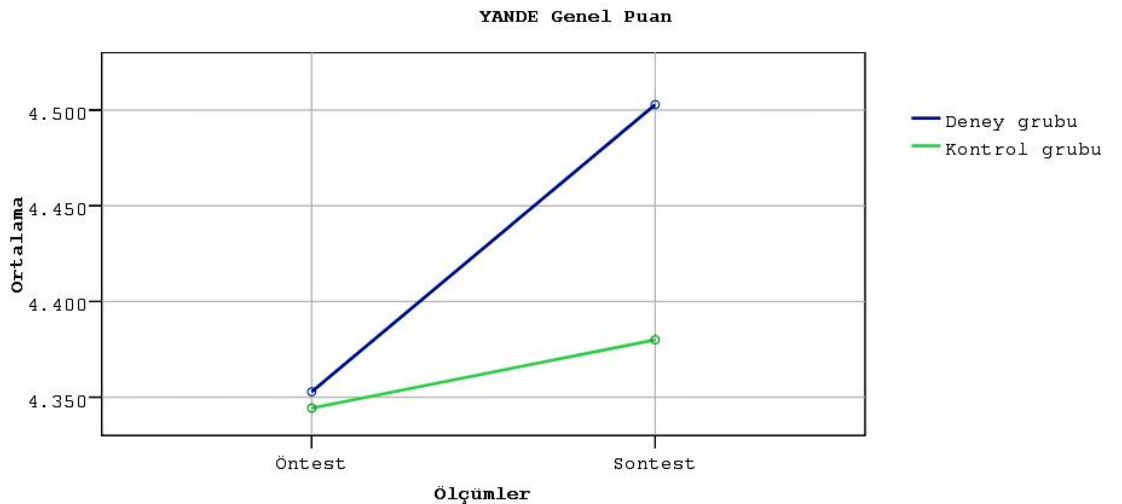
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubunun YANDE Erişim Genel Puanlarına Ait Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Erişim puanı	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Deney grubu	20	.150	.181	38	2.077	.045*
Kontrol grubu	20	.036	.167			

* $p < .05$

Tablo 9 incelendiğinde, ölçeğin geneline ilişkin deney grubu ve kontrol grubu erişim puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde birbirinden farklılık gösterdiği gözlenmektedir. Deney grubu lehine olan bu anlamlı farklılığa göre, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öntest ile sontest arasında puan değişimini ifade eden erişim puanlarını farklılaştırdığı ve deney grubundaki öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimindeki artışın gerçekleştirilen etkinliklere bağlı olduğu istatistiksel olarak ortaya konulmuştur. Buna göre araştırmamızın dördüncü denencesinin doğrulandığı söylenebilir.

Deney grubu ve kontrol grubunun ortalama puanlarındaki değişim Şekil 8’de verilmiştir.

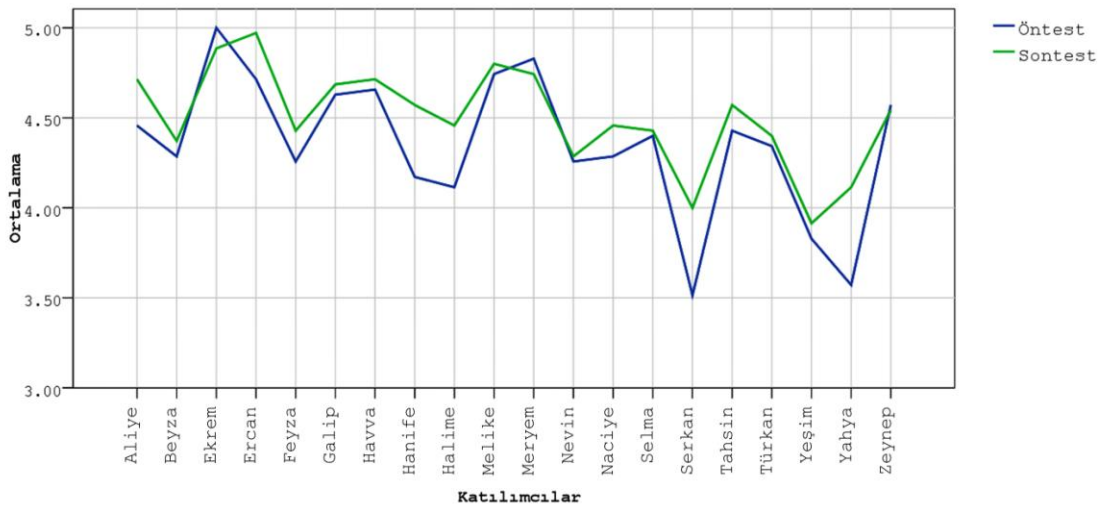


Şekil 8. Deney ve kontrol grubu 'yansıtıcı düşünme eğilimi' öntest-sontest puanları

Şekil 8’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimi öntest puanları birbirine yakındır. Deney grubu

öntest puan ortalaması 4.35 iken kontrol grubu puan ortalaması 4.34 olarak ölçülmüştür. Bu noktadan hareketle büyük ölçüde grupların birbirine denk olduğunu söylemek mümkündür. Her iki grupta yer alan katılımcıların puanlarında artış olmakla birlikte deney grubu ortalama puanı daha fazla artış göstermiş olup deney grubu son test puanı 4.50 iken kontrol grubu son test puanı 4.38 olarak ölçülmüştür.

Deney ve kontrol grubunun öntest ve son test puanlarındaki değişimi katılımcı bazında veren grafikler aşağıda sunulmuştur.

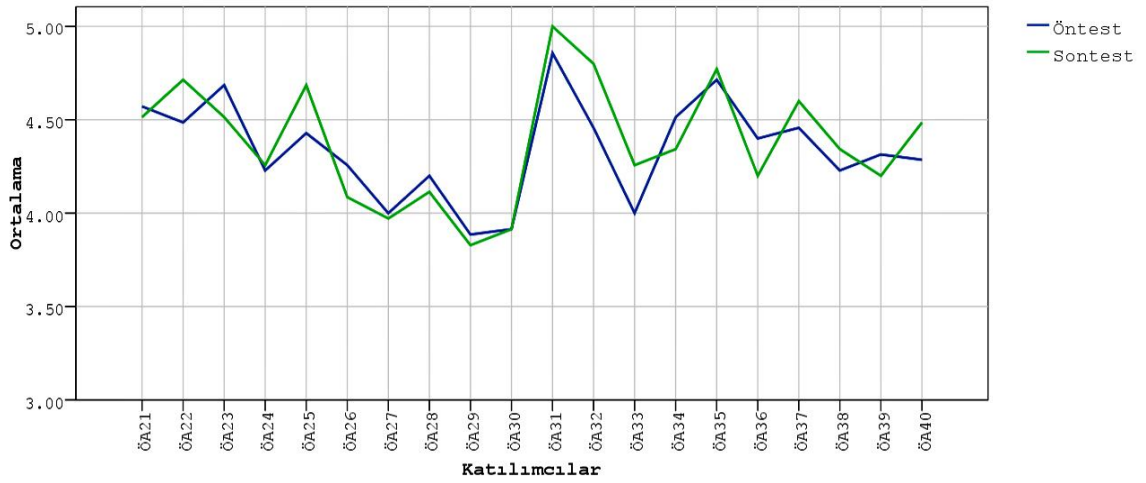


Şekil 9. Deney grubu ‘yansıtıcı düşünme eğilimi’ öntest-son test puanları

Şekil 9 deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının öntest ve son test puanlarını göstermektedir. Şekil incelendiğinde öğretmen adaylarının tamamının öntest ve son test puan ortalamalarının 3.5 puanın üzerinde olduğu görülmektedir. Kullanılan beşli likert tipi ölçeğin puan aralıklarına bakılarak 3.41-4.20 arası puan ortalamalarının “Çoğunlukla katılıyorum” şeklindeki katılım düzeyine karşılık geldiği, 4.21-5.00 aralığındaki puan ortalamalarının “Kesinlikle katılıyorum” anlamına geldiğini de göz önüne aldığımızda, çalışma grubumuzdaki öğretmen adaylarının yüksek düzeyde yansıtıcı düşünme eğilimine sahip oldukları söylenebilir (Puan aralıkları ve yeterlik düzeyleri için bkz. s. 95).

Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının hemen hemen tamamının, uygulamaya başlamadan önce yaptığımız öntestte de oldukça yüksek olan ortalama puanlarında, farklı düzeylerde artış gözlenmiştir. Sadece üç tane öğretmen adayının (Ekrem, Meryem, Zeynep) son test puanlarında kısmen düşüş gözlenmiştir.

Bu puan düşüşünün sebeplerini irdelemek üzere öntest puanlarını incelediğimizde Ekrem ($\bar{X}=4.886$) ve Meryem ($\bar{X}=4.743$)'in YANDE genel puan ortalaması olarak en yüksek puana sahip iki öğrenci olduğu görülmektedir. Zeynep ($\bar{X}=4.571$) ise puan ortalaması en yüksek yedinci öğrencidir. Ekrem, Meryem ve Zeynep'in genel puan ortalamalarındaki düşüş sırasıyla 0.114, 0.086 ve 0.029 şeklindedir. Dolayısıyla 5 puan üzerinden düşündüğümüzde çok küçük oranlardaki bu düşüşü olağan karşılamak mümkündür (Puanlarını detaylı incelemek için Bkz. EK-13).

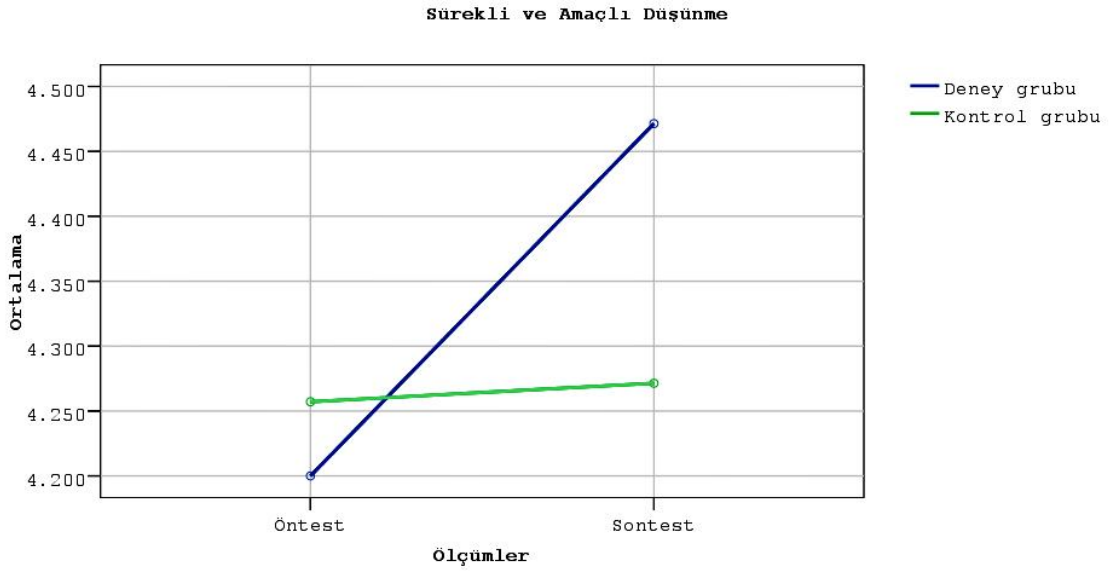


Şekil 10. Kontrol grubu ‘yansıtıcı düşünme eğilimi’ öntest-sontest puanları

Şekil 10’da kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının öntest ve sontest puanları katılımcı bazında sunulmaktadır. Şekil incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarında olduğu gibi katılımcıların hem öntest hem de sontest puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Ancak deney grubunun aksine, kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının hemen hemen yarısının puanında kısmi artış gözlenirken diğer yarısının puanlarında kısmi bir düşüş gözlenmiştir. Bu anlamda puanların değişim yönünün farklılık gösterdiğini söyleyebiliriz. Şekil incelendiğinde dikkat çeken bir başka husus da öntest ve sontest puanlarının birbirine daha yakın olduğudur. Şekil 9’da görüldüğü gibi deney grubunda ise kontrol grubunun aksine daha istikrarlı bir tablo ile karşılaşılmış, genelde puanlarda bir artış gözlenirken bireysel anlamda öntest ve sontest puanları arasındaki farkın kontrol grubundaki öğretmen adaylarının puanları arasındaki farka göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.1.1. Sürekli ve amaçlı düşünme

Semerci (2007a) tarafından geliştirilen YANDE ölçeğinin 7 alt boyutundan birisi sürekli ve amaçlı düşünme şeklindedir. Deney ve kontrol grubuna uygulanan öntest ve sontestler ile öğretmen adaylarının sürekli ve amaçlı düşünme eğilimi konusundaki düzeyleri tespit edilmiş, elde edilen bulgular ve uygulanan testlere ilişkin veriler tablo ve grafik şeklinde aşağıda sunulmaktadır.



Şekil 11. Deney ve kontrol grubu ‘sürekli ve amaçlı düşünme’ öntest-sontest puanları

Şekil 11 incelendiğinde kontrol grubu öntest puanı ($\bar{X}=4.257$), deney grubu öntest puanından ($\bar{X}=4.200$) kısmen daha yüksek iken sontestte kontrol grubu puanının ($\bar{X}=4.271$) hemen hemen hiç değişiklik göstermediği görülmektedir. Buna karşın deney grubu puanında ($\bar{X}=4.471$) önemli bir artış gözlenmektedir. Buradan hareketle deney grubunda gerçekleştirilen etkinliklerin öğretmen adaylarında sürekli ve amaçlı düşünme konusunda gelişime katkı sağladığı söylenebilir.

Yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutlarından birisi olan sürekli amaçlı düşünme konusundaki hipotezlerimize ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Denence 5: Deney grubunun *sürekli ve amaçlı düşünme* alt boyutu öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı farklılık vardır.

Deney grubunda yer alan katılımcıların sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak

testi belirlemek ve puanların normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek üzere Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Deney grubunun, sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutundan aldığı öntest puanları (SW=.951; p=.376) ve sontest puanlarının (SW=.930, p=.156) normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Bkz. EK-16). Bu sebeple puanların karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 10. Deney Grubunun Sürekli ve Amaçlı Düşünme Alt Boyutu Öntest - Sontest Puanlarına Ait Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	\bar{X}	SS	S	t	p
Öntest	20	4.20	.539	19	-2.533	.020*
Sontest	20	4.47	.344			

* p<.05

Tablo 10 incelendiğinde, deney grubu öğretmen adaylarının öntest puan ortalamaları (\bar{X} =4.20) ile sontest puan ortalamaları (\bar{X} =4.47) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (t=-2.533, p<.05). Bu bulguya göre çalışmamızın beşinci hipotezinin doğrulandığı söylenebilir. Bu verilerden hareketle, deney grubunda uygulanan etkinliklerin, öğretmen adaylarının sürekli ve amaçlı düşünme eğilimlerinde gelişme göstermelerini sağladığını ifade etmek mümkündür.

Denence 6: Kontrol grubunun *sürekli ve amaçlı düşünme* alt boyutu öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

Kontrol grubunda yer alan katılımcıların sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi belirlemek ve puanların normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek üzere Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Kontrol grubunun, sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutunda sontest puanları (SW=.954, p=.431) normal dağılım gösterirken öntest puanlarının (SW=.900; p=.042*) normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir (Bkz. EK-16). Bu sebeple puanların karşılaştırılmasında parametrik test kullanılmayacağından, nonparametrik bir test olan Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutunda öntest ve sontest puanlarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Kontrol Grubunun Sürekli ve Amaçlı Düşünme Alt Boyutu Öntest - Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	5	10.60	52.50	-.401*	.689
Pozitif sıra	10	6.70	67.50		
Eşit	5				
Toplam	20				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 11’de gösterilen Wilcoxon işaretili sıralar testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin öntest- sontest sürekli ve amaçlı düşünme puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülecektir ($z=-.401$, $p>.05$). Fark puanlarının sıra toplamı dikkate alındığında pozitif sıraların ortalamasının negatif sıralar ortalamasından daha yüksek olduğu fakat bu farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark için yeterli olmadığı söylenebilir.

Tabloda verilen analiz sonuçları olağan şekliyle öğretmenlik uygulamasını tamamlayan kontrol grubunun, öğretmenlik uygulaması öncesi ve sonrası sürekli amaçlı düşünme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmadığını göstermektedir. Sonuç olarak denencemizin doğrulandığını, olağan haliyle yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarında sürekli ve amaçlı düşünme eğilimi geliştirmediğini söyleyebiliriz.

Denence 7: Deney ve kontrol grubunun *sürekli ve amaçlı düşünme* alt boyutunda erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Araştırmanın bu denencesini test etmek üzere öncelikle sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutu bakımından deney ve kontrol grupları erişim puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek üzere Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Buna göre deney grubu ($SW=.926$, $p=.128$) ve kontrol grubunun ($SW=.916$, $p=.083$) erişim puanlarının normal dağılım gösterdiği gözlenmiştir. Normal dağılım varsayımı sağlandığı için bağımsız gruplar t testinin kullanımı uygun görülmüştür.

Deney ve kontrol grupları erişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu hipotezi test edilerek sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

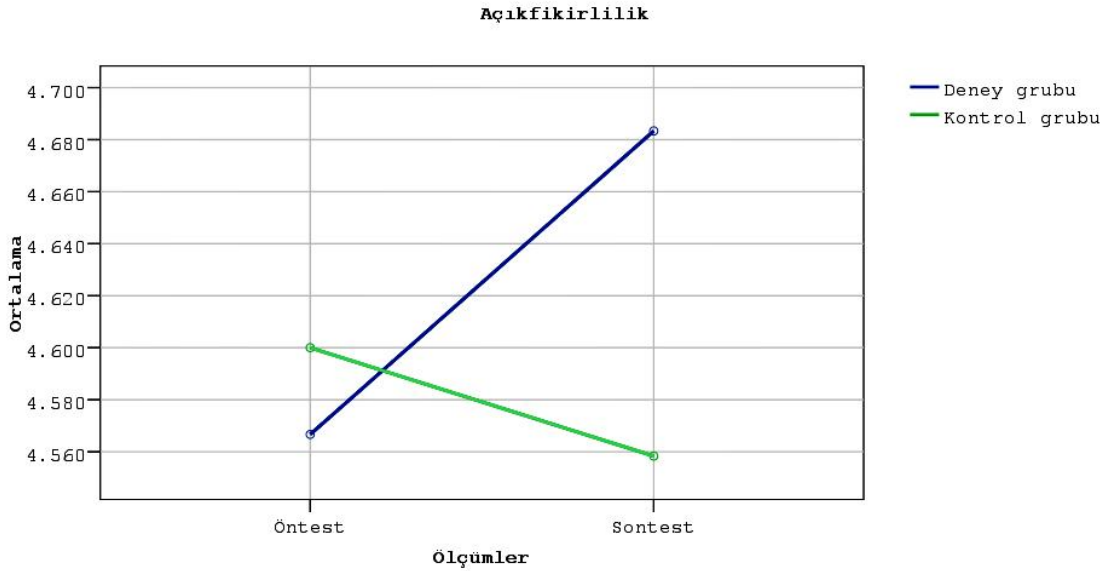
Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubunun Sürekli ve Amaçlı Düşünme Alt Boyutu Erişi Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Erişi	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Deney grubu	20	.271	.479	38	1.945	.059
Kontrol grubu	20	.014	.346			

Tablo 12'ye göre deney ve kontrol grubunun erişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ($t=1.945$, $p>.05$). Deney grubu ortalama erişim puanı ($\bar{X}=.271$), kontrol grubu ortalama erişim puanına ($\bar{X}=.014$) göre daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Sonuç olarak yedinci hipotezimizin doğrulanmadığı görülmektedir.

3.1.2. Açık fikirlilik

Yansıtıcı düşünme eğiliminin bir alt boyutu açık fikirliliktir. Öğretmen adaylarının açık fikirlilik eğilimi konusundaki düzeyleri, uygulanan öntest ve sontestlerde ölçülmüş, elde edilen bulgular ve uygulanan testlere ilişkin veriler tablo ve grafik şeklinde aşağıda sunulmuştur.



Şekil 12. Deney ve kontrol grubu 'açık fikirlilik' öntest-sontest puanları

Şekil 12'de görüldüğü üzere öğretmen adayların açık fikirlilik eğilimi deney grubunda artarken kontrol grubunda azalmıştır. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin, açık fikirlilik konusunda öğretmen adaylarının bu tutumlarının gelişmesine belli bir miktar katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

Yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutlarından açık fikirlilik konusundaki hipotezlerimize ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Denence 8: Deney grubunun *açık fikirlilik* alt boyutu öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı farklılık vardır.

Deney grubunda yer alan katılımcıların açık fikirlilik alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi belirlemek ve puanların normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek üzere Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Deney grubunun, açıkfikirlilik alt boyutundan aldığı öntest (SW=.905, p=.052) puanları normal dağılım gösterirken, sontest puanlarının (SW=.829, p=.002*) normal dağılım göstermediği görülmüştür (Bkz. EK-16). Bu sebeple puanların karşılaştırılmasında Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 13. Deney Grubunun Açık Fikirlilik Alt Boyutu Öntest - Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	2	2.00	4.00	-2.424*	.015
Pozitif sıra	8	6.38	51.00		
Eşit	10				
Toplam	20				

*Negatif sıralar temeline dayalı, p<.05

Tablodan da anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerin uygulanmasıyla ders dönemi öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (z= -2.424, p<.05). Dolayısıyla sekizinci denencemiz doğrulanmıştır. Fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamı dikkate alındığında katılımcıların uygulama sonrasında daha yüksek bir açık fikirlilik eğilimi gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Denence 9: Kontrol grubunun *açık fikirlilik* alt boyutu öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

Kontrol grubunda yer alan katılımcıların açık fikirlilik alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi

belirlemek ve puanların normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek üzere Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Kontrol grubunun, sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutundan aldığı öntest (SW=.848; $p=.005^*$) ve sontest puanlarının (SW=.822, $p=.002^*$) normal dağılım göstermediği görülmüştür (Bkz. EK-16). Bu sebeple puanların karşılaştırılmasında parametrik test yerine, nonparametrik bir test olan Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının açık fikirlilik alt boyutunda öntest ve sontest puanlarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Kontrol Grubunun Açık Fikirlilik Düşünme Alt Boyutu Öntest - Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	6	7.42	44.50	-.434*	.664
Pozitif sıra	6	5.58	33.50		
Eşit	8				
Toplam	20				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 14’te verilen analiz sonuçları alışlageldiği şekliyle öğretmenlik uygulamasını tamamlayan kontrol grubunun öğretmenlik uygulaması öncesi ve sonrası açık fikirlilik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmadığını göstermektedir ($z=-.434$, $p>.05$). Sonuç olarak denencemizin doğrulandığını, olağan haliyle yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının açık fikirlilik tutumunun gelişmesine katkı sağlamadığını söyleyebiliriz. Deneysel işlem öncesi ve sonrası arasında kontrol grubunda puanlar anlamlı derecede farklılaşmazken, fark puanlarının sıra ortalamasına bakılacak olursa negatif sıralar ortalamasının ($\bar{X}=7.42$) pozitif sıralar ortalamasından ($\bar{X}=5.58$) daha yüksek olması, kontrol grubunda puanların önteste göre düşüş gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Denence 10: Deney ve kontrol grubunun *açık fikirlilik* alt boyutunda erişti puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Araştırmanın bu denencesini test etmek üzere öncelikle açık fikirlilik alt boyutu için deney ve kontrol gruplarının erişim puanlarının dağılımını incelemek üzere Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Buna göre deney grubu erişim puanlarının normal dağılım göstermediği (SW=.791, $p=.001^*$), bunun yanısıra kontrol grubunun erişim puanlarının normal dağılım gösterdiği (SW=.931, $p=.161$) anlaşılmıştır. Yapılan test sonucu normal dağılım varsayımının sağlanmadığını gösterdiği için nonparametrik bir test olarak Mann Whitney U testi kullanılmasına karar verilmiştir.

Deney ve kontrol grupları açık fikirlilik son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu hipotezi test edilerek sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

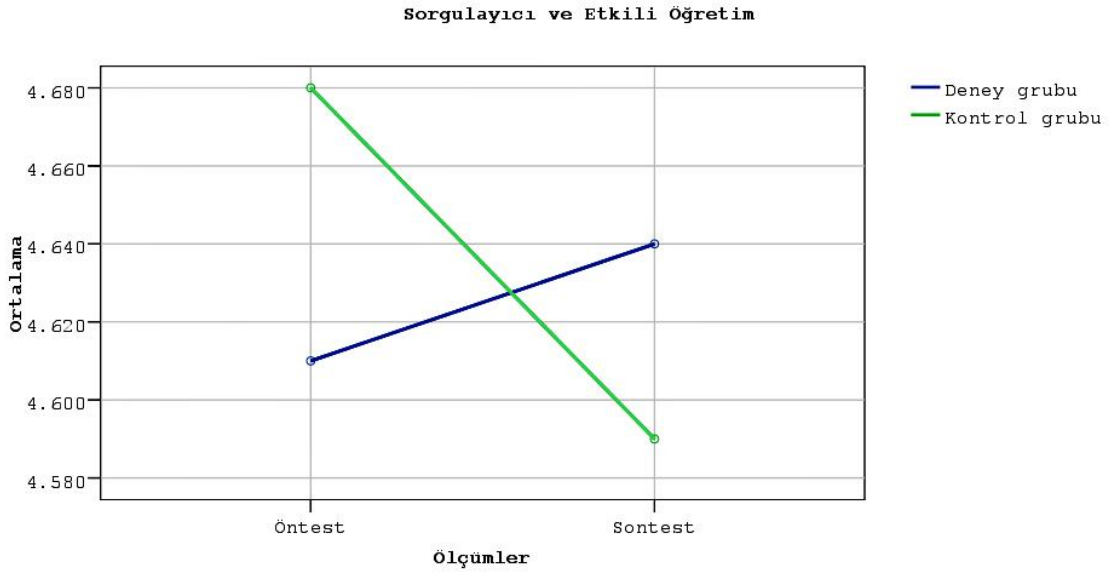
Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubunun Açık Fikirlilik Alt Boyutu Erişim Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	20	22.70	454.00	156.00	.210
Kontrol	20	18.30	366.00		
Toplam	40				

Tablo 15'te gösterilen Mann-Whitney U sonuçları incelendiğinde, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin açık fikirlilik erişim puanları arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir ($U=156.00$, $p>0.05$). Bununla birlikte deney grubu öğretmen adaylarının sıra ortalamalarının, kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Puanlardaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunmaması sebebiyle yirmi ikinci hipotezimizin doğrulanmadığını söyleyebiliriz.

3.1.3. Sorgulayıcı ve etkili öğretim

YANDE ölçeği alt boyutlarından bir başkası olan sorgulayıcı ve etkili öğretim konusunda deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının gösterdiği değişimi ortaya koyan veriler Şekil 13'te sunulmuştur.



Şekil 13. Deney ve kontrol grubu ‘sorgulayıcı ve etkili öğretim’ öntest-sontest puanları

Şekil 13 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının ortalama puanlarında bir artış gözlemlenirken, kontrol grubunda yer alan bireylerin ortalamasındaki düşüş dikkat çekmektedir.

Yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutlarından birisi olan sorgulayıcı ve etkili öğretim konusundaki hipotezlerimize ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Denence 11: Deney grubunun *sorgulayıcı ve etkili öğretim* alt boyutu öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı farklılık vardır.

Deney grubunda yer alan katılımcıların sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi belirlemek ve puanların normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek üzere Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Deney grubunun, sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutundan aldığı öntest ($SW=.849$, $p=.005^*$) ve sontest puanlarının ($SW=.809$, $p=.001^*$) normal dağılım göstermediği görülmüştür (Bkz. EK-16). Bu sebeple puanların karşılaştırılmasında Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 16. Deney Grubunun Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Alt Boyutu Öntest - Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	6	6.00	36.00	-.714*	.415
Pozitif sıra	7	7.86	55.00		
Eşit	7				
Toplam	20				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 16’da gösterilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest sorgulayıcı ve etkili öğretim puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($z=-.714$, $p>0.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması dikkate alındığında pozitif sıraların ortalamasının ($\bar{X}=7.86$) negatif sıralar ortalamasından ($\bar{X}=6.00$) daha yüksek olduğu, yani sontest puanlarının daha yüksek olduğu, fakat bunun istatistiksel olarak anlamlı bir fark için yeterli olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla araştırmamızın onbirinci denencesi doğrulanmamıştır.

Denence 12: Kontrol grubunun *sorgulayıcı ve etkili öğretim* alt boyutu öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

Kontrol grubunda yer alan katılımcıların sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi belirlemek ve puanların normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek üzere Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Kontrol grubunun, sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutundan aldığı öntest ($SW=.850$; $p=.005^*$) ve sontest puanlarının ($SW=.857$, $p=.007^*$) normal dağılım göstermediği görülmüştür (Bkz. EK-16). Bu sebeple puanların karşılaştırılmasında nonparametrik bir test olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmasına karar verilmiştir.

Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutunda öntest ve sontest puanlarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Kontrol Grubunun Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Alt Boyutu Öntest - Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	10	7.65	76.50	-.960*	.337
Pozitif sıra	5	8.70	43.50		
Eşit	5				
Toplam	20				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 17’de verilen analiz sonuçları olağan şekliyle öğretmenlik uygulamasını tamamlayan kontrol grubunun öğretmenlik uygulaması öncesi ve sonrası sorgulayıcı ve etkili öğretim tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmadığını göstermektedir. Sonuç olarak denencemizin doğrulandığını, olağan haliyle yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının sorgulayıcı ve etkili öğretim tutumunun gelişmesine katkı sağlamadığını söyleyebiliriz.

Denence 13: Deney ve kontrol grubunun *sorgulayıcı ve etkili öğretim* alt boyutunda erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Araştırmanın bu denencesini test etmek amacıyla, öncelikle sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutunda deney ve kontrol gruplarının erişim puanlarının dağılımını incelemek üzere Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Buna göre deney grubu erişim puanlarının normal dağılım göstermezken (SW=.882, **p=.019***), kontrol grubunun erişim puanlarının normal dağılım gösterdiği (SW=.912, p=.069) anlaşılmıştır. Buna göre normallik varsayımı karşılanmadığından Mann Whitney U testinin kullanılması uygun görülmüştür.

Deney ve kontrol grupları sorgulayıcı ve etkili öğretim erişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu şeklindeki hipotezimizi test etmek üzere uygulanan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

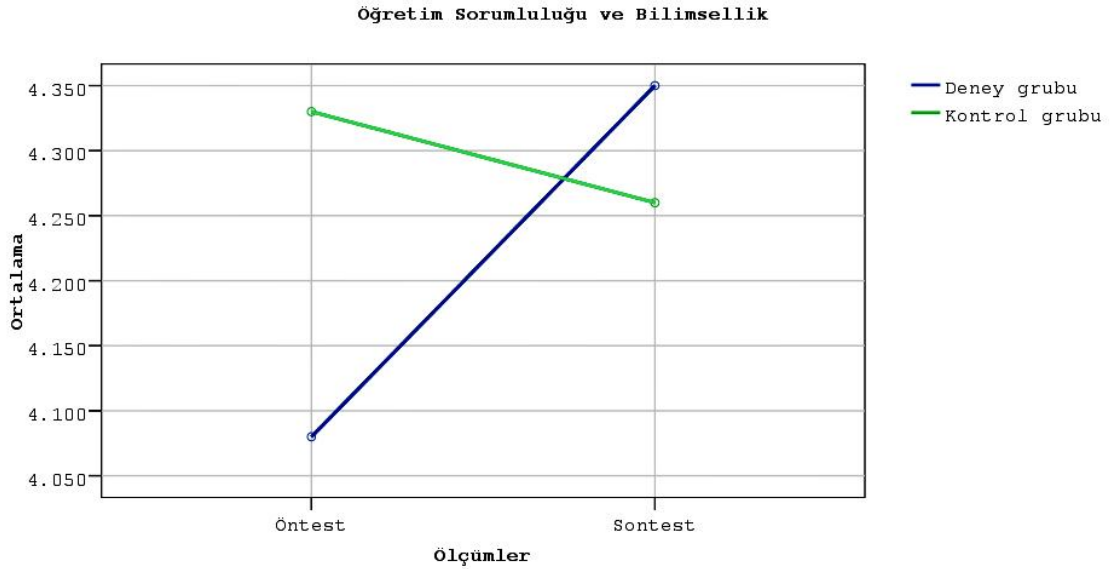
Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubunun Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Alt Boyutu Erişi Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	20	23.28	465.50	144.50	.122
Kontrol	20	17.73	354.50		
Toplam	40				

Tablo 18’de gösterilen Mann-Whitney U sonuçları incelendiğinde, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin sorgulayıcı ve etkili öğretim erişimi puanları arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir ($U=144.50$, $p>0.05$). Bu sonuca göre onüçüncü denencemizin doğrulanmadığını söyleyebiliriz.

3.1.4. Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik

YANDE alt boyutlarından dördüncüsü olan öğretim sorumluluğu ve bilimsellik konusunda deney grubu ve kontrol grubu öntest ve sontest puan ortalamalarındaki değişim Şekil 14’te verilmiştir.



Şekil 14. Deney ve kontrol grubu ‘öğretim sorumluluğu ve bilimsellik’ öntest-sontest puanları

Öğretmen adaylarının öğretim sorumluluğu ve bilimsellik konusundaki değişimlerinin gösterildiği Şekil 14 incelendiğinde, daha yüksek bir ortalama ile başlayan kontrol grubunun ($\bar{X}=4.33$) sontest puanında ($\bar{X}=4.26$) düşüş gözlenirken, deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubuna göre daha düşük bir ortalama ile

başladığı ($\bar{X}=4.08$), buna rağmen sontest puanının ($\bar{X}=4.35$) hem kendi içinde ciddi bir artış gösterdiği hem de kontrol grubu ortalamasının üzerine çıktığı görülmektedir.

Yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutlarından birisi olan öğretim sorumluluğu ve bilimsellik konusundaki hipotezlerimize ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Denence 14: Deney grubunun *öğretim sorumluluğu ve bilimsellik* alt boyutu öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı farklılık vardır.

Deney grubunda yer alan katılımcıların öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi belirlemek ve puanların normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek üzere Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Deney grubunun, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutundan aldığı öntest ($SW=.858$, $p=.007^*$) ve sontest puanlarının ($SW=.876$, $p=.015^*$) normal dağılım göstermediği görülmüştür (Bkz. EK-16). Bu sonuçtan hareketle puanların karşılaştırılmasında Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 19. Deney Grubunun Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Alt Boyutu Öntest - Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	6	6.25	37.50	-1.611*	.107
Pozitif sıra	10	9.85	98.50		
Eşit	4				
Toplam	20				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 19’da gösterilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin öntest - sontest öğretim sorumluluğu ve bilimsellik ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($z=-1.611$; $p>0.05$). Fark puanlarının sıra ortalamasına bakıldığında pozitif sıraların ortalamasının negatif sıralar ortalamasından daha yüksek olduğu fakat bu farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark için yeterli olmadığı söylenebilir. Bu bulguya göre araştırmamızın on dördüncü hipotezi doğrulanmamıştır. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinlikler, öğretmen adaylarının

öğretim sorumluluğu ve bilimsellik eğilimi konusunda gelişme göstermelerine yeterince katkı sağlamamıştır.

Denence 15: Kontrol grubunun *öğretim sorumluluğu ve bilimsellik* alt boyutu öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

Kontrol grubunda yer alan katılımcıların öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi belirlemek ve puanların normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek üzere Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Kontrol grubunun, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutundan aldığı öntest (SW=.969; p=.739) ve sontest puanlarının (SW=.957, p=.490) normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Bkz. EK-16). Bu sebeple puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test olan bağımlı gruplar t testi kullanılmasına karar verilmiştir.

Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutunda öntest ve sontest puanlarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Kontrol Grubunun Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Alt Boyutu Öntest - Sontest Puanlarının Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Öntest	20	4.330	.345	19	.836	.413
Sontest	20	4.260	.450			

Tablo 20’de verilen analiz sonuçları olağan şekliyle öğretmenlik uygulamasını tamamlayan kontrol grubunun öğretmenlik uygulaması öncesi ve sonrası öğretim sorumluluğu ve bilimsellik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmadığını göstermektedir. Sonuç olarak denencemizin doğrulandığını, olağan haliyle yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının öğretim sorumluluğu ve bilimsel düşünme konusunda gelişimine katkı sağlamadığını söylemek mümkündür.

Denence 16: Deney ve kontrol grubunun *öğretim sorumluluğu ve bilimsellik* alt boyutunda erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Araştırmanın bu denencesini test etmek üzere öncelikle öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutu için normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığını incelemek üzere Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Buna göre deney grubunun

($SW=.856$; $p=.007$) normal dağılım göstermediği, kontrol grubunun ($SW=.919$; $p=.096$) ise normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu sebeple Mann Whitney U testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Deney ve kontrol grupları öğretim sorumluluğu ve bilimsellik erişimi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu hipotezi test edilerek sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

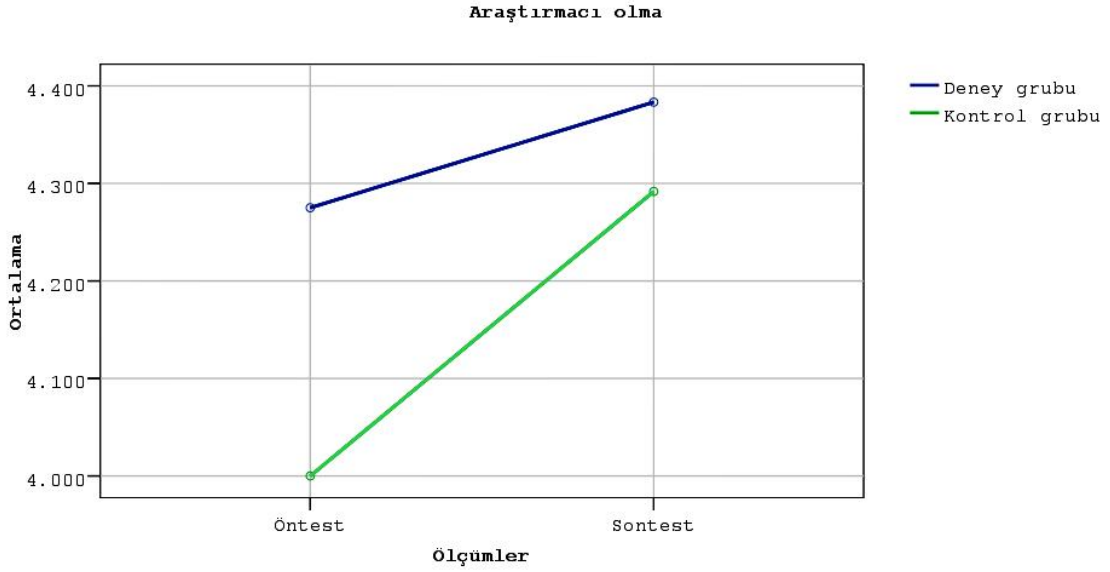
Tablo 21. Deney ve Kontrol Grubunun Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Alt Boyutu Erişimi Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	20	23.23	464.50	145.50	.132
Kontrol	20	17.78	355.50		
Toplam	40				

Tablo 21’de görüldüğü gibi, son test öğretim sorumluluğu ve bilimsellik puan ortalamaları açısından, kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($U= 145.5$, $p > 0,05$). Bu sonuca göre, araştırmamızın on altıncı denencesi reddedilmiştir. Diğer bir ifadeyle yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleri ile desteklenmiş öğretmenlik uygulamasının olağan şekliyle yürütülen öğretmenlik uygulamasına göre katılımcıların puanlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

3.1.5. Araştırmacı olma

Deney ve kontrol grubunun araştırmacı olma eğilimi konusundaki gelişimleri Şekil 15’te verilmeye çalışılmıştır.



Şekil 15. Deney ve kontrol grubu ‘araştırmacı olma’ öntest-sontest puanları

Buna göre her iki grupta yer alan katılımcıların araştırmacı olma eğilimi konusunda gelişim göstermekle birlikte kontrol grubundaki öğretmen adaylarının erişim puanlarının ($\bar{X}=0.292$) deney grubundaki öğretmen adaylarının erişim puanlarına göre ($\bar{X}=0.108$) daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür (Bkz. Ek-15). Deney grubu ortalama puanının daha az artış göstermesinin sebebi, deney grubunun öntest puanının ($\bar{X}=4.275$) da yüksek olması olabilir. Kontrol grubunda ise öntest ortalamasınının ($\bar{X}=4.000$) daha düşük olmasına bağlı olarak ortalama puanı daha fazla artış göstermiş olabilir.

Yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutlarından birisi olan araştırmacı olma konusundaki hipotezlerimize ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Denence 17: Deney grubunun *araştırmacı olma* alt boyutu öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı farklılık vardır.

Deney grubunda yer alan katılımcıların araştırmacı olma alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi belirlemek ve puanların normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek üzere Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Test sonucunda deney grubu katılımcılarının, araştırmacı olma alt boyutundan aldığı öntest ($SW=.920$, $p=.101$) ve sontest puanlarının ($SW=.944$, $p=.286$) normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Bkz. EK-16). Bu sonuca

göre puanların karşılaştırılmasında Bağımlı gruplar t testi kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 22. Deney Grubunun Araştırmacı Olma Alt Boyutu Öntest - Sontest Puanlarının Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Öntest	20	4.275	.583	19	-1.239	.230
Sontest	20	4.383	.419			

Tablo 22 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının araştırmacı olma konusunda öntest ve sontest puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Puanlarında kısmen bir artış gözlenmektedir ancak istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmesi için bu artış yeterli değildir. Bu verilere göre araştırmamızın on yedinci hipotezi kabul edilmemiştir. Yani söz konusu zaman zarfında yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerle birlikte gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarının araştırmacı olma eğilimi geliştirmelerine yeterince katkı sunmamıştır.

Denence 18: Kontrol grubunun *araştırmacı olma* alt boyutu öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

Kontrol grubunda yer alan katılımcıların araştırmacı olma alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi belirlemek ve puanların normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek üzere Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Buna göre kontrol grubunun, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutundan aldığı öntest (SW=.960; p=.101) ve sontest puanlarının (SW=.914, p=.077) normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Bkz. EK-16). Bu sebeple puanların karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t testi kullanılmasına karar verilmiştir.

Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının araştırmacı olma alt boyutunda öntest ve sontest puanlarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Kontrol Grubunun Araştırmacı Olma Alt Boyutu Öntest - Sontest Puanlarının Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Öntest	20	4.000	.468	19	-3.018	.007*
Sontest	20	4.291	.504			

* $p < .05$

Tablo 23'te verilen analiz sonuçları olağan şekliyle öğretmenlik uygulamasını tamamlayan kontrol grubunun öğretmenlik uygulaması öncesi ve sonrası araştırmacı olma eğilimlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmadığını göstermektedir. Sonuç olarak denencemizin doğrulandığını, olağan haliyle yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının araştırmacı olma konusunda gelişmesine istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde katkı sağlamadığını söylemek mümkündür.

Denence 19: Deney ve kontrol grubunun *araştırmacı olma* alt boyutunda erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Araştırmanın bu denencesini test etmek üzere öncelikle araştırmacı olma alt boyutu için deney ve kontrol gruplarının normal dağılım gösterip göstermediğine Shapiro-Wilk testi ile bakılmıştır. Buna göre deney grubu (SW=.933; $p=.177$) ve kontrol grubunun (SW=.928; $p=.139$) normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda bağımsız gruplar t testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Deney ve kontrol grupları sorgulayıcı ve etkili öğretim sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu hipotezi test edilerek sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Deney ve Kontrol Grubunun Araştırmacı Olma Alt Boyutu Erişim Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

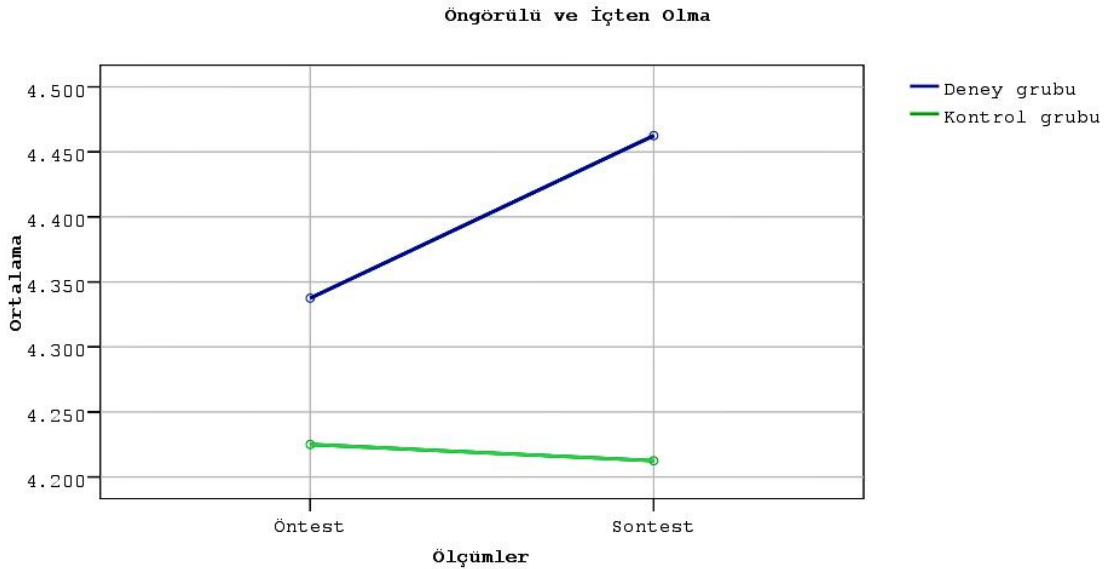
Erişim	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Deney grubu	20	.108	.391	38	-1.407	.168
Kontrol grubu	20	.291	.432			

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının sontest puanlarını karşılaştırmak üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 24'e göre iki grup arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir ($t=-1.407$, $p>.05$). Test sonucu

araştırmamızın on dokuzuncu denencesinin doğrulanmadığını göstermektedir. Bununla birlikte deney grubu ve kontrol grubu katılımcılarının araştırmacı olma durumunda gelişme gözlenirken, kontrol grubu katılımcılarının daha fazla gelişme gösterdikleri görülmektedir. Deney grubu öğretmen adayları işbirlikli bir şekilde öğretmenlik uygulamasını yürüttüklerinden, akran değerlendirmeleri sırasındaki öneriler ve fikir alışverişinin katkısı ile araştırma ihtiyaçlarını bir miktar ortadan kaldırmış olabilir. Bunun yanısıra kontrol grubu öğretmen adayları, bu konuda bir eksiklik hissettiklerinden daha fazla araştırmacı olma eğilimi geliştirmiş olmaları muhtemeldir.

3.1.6. Öngörülü ve içten olma

YANDE ölçeğinin alt boyutlarından biri olan öngörülü ve içten olma konusunda deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının öntest ve sontest puanlarının değişimi Şekil 16’da verilmiştir.



Şekil 16. Deney ve kontrol grubu ‘öngörülü ve içten olma’ öntest-sontest puanları

Yukarıdaki şekil incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının puanlarında artış gözlenirken ($\bar{X}_{\text{öntest}}=4.337$, $\bar{X}_{\text{sontest}}=4.463$), kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının sontest puanlarında önemsiz görülebilecek kadar çok küçük olmakla birlikte bir düşüş görülmektedir ($\bar{X}_{\text{öntest}}=4.225$, $\bar{X}_{\text{sontest}}=4.213$).

Yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutlarından birisi olan öngörülü ve içten olma konusundaki hipotezlerimize ilişkin bulgular aşağıda sunulmaktadır.

Denence 20: Deney grubunun *öngörülü ve içten olma* alt boyutu öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı farklılık vardır.

Deney grubunda yer alan katılımcıların *öngörülü ve içten olma* alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi belirlemek ve puanların normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek üzere Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Deney grubunun, *öngörülü ve içten olma* alt boyutundan aldığı öntest (SW=.873, $p=.013^*$) ve sontest puanlarının (SW=.883, $p=.020^*$) normal dağılım göstermediği görülmüştür (Bkz. EK-16). Bu sonuca göre puanların karşılaştırılmasında Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 25. Deney Grubunun Öngörülü ve İçten Olma Alt Boyutu Öntest - Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	5	6.70	33.50	-1.245*	.213
Pozitif sıra	9	7.94	71.50		
Eşit	6				
Toplam	20				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 25'te gösterilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin öntest - sontest *öngörülü ve içten olma* puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($z=-1.245$, $p>0.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamı dikkate alındığında pozitif sıralar ortalaması ve toplamının negatif sıralar ortalaması ve toplamından daha yüksek olduğu fakat bu farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark için yeterli olmadığı söylenebilir. Buna göre yirminci denencemiz doğrulanmamıştır.

Denence 21: Kontrol grubunun *öngörülü ve içten olma* alt boyutu öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

Kontrol grubunda yer alan katılımcıların araştırmacı olma alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi belirlemek ve puanların normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek üzere Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Kontrol grubunun, *öngörülü ve içten olma* alt

boyutundan aldığı öntest (SW=.940; p=.244) puanları normal dağılım gösterirken sontest puanlarının (SW=904, p=.048*) normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. (Bkz. EK-16). Bu sebeple puanların karşılaştırılmasında nonparametrik bir test olarak Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmasına karar verilmiştir.

Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının öngörülü ve içten olma alt boyutunda öntest ve sontest puanlarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Kontrol Grubunun Öngörülü ve İçten Olma Alt Boyutu Öntest - Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	8	6.88	55.00	-.159*	.874
Pozitif sıra	6	8.33	50.00		
Eşit	6				
Toplam	20				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 26’da verilen analiz sonuçlarına göre öngörülü ve içten olma alt boyutu öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($z=-.159$, $p>.05$). Yani olağan şekliyle gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması öngörülü ve içten olma konusunda istatistiksel olarak anlamlı herhangi bir değişime sebep olmamaktadır. Sonuç olarak denencemizin doğrulandığını söylemek mümkündür.

Denence 22: Deney ve kontrol grubunun *öngörülü ve içten olma* alt boyutunda erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Araştırmanın bu denencesini test etmek üzere öncelikle araştırmacı olma alt boyutunda deney grubu puanlarının (SW=.891; p=.028) normal dağılım göstermediği, kontrol grubu puanlarının (SW=.929; p=.147) normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Normal dağılım varsayımının karşılanmadığını gösteren bu bulgulardan hareketle bağımsız gruplar t testinin yerine nonparametrik bir test olan Mann Whitney U testinin uygulanmasına karar verilmiştir.

Deney ve kontrol grupları öngörülü ve içten olma erişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu hipotezi test edilerek sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

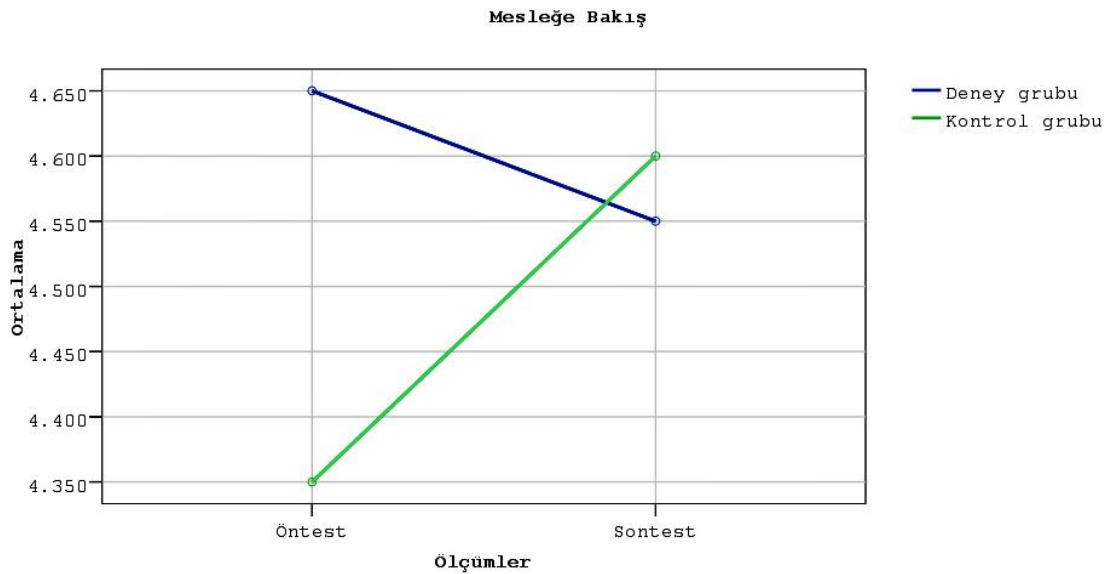
Tablo 27. Deney ve Kontrol Grubunun Öngörülü ve İçten Olma Alt Boyutu Erişim Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	20	22.43	448.50	161.50	.287
Kontrol	20	18.58	371.50		
Toplam	40				

Tablo 27’de gösterilen Mann-Whitney U sonuçları incelendiğinde, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin araştırmacı olma alt boyutu erişim puanları arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir ($U=161.50$, $p>0.05$). Bununla birlikte deney grubu öğretmen adaylarının sıra ortalamalarının, kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Puanlardaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunmaması sebebiyle yirmi ikinci hipotezimizin doğrulanmadığını söyleyebiliriz.

3.1.7. Mesleğe bakış

Mesleğe bakış alt boyutuyla ilgili öntest ve sontest puanlarının değişimi Şekil 17’de sunulmuştur.



Şekil 17. Deney ve kontrol grubu ‘mesleğe bakış’ öntest-sontest puanları

Şekil 17 incelendiğinde kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının ortalama puanı artış gösterirken ($\bar{X}_{\text{öntest}}=4.350$, $\bar{X}_{\text{sontest}}=4.600$), deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının sontest ortalama puanları ($\bar{X}_{\text{öntest}}=4.650$, $\bar{X}_{\text{sontest}}=4.550$) kısmen düşüş gösterdiği görülmektedir.

Yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutlarından birisi olan mesleğe bakış konusundaki hipotezlerimize ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmektedir.

Denence 23: Deney grubunun *mesleğe bakış* alt boyutu öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı farklılık vardır.

Deney grubunda yer alan katılımcıların mesleğe bakış alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi belirlemek ve puanların normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek üzere Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Deney grubunun, mesleğe bakış alt boyutundan aldığı öntest (SW=.561; **p=.000***) ve sontest puanlarının (SW=.622, **p=.000***) normal dağılım göstermediği görülmüştür (Bkz. EK-16). Bu sebeple puanların karşılaştırılmasında Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 28. Deney Grubunun Mesleğe Bakış Alt Boyutu Öntest - Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	4	4.00	16.00	-1.190*	.234
Pozitif sıra	2	2.50	5.00		
Eşit	14				
Toplam	20				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 28’de gösterilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin öntest- sontest mesleğe bakış puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülecektir ($z=-1.190$, $p>.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması dikkate alındığında negatif sıraların ortalamasının pozitif sıralar ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubu sontest puanlarında düşüş söz konusudur fakat bunun istatistiksel olarak anlamlı bir fark için yeterli olmadığı söylenebilir. Sonuç olarak yirmi üçüncü denencemiz doğrulanmamıştır.

Denence 24: Kontrol grubunun *mesleğe bakış* alt boyutu öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

Kontrol grubunda yer alan katılımcıların mesleğe bakış alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi belirlemek ve puanların normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek üzere Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Kontrol grubunun, mesleğe bakış alt boyutundan aldığı öntest (SW=.851; p=.006*) ve sontest puanlarının (SW=.804, p=.001*) normal dağılım göstermediği görülmüştür (Bkz. EK-16). Bu sebeple puanların karşılaştırılmasında parametrik test kullanılamayacağından, nonparametrik bir test olan Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutunda öntest ve sontest puanlarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Kontrol Grubunun Mesleğe Bakış Alt Boyutu Öntest - Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	3	8.17	24.50	-1.862*	.063
Pozitif sıra	11	7.32	80.50		
Eşit	6				
Toplam	20				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 29’da verilen analiz sonuçları olağan şekliyle öğretmenlik uygulamasını tamamlayan kontrol grubunun, öğretmenlik uygulaması öncesi ve sonrası mesleğe bakış puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmadığını göstermektedir (z=-1.862, p>.05). Sonuç olarak denencemizin doğrulandığını, olağan haliyle yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının mesleğe bakışında yansıtıcı düşünme anlamında gelişim göstermelerine yeterince katkı sağlamadığını söyleyebiliriz.

Denence 25: Deney ve kontrol grubunun *mesleğe bakış* alt boyutunda erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Araştırmanın bu denencesini test etmek üzere öncelikle mesleğe bakış alt boyutu için deney ve kontrol gruplarının normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Bu test sonucunda deney grubu ($SW=.725$, $p=.000^*$) normal dağılım göstermezken kontrol grubunun ($SW=.908$, $p=.057$) normal dağılım gösterdiği ortaya çıkmıştır. Deney grubunun normallik varsayımını karşılamaması sebebiyle Mann Whitney U testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Deney ve kontrol grupları erişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu hipotezi test edilerek sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Deney ve Kontrol Grubunun Mesleğe Bakış Alt Boyutu Erişim Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	20	16.30	326.00	116.00	.014*
Kontrol	20	24.70	494.00		
Toplam	40				

Tablo 30 incelenecek olursa deney ve kontrol grubu erişim ortalama puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılacaktır. Ancak anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğuna baktığımızda, denencemizin aksine bu anlamlı farklılığın kontrol grubu lehine olduğu görülmektedir. Sonuç olarak yirmi beşinci denencemizin doğrulanmadığını ifade etmek mümkündür.

Tablo 31. Denenceleri Test Sonucunda Toplam puan ve Alt boyut puanlarında Denencelerimize İlişkin Kontrol Tablosu

	Deney grubu öntest-sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.	Kontrol grubu öntest-sontest puanları arasında anlamlı fark yoktur.	Deney ve Kontrol grubu erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.
YANDE toplam puanında	√	√	√
Sürekli ve amaçlı düşünme	√	√	-
Açık fikirlilik	√	√	-
Sorgulayıcı ve etkili öğretim	-	√	-

Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	-	√	-
Araştırmacı olma	-	-	-
Öngörülü ve içten olma	-	√	-
Mesleğe bakış	-	√	-
Açıklama	√ : Denence doğrulandı - : Denence doğrulanmadı		

Tican (2013, s. 135) tarafından yürütülen çalışmanın sonucunda, yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerine göre düzenlenmiş öğrenme ortamının geleneksel öğretim ortamına göre öğrencilerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinde belirgin bir gelişme sağlamasına karşın, geleneksel ortama göre daha etkili bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir. İki grup arasında oluşan fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Tican bunun sebebini, yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin 6 hafta gibi kısa bir süre boyunca uygulanmış olması ile açıklamaktadır. Çünkü yansıtıcı düşünme becerisi üst düzey zihinsel bir beceridir. Çalışmada, yansıtıcı düşünmenin geliştirilebilmesi için uygulamaya ayrılan zamanın 6 haftadan daha uzun bir süre olması gerektiği değerlendirilmiştir. *Çalışmamızda elde edilen bulgular ise kısmen farklılık göstermektedir. Çalışmamız neticesinde genel erişim puanları bakımından gruplar arası anlamlı farklılık oluşurken aynı şekilde sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutu ile açık fikirlilik alt boyutunda da deney grubu öntest ve sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık oluşmuştur. Bunun yanısıra araştırmamızda, anlamlı düzeyde olmamakla birlikte hemen hemen her alt boyutta deney grubunun sontest puanlarının öntest puanlarına göre farklı oranlarda artış gösterdiği görülmüştür.*

Duman (2009) dizgeli öğretimin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisini araştırdığı çalışmasında YANDE ölçeğini kullanmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desende yürüttüğü araştırmada elde ettiği bulgulara göre sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutunda gruplar ve ölçümler arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu noktada elde edilen veriler araştırmamızın bulgularından farklılık göstermektedir.

Açıkfikirlilik alt boyutuna gelince deney ve kontrol grubu sontest puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Kontrol grubu sontest puanlarında ise önteste göre düşüş gözlenmiş ve anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutunda deney grubu öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine, deney ve kontrol grubu sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir. Bu altboyutlarda elde edilen bulgular çalışmamızda elde edilen bulgulardan farklılık göstermektedir.

Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutunda anlamlı farklılık gözlenmezken araştırmacı olma altboyutunda kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. *Araştırmacı olma alt boyutunda elde edilen bu bulgu çalışmamızda elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Zira araştırmamızda da kontrol grubu öntest sontest puanları arasında sontest lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşmuştur.* Deney grubu ölçümlerinde bu şekilde bir fark oluşmazken kontrol grubunda anlamlı fark oluşturacak bir gelişim gözlenmesi kontrol grubundaki öğretmen adaylarının daha çok bireysel çabalarıyla birşeyler yapması ve buna bağlı olarak kendini daha fazla araştırma yapmaya zorlaması bu sonucun elde edilmesine sebep olmuş olabilir. Ancak bu yorumu destekleyecek daha detaylı çalışmalara ihtiyaç olduğunu da söylemek gerekir. Öngörülü ve içten olma alt boyutu ile mesleğe bakış alt boyutunda da anlamlı fark oluşmamıştır. Çalışmamızda da benzer bulgulara ulaşılmıştır.

Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı bir öğretim programının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisini araştıran Kerimgil (2008) de sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutunda anlamlı farklılık gözlemlememişken, açık fikirlilik alt boyutunda deney grubu sontest ve kalıcılık testi puanları arasında kalıcılık testi lehine anlamlı fark oluştuğunu tespit etmiştir. *Çalışmamızda ise hem sürekli ve amaçlı düşünme hem de açık fikirlilik alt boyutunda deney grubu öntest sontest puanları arasında sontest lehine bir anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu anlamda bulgular farklılık göstermektedir denebilir.* Sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutunda kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında öntest lehine anlamlı farklılık gözlenmiş, *çalışmamızda ise anlamlı farklılık tespit edilememekle birlikte bu çalışmada olduğu gibi kontrol grubunun sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutu sontest puanlarında önteste*

göre düşüş görülmüştür. Bu çalışmayla araştırmamızın verileri birlikte ele alındığında sonuç olarak, geleneksel bir yaklaşımla işlenen dersin ya da yapılan uygulamanın öğretmen adaylarının sorgulayıcı ve etkili öğretim yapma konusundaki eğilimlerinde gerilemeye sebep olduğunu söylemek mümkündür.

Kerimgil (2008)'in araştırmasının diğer bulguları olarak, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik altboyutunda sontest puanı ile kalıcılık testi puanı arasında sontest lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu, araştırmacı olma alt boyutuyla ilgili kontrol grubunun sontest ve kalıcılık testi puanları arasında kalıcılık testi lehine anlamlı farklılık gözlemlendiği söylenebilir. Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutuyla ilgili çalışmamızda anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Ancak *araştırmacı olma alt boyutunda kontrol grubu öğretmen adaylarının öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı fark oluştuğunu yukarıda da söylemiştik. Bu çalışmada ise sontestten belli bir zaman sonra uygulanan kalıcılık testinde de öğretmen adaylarının puanlarının sonteste göre daha da arttığı bulgusuna ulaşılmıştır.* Öngörülü ve içten olma ile mesleğe bakış alt boyutlarında herhangi anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisini incelediği çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel deseni benimseyen Güney (2008), veri toplama aracı olarak kendi geliştirdiği ölçeği kullanmıştır. Elde ettiği bulgulara göre hem deney grubu hem de kontrol grubunda sontest lehine anlamlı farklılık tespit etmiş, deney grubu ve kontrol grubunun sontest puanlarını karşılaştırmasında ise deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Yine kalıcılık testinde deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşmuştur. *Ölçme araçlarımız farklı olmakla birlikte deney grubunun kendi içinde bir gelişme göstererek sontest lehine anlamlı farklılığın oluşması ile ilgili bulgumuz bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Mikroöğretim yönteminin kullanımı öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünme eğilimi geliştirmektedir.*

Dervent (2012) yansıtıcı düşünmenin beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki uygulamalarına etkisini, tek gruba uyguladığı öntest ve sontestler ile belirlemeye çalışmıştır. Uyguladığı yansıtıcı düşünme anketine (Taggart-Wilson) göre, yansıtıcı düşünme çalışmaları öncesi 91,90 olan ortalama değer, çalışmalar sonrası 101,10'ye yükselirken öntest sontest puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Uygulama

sürecinde çalışma grubu öğretmen adayları altı hafta günlük tutmuşlar, bir hafta mikro öğretim yöntemi uygulanmıştır. Bu kapsamda elde edilen nitel bulgular da ayrıca yorumlanmıştır. *Bu çalışmanın nicel boyutunda elde edilen bulguların çalışmamız bulgularını desteklediğini söylememiz mümkündür. Zira bu araştırmada da çalışmamızla benzer şekilde günlük tutma yoluyla ve öğretmenlik uygulaması dersinde yaşadıkları deneyimlere yönelik mikro öğretim uygulaması ile öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimi geliştirmesi hedeflenmiş ve bu gerçekleşmiştir. Benzer bulgulara ulaşılmış ve bu etkinliklerin yapıldığı grubun öntest sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.*

Çiğdem (2012) bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde blog aracılığı ile tuttukları günlüklerin yansıtıcı düşünme düzeylerine etkisini araştırdığı çalışmada Kember ve arkadaşları tarafından geliştirilen yansıtıcı düşünme anketini kullanmış, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde blog aracılığıyla tuttukları günlüklerin alışkanlık, anlama ve yansıtma alt boyutlarında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark oluşturmazken eleştirel yansıtma alt boyutunda deney ve kontrol grubu puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Yansıtıcı düşünmenin düzeylerine göre alt boyutların oluşturulduğu bir ölçek kullanıldığı için bu araştırmanın sonuçları ile çalışmamızın bulgularını detaylı bir şekilde karşılaştırma imkanımız yoktur. Ancak *bu çalışmada, blog aracılığı ile etkinlik raporlarını hazırlayan öğretmen adaylarının eleştirel yansıtma puanlarının, kâğıt kalem kullanarak etkinlik raporlarını hazırlayan öğretmen adaylarının eleştirel yansıtma puanlarına göre yüksek olmasının nedeni olarak blog uygulaması ile etkinlik raporlarını hazırlayan grupta yer alan öğretmen adaylarının birbirlerinin yazdıklarını okuyabilmeleri zikredilmiştir. Benzer şekilde çalışmamızda da deney grubundaki öğretmen adaylarının, aynı gruptaki öğretmen adaylarının ders anlatımları ile ilgili değerlendirme yapmaları ve eleştiride bulunmalarının yansıtıcı düşünme eğilimlerindeki gelişime olumlu katkı sağlayan bir faktör olduğu söylenebilir.*

Elaldı (2013) çalışmasında yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile destekli tam öğrenme modelinin tıp fakültesi öğrencilerinin üstbiliş becerileri, öz-düzenleme stratejileri, öz-yansıtma becerileri, öz-yeterlik inançları, eleştirel düşünme becerileri ve akademik başarılarına etkisini araştırmıştır. Öntest - sontest kontrol gruplu deseni benimsediği fenomenoloji araştırmasında Groningen yansıtma yeteneği ölçeği ile elde ettiği

bulgulara göre, yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile destekli tam öğrenme modelinin tıp fakültesi öğrencilerinin öz yansıtma beceri puanlarını deney grubunda artırdığı, kontrol grubunda ise bir değişiklik olmadığı, ancak deney grubundaki puan artışının da istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Kullanmış olduğumuz ölçekler farklı olmakla birlikte bu çalışmada da yansıtıcı düşünmenin gelişim gözlenmeye çalışılmıştır. *Bizim çalışmamızın bulguları, deney grubu puanının artış göstermesi yönüyle benzerlik gösterirken, araştırmamızda gözlemlediğimiz bu puan artışının istatistiksel olarak anlamlı bir fark da oluşturması bir farklılık olarak zikredilebilir. Bu noktada araştırmamızın daha belirgin yargılara varmaya imkan sağladığını söyleyebiliriz. Hem deney grubu öğretmen adaylarının öntest ve sontest puanları arasındaki fark hem de deney grubu ve kontrol grubu erişim puanları arasında fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Çalışmamız kapsamındaki yansıtıcı düşünme etkinlikleri öğretmen adaylarının gelişim göstermesine yeterli düzeyde katkı sağlamıştır.*

Kızılkaya (2009) da çalışmasında yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile desteklenmiş web tabanlı öğrenme ortamlarının problem çözme üzerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Sontest kontrol gruplu deneysel desende yürütülen araştırmada, kendi geliştirdiği Problem Çözmeye Dayalı Yansıtıcı Düşünme Becerileri ölçeğini kullanmıştır. Araştırma sonucunda elde ettiği verilere göre yansıtıcı etkinliklerle desteklenmiş öğrenme ortamının 7. sınıf öğrencilerinin problem çözme başarıları üzerinde yansıtıcı etkinliklerin bulunmadığı öğrenme ortamına göre olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür. Ancak Okul A'dan elde edilen bulgularda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık tespit edilirken Okul B'de fark anlamlı bulunmamıştır. *Araştırmamızda deney ve kontrol grubu erişim ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu sonucuna bakacak olursak Kızılkaya (2009)'nın B okulundan elde ettiği bulgular çalışmamızın bulgularını desteklediği, A okulundan elde edilen bulguların ise çalışmamızdan farklılık gösterdiği söylenebilir. Kızılkaya (2009) Okul B'den elde edilen bulgularda yansıtıcı düşünmenin problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olmamasının nedeni olarak düşük problem çözme becerisine sahip olabilecekleri ile açıklamaya çalışmaktadır.*

Çalışma grubu farklı olmakla birlikte C. Yıldırım (2012)'in, bilimsel süreç becerileri etkinliklerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşüncelerine etkisini incelediği çalışması bir deneysel çalışma olması bakımından bulguları

tartışılmaya değer bulunmuştur. C. Yıldırım (2012), kendisinin geliştirmiş olduğu yansıtıcı düşünme ölçeği ile elde ettiği verilere göre, deney grubu öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık oluşurken kontrol grubu öntest-sontest puanları arasında ve deney grubu ile kontrol grubunun sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşmıştır. *Bu bulguların, araştırmamız bulgularından bir kısmı ile örtüştüğünü söylememiz mümkündür. Çalışmamızda YANDE ölçeği genel puan ortalamasında deney grubu öntest ve sontest puanları arasında sontest ortalama puanı lehine anlamlı farklılık tespit edilmiş ancak kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki değişim anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Ayrıca deney ve kontrol grubu erişim puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.*

Bütüncül bir değerlendirme yapacak olursak, çalışmamızda elde ettiğimiz bulgulara göre deney grubu için YANDE genel puanı, sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutu ve açıkfikirlilik alt boyutunda öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık oluşurken diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık oluşmamıştır. Kontrol grubunda ise sadece araştırmacı olma alt boyutunda öntest ve sontest ortalama puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark oluşmuştur. Ayrıca mesleğe bakış alt boyutunda deney ve kontrol grubu erişim puanları kontrol grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Buradaki farklılığın ise deney grubundaki öğrencilerin, mesleğin sorumluluğunu daha fazla idrak etmiş olmalarına bağlı olarak puanlarındaki düşüşe bağlı olduğu değerlendirilmektedir. Nitekim bu durumun nedeni ile ilgili ortaya çıkan nitel bulgular bu düşüncemizi desteklemektedir (İlgili nitel bulgular “Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve düşüncelerde değişim” başlığı altında sunulmuştur.) Deney ve kontrol grubunun erişim puanları bakımından ise genel puanda deney grubu lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bunun yanısıra anlamlı farklılığın oluşmadığı ölçümlerde farklı düzeylerde puan artışının olduğunu da söylememiz gerekir.

Hem deney grubunda hem de kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının ölçek genel puan ortalamaları ve alt boyut puan ortalamaları öntest aşamasında da oldukça yüksek gözlenmiştir. En düşük ortalama bile kontrol grubu öntestinde araştırmacı olma alt boyutunda 4.00 olarak ölçülmüş, ikinci sırada en düşük puan ise deney grubunun öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutu puan ortalaması olarak 4.08 şeklinde ölçülmüştür. Bu bulgular, yansıtıcı düşünmenin Din Kültürü ve Ahlak

Bilgisi Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkılarını incelemek amacıyla olduğumuz çalışmamızda, öğretmen adaylarının başından itibaren yüksek seviyede yansıtıcı düşünme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Buna göre araştırmamızın nitel boyutunda sunacağımız bulguları bu bakış açısıyla ele almakta yarar vardır.

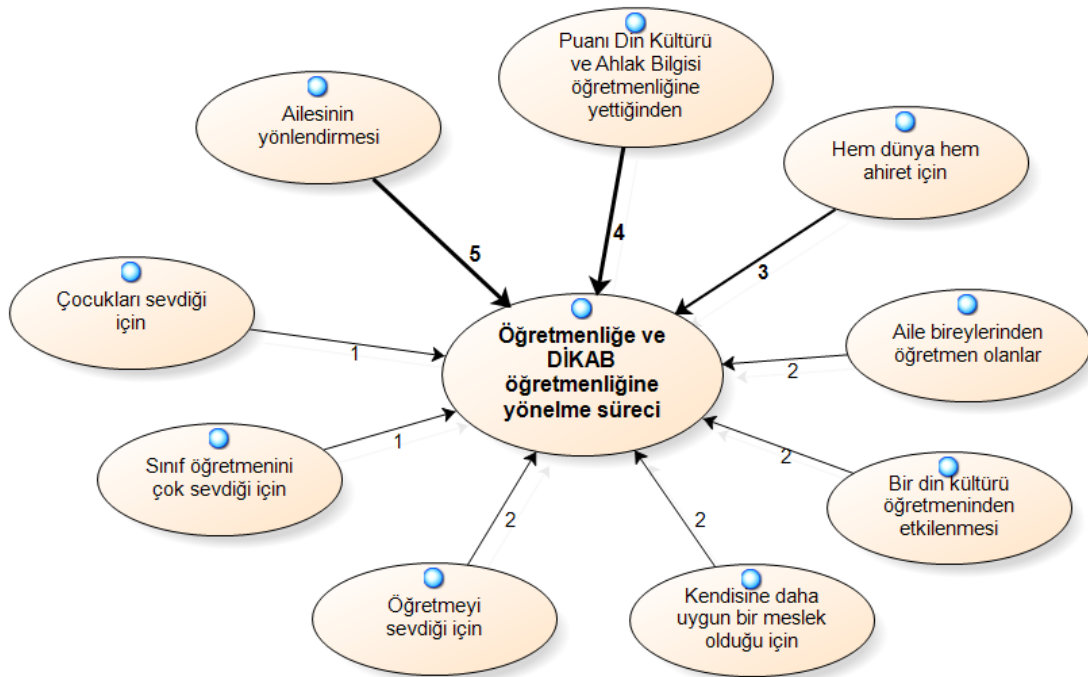
3.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular

Korthagen (2001, s. 69)'e göre öğretmen eğitiminde iyi bilinen bir problem şudur ki pek çok öğretmen adayı eğitim programına, mesleğe hazırlık sürecine, öğretim ve öğrenme ile ilgili önbilgileriyle birlikte dahil olurlar. Bu mevcut kavramsallaştırmaları, öğrenciler olarak kendi kişisel tecrübelerinden kaynaklanmaktadır. Örneğin, eğitim araştırmalarının bulguları öğrencileri kendi öğrenme süreçlerinin aktif katılımcıları yapmanın önemine vurgu yaparken çoğu öğretmen adayı, öğretmenliği “bilgi aktarıcılığı” olarak görür. İkincil görüşte ise öğretmenin bilgi aktarımından ziyade öğrenmeyi kılavuzlayan kişi olmasına işaret edilir. Bu noktadan hareketle, öncelikle öğretmen adaylarının bugüne nasıl geldiklerini, yaşadıkları tecrübeleri ve bunlara bağlı olarak eğitim, öğretime ve öğretmenliğe yükledikleri anlamı incelemek üzere yansıtıcı otobiyografi görüşmesinde elde edilen bulguların sunumuyla başlanacak daha sonra süreç boyunca diğer veri toplama araçlarından elde edilen bulgulara yer verilerek devam edilecektir.

Araştırmamızın nitel boyutunda, deney grubunda yer alan 20 öğrencinin uygulamaya başlamadan önce bireysel görüşme şeklinde yapılan yansıtıcı otobiyografi görüşmeleri, ders planları, ders öncesi ve sonrası yansıtıcı günlükleri, akran değerlendirme formları ile birlikte araştırmacı tarafından tutulan gözlem notları ve uygulama sonunda gerçekleştirilen görüşme kayıtları analiz edilmiştir. Bu kapsamda içerik analizi yapılmış olup, literatürden elde edilen bulgularla birlikte çalışmanın amacına uygun olarak kodlamaların yapılacağı taslak temalar listesi hazırlanmıştır. Verilerin incelenmesi esnasında ortaya çıkan yeni temalar da listeye eklenerek kodlamalar yapılmıştır. Kodlamalar tamamlandığında ve tekrar gözden geçirildiğinde temalar listesi son şeklini almıştır. Bu temalar altında elde edilen bulgular aşağıda sunulmaktadır.

3.2.1. Öğretmenlik mesleğini tercih

Deneyisel çalışmamıza başlarken araştırmamızın nitel boyutunda bulguları yorumlanacak olan veriler için deney grubunda yer alan 20 öğretmen adayı ile yaklaşık 15-20'şer dakika süren *yanstıcı otobiyografi görüşmeleri* yapılmıştır. Öğretmen adayları ile bireysel olarak gerçekleştirilen bu görüşmelerde yöneltilen sorulardan biri, katılımcıların niçin öğretmenlik mesleğini, özelde ise niçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliğini seçtikleri sorusu olmuştur. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar ilişkin ortaya çıkan temalar Şekil 18'de verilmiştir. Öğretmen adayları, mesleği tercih sebebi olarak birden fazla noktaya işaret etmiş olabileceğinden frekanslar toplamı 20'den fazla görünmektedir.



Şekil 18. Öğretmenliğe ve DKAB öğretmenliğine yönelme süreçleri alt temasına ilişkin kodlamaların kullanım sıklığı

Bazı öğretmen adayları **yakınlarından birilerinin yönlendirmesi** ile bu bölümü tercih ettiklerini ve daha sonra bu kararın doğru bir karar olduğuna inandıklarını ve bölümü benimsediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlik fikri aklımda yoktu lise yıllarında. Hep Gastronomi düşünüyordum, aşçılık yüksek okulu. Ama annem istedi öğretmenliği. Ben de İmam Hatip mezunuyum, uygun gördüm. Tek tercihle geldim zaten, başka tercihim yoktu. Önceden belki böyle düşünmezdim ama şuanda doğru yerde olduğumu düşünüyorum. (YOG, Aliye)

Aslında ben PDR istiyordum. Hatta çok istiyordum, ikinci senemde PDR için çalıştım. Ben Anadolu Lisesi mezunuyum aynı şekilde ve Anadolu Lisesinde hiç böyle kapalı arkadaşımız, dine hassasiyeti olan arkadaşımız yoktu. O yüzden hepsi beni bir böyle, bir de babam da İmam olduğu için, kesinlikle başka bir bölüme gitmemem gerektiği konusunda hemfikirlerdi. Ailem zaten hiç bir şekilde, annem özellikle PDR'yi hiçbir şekilde istemedi. Ben de dedim madem kazanayım da dedim hani kazanamadığım içimde kalmayın, sonra gitmem dedim. Öyle işte ikinci senemde tekrar hazırlandım. PDR'de geliyordu Allah'a şükür. En azından kendime olan güvenimi kazandım, o yüzden girdim zaten ikinci sene. Sonra da annem Konya istedi. Konya Din Kültürü istedi, Din Kültürü oldu. Pişman değilim Din Kültürü'nde okuduğum için. Hani İlahiyat olsa belki benim açımdan çok daha iyi olurdu ama bir PDR'ye gitmediğim için mutluyum yani. (YOG, Fezza)

Annem ilahiyat okumamı hep istiyordu. Ama benim de Arapça'ya karşı bir eğilimim yok. Mahmut Sami çıkışlıyım ama Arapça'yı hiç bir zaman sevmedim. Sonra İlahiyat olmazsa DKAB olsun denildi. Ondan sonra burayı yazdım, geleceğini pek düşünmüyordum aslında bakarsanız. Nasip, kısmet öyle... Küçükken öğretmenlerimizi rol model olarak almışlığım vardır ama hiç öğretmen olur muyum diye düşünmemiştim. Buraya geldim ve burada bulunmam gerektiğini burada anladım aslında bakarsanız. Ondan sonra da yaz Kuran kurslarında yöneticilik yaptım. 6 yazdır yapıyorum. 2-3 ay kadar kreşte çalıştım istifa ettim. (YOG, Halime)

Öğretmenliği düşündüğümde, dayım önyak oldu diyebilirim. "Hem tarzın hem bilgi seviyen olsun, öğretmenliğe daha yakın." dedi bana. Ben de öğretmenliği düşünmeye başladım, sonra açık konuşmak gerekirse, din kültürünü seçmemin sebebi de, şöyle düşündüm; zamanında öğretmenlerimin bana yapamadığını, ben onlarda gördüğüm eksik yönleri kendimde düzelterip, yani onları örnek alıp onlar gibi olmayacağımı ve öğrencilerime de din kültürü boş ders değil, aslında hem dünyalık hem ahiretlik ve aslında bize bir şeyler kattığında bizi iki taraftan da çok mutlu edebilecek bilgiler verdiğini, onlara göstermeye çalışacağım için din kültürü öğretmenliğini tercih ettim. Yani, zaten otuz tane tercih hakkımız vardı, yirmi yedi tane tercih yaptım. Yirmi yedisi de din kültürü öğretmenliğiydi, hiç başka bir şey tercih etmedim. (YOG, Melike)

Açıkçası o sene çok revaçta olduğu için Din Kültürü Ahlak Bilgisi öğretmenliği, biraz da babamın yönlendirmesi, benim babam da Din Kültürü Ahlak Bilgisi Öğretmeni, bu bölüme geldim. (YOG, Zeynep)

Çalışmamızda yer alan öğretmen adaylarının bir kısmının ise, öğretmenlik mesleğini yapabileceğine ilişkin bir fikri olsa da normalde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olmayı düşünmedikleri ancak çeşitli sebeplerle, **puanlarının istedikleri bölüme ya da bransa yetmemesi** nedeniyle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümüne geldikleri görülmüştür. Fakat bu öğretmen adayları da üniversite eğitimine başladıktan sonra mesleği benimseyip iyi ki buraya gelmişim dediklerini ifade etmişlerdir. Bu mesleği yapamayacağım ya da sevmedim, diyen bir öğretmen aday olmamıştır. Öğretmen adaylarının bu konuya ilişkin ifadelerine aşağıda yere verilmiştir:

Ben küçüklüğümde beri, çocukluğumdan beri, ilkokuldan beri öğretmenliği hayal etmişimdir. Anadolu Öğretmen Lisesi mezunuyum. Bu düşünce ile gittim. Meslek derslerini hep çok sevmişimdir. Okuldaki hocalarımız da çok yardımcı olmuşlardı. Dersi sürekli biz anlatırdık lisede. Öğretmenlik o yüzden benim için hep vardı ama kendi

alanım yoktu. Din kültürü öğretmenliğini hiç düşünmemiştim. Matematik diye düşünmüştüm. Sonra liseye gittiğimde alan olarak dil seçmeye karar verdim. İngilizce mezunuyum. İngilizce öğretmenliği diye düşünürken, 12. sınıfta bazı olaylar yaşadım, böylelikle LYS'ye falan girmedim, onun için din kültürünü yazdım. Sırf puanım tutuyor diye. Ama geldikten sonra pişman olmadım çok şükür. Benim dışımda gelişen bir şeydi. Dershane hocamın yaptığı bir tercih. Ya zihinsel engelliler olacaktı ya da din kültürü olacaktı, din kültürü odu. (YOG, Meryem)

Öğretmenlik aslında benim hep aklımda olan bir şeydi. Ama benim aklımdaki Zihinsel Engelliler Öğretmenliği idi. Ben Din Kültürü Öğretmenliği'ne tesadüfi olarak geldim desem yeridir. (YOG, Naciye)

İlk başta öğretmenlikle alakalı çok isteğim yoktu baştan dediğim gibi güdülenip gelmedim. Bölümü seçtim daha sonra bölümümü çok sevdim, ama üniversiteye geldikten sonra. ... Biz de şuanda öğrenciyiz. Ve o öğrencileri yetiştirecek olanlar da yine öğretmenler. Toplumun şu an zaten içinde bulunduğu durum ortada. Bir yozlaşma mevcut. Hem dini bakımdan hem kültürel bakımdan. Yani ne ecdadını biliyor ne geçmişini biliyor, ne Peygamberini biliyor, ne sahabeyi biliyor. Hani bunlar bizi ayakta tutan değerler. Bunları karşınızdaki yeni gelecek nesle aktarabilmek için en büyük görev öğretmenlere düşüyor. Ve şuan kendimi önemli bir parçası olacağım için de inşallah, mutluymuş şu an. O yönden öğretmenlik şu an gerçekten benim için ideal bir mesle. Bu değerlerde her şeyi aktarabileceğimi düşündüğüm için. (YOG, Serkan)

Asıl amacım ilk başta, normal bir hukuk fakültesi tarzı, herkesin bildiği, toplumca statü olarak yüksek görünen bölümlere yönelmek oldu. Oonun için de çalıştım. Hukuk fakültesini çok küçük puanlarla kaçırdım. Nasip böyle oldu. ... Öğretmen olacağımı düşünürdüm de Din Kültürü Öğretmeni hiç aklımdan geçmezdi. Hayatta aklımdan hiç geçmedi. Hiç düşünmedim ya da çevremde yönlendiren biri olmadığı için aklımdan geçmedi. Ama nasip oldu. Şimdi geldiğim için çok mutluymuş. (YOG, Tahsin)

Öğretmen adaylarından bazıları ise mesleğe bir değer atfederek **hem dünyasını hem de ahiretini kazanmasına vesile** olacağını düşünerek bu bölümü tercih ettiklerini söylemişlerdir.

Din Kültürü Öğretmenliğinde birazcık gerçekten ablamların olması etkiledi. İngilizce Öğretmenliği belki olabilirdi, onu da seviyordum. Ama kişi arasında seçim yapmak deyince bu Din Kültürü Öğretmenliğinin bir de sadece dünyalık, para kazanmak açısından bir de diğer yanı var ya. Babamla çünkü oturduk bu tercih yapacağımızda, dedi "Tamam bak bu öğretmenlikler de olabilir ama düşün. Öbürleri sadece bu dünyalık. Yatırımını yapıyorsun, maaşını alıyorsun. Bunda tamamıyla aynısını yaparken aynı zamanda öbür dünyaya da katkı yapacak". Gerçekten etkilemişti o beni. (YOG, Beyza)

Birileri benim yüzümden bir şeyler öğreniyor. Bir de hayırlı bir iş. Bu benim sadece burada değil, geleceğimi de, yani ahretimi de kurtaracak... (YOG, Nevin)

Babası ya da kardeşlerinden öğretmen olanlar da onlardan etkilenmişler ve bu mesleği yapabileceklerine inandıkları için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği bölümünü okumuşlardır.

Benim babam öğretmen, iki ablamın ikisi de Din Kültürü Öğretmeni. Öyle olunca önümde örnek olarak alabileceğim kişiler de onlar olunca, insan onları örnek, rol model alıyor. Onların yaptığı şeylere ilgi duyuyor.. (YOG, Beyza)

Öğretmenlik lise son sınıfta, özellikle kendisi şu anda öğretmen olan abim vesilesiyle kafama girdi. Hani Din Kültürü Öğretmenliği yapabilirsin açısından. Kendime de baktığımda mahalle yapısı ve çevre bağlamında, öğretmen olmak, Din Kültürü Öğretmeni olmak, biraz daha hoş geliyordu. Tabi şartların da beni götürmesi neticesinde bu yola girmiş oldum. (YOG, Ercan)

Bazı öğretmen adayları mesleğe yönelmelerinde ve eğilim göstermelerinde **öğretmenlerinin etkisinin** olduğunu dile getirmişlerdir.

Öğretmen olarak, ben küçüklüğümde beri zaten öğretmen olmayı istiyordum. Bu ortaokulda başladı herhalde, bir Din Kültürü Öğretmeni vesilesi ile. Yani ona çok büyük ilgi duyuyordum. Resul A. adında öğretmenim. Zaten hayatımı şekillendiren hoca da odu sanırım. (YOG, Ekrem)

Öncelikle; küçükken hep bir şey söylerdim: “Ben öğretmen olmam.” derdim. Yani öğretmen olmaktan nefret ederdim. Daha sonra büyüdükçe tabi değişiyor bunlar. Lisede bir din kültürü öğretmenimiz vardı. Gerçekten iyiydi, sonra benim de aklıma düştü; “Neden olmasın ki?” dedim. Yani zaten dinden ayrı bir insan değildim, ailede olsun, çevremde olsun falan... (YOG, Türkan)

Öğretmen adaylarından bazıları **kendime uygun bir meslek olduğu için, çocukları sevdiğim için, öğretmeyi sevdiğim için** gibi kişisel nedenler ifade etmişlerdir. Hiç şüphesiz bu gerekçelerle mesleği seçmiş olmaları geleceğin öğretmenleri olarak onların uygulamalarını etkileyecektir.

Küçüklükten beri hep başkalarına bir şeyler öğretmeyi daha çok seviyorum. Genelde sınava çalışıp ertesini gidip arkadaşına anlatan biriyim. Yani öyleydi. İlköğretim dönemimde de vardı ama lise dönemimde çok ağırlıklı olarak vardı. Ders çalışıp arkadaşlarıma ben anlatıyordum. Sınav öncesi ben hazırlıyordum nerdeyse herkesi. Anlatmayı seviyorum bir de karşı taraftan da bir şeyleri dinlemeyi seviyorum. Birilerine yardımcı olmak gerçekten çok büyük keyif aldığım bir şey. Böyle olunca öğretmenlik benim için bulunmaz meslek bence. (YOG, Havva)

Küçüklükten itibaren vardı öğretmen olmak, bir şeyler öğretmek, Kuran Kursu, özellikle dine yönelik hani küçüklükten itibaren vardı. Birilerine bir şeyler öğretmek ya da bu bana gerçekten haz veriyor. Biri benim sayemde bir şey öğreniyor ya, mutlu oluyorum. Bir de yazın ben kurslarda öğreticilik yaptım, fahri öğreticilik. Benim öğrettiğim bir şeyi mesela -kardeşim de benim öğrencimdi ki ona daha katı davranıyordum diğer öğrencilerden- eve geliyordum 5 yaşında, 6 yaşındaydı, eve giriyordu benim anlattığım bir şeyi anneme babama anlatabiliyordu. Ya da abdest konusunda, el, yüz, baş, ayak benden önce yapıyordu. Abdest almayı öğrenmişti. Bu benim çok hoşuma gidiyor. (YOG, Nevin)

Ben öncelikle sadece hani belirli bir öğretmenlik istiyordum, din kültürü değildi bu, çocukları çok sevdiğim için hani onlarla iyi bir iletişim kurmak istediğim için bu mesleği tercih ettim. Üniversiteye hazırlanırken de, sonradan din kültürünü tercih ettim, orada hem kendimi de daha iyi hazırlar, hem de yararlı olurum diye düşündüm çocuklara günümüz şartlarına göre. O yüzden. (YOG, Yeşim)

Din Kültürü öğretmenliği istiyordum, liseden beri istediğim bir şeydi. Sonunda gerçekleştirdim. Buraya çok isteyerek geldim. Hatta ilk tercihlerimin arasındaydı burası, başka da tercihim yoktu. (YOG, Hanife)

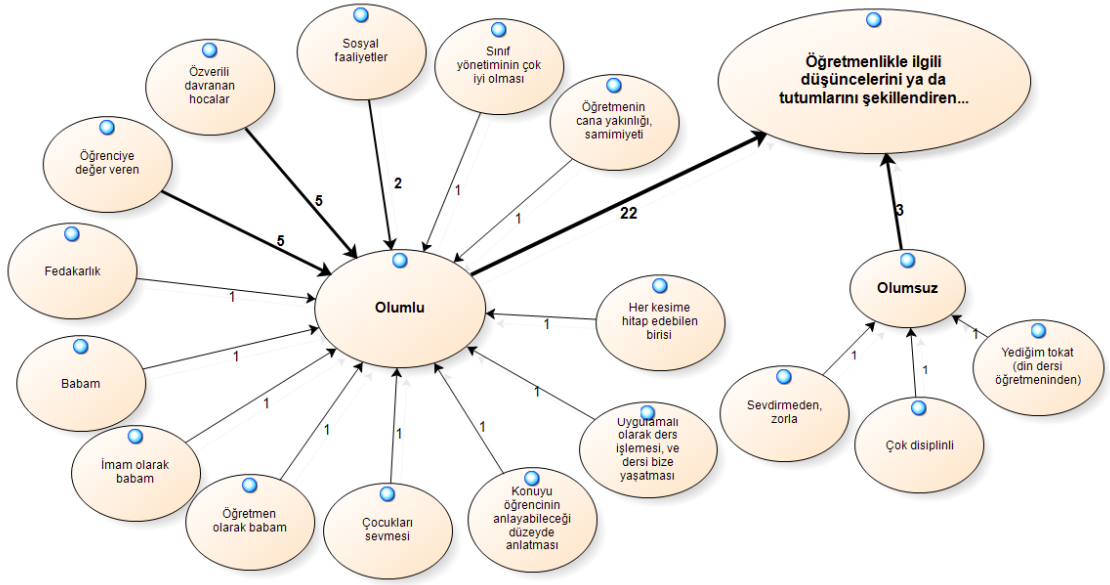
.. Avukatlığı düşünüyordum ama ikna etme becerim veya girişkenlik becerim olmadığı için oradan biraz öğretmenliğe doğru yöneldim diyeyim. Kendimi daha rahat hissedeceğim bir alan... Öğretmenlik olarak zaten hiç pişman olmadım. Çünkü, yapabileceğim bir meslek olarak gördüm, şu anda da öyle. (YOG, Galip)

3.2.2. Öğretmenliğe yolculuk

Öğretmenlerin duruma aktardıkları bireysel tecrübeleri vardır. Bütün yetişkinlerin, eğitim tecrübelerini de içeren, şu anda yaptıkları işi de etkileyen çeşitli yaşam tecrübeleri vardır. Aslında öğretmen adayları ve öğretmenler de yaklaşık 16 yıl sınıfta oturmuşlardır. Bu süre zarfında öğretmenlerle, diğer öğrencilerle, okul kuralları ve yapısıyla, idarecilerle ve müfredat dışı pek çok tecrübe yaşamışlardır. Sayısız diğer yaşam tecrübeleriyle birlikte bu eğitim tecrübeleri öğretmenlerin uygulama ile ilgili teorilerine “deneyimsel” bir temel oluşturur. Bunlar, nasıl öğretmek istediğimiz hakkında düşündüğümüzde sık sık atıf yaptığımız şeylerdir (Zeichner & Liston, 1996, s. 25). Dolayısıyla öğretmen adaylarının tecrübelerini ve eğitim öğretime yükledikleri anlamı dikkate almak onların uygulamalarını anlamlandırmada yararlı olacaktır.

3.2.2.1. Öğretmenlikle ilgili düşünce ve tutumlarını şekillendiren kişi

Deney grubumuzda yer alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik düşünce ve tutumlarını şekillendiren kişi ya da kişilerin kim olduğu, bu kişilerin olumlu ya da olumsuz anlamda sahip oldukları özelliklerin neler olduğu ve katılımcıların düşüncelerini nasıl etkilediğine ilişkin bulgulara Şekil 19’da verilmiştir.



Şekil 19. Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik düşünce ve tutumlarının şekillendiren kişi alt temasına ilişkin kodlamaların kullanım sıklığı

Şekil 19 incelendiğinde öğretmen adaylarının, öğretmenlikle ilgili düşüncelerinin şekillenmesinde yeri olan kişilerle ilgili çoğunlukla olumlu katkısı olan kişilerden bahsettikleri görülmektedir.

Öğrenciye değer veren ve özverili davranan hocalar, öğretmen adaylarının mesleğe bakışını olumlu yönde ve en fazla etkileyen kişiler olduğu anlaşılmaktadır. İki öğretmen adayı da sosyal faaliyetlere önem veren ve ders ortamı dışında da öğrencilerle iletişim kuran öğretmenlerin düşünce ve tutumlarını şekillendirmede etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenin cana yakınlığı ve samimiyeti, her kesime hitap edebilen birisi olması, dersi uygulamalı olarak işlemesi ve öğrencilere adeta olayı yaşatması, konuyu öğrencilerin anlayabileceği düzeyde sade anlatması, çocukları sevmesi ve fedakarlık göstermesinin yanısıra farklı bir meslek yapsa da kendilerini iyi birer öğretmen olarak gördükleri babaları öğretmen adaylarının tutum ve düşüncelerini olumlu yönde etkileyen diğer hususlar olmuştur. Öğrencilik hayatında kötü tecrübeler yaşayan öğretmen adayları için öğretmenliğe ilişkin olumsuz düşüncelere sebep olan durumlara da değinilmiştir. Bir öğretmen adayı din dersi öğretmeninden yediği tokatı zikrederken, öğretmenlerinin sevdirmeden, zorla ve aşırı disiplinli bir şekilde ders işlemelerinin kendilerinde olumsuz duygular bıraktığına vurgu yapmışlardır.

3.2.2.2. Lisans eğitimi boyunca içinden geçtikleri düşünsel süreç

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliğini bilinçli ya da bilinçsiz seçmiş olsun, bazı öğretmen adaylarının, İmam-Hatip lisesi mezunu olmamalarına bağlı olarak Arapça ve Kur'an-ı Kerim dersleri başta olmak üzere özellikle ilk yıllarda **bazı derslerden zorlandıkları** ya da **sosyal çevrenin farlılaşmasına** bağlı olarak **uyum sağlamakta sıkıntı çektikleri** anlaşılmaktadır.

1. sınıfa başladık, kabus gibiydi imam hatip mezunu olmadığımız için. Geldik, Arapça, Kuran vs. derken, tamam Kuran bizim Kuran'ımız ama, A. hoca vardı, o da bizi baya zorluyordu, okuyun, şöyle yapın böyle yapın diye. Dedim herhalde bırakırım giderim burayı falan dedim. Hatta Ziraat Bankası sınavına girdim. Mülakatta elediler. Gardiyanlık sınavına girdim, sınavı kazandım mülakatta elediler. Ama gitmek istiyorum buradan. Dedim herhalde bizim şey burası, buradan gidemeyeceğiz, biz en iyisi burayı bitirelim. O şekilde çalışmaya başladım. Ama hala da sıkıntılar var. Kuran'da ve Arapça'da. ... Öğretmenlik olarak düşünecek olursak, öğretmenlik çok sevdiğim bir meslek. Bana deseler ki sana aylık 500 TL vereceğiz, git başka yerde çalış ama gel burada öğretmenlik yap deseler ben yine öğretmenlik yaparım. Öğretmenlik böyle şey olmaması lazım. Bazı öğretmenler görüyorum, benim arkadaşım da var mesela, sırf gitmek için gidiyor okula veya öğrenciyi öğrenci olarak görmüyor. Veya çocuk fakirse diyor ki üstü başı kirli. Aslında o insan yani, üstü başı kirli de olsa veya saç başı dağınık da olsa, çocuk sevimlidir. (YOG, Yahya)

Öğretmenliği düşünüyordum ama din kültürü öğretmenliğini, ne birisi söyledi, aklımdan hiç geçmedi. Sonra nasip bir baktım buradayım çok şükür. Üniversiteye ilk yıllarda biraz uyum problemim şöyle oldu, normal liseden çıktık geldik, tabiri caizse sudan çıkmış balığa döner gibi olduk. Biraz afallama, bocalama oldu. Bir iki yıl çok zorluk çektim. Derslerde çok sıkıntı olmadı. Dersleri çalışıp geçtim. Arapça dahi sıkıntı olmadı. En azından okulu geçecek kadar şey yaptım. Okulu uzatma gibi bir durum olmadı. Sadece, çevre ortam birden farklı bir dünyadan farklı bir dünyaya gelmiş gibi oldum. Normal lisede ortam., arkadaşlarla, hocalarla falan böyle, arkadaşlar, kızlar falan karışık bir ortamdı. İlahiyata gelince ilk yıllarımda biraz bocalar gibi oldum. 3. sınıftan sonra çok alıştım zaten bu seneler daha çok benimsedim. Şu an iyi ki de gelmişim diyorum, şu an benimsedim. (YOG, Tahsin)

Çoğu zaman iyiki gelmişim dedim. ilk girdiğimizde şu anki düşüncelerimiz arasında baya fark var. Her konuda. Bizi baya geliştirdiğini düşünüyorum ilahiyatın. Öğretmenlik olarak zaten hiç pişman olmadım. Çünkü, yapabileceğim bir meslek olarak gördüm, şu anda da öyle. Sadece bazı derslerde zorlandığımız için, özellikle Arapça konusunda. O yönden biraz sıkıntı yaşadım ama onu da bir şekilde çeşitli takviyeler ile atlattık. Bir sıkıntı olmadı yani. Arapça'da baya bilmediğimiz şey olduğu için... (YOG, Galip)

'Yok yapamam' hiç bir zaman demedim. Zaten aile olarak da dini bir hassasiyetimiz vardı yani. Yabancı değildim konulara. O yüzden hiç yapamayacağımı düşünmedim. Her zaman yapabileceğimi düşündüm. Daha çok çalıştım, İmam Hatip mezunu olmadığımız için biraz zorlandık tabi ilk dönemde, İmam Hatip mezunu arkadaşlarımıza göre. Ama ona rağmen daha çok çalışarak onları yakaladık. O şekilde, kendimizi geliştirmeye çalıştık. ... Birinci sınıftan beri zaten ben bu şeyi düşünüyordum yani, ben bir öğretmen olursam yapabilir miyim, nasıl yaparım, bunu düşündüm yani. Camimizdeki Kuran

Kursunda hocamızla görüşüp dersler verdim yazın mesela. Her yaz vermeye çalıştım bunu öğrencilere. Kendimi geliştirmeye çalıştım o şekilde. (YOG, Ekrem)

Bazı öğretmen adayları İmam-Hatip lisesi mezunu olmadıklarının dezavantajını yaşadıklarını ve bunun özellikle ilk yıllarda düşüncelerini etkilediğini ifade ederken İmam-Hatip Lisesi mezunu olamayan bir öğretmen adayı ise daha iyi bir eğitim alacağına inandığı İlahiyat programını tercih etmemiş olmasına üzüntüsünü dile getirmiş ve Arapça'ya dair korkunun yersiz olduğunu farkettiğini ifade etmiştir.

Ben istedim Din Kültürü olsun, niye İlahiyat istemedim, o da işte.. korkuttular beni Arapça Hazırlık var diye. Keşke korkutmasalardı. İlahiyat daha iyi olurdu benim için. En azından eğitimi, üniversite eğitimim açısından daha çok faydalanabilirdim ben İlahiyatta. Çünkü Din Kültürü ne kadar İlahiyata geçmiş olsa da içi boşaltılmış bir sistem bence. Bir İlahiyat kadar dolu değil. (YOG, Feyza)

Derslerine giren hocaların öğretim yaklaşımlarının, olumlu ya da olumsuz örnek olarak öğrenci ile iletişim biçimlerinin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik düşüncelerini biçimlemede etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Nasıl öğretiriz, nasıl güzel yaparız... Çünkü az çok görüyorduk bazı hocalarımızda. Öğretim yani bizim onlara karşı sıcak bir tavır sergileyemediğimizin sebeplerini görüyorduk. Öyle olmamak için neler yapmalıyız, onu görüyorduk. Ya da çok sevdiğimiz hocalarımız bize nasıl yaklaşıyor, derste nasıl, onları görüyorduk. Ona göre kendimizi son sınıfa kadar, üniversitede hazırlamaya gayret ettik. ... Daha sonra hani eğitim, formasyon dediğimiz düzey, hani formasyon nedir, daha bunu duymamışsın lisede, üniversitede formasyon diye bir tabirle, kelimeyle karşılaştık. Öğretimin neler olduğunu anladık ve çok farklı olduğunu, biraz daha işin ciddiyetinin farkına vardık ve tamamıyla öğretmenliğe bakış açım değişti diyemem ama biraz daha farklı olması gerektiğini anladım üniversitede. Eğitim dersleri vs bunlar zaten yol gösterdi bize. (YOG, Ercan)

İyi ki gelmişim, birçok öğretmen tanıdığım onlar bana bu yolda nasıl yürümem gerektiğini göstermiş oldu. Vebalini de anlamış oldum, bu hocalarımın arasında Musa M., Bekir T., Murat G. var. Onların anlattıkları, tecrübeleri.. bu mesleğin kıymetini anlamış oldum hani. (YOG, Yeşim)

Diğer taraftan öğretmen adayları, bir şekilde eğitim öğretim faaliyeti anlamında **uygulama sürecinin içine girmiş olmalarının**, onların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında ciddi bir değişime sebep olduğunu gösteren ifadeler kullanmışlardır.

Ben yaz Kuran kursunda öğreticilik yaptığımda, o bağımlılık gibi. Yazın yapıyorum onu, sonrasında buraya geliyorum, burada başlıyorum, bu okulu daha çok bitirmek istedim. O kursların etkisi çok oldu. O çocuklarla birlikte olmak, onlarla bir şeyler paylaşmak. Daha sonrasında buraya geldiğimde dedim ki, bir an önce bu okulu bitirip öğretmen olmam lazım, çocuklarla birlikte olmam lazım. Okul varken devam ettirmeye çalıştım ama pek mümkün olmadı bu. Daha çok o kursların, yani o çocuklarla birlikte olmanın etkisi çok fazla bende. (YOG, Halime)

Birinci sınıfta TEDED duymuşsunuzdur belki. Türk Eğitim ve Destek Öğrenci Topluluğu vardı. Ben katıldım, 1 sene boyunca hafta sonları gönüllü öğretmenlik yaptım. O zaman

fark ettim bu işin lezzetli olduğunu. ... Okulda da kendimi geliştirme adına derslerden ziyade sevmek etkiledi beni. (YOG, Aliye)

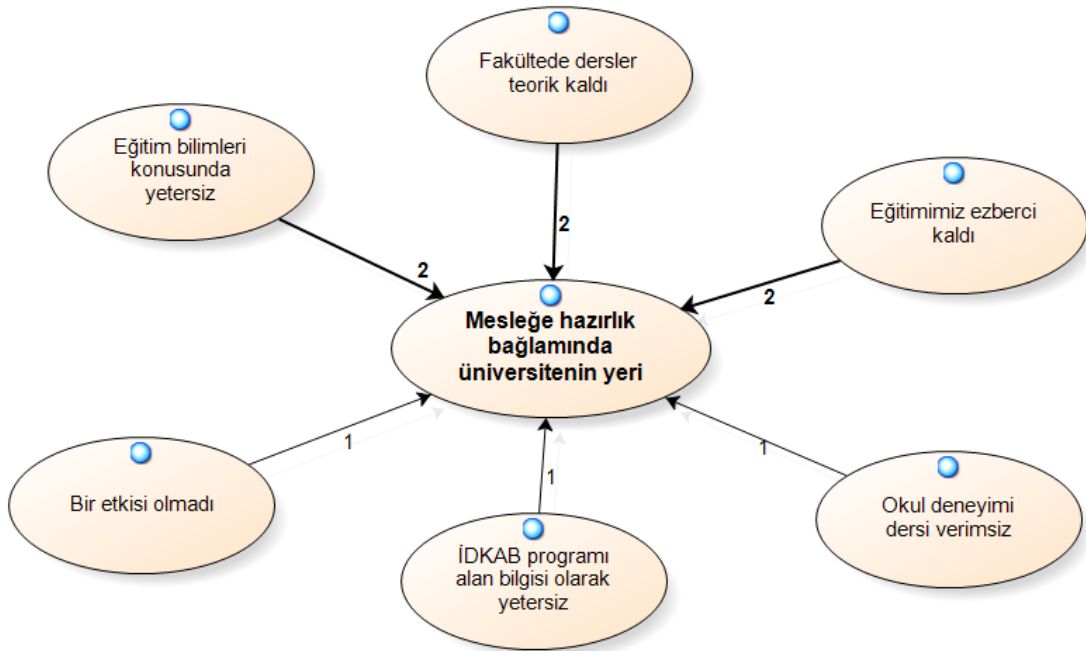
3.2.2.3. Mesleğe hazırlık bağlamında üniversitenin yeri

Öğretmen adaylarının üniversitede aldıkları eğitimin, mesleğe hazırlık bağlamında yetersiz gördüklerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Bu görüşte olanların bir kısmı üniversitenin mesleğe hazırlık anlamında ciddi katkısı olduğunu kabul etmekle birlikte özel bireysel çabalara da ihtiyaç olduğuna işaret etmişlerdir.

Üniversitenin katkısını küçümseyemem. Bana çok büyük katkısı oldu. Hiç bir şey bilmiyordum burada çok şey öğrendim. Ama yeterli mi, değil. Kendim de bir şeyler yapmaya çalıştım ama onu da hala yeterli görmüyorum. (YOG, Zeynep)

İnsan sadece üniversiteye bağlı kaldığı zaman hiç bir şey yeterli kalmıyor. Biz de mesela tashih-i huruf kursuna gitmiştik. Üniversitedeki derse gelsen bile dışarıdaki hayat daha farklı. Mesela şu anda camideki hocanın yanına gidip Kuran okuyorum. (YOG, Ekrem)

Fakültede almış oldukları eğitimin mesleğe hazırlık anlamında ne gibi bir yere sahip olduğuna ilişkin öğretmen adaylarının değerlendirmeleri Şekil 20’de gösterilen temaları ortaya çıkarmıştır.



Şekil 20. Mesleğe hazırlık bağlamında üniversitenin yeri alt temasına ilişkin kodlamaların kullanım sıklığı

Şekil 20’de de görüldüğü gibi fakültedeki eğitimi yetersiz görenlerin bir kısmı öğretmen yetiştirme programı olarak fakülte eğitiminin niteliğine dair birtakım eleştiriler getirmektedirler. Buna göre eğitim bilimleri alanında aldıkları eğitimin

yetersiz olduğu, derslerin teorik kalması ve ezberin ağırlıklı olması ile birlikte okul deneyimi dersinin verimsiz geçmesi ve İDKAB müfredatının alan bilgisi olarak yetersiz olduğu şeklindeki düşünceleri başlıca temaları oluşturmaktadır.

Derslerin çoğunlukla **teorik kaldığını**, bu bilgilerin nerede ve nasıl kullanılacağına ilişkin bir yol gösterme yapılmadığı yani pratiğe dönük bir yansıtmanın yapılmadığı ve uygulamanın yetersiz kaldığını zikreden öğretmen adaylarının ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Mesela fakültede bazı hocalarımızdan, öğretmenlik gerçekten budur dediğimiz hocalarımız da çıktı karşımıza, onların da etkisi çok fazla ama fakültede biraz daha ders ağırlıklı biraz daha teorik ilerlediğimiz için çok fazla pratik yapmadık. Mesela Abdullah Ö. hocanın dersinde böyle bir şey yapacaktık 3. sınıfta o da olmadı. Yapmaya çalıştık, olmadı. Sizinle birlikte hazırlanıyoruz. Fakültenin çok bir katkısını, tabi ki bilgilerim tamamen buradan ama pratik açısından çok fazla da bir katkı sağlamadı açıkçası. (YOG, Halime)

Donanım olarak ben bir şekilde donanmadığımı düşünmüyorum bu okulda. O yüzden sizinle beraber çalışmak istedim. ... Alanda da hocalar bize direkt bir şeyleri ezberletiyorlar, ben onu nerede kullanacağım, nasıl kullanacağım bilmiyorum. Hep teoride. Ben mesela, herkes bana şunu derdi; Çok ezbercisin, hemen ezberliyorsun. Evet, ezberliyorum ama teori, teorim var ama pratikte sıfırım. Ben bu yaza kadar, öğretmen olacağım ama nasıl anlatacağım, öğrenciyken çok güzel acaba üniversitede kalıp yüksek lisans mı yapsam diye düşünüyordum. Nasıl anlatacağım, nasıl aktaracağım, çok tedirgin oldum ki Hatice de öğretmenlik yapmıştı. Ona çok danıştım. Nasıl öğretebilirim? Ne yapabilirim? Nasıl anlatacağım ben? Çok heyecanlıyım, başka biri mi anlatsa, acaba Hatice sen mi gelsen? Gibisinden çok iletişimimiz oldu. Nasıl anlatayım Hatice? Onların seviyesine nasıl ineyim? ... Ezberliyorum, anlık gibi oluyor. İşim bitince geri gidiyor. O çok sıkıntılı zaten. (YOG, Nevin)

Bir başka öğretmen adayı da teorik kalmasının yanısıra fakültede alınan eğitimin, okutacak oldukları Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi müfredatına göre **bilgi yükü olarak ağır** olduğunu, bunun da **ezberciliğe** götürdüğünü düşünmektedir.

Üniversitede aldığımız eğitimle aktaracağımız bilgi açısından, ben müfredat açısından bakacağım. Müfredata göre biz fazla eğitim alıyoruz. Ağır bir eğitim alıyoruz. Bunun sebebi şöyle olabilir. İlköğretim geçiyor bizim adımın önünde. Belki çocuklar böyle bir soruyla gelirse bunun karşısında ne yaparsınız durumu olabilir. Ama üniversitedeki o sistem öğrenciyi, öğrenmekten ziyade ezbere sürüklüyor. Ben bunu çok yanlış buluyorum başından beri. Ezberciliğe götürüyor ve öğrenci okuldan ayrıldıktan sonra belki sınav sırasında dolu oluyor ama sınavdan sonra boşalıyor. Ve yani donanımlı olmuyoruz. (YOG, Aliye)

Bunun aksine, alan bilgisi olarak İDKAB bölümünün **İlahiyat programına kıyasla daha hafif** bir içeriğe sahip olduğunu, bazı derslerin dar kapsamlı olduğunu düşünen de vardır. Öğretmen adayı bu duruma bağlı olarak kendisini yetersiz görmektedir.

Okul bana göre hiç yeterli değil. Gerçekten yeterli olmadığını düşünüyorum çünkü bir de biz DKAB olunca, ilahiyatın ki daha geniş evet ama bizimkini daha az tutuyorlar. Mesela bir fıkıh dersi olsun, İslam inanç esasları diye bir ders gördük biz ama o da çok dar kapsamlı ve bir dönem gördük. Sonrasında da bize diyorlar ki mesela, bu ilahiyat ile DKAB'ı karşılaştırdıkları zaman, siz aynı kapasitede değilsiniz. Çünkü çok da bir fıkıh dersi görmedik. Siyer dersi görmüştük, tam anlamıyla görmüşsek onu görmüştüzdür. Tefsir dersinde, Tefsir usulü falan o kitapları kendim okudum. Hocamızın desteği ile evde bitirdik. Usul olsun vs. onları kendim tamamladım. Daha sonrası Tefsir dersleri yaptık. Yasin anlamı gibi o şekilde. O da çok kapsamlı olmadı çünkü hepsi birer dönem ve kısıtlı olduğu için. Mesela ilahiyatta bir hadis usulünü ayrı görüyorlar, öbürünü ayrı görüyorlar biz hiç o şekilde olmadı. Biz hiç o şekilde olmadı. Yine hadiste de o hadis usulü kitaplarını kendim okumuştum, kendim tamamlamıştım. O yüzden okulu çok yetersiz görüyorum. (YOG, Hanife)

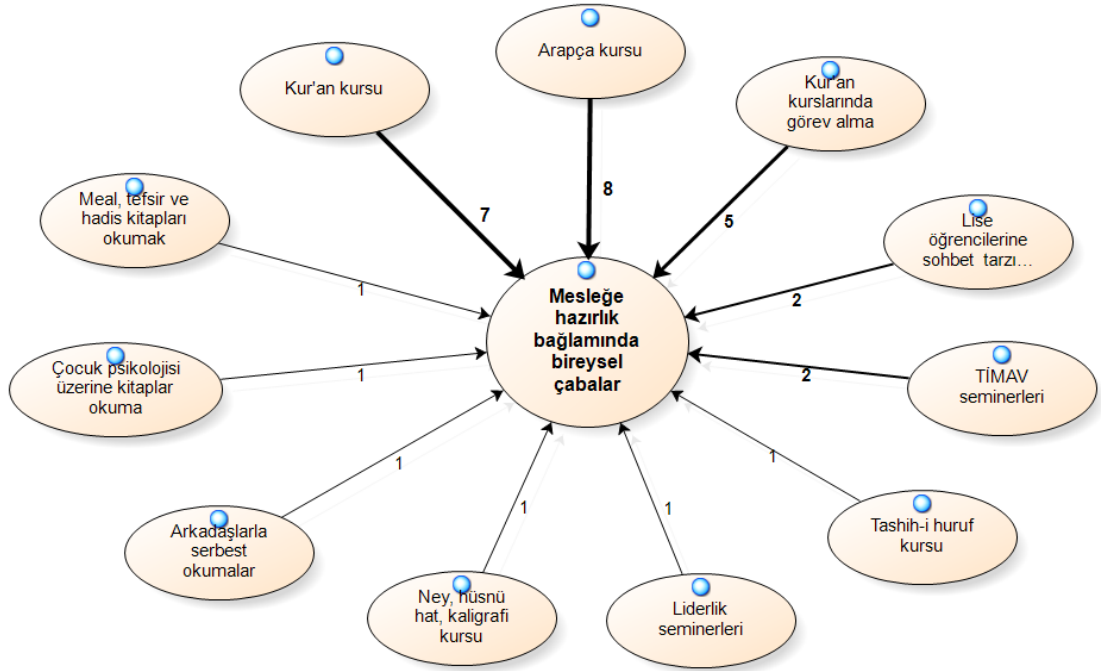
Bazı öğretmen adayları **okul deneyimi dersinin daha erken sınıflarda olması** gerektiğini ve bu sayede nasıl bir durumla karşılaşacaklarını daha erkenden görmenin, ona göre kendini yetiştirme anlamında daha erken dönemde bir çabanın içerisine girmelerini sağlayacağını düşünmektedir.

Eksiğimizi görüp en azından ders anlatacağımız sınıfları... Yani şöyle bir tahmin de yürütebilirdik, demek ki bu tarz sınıflara ders anlatacakmışız, şimdiden başlamamız lazım, kendimizi geliştirmemiz lazım. ne eksikse. 1. dönem zaten hiç bir şekilde ders anlatmadık. Sadece hocamızı dinledik. Ben onun da çok faydalı olduğunu düşünmüyorum. Tek bir hoca, aynı anlatım tarzı, biz arkada oturduk, sadece hocayı dinledik. Yine dinleyici konumundaydık. Hiç bir şekilde hocamız da bizden bir şey istemedi. Biz bir iki kere dedik ama gerek yok arkadaşlar ben yaparım dedi, hiç bir şey yaptırmadı. Ben onun da çok faydalı olduğunu düşünmüyorum.(YOG, Zeynep)

Bir öğretmen adayı da fakültenin mesleğe hazırlık bağlamında kendisi için bir katkısının olmadığını ifade etmiştir. (YOG, Serkan)

3.2.2.4. Mesleğe hazırlık bağlamında bireysel çabalar

Fakültede aldıkları eğitimin yapısal olarak daha çok teorik kaldığını dile getiren öğretmen adaylarının, alan bilgisi ve becerisi anlamında kendilerini yetersiz gördükleri konularda birtakım çabalar içerisine girdikleri görülmektedir. Çalışma grubunun seminer, kurs ya da okumalar şeklindeki bu eğitimleri Şekil 21’de gösterilmektedir.



Şekil 21. Mesleğe hazırlık bağlamında bireysel çabalar alt temasına ilişkin kodlamaların kullanım sıklığı

Şekil 21’de de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının kendilerini en fazla yetersiz gördükleri alanlardan bir tanesi Kur’an okuma oluşturmaktadır. Buna bağlı olarak ve üniversite eğitimine destek mahiyetinde çeşitli dönemlerde **Kur’an kursu** aldıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarının Kur’an’ı Kerim konusunda kendilerini yetersiz gördüklerine ilişkin ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

Alan olarak da mesleki alanlardan korkuyordum, kendi alanımız açısından. Arapça olsun Kuran olsun... (YOG, Aliye)

Kuran okumayı biliyordum ama tecvit kuralları hakkında çok fikrim yoktu. Hocalarımız da başka kurslara yönlendirdiler bizi derste anlatmak yerine. Yani onlar da bir yerde haklı çünkü sınıfta daha üst konumda öğrenciler vardı ve bizimle ilgilenemediler yani. Başka hocalara yönlendirdiler. Mesela biz ikinci sınıfta falan Ali Ç.’nin yönlendirmesiyle Otogar Cami’nde Ahmet Babür Hoca’mıza yönlendirmişti. Haftanın 5 günü gidiyorduk yani. Bayağı çabalamıştık o zaman bir arkadaşımınla, yine sınıftaki Gökhan adındaki arkadaşımınla. Bayağı azmetmiştik yani o zamanlar. Her akşam namazından sonra bize ders veriyordu Ahmet Hoca’mız da sağ olsun. O şekilde bayağı bir şeyler öğrendik, Kuran dersinde öyle. (YOG, Ekrem)

Çalışma grubunda yer alan 5 öğretmen adayı Kur’an okuma konusunda eksikliklerini gidermek üzere aynı şekilde bir kursa gittiklerini ifade etmişlerdir.

Açıkkası korkarak geldim. yapabilecek miyim ! Arapçam yok, Kuran-ı Kerim hiç yok. Geldim, 1. sınıfta Kuran-ı Kerim’den kaldım. O sene Kuran kursuna gittim yatılı. Benim için ilkti. 2 ay kadar yatılı kursta kaldım. İyi bir eğitim aldığımı düşünüyorum. Hocamız

gerçekten çok çok iyiydi. 2. sınıfta hocamızdan da bunu duydum. Çok geliştirmişsin diye. Onun dışında Arapça ile ilgili bir iki kursa gittim. Tekrar yatılı bir kursa daha gittim İstanbul'da Kuran-ı Kerim üzerine. ... Kendim eğitim almak için. Orayı çok sevdim açıkçası. Oranın bir üst kademesiydi bu kurs benim için, hani dedim daha da ilerletirim, o yüzden gittim. İstanbul'da da 1 ay kaldım. (YOG, Zeynep)

O aralar azmettim ...Kuran'dan ayrıca kurslara gittim. Cami'nin altında bayanlara kurs veriliyordu kış döneminde. İkinci öğretim olduğum için sabahları oralara gittim. Yazın da mahrec kursuna gittim bir yaz. 3. sınıfa kadar hep Kuran kurslarına gittim. Bir şekilde onunla takviye ettim... (YOG, Hanife)

...Yine okul dönemi devam ederken, yaz dışında, kendimi geliştirmek için diksiyon, Osmanlıca, Arapça ve Kuran-ı Kerim kurslarından takviyeler aldım. O şekilde çalışmalarım oldu. (YOG, Galip)

Özel olarak düzenli katıldığım bir şey yok ama şöyle söyleyeyim; üniversite birinci ve ikinci sınıfın yaz tatillerinde Kur'an kursu tarzında bir yere gittim. Tam Kur'an kursu değil aslında, bir cami hocası ama adam kendisini o kadar geliştirmiş ki elinden kalın kalın İslami kitaplar düşmüyor. Adam kaç yaşına gelmiş ve kendini çok geliştirmiş, böyle insanlara faydalı olayım tarzında. Hiçbir maddi geliri yok ama gruplar yapmış, üniversite öğrencileri, çalışan hanımlar, ev hanımları, çalışan erkekler, yaşlı grupları. Mesela; öğle ile ikindi arasında bir grubu, ikindi ile akşam arasında bir grubu. Öyle öyle namaz saatleri arasında gruplar var. Kur'an, kim olursa olsun, istersen sen ilahiyatı birincilikle bitirmiş ol, herkesi bir mahreçten başlatıyor. ... İki yıl oraya gittim ve benim hayatımda eğitim olarak, hocalarımın bile katmadığı birçok şeyi o hoca kattı diyebilirim. O sadece 1-2 ay gittiğim kurs kattı diyebilirim. Çok kısıtlı bir zamandı ama çok bereketliydi. (YOG, Melike)

Ben şöyle bir şeyler yaptım; daha doğrusu çok fazla şey yapamadım ben, okul derslerimle uğraşmaktan. Çünkü hep dersleri alttan kalan bir öğrenciydim. Genellikle kitap okumaya yöneldim. ... Onun haricinde Kuran için birkaç tane kursa gittim. Hepsini tamamlamadım tabi. (YOG, Naciye)

Öğretmen adaylarının, kendilerini yetersiz gördükleri ve bölüme başladıklarında en fazla zorlandıkları derslerden birinin **Arapça** olduğu ifade edilmiştir. Bazı öğretmen adaylarının, bu eksikliklerinin farkında olarak ve bir sorumluluk duygusu ile hareket ederek kendilerini geliştirme çabası içerisine girdikleri anlaşılmaktadır.

Alan olarak da mesleki alanlardan korkuyordum, kendi alanımız açısından. Arapça olsun, Kuran olsun... (YOG, Aliye)

Açıkçası korkarak geldim. yapabilecek miyim ! Arapçam yok, Kuran-ı Kerim hiç yok. Geldim, 1. sınıfta Kuran-ı Kerim'den kaldım. ... Arapça ile ilgili bir iki kursa gittim. Tekrar yatılı bir kursa daha gittim İstanbul'da Kuran-ı Kerim üzerine. ... Aktarmada bir sıkıntı görmüyorum, derslerde bir sıkıntı yok. Arapça hariç. Diğer dersleri çok rahat anlatabileceğimi düşünüyorum. (YOG, Zeynep)

Arapça konusunda yetersiz hissediyorum. Derslerde geçtik ama yine de bir Arapçayı böyle Kuran anlayacak kadar öğrenmemiz gerektiğini düşünüyorum. Ve bundan yetersiz hissediyorum kendimi. (YOG, Ekrem)

Sadece bazı derslerde zorlandığımız için, özellikle Arapça konusunda. O yönden biraz sıkıntı yaşadım ama onu da bir şekilde çeşitli takviyeler ile atlattık. Bir sıkıntı olmadı yani. Arapça'da baya bilmediğimiz şey olduğu için... (YOG, Galip)

Az önce dediğim gibi Arapça noktasında, ortaokulda belki idare edersin ama imam hatip lisesine başlayınca normal bir liseye başlayınca Arapça'da biraz sıkıntı olabilir. Çünkü okulda hem ders saati yetersiz hem de biz fırsat da bulamadık mı bilmiyorum başka şeylerle uğraştık, ancak işte okul vize finaller ile uğraştık. Ama Arapça'da biraz sıkıntım var. Geri kalanları çok şükür lise, imam hatip düzeyinde anlatabilirim. Sürekli geliştirmeye çalışıyoruz. Tabi ki herkesin kusuru eksigi vardır. (YOG, Tahsin)

Aslında burada çok zorlandım buraya geldiğim zaman. Çünkü Arapça hiç bilmiyordum. Kuran'da yazın kursa gidiyordum ama bir kaç hafta, öyle olur ya, gidiyordum sonra devam etmiyordum. Baya bir zorluk çektim. Arkadaşlarımın sayesinde daha çok Arapça olsun vs. çok dengelemeye çalıştım. Bir şeyi de yapmak istediğim zaman hırs yaptığımda onu yapmak için uğraşıyorum. Çok uğraştım Arapça konusunda. Derslerden geçmek için AA aldığım bile oldu. Şu an Arapça konuşmam ama... (YOG, Hanife)

İlk Arapça dersine girdiğim zaman direk ketebe-ketebâ.. diye başladık. Dildeki çekimlerden başladık, dedim bu ne! Nereye geldik! hiç bir şey bilmiyorum çünkü Arapça'ya dair. İlk hafta bocaladım, vazgeçecek gibi oldum. Pişman olmuş gibi oldum. Ama sonra iyi ki de olmuş. İyi ki de seçmişim bu bölümü. ... Dedim ya zaten Arapça konusunda yetersizim ama kursa gittim yine. Sertifikam falan yok ama açık öğretimin Arapça dersleri vardı, Yasir hocayı belki biliyorsunuzdur, onun derslerine gittim. (YOG, Hanife)

1. sınıfa başladık, kabus gibiydi imam hatip mezunu olmadığımız için. Geldik, Arapça, Kuran vs. derken, ... Arapça dersi görüyoruz. Meslek dersi olarak Arapça dersine verseler, anlatamayız. Diyorlar ya DKAB boş filan ama baktığın zaman hakikaten, şimdi geliyor Arapça'yı anlatıyor ama 4. sınıftan beri İngilizce görüyoruz, İngilizce bilmiyoruz, bunun gibi bir şey. Arapça'yı geçiyorsun ama bilmiyorsun, anlamıyorsun. ... Dışarıda Arapça kursu veren çok fazla bir yer yok. Bizim okul yazın veriyor yine aynı. 4. sınıftan üniversite sona sınıfa kadar İngilizce dersi görüyorsun ama hiç bir şey bilmiyorsun. Bu mezvu da aynı. Arapça'da da sıkıntı var. (YOG, Yahya)

Kur'an-ı Kerim için Kur'an kursuna giden ya da camide imamdan ders alan katılımcıların yanısıra 8 öğretmen adayı (çoğunluğu bir dernek tarafından açılan kursa katılmak suretiyle) **tashih-i huruf dersi** aldıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcılar alan bilgisi konusunda fakülte'deki derslerin yetersiz olduğunu dile getirirken bazı öğretmen adayları, bu eksiklerini telafi etmek üzere **tefsir ve hadis gibi derslerle ilgili bireysel okumalar** yaptıklarına işaret etmişlerdir.

Siyer dersi görmüştük, tam anlamıyla görmüşsek onu görmüşüzdür. Tefsir dersinde, Tefsir usulü falan o kitapları kendim okudum. hocamızın desteği ile evde bitirdik. (YOG, Hanife)

Üniversitede tabi belli başlı bazı kitaplar vardı, onları okuduk. Özellikle İslam tarihi, Siyer tarzında okumalarımız oldu. Bir de biraz Tefsir ile ilgilendik. (YOG, Tahsin)

Mesela ilahiyatta bir hadis usulünü ayrı görüyorlar, öbürünü ayrı görüyorlar biz hiç o şekilde olmadı. Biz hiç o şekilde olmadı. Yine hadiste de o hadis usulü kitaplarını kendim okumuştum, kendim tamamlamıştım. (YOG, Hanife)

Mesleğe hazırlık bağlamında da elimden geldiğince alan derslerine çok önem vermeye çalıştım. Meal okumak olsun, tefsir kitabı bitirmek olsun. Hadis kitapları vs. okudum, ama çok fazla yetersizim. Geçen gün ders anlattığımda çoğunlukla farkettim bunu.

İnşallah bu yaz artık, şu an imkanım yok ama, bu yaz tamamını halledeceğim, çalışacağım inşallah. (YOG, Meryem)

.. Kendimizi son sınıfa kadar, üniversitede hazırlamaya kadar gayret ettik. Kitaplar okuduk, ekstra derslere gittik, kendi arkadaşlarımız arasında ilmihal dersleri, ne bileyim hadis, tefsir gibi dersler yaparak kendimizi hazırlamaya gayret ettik. (YOG, Ercan)

Bir öğretmen adayı ise mesleğe hazırlık anlamında **çocuk psikolojisi üzerine kitaplar** okuduğunu söylemiştir.

Ben şöyle bir şeyler yaptım hocam; daha doğrusu çok fazla şey yapamadım ben, okul derslerimle uğraşmaktan. Çünkü hep dersleri alttan kalan bir öğrenciydim. Genellikle kitap okumaya yöneldim. Ben psikolojiyle ilgilenen birisiyim. O yüzden mesela daha çok çocukların psikolojisini anlamaya yönelik, mesela işte bir çocuğu, çocuklarımıza dinimizi nasıl öğretiriz? Veya yaş yaş gruplamalar yönünde çocuklara eğitimi nasıl verebiliriz şeklinde kitaplar okumaya yöneldim. ... Çünkü çocuklarla nasıl bir iletişim kurarsam, onları her yönden nasıl algılasam, anlayabilirsem ve kendimi anlattırsam onlarla daha iyi bir iletişim kurmak istedim. (YOG, Naciye)

Bir öğretmen adayı da **arkadaş grupları içerisinde akşam oturumları ve serbest okumalar** yaptıklarını belirtmiştir.

Üniversitede şunu gördüm gerçekten bilgisiz bir insan kesinlikle öğretmen olamaz. Olsa bile bu meslekten zevk alarak yapamaz. Bir şeyleri verebildiğin kadar öğretmensin. Öyle olduğu için elimden geldiğince bir şeyler yapmaya çalıştım ama üniversite hayatımın aşırı verimli geçtiğini söyleyemem. Bu biraz bizim elimizdeydi biz çok değerlendiremedik. Ama bunun dışında okul dışında yapmaya çalıştığım bir şeyler oldu. Gerektiğinde arkadaşlarımdan bilgiler almaya çalıştım. Özellikle ilahiyatçı arkadaşlarımdan. Onlarla olan oturumlarımızda. Özellikle akşam sohbetlerimizin etkili olduğunu düşünüyorum. Kendi aramızda olan sohbetler. Doğaçlama . Özellikle bir konu için oturup konuşmadık. Herhangi bir kitaptan açtık konuştuk. Şu yazar böyle, bu konu şöyle düşünüyor tarzında. Bir akşam çay içerken mesela. Böyle arkadaşlar edinmeye çalıştım daha çok buna dikkat ettim özellikle. Gereksiz arkadaşları hayatımdan çıkarttım üniversite dönemimde. Bu şekilde bir hazırlık olmuş olabilir. (YOG, Havva)

Başka bir öğretmen adayı ise liderlik vasıflarının önemine vurgu yaparak öğrencilerle iletişimini geliştirmek amacıyla **liderlik seminerlerine** katıldığını dile getirmiştir.

... Onun haricinde de bu yaz liderlik seminerlerine katıldım. Daha çok liderliğe yönelik alanlarda kendimi geliştirmek istedim. Çünkü çocuklarla nasıl bir iletişim kurarsam, onları her yönden nasıl algılasam, anlayabilirsem ve kendimi anlattırsam... Onlarla daha iyi bir iletişim kurmak istedim. Bunun için liderlik vasıfları her zaman önde oluyor diye düşündüm. (YOG, Naciye)

İki öğretmen adayı da **TİMAV** (Türkiye İmam Hatipliler Vakfı) çatısı altında bulunan **İLHAM** (İlim ve Hikmet Araştırmaları Merkezi)'da "İslami İlimler

Okumaları” ve “Din Eğitimi Okumaları” gruplarına, **seminer**lere devam ettiklerini ve bundan istifade ettiklerini belirtmişlerdir.

Onun dışında TİMAV çatısı altında kursa gittiğimizde, Musa M. hocamın çok büyük katkısı oldu. (YOG, Zeynep)

.. kendim TİMAV -İLHAM derslerine gittim. (YOG, Yeşim)

Bir başka öğretmen adayı ise öğrencilerin dikkatini çekecek bazı beceriler kazanmak üzere **ney, hüsn-ü hat ve kaligrafi kursuna** gittiğini ifade etmiştir.

Sadece alanımız ile ilgili değil, alanımız ile bağlantılı olarak ekstra kendimizi geliştirmek adına ney dersleri almaya çalıştık. Hüsn-ü hat dersi ve kaligrafi gibi dersler almaya çalıştık. Öğretmenlikte öğrencilere ekstra bir şeyler katabilmek, onların dikkatini çekecek bir şeyler yapabilmek adına bunlara katıldık. (YOG, Ercan)

Araştırma boyunca çoğu öğretmen adayının zaman zaman dile getirdiği, fakülte eğitiminin teroik kalması ve uygulamaya yeterince yere verilmemesi konusuyla ilgili olarak bazı katılımcıların **Kur'an kurslarında görev** aldıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının uygulama yapmanın önemine işaret eden cümleleri ile birlikte çeşitli ortamlarda yaptıkları öğreticiliğe ilişkin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Uygulama, çünkü senin bu okuldan mezun olduktan sonra amacın öğretmen olma ise uygulama daha fazla olmalı öğretmenlikte. Yani okulda biz görüyoruz ama teorik veya Kur'an dersi görüyorsak Kur'an dersini öğrenciye nasıl anlatmam gerektiğini göstermeli bana mesela. Ben Kur'an'ı öğrenciye nasıl öğretiliyim, nasıl yapmalıyım işte cüzden Kur'an'a nasıl geçmeli, işte tecvidi nasıl öğrenmeli? Bunları göstermeli mesela, çocuğa..(YOG, Yahya)

Birinci sınıftan beri zaten ben bu şeyi düşünüyordum yani, ben bir öğretmen olursam yapabilir miyim, nasıl yaparım, bunu düşündüm yani. Camimizdeki Kuran Kursunda hocamızla görüşüp dersler verdim yazın mesela. Her yaz vermeye çalıştım bunu öğrencilere. Kendimi geliştirmeye çalıştım o şekilde. (YOG, Ekrem)

Kendimi geliştirmek için de zaten yaklaşık 2-3 yıldır yazları kurslarda görev alıyorum. (YOG, Galip)

Buraya geldim ve burada bulunmam gerektiğini burada anladım aslında bakarsanız. Ondan sonra da yaz Kuran kurslarında yöneticilik yaptım. 6 yazdır yapıyorum. ... Ben yaz Kuran kursunda öğreticilik yaptığımda, o bağımlılık gibi. Yazın yapıyorum onu, sonrasında buraya geliyorum, burada başlıyorum, bu okulu daha çok bitirmek istiyorum. O kursların etkisi çok oldu. (YOG, Halime)

.. Zaten imam hatip lisesinde başlamıştık, onu daha devam ettirip daha oturaklı düzgün hani camide yapıyorduk, daha sonra kurslarda yapmaya başladık Kuran kursu öğreticiliği... (YOG, Ercan)

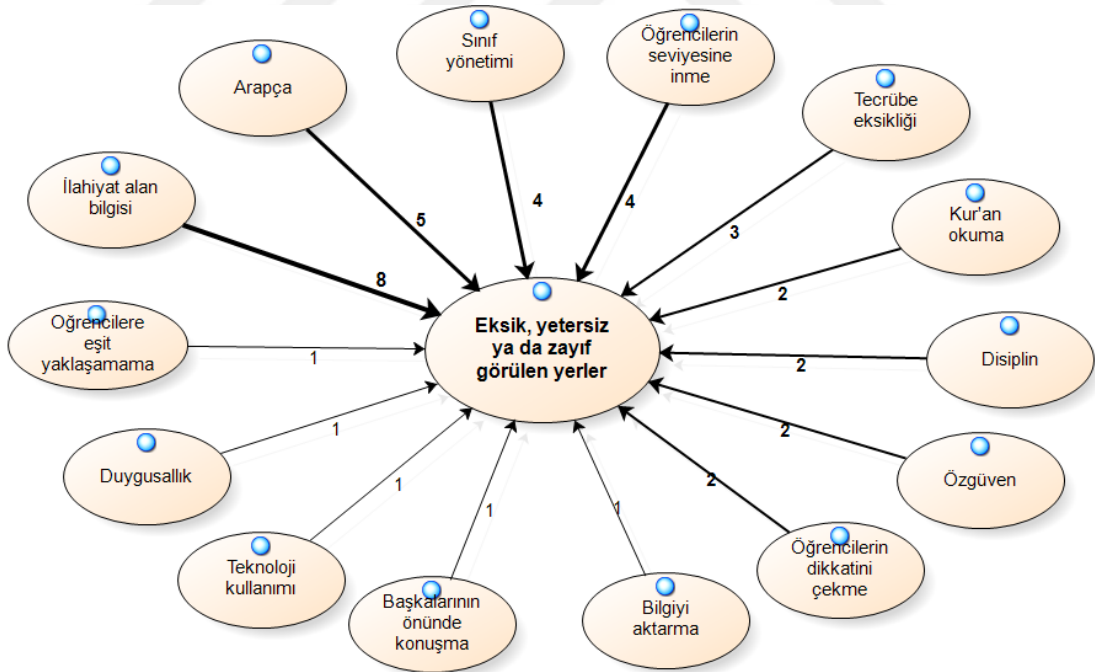
Lise öğrencileri gibi **bir gruba ders yapmak** da bazı öğretmen adaylarının mesleğe hazırlık bağlamında gerçekleştirdikleri faaliyetler arasındadır.

Şu an şöyle bir şey yapıyorum, birinci dönem özellikle yaptım, kendimi geliştirme adına bu noktada; şu an bir derneğin evinde kalıyorum, orada böyle bir çalışmamız var. Herkes bir şekilde kendi çapında bir ucundan tutmaya çalışıyor, ben de bir imam hatip lisesine sohbet vermeye gidiyordum haftada bir gün. Belirli konularda, genelde sahabe hayatı üzerinden kendi hayatımıza örnek çıkarmayı amaçlayan, ona gidiyordum birinci dönem. Öğrencilerle hala bile karşılaştığımızda -şu an gidemiyorum ama- hala iletişimimiz iyidir yani. "Aa, hocam nasılsınız?" falan. Normalde çok görüştüğümüz insanlar değil ama o noktada iletişimimiz iyi oldu bana da çok şey kattığına inanıyorum. Hem insanlara hitap etme noktasında hem de kendimi biraz daha geliştirdim. Onlara anlatırken ben de öğrendim, o noktada iyi oldu. (YOG, Melike)

.. Kendimizi yetiştirmek adına ekstra, üniversitedeki hocalarımızla dersler tertip ettik. Biraz da imam hatipli olmanın verdiği şeyle arkadaşların ricası üzerine birkaç okuma düzenleyip arkadaşlara dersler vermeye çalıştık. ..(YOG, Ercan)

3.2.2.5. Kendilerini yetersiz, eksik ya da zayıf gördükleri hususlar

Öğretmen adaylarının, üniversitede aldıkları eğitime ve kendi bireysel çabalarına rağmen öğretmenlik uygulaması öncesinde halen kendilerini yetersiz hissettikleri bazı alanlar mevcuttur. Bu hususlar Şekil 22’de gösterilmiştir.



Şekil 22. Öğretmen adaylarının kendilerini eksik, zayıf ya da yetersiz gördükleri yerler alt temasına ilişkin kodlamaların kullanım sıklığı

Şekil 22’yi incelediğimizde, 8 öğretmen adayının *ilahiyat alan bilgisi* konusunda, 5 öğretmen adayının *Arapça* konusunda, 4 öğretmen adayının *sınıf yönetimi* konusunda,

4 öğretmen adayı *öğrencilerin seviyesine inme* konusunda, yine 3 öğretmen adayı *Kur'an okuma* konusunda eksikliğini ifade ettiği, 3 öğretmen adayının da *tecrübe eksikliğine* işaret ettiği görülmektedir. 2 öğretmen adayı sınıfta *disiplin* sağlama konusunda kendisini yetersiz görürken, 2 öğretmen adayı da *özgüven* eksikliği olduğunu ifade etmiş, 2 öğretmen adayı ise *öğrencilerin dikkatini çekme* konusunda kendisi geliştirmesi gerektiğine değinmiştir. *Bilgiyi aktarma, başkalarının önünde konuşma, teknoloji kullanımı, duygusallık ve öğrencilere eşit yaklaşamama* konularında da 1'er öğretmen adayı kendilerini zayıf görmektedirler.

İlahiyat alan bilgisi konusunda kendisini yetersiz gören öğretmen adaylarının ifadeleri incelendiğinde bazılarının bunun sebebi olarak ezberci bir eğitimin yapılmasını görmeleri söz konusudur.

.. tabi bir İlahiyat kadar çok ağır dersler almıyoruz. Bu da zaten aşikar, belli. .. Yani hadis, ayet o konularda sanırım hocam, çünkü bir anda söyle dediğiniz zaman hadis, ayet o anda aklıma gelebileceğini sanmıyorum. Ya da böyle hemen konuyla alakalı.. Derse gitmeden önce bir kaç yolumuzda olmazsa hazırlanırız. Anlatma konusunda ya da sınıf konusunda bir sorun olacağını sanmıyorum kendi açımdan. Birazcık da heyecan var. Bu ayet, hadis konusunda hocam. .. Eksikliğin sebebi, kendimden de kaynaklanıyor tabi ki. Çünkü şöyle, ezberci yapı var ya. Mesela hadis dersimiz oldu, Tâc okumuştuk, onun dışında 40 hadisten sınav oldu, ezberledik 40 hadis sınavına girdik, sınavdan sonra çoğu gitti. Hani öğrenmek için öğrenmek değil de sırf sınav odaklı çalıştığımız için sanırım bunlar. Bu zamana kadar hep öyle oldu çünkü. Belki de bu eğitim sisteminin genelini eleştirmeye kalkarsam hocam, hani bize hep bir sınava tabi, hani o sınavı geçmek için, öğrenip öğrenmemek değil de, o sınava kadar. Sonrasında belki sınavdan bir hafta, iki hafta sonra hadi üç hafta sonra çoğu kalmıyor akılda. Aslında bunu hocalar da biliyor. Çünkü görüyorlar artık. Ama bu şekilde, öğretim sistemi, eğitim sistemi böyle. (YOG, Beyza)

Bir öğretmen adayının, **ilahiyat alan bilgisi konusundaki eksikliğini**, kendisine bir soru sorulduğunda ikilem içinde kalması ile ilişkilendirdiği görülmektedir. Bu durumda muhatabının, kendisinin verdiği cevaba bağlı olarak olumsuz bir davranışa yönelmesi ya da bir davranışı terk etmesinden çekindiği anlaşılmaktadır. Öğretmen adayı bu konudaki sorumluluğuna işaret ederek kaygısını dile getirmiştir.

Ama bilgi noktasına geldiğimiz zaman, bir şey sordukları zaman aniden duraksıyorum. Böyle miydi? Böyle mi acaba? Şunu desem yanlış bir şey mi söylemiş olurum? Bunu dersem çocuk tamamen vaz mı geçer? gibi bu konuda çok fazla ikilem yaşıyorum. Kesin bilgilerim yok o açıdan. ... Yani bilgi konusunda, ilmi hal açısından çocuklar ya da büyükler bir şey sordukları zaman, baban imam, medresede eğitim gördün, Süleymancılar yurdunda kaldın, İlahiyat okudun, hadi sen bunu bilirsin söyle, dedikleri zaman.. O ne acaba? Yani öyle desem mi, böyle mi desem, sünnette şöyle geçiyor ama şimdi bunu söylesem tamamen bir ön yargı oluşur, bırakıverirler mi? Bunda çok ikilem yaşıyorum. Bilgilerim yetersiz olduğunu düşünüyorum bu açıdan. (YOG, Feyza)

Alan bilgisi konusunda kendilerinin yetersiz olduğunu düşünen katılımcıların bir kısmının bu durumu, kendilerine yöneltilen sorularla ilişkilendirdiği görülmektedir.

Öncelikle alan bilgisi olarak yetersizim. Bazı soruların yeterli cevabını veremediğimi gördüm. O yüzden bu konuda yetersizim. Bunun dışında öğretmen olarak çok fazla yetersiz olduğumu düşünmüyorum. (YOG, Meryem)

Şu an, bilgi alanında eksikimdir. Yani belki öğretmenlikte çok karşıma gelmez ama hayatta bana soru sordukları zaman çok yeterli olduğumu düşünmüyorum. Yine bir şekilde tatmin ederim ama tak tak tak şu ayet, şu hadis, bu bu şekil şeklinde... Yetersiz hissediyorum, yani öyle düşünüyorum. Çünkü halktan çok değişik sorular gelecek. Sınıfta sorun yaşayacağımı sanmıyorum çünkü belli şeyleri sorarlar. Onları da hallederiz. (YOG, Serkan)

Onun dışında bilgi boyutunda falan kendimi eksik hissediyorum tabi ki mesela; hiç duymadığım şeylerle karşılaşıyorum. "Aa, öyle miymiş?" gibi. Evet, yani sonu yok ama bir bir ilkökul öğrencisine veya dışarda normal seviyedeki bir insana bir şeyler katabileceğime inanıyorum. Benden iyileri tabi ki var o ayrı bir mesele. Ama diğer taraftan, kendimi birçok noktada geliştirmem gerektiğine de inanıyorum. Mesela, ders anlatırken falan öğrenciler çok değişik, hiç düşünmediğim sorular soruyor. Daha geniş düşünebilmem gerektiğini öğreniyorum bu noktada. ... (YOG, Melike)

Bazı öğretmen adaylarının ise alan bilgisi konusundaki eksikliklerini zamanla ve tecrübeyle gidereceklerini düşündükleri görülmektedir.

... Yani onun da zaten zamanla kazanılacağını düşünüyorum. Bilgi de zaten illaki merak ediyorsun okuyorsun. Biraz da şartlar seni buna mecbur bırakıyor, hani okuman gerektiğini, bilgili olman gerektiğini... Herhangi bir okulda öğretmen olmak var bir de örnek teşkil eden bir öğretmen olmak var. Ben inşallah örnek teşkil eden bir öğretmen olmak için çabalayacağım. (YOG, Melike)

Ben şu alanda kendimi biraz yetersiz hissediyorum; biraz alan bilgisi konusunda ve tecrübe. Yani alan bilgisini hallediyorum, aslında biliyorum ama çocuklara bunu aktarmada biraz zorluk yaşıyorum. Bu konuda, tecrübe olarak kendimi eksik hissediyorum. Onun haricinde yapabilirim bu mesleği diyorum. (YOG, Naciye)

En yetersiz olduğum konu.. bilgi konusunda, alan bilgisi konusunda çok eksikim var. Onu da zamanla halledebileceğimi düşünüyorum inşaallah, tecrübeyle. (YOG, Yeşim)

Bir öğretmen adayı ise İslam tarihi konusunda yetersiz olduğunu dile getirmiş ancak bir gerekçe sunmamıştır.

İslam Tarihi konusunda yetersiz olduğumu söyleyebilirim. (YOG, Türkan)

Çalışmamıza katılan öğretmen adaylarının kendilerini yetersiz gördükleri ikinci husus **Arapça** olmuştur. Fakültede Arapça dersi gördüklerini ancak ders saatinin yetersiz olduğunu ayrıca derste başarılı olmalarının Arapça dersine girmeleri için yeterli olmadığını düşündükleri anlaşılmaktadır.

Arapça konusunda yetersiz hissediyorum. Derslerde geçtik ama yine de bir Arapçayı böyle Kuran anlayacak kadar öğrenmemiz gerektiğini düşünüyorum. Ve bundan dolayı yetersiz hissediyorum kendimi. (YOG, Ekrem)

Yetersiz hissettiğim, ders olarak özellikle Arapça. Eğer bu şekilde, önümüze bir şey olarak konulursa, derse girmemiz gerekirse, fazla bir fayda verebileceğimi düşünmüyorum şu an için... Ufak tefek giriş şeylerini biz de gördük ama ... Diğer hususlarda sıkıntı yaşayacağımı düşünmüyorum şu an. (YOG, Galip)

Dedim ya zaten Arapça konusunda yetersizim ama kursa gittim yine. Sertifikam falan yok ama açık öğretimin Arapça dersleri vardı, Yasir hocayı belki biliyorsunuzdur, onun derslerine gittim. Oradan tamamlamaya çalıştım. Kuran kursuna gittim oradan tamamlamaya çalıştım. O şekilde oldu. (YOG, Hanife)

Az önce dediğim gibi Arapça noktasında, ortaokulda belki idare edersin ama imam hatip lisesine başlayınca normal bir liseye başlayınca Arapça'da biraz sıkıntı olabilir. Çünkü okulda hem ders saati yetersiz hem de biz fırsat da bulamadık mı bilmiyorum başka şeylerle uğraştık, ancak işte okul vize finaller ile uğraştık. Ama Arapça'da biraz sıkıntım var. Geri kalanları dersleri çok şükür lise, imam hatip düzeyinde anlatabilirim. Sürekli geliştirmeye çalışıyoruz. Tabi ki herkesin kusuru eksikliği vardır. (YOG, Tahsin)

Arapça dersi görüyoruz. Meslek dersi olarak Arapça dersine verseler, anlatamayız. Diyolar ya DKAB boş filan ama baktığın zaman hakikaten, şimdi geliyor Arapça'yı anlatıyor ama 4. sınıftan beri İngilizce görüyoruz, İngilizce bilmiyoruz, bunun gibi bir şey. Arapça'yı geçiyorsun ama bilmiyorsun, anlamıyorsun. Adamın orada verdiği cümleyi anlıyorsun sadece. Sen onu sınavda ezberleyip yazıyorsun. Veya onun ne anlama geldiğini, yani anlaman bile o kadarla sınırlı kalıyor. Dışarıda Arapça kursu veren çok fazla bir yer yok. Bizim okul yazın veriyor yine aynı. 4. sınıftan üniversite sona sınıfa kadar İngilizce dersi görüyorsun ama hiç bir şey bilmiyorsun. Bu mevzu da aynı. Arapça'da da sıkıntı var. Dediğim alanlarda hocam. Mesela Kuran'da, mesela imam hatipe verilerse meslek hocası olarak biz yeterli değiliz gibi geliyor bana. Okuyuşumuz veya okulda gördüğümüz tecvid dersleri, mesela okulda tashih-i huruf dersi verilmiyor mesela veya okulda sadece ders 2 saat görülüyor, düzenli bir okuyuş varsa veya ezber yapıldıysa geçiyoruz dersten. Arapça da verilerse, anlatın derse anlatamayız, ama diğer derslerde Sıyer'i illaki anlatırsın. Okursun, kendin çabalarsın veya açarsın tefsiri cilt bitirirsin, bir şeyler yaparsın ama bu iki dersi bence bizim bölüm olarak genel olarak yetersiziz biz. (YOG, Yahya)

Katılımcıların uygulamamız öncesinde gerçekleştirdiğimiz otobiyografi görüşmesinde dikkat çektikleri bir başka konu da **sınıf yönetimi** konusundaki yetersizlikleridir.

Bir öğretmen adayı, disiplinli olmasına bağlı olarak sınıf yönetimi konusundaki kaygısını, ilkokul öğretmenine bağlamaktadır. Çok disiplinli olmanın öğretmen öğrenci ilişkilerinde olumsuz sonuçları olduğunu düşünmesine rağmen kendisinin de böyle davranmaktan kurtulamadığını dile getirmektedir. Din öğretimi alanında görev yapacak olması nedeniyle, öğrencinin -kendi tecrübesinde olduğu gibi- öğretmen olarak kendisine karşı hissedeceği soğukluğun, öğrencinin dine yaklaşımını da etkileyeceğini düşünmektedir. Yaz Kur'an kursunda öğreticilik yaptığı esnadaki tecrübeleri bu

kaygılarının yersiz olduğu şeklinde bir kanaate götürse de kendisini sorumlu hissetmekten alamamakta ve kaygısını dile getirmektedir.

Eğitim Bilimlerinde ya da çocuklara karşı nasıl davranacağım, bu sınıf yönetimi konusunda, çünkü ben gerçekten katı bir öğretmenim. Öyle söylüyorlar hani böyle disiplin olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bu küçüklükten kalan bir şey. Benim ilkökul öğretmenim de öyleydi, çok çok disiplinliydi. Bir şey öğretti mi, bilmiyorum sadece hani, geçen gün ziyarete gittik mesela, hala içimde bir korku vardı adamın yanına giderken. Öyle bir garip bir şey hocam. Böyle olmak istemiyorum ama gerçekten. Çocuklarla eğlenmek de istiyorum, onlara bir şey anlatırken, mesela yazın şarkılar indirmiştim, onlarla beraber öğreniyorduk. Onlara ödül olarak sunuyordum. Teneffüse çıkmak istemiyorlardı ders anlatırken, "Hocam çok güzel gidiyor" falan diyorlardı. Ki ben nasıl anlatacağımı bilmezken, öğrenciler de yıl sonu, hakkımda ne düşündüklerini falan yazdırmıştım, bir tane öğrencim "Hocam güzel ve yavaş anlatıyorsunuz" demişti. Ben hala oradayım. Güzel anlatıyormuşum gerçekten, ama bilmiyorum... Bir de onları incitmekten çok korkuyorum. Çünkü ben çok katı, kendime göre de katıyım, sınıfın otoritesini sağlarken... Çünkü hani böyle, din öğretiyoruz ya, şu an benden soğurlarsa dersten de soğurlar, bunun sorumluluğu daha yüksek. (YOG, Nevin)

Bir başka öğretmen adayı da öğrencilere güler yüzlü bir şekilde ve sevgi ile yaklaşmak istediğini ancak sınıfta düzeni sağlama konusunda bu durumun olumsuz etkisi olacağını düşünmektedir. Birinci dönem devam etmiş oldukları okul deneyimi dersindeki tecrübesi üzerine yaptığı bu yansıtma ile sınıfta sert olma ile yumuşak davranma arasında denge tutturmaya çalıştığı anlaşılmaktadır.

Bazen ders kontrolü sırasında biraz sıkıntılar oluyor. Bağırmasam mı bağırmasam mı diye arada kalıyorum. Bağırmasam susmuyorlar. Bağırmasam pişman oluyorum. Çocuklar küçük kıyamıyorum açıkçası. Diğer türlü zamanı kullanmada sıkıntı yok. Önceden plan program yaptığımız için, hazırlandığımız için genelde vereceğimiz kadar veriyoruz mesajı. Bu kızma noktasında, disiplini sağlama noktasında biraz sorunlar olabilir. Sağlarım bir şekilde ama çocukları üzmeden, biraz da sevgi, güler yüz gösterince bu seferde şımarma gibi biraz esniyorlar. İplerin ucu tamamen kaçıyor. İkisinin arasındaki dengeyi kuramıyorum. (YOG, Tahsin)

Bir öğretmen adayı ise yine ilk dönem okul deneyimi dersindeki tecrübesinden hareketle, tam olarak nasıl davranması gerektiğine karar verememekle birlikte bu durumda, kendilerinin öğrenciler tarafından stajyer öğretmenler olarak görülmesinin etkisi olduğunu düşünmektedir.

İlk dönem gittiğimizde çocuklar bizi stajyer olarak gördükleri için, mesela sınıfta gürültü oluyor biz de çok fazla bağırıyoruz, öğretmen değilsin orada, ne olacağını bilmiyorsun, hoca ne tepki verecek veya müdür yardımcısı ne tepki verecek bilmediğin için, aman susun falan filan diyorsun ama orada ben dedim acaba böyle olmamalı, hocalar bağırıldıklarında hakikaten haklılar mı falan demeye başlıyorsun bir süre sonra. Hadi susun çocuklar, lütfen susun diyor mesela, çocuğa diyorum ki, kızım diyorum bak ben sana bağırıyorum diyorum, lütfen diyorum, hocam bana bağır diyor, ben bağılmaktan anlarım diyor. Böyle öğrenciler olduğu için, ilkökulda hoca bize bağırıldığında haklılar mıymış demeye başlıyorsun bir süre sonra. Ben yetersizim veya o

anki ortamdan dolayı sınıf kontrol bakımında sıkıntılar yaşandı ilk dönem. Çünkü istediğin gibi çocukları yönetemiyorsun, korkuyorsun bir yerden sonra. Hoca ne tepki verir, bağırmalı mı bağırılmamalı mı! Seni ciddiye almıyorlar bazen. Nasıl olsa stajyer diyorlar. (YOG, Yahya)

Aynı şekilde okul deneyimi dersindeki tecrübesine atıf yapan bir başka katılımcı, hiçbir şekilde öğrencileri susturamadığı belirtmiştir.

Sınıf hakimiyeti... Bundan önceki gittiğim staj okulunda sınıf hakimiyetini sağlayamadık. Hiç bir şekilde çocukları susturamadık. Bağırıp çağırsak da fayda etmedi. Susmuyorlar hocam. Bu konuda kendimi çok eksik hissettim. (YOG, Zeynep)

Öğretmen adaylarının kendilerini yetersiz hissettikleri bir başka konu da **öğrencilerin seviyesine inme** ve onları anlama konusudur.

Tedirginliğim şu yönde acaba öğrenciye ulaşmakta sorun çeker miyim? Yöntemlerim veya tekniklerim acaba öğrencilerin beklentilerini karşılayabilir mi, dersleri verimli bir şekilde işleyebilir miyim, bunun tedirginliğindeyim açıkçası. Kalabalık sınıflara gireceğiz, belki yaşça küçük olanlara da gireceğiz. bunların acaba etkisi ne olur, kafamda onların düşüncesi var. (YOG, Ercan)

Ben şu alanda kendimi biraz yetersiz hissediyorum; biraz alan bilgisi konusunda ve tecrübe. Yani alan bilgisini hallediyorum, aslında biliyorum ama çocuklara bunu aktarmada biraz zorluk yaşıyorum. Bu konuda, tecrübe olarak kendimi eksik hissediyorum. Onun haricinde yapabilirim bu mesleği diyorum. ... Bu yetersizliği ben şu şekilde halletmeyi düşünüyorum. Araştırmalar yaparak yani mesela bir konuyu alalım ele, herhangi bir dersimizin konusu. Ben bunu ilk başta çocuklara nasıl anlatırım diye düşünüyorum. Sonra mesela benim aklımdaki şey, o konunun anlatılması için uygun olmayabiliyor. Daha sonra genellikle internetten araştırmalar yaptığımda, diğer hocalar bunu nasıl anlatmış? Bununla ilgili hangi materyaller hazırlanmış? Ben bunları toparlıyorum, bunları daha sonra çocuklara, ona göre bir ders planı hazırlıyorum. Ben o tecrübe kısmını bu şekilde kapatmayı düşünüyorum. (YOG, Naciye)

Yok, bilgi olarak var, şu an heyecanımı yenersen, bilgi olarak var. Bir şeyleri biliyorum, bildiğimi biliyorum. Bir de anlattığımız konular, onların düzeyinde konular. Bizim kat kat üstün öğrendiğimiz konular, onların seviyesine indirmemiz gereken konular. O yüzden bilgi olarak var ama nasıl öğreteceğim..? (YOG, Nevin)

... Yani o öğrenciyi anlama olayı üzerinde durmam gerekiyor. O konuda da tecrübesizim. Alana, sahaya inmek lazım diye düşünüyorum. Daha fazla vakit geçirmek lazım. (YOG, Aliye)

Öğretmen adaylarının dile getirdiği bir başka konu da **tecrübe eksikliği**dir.

Tecrübe eksikliği var ama bu da zaten yaşanılarak yani zamanla kazanabileceğim şeyler. Şu an okusam da dinlesem de onu çok fazla kazanabileceğimi düşünmüyorum. Ancak yaşayınca bazı şeyleri kazanabileceğimi düşünüyorum. Tecrübe boyutunda, biraz o noktada eksik olduğumu düşünüyorum. Bu da herkesin eksik olduğu bir şey. İllaki yaşayıp kazanmak gerekiyor. (YOG, Melike)

Ben şu alanda kendimi biraz yetersiz hissediyorum; biraz alan bilgisi konusunda ve tecrübe. Yani alan bilgisini hallediyorum, aslında biliyorum ama çocuklara bunu

aktarmada biraz zorluk yaşıyorum. Bu konuda, tecrübe olarak kendimi eksik hissediyorum. Onun haricinde yapabilirim bu mesleği diyorum. (YOG, Naciye)

Öğretmenlik bakımından yetersiz olduğumu düşünmüyorum fazla. Sadece 1 sene yeterli o da tecrübe açısından. Ondan sonrasını yapacağım gibi geliyor inşallah. (YOG, Türkan)

Kur'an okuma konusunda ise katılımcıların üniversiteye başladıkları döneme göre ciddi gelişme göstermiş oldukları anlaşılmaktadır. 'Kendini mesleğe hazırlama anlamında neler yaptıkları' sorusuna cevap veren 7 öğretmen adayı Kur'an konusunda zorlandığını, yetersiz olduğunu ve bu sebeple kursa devam ettiğini, ders aldığını ifade etmişken 'kendinizi yetersiz ya da eksik gördüğünüz konular nelerdir?' sorusuna **Kur'an okuma** cevabını veren katılımcı sayısı sadece 2'dir. Bunlardan bir tanesi de daha üst düzey bir beklenti olarak makamlı bir şekilde okuyamadığı için bunu bir eksiklik olarak ifade etmiştir. Dolayısıyla bireysel çabalarının sonuç verdiği görülmektedir.

Kuran'da mesela, Kuran'da da okuyabiliyoruz ama böyle makamlı, makam öğrenmeyi mesela çok istemiştim. O olmadı yani yetişmedi bu sene de. (YOG, Ekrem)

Dediğim alanlarda hocam. Mesela Kuran'da, mesela imam hatipe verirlerse meslek hocası olarak biz yeterli değiliz gibi geliyor bana. Okuyuşumuz veya okulda gördüğümüz tecvid dersleri, mesela okulda tashih-i huruf dersi verilmiyor veya okulda sadece ders 2 saat görülüyor, düzenli bir okuyuş varsa veya ezber yapıldıysa geçiyoruz dersten. ... bir şeyler yaparsın ama .. bence .. yetersiziz biz. (YOG, Yahya)

İki öğretmen adayı **disiplini sağlama** konusunda kendilerini yetersiz görmektedirler. Bunun sebebi olarak da yumuşak yüzlerini öğrenciye göstermek ve sert duramamaya işaret etmişlerdir. Bu ikis arasında kararsız kaldıkları anlaşılmaktadır.

Çocuklara karşı, mesela sınıfta bir çocuk ağlıyorsa ben direk ona yönelebiliyorum. Öyle bir eksikliğim var. Kızamıyorum çocuklara. Öyle bir şey var. Herkeste bunu söylerler, defalarca uyarır arkadaşlarım ama öyle bir disiplin sorunu var çocuklara karşı. Dışa çok vurmasam bile bir öğrencimin annesi vefat etmişti, onu bana söylemişti ve farkında olmadan ona biraz daha eğilim, biraz daha fazla sevgi oluyor ister istemez. O da galiba disiplin içine giriyor ama öyle bir şeyde olmuştu bir kere. Genel de disiplin ağırlıklı. Öyle çok sert duramıyorum çocuklar karşısında. Mesela staj okulumuza gittiğimizde ilk başta güler yüzlü falan davrandık, sonrasında şöyle oluyor, sonrasında bağırmasan bile, kızsan bile faydası olmuyor. Çünkü çocuk ilk başta geçeceğini biliyor. Benim bu güne kadar, yaz kuran kurslarındaki öğrencilerimden de gördüğüm oydu, kızıyorum ama kızgınlığının geçeceğini de biliyorlar, bir taraftan onu göstermemem lazım ama staj okulunda bile yaşadık böyle bir sıkıntı. (YOG, Halime)

Bazen ders kontrolü sırasında biraz sıkıntılar oluyor. Bağırmasam mı bağırmasam mı diye arada kalıyorum. Bağırmasam susmuyorlar. Bağırmasam pişman oluyorum. Çocuklar küçük kıyamıyorum açıkçası. Diğer türlü zamanı kullanmada sıkıntı yok. Önceden plan program yaptığımız için, hazırlandığımız için genelde vereceğimiz kadar veriyoruz mesajı. Bu kızma noktasında, disiplini sağlama noktasında biraz sorunlar olabilir. Sağlarım bir şekilde ama çocukları üzmeden, biraz da sevgi, güler yüz gösterince bu seferde şımarma

gibi biraz esniyorlar. İplerin ucu tamamen kaçıyor. İkinin arasındaki dengeyi kuramıyorum. Duygusal olunca çocuklara yüklenmek de istemiyorum. Diğer türlü girişkenlik noktasında sıkıntım yok. (YOG, Tahsin)

Öğretmen adaylarından ikisi de **özgüven eksiklikleri** olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmen adayı Hanife bu sorunu Okul deneyimi dersinde kısmen aştığını ifade ederken Kur'an kursu öğreticiliği gibi bir uygulama tecrübesi yaşayamamış olmasını özgüven eksikliğinin sebebi olarak görmektedir. Öğretmen adayı Nevin'in ifadelerinden ise bu yetersizliğinin sadece ders anlatma noktasında değil, kendini ifade etme gibi daha genel anlamda da özgüveninin düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Disiplin olarak yetersiz değilim ama belki şu anda özgüven eksikliğim var. Heyecanlanırım, anlatamam gibi düşünüyorum. Belki çocuk olunca farklı olur. Çünkü 1. dönemde de stajdaki derslere girmiştik hoca gelmediği zamanlar. O zamanlar bunu birazcık yendim aslında. Diyordum ki, yapamam, edemem, ben çocuklara ders anlatırken heyecanlanırım, şöyle böyle diyordum, çünkü bir de şey yapmakta istemiştim, öğreticilik yapmak da istedim yazın ama İmam Hatip mezunu olmadığım için ben yapamıyorum şu an öğreticilik. O yüzden biraz daha özgüvenim kırıldı. Temeli, imam hatip mezun olmamama dayanıyor. Bunlardan önüme hep engeller çıktı. Bu sebepten dolayı. Öğreticilik yapamadım. Öğreticilik yapsaydım biraz daha kendime özgüven gelir ve sonuçta sınıf yönetimini sağlamış ve tecrübe kazanmış olurum diye düşünüyordum. Öyle olunca biraz şey yapmıştım, yapamam edemem diye düşünüyordum. 1. dönem biraz bunu yendim ama hatta şu an bile heyecanlıyım, konu anlatacağız Cuma günü, acaba nasıl anlatırım, anlatabilir miyim, sınıfın hakimiyetini sağlayabilir miyim diye düşünüyorum. (YOG, Hanife)

Özgüvenim de yok hocam benim açıkçası. Kendime güven mesela hani siz benimle konuşurken dedim ki hocam bizim grubun başkanı Beyza'dır, Beyza ile konuşun dedim mesela. Böyle konularda hiç özgüven sahibi biri değilim. Özgüvenim düşük, mesela anlamadığım soruyu daha yeni yeni sordum dershanede bile, kızlar da sorsana falan yaparak itiyorlar beni. (YOG, Nevin)

İki öğretmen adayının ifadeleri ise kendilerini, **öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekme** konusunda yetersiz gördüklerini göstermektedir. Öğretmen adayı Ercan'ın bunu bir yetersizlik olarak dile getirmesinin yanısıra bu konuda kesin kanaate sahip olmayıp tereddüt içerisinde olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen adayı Selma'nın, uygulama öncesi gerçekleştirdiğimiz yansıtıcı otobiyografi görüşmesinde kullanmış olduğu aşağıdaki ifadeler, araştırmamız boyunca yaptığımız gözlemler ve girmiş olduğumuz etkileşimden elde ettiğimiz izlenimle birlikte değerlendirildiğinde derse girişte öğrencilerin dikkatini toplayabilme ifadesinin ardından ses tonunun yetersizliğini zikretmesi anlamlıdır. Çünkü okul deneyimi dersinde yaptığı gözlemler ve kısmi tecrübeye dayanarak gürültü

oluşan sınıfları düşünüp öğrencilerin dikkatini çekmek için sesini yükseltmek gerektiği kanaatine sahip olmuştur. İfadesinin de bunu yansıttığı anlaşılmaktadır.

Bildiklerimi aktarmada başarılı olabilecek miyim, kafamda soru işareti yok. Acaba yapabilecek miyim.. Belli bir şeyler var ama bunu aktarım yöntemim, öğrencilere sunuş yöntemim nasıl olacak, doğru olacak mı, ya da uyguladığım yöntem öğrencinin dikkatini çekip öğrenciye bir faydası olacak mı? Düşüncem o. (YOG, Ercan)

Derse girişte dikkatimi üzerimde toplayabilme konusunda ve ses tonumun yetersizliği konusunda kendimi eksik hissediyorum. Bir de çocuklara çok güleryüz göstermem beni hafife almalarına sebep oluyor, diye düşünüyorum. Bu durumu da önlemek istiyorum. (YOG, Selma)

Öğretmen adayı Feyza ise **bilgiyi başkasına aktarma** konusunda kendisini yetersiz görmektedir. Bunun sebebinin ise belli bir konuda birbiriyle çelişir gibi görünen farklı görüşlerin, bilgilerin hangisini tercih edeceği ve bilgi olarak aktaracağını bilememesi ve kararsız kalmasıyla ilgili olduğu anlaşılmaktadır.

.. Mesela okuduğumuz hadislerde söylenen farklı, hadise göre uyarladığımız zaman tamam diyorum ama şimdi günümüzdeki verilen bütün fetvalar inceleyip bir yere varmaya çalıştığımız zaman, ben kendimi kararsız görüyorum. Öyle mi yapsam daha iyi olur, hadi ben yaparım da bir başkasına anlatırken diyecek ki bana Diyanet'in fetvasında bu var, bak bu hoca bunu dedi. Ya o hoca onu dedi, Diyanet bu var, sünnette de bu var. Ama insanlara bunu aktaramıyorsun. Bütün hepsinin, bütün alimler, şuanki ortak bir karara vardysa, ben diyorum tamam ben sünnete uygun görürüm ama onlar benden daha çok bilerek buna vardılarsa belki onlar daha haklıdır. Sonuçta zaman önemli, insanların düşünceleri, dine bakışları, tutumları her şey değişti. Şuan kendi yaşayışında bir zorluk görmesem de insanların yaşayışında zorluğa sebep olabiliyor. (YOG, Feyza)

Öğretmen adayı Havva'nın kendisini yetersiz gördüğü husus ise **başkaları önünde konuşmadır**.

Başkalarının huzurunda biraz heyecanlanan biriyim. Birine sunum yapmam gerektiğinde genelde heyecanlanırım. Ama sınıfın içinde o an teksem o heyecanımı yansıtmam. Bu konuda biraz yetersiz olabilirim. (YOG, Havva)

Öğretmen adayı Nevin de **teknolojiyi kullanma** konusunda kendini yetersiz görmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Fatih projesi kapsamında öğretici ve öğretmenlerin kullanımına sunduğu EBA isimli eğitim ve bilişim ağından bahsederek onu kullanmasının gerekecek olmasının kendisini endişelendirdiğini dile getirmiştir. Bu noktada eğitim teknolojilerini kullanmanın öğretme adaylarına öğretilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Bir bilgisayar kullanmak mesela, benim gmaili bile çok çok sonradan, hala kullanmasını bilemem yani. Bu teknolojiden de bir eksikliğim var hocam. Yine EBA mesela ondan da bir gözüm korktu. Ödev kontrolü, ödev yapacak mı, verecekmiz falan. (YOG, Nevin)

Öğretmen adayı Melike, kendisinin **duygusal olmasını** zayıf yönü olarak ifade etmiştir. Ancak bu yönünü güçlü yön olarak değerlendirmek de mümkündür.

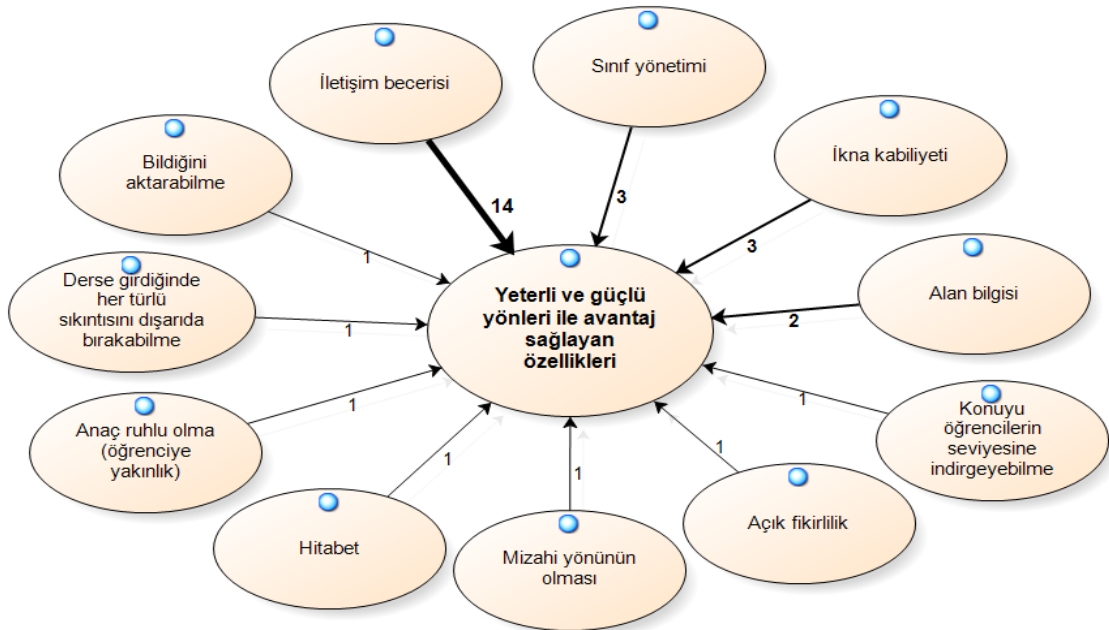
Şöyle söyleyeyim hocam, nasıl desem, bazen çok yumuşak kalpliyim, okula gidiyoruz ya mesela; öğrencilerin durumuna bakıyorum dış görünüş olsun şey olsun. Nasıl desem, duygusal manada kötü oluyorum. Mesela birazcık durumunun kötü olduğunu düşündüğüm birini görünce böyle psikolojim altüst oluyor, öyle söyleyeyim. ... Ve şey, manevi boyutuyla ilgili de. Mesela hani daha küçücükler ve ama yaptıkları hareketler, konuştukları cümleler yaşlarından çok büyük. Büyüklere bile yakışmayacak olan şeyleri onlar yapıyor. Ona da çok üzülüyorum. Onları da kafama takıyorum, bu noktada kendimi eksik görüyorum. Belki iyi bir şey ama bu biraz fazla olduğu zaman modum düşüyor. (YOG, Melike)

Öğretmen adayı Zeynep de **öğrencilere eşit yaklaşamamasını** zayıf yönü olarak dile getirmiştir.

Aslında herkese eşit davranmam gerekiyor ama davranamıyorum. Nasıl diyeyim, çok muhabbet kurduğum öğrencilere daha bir sevecen yaklaşıyorum itiraf etmek gerekirse. O noktada kendim birazcık yetersiz hissediyorum. Yani, aşırıya kaçtığımda. Ama normal olduğu zaman gerekli bir şey olduğunu düşünüyorum. (YOG, Zeynep)

3.2.2.6. Yeterli ve güçlü yönleri ya da avantaj sağlayan özellikleri

Öğretmen adaylarının kendilerini yeterli ve güçlü hissettikleri yönleri ile kendilerine avantaj sağlayan özellikleri Şekil 23'te sunulmuştur.



Şekil 23. Öğretmen adaylarının kendilerini yeterli, güçlü gördükleri yönleri ya da avantaj sağlayan özellikleri alt temasına ilişkin kodlamaların kullanım sıklığı

Şekil 23 incelendiğinde 14 öğretmen adayının *iletişim becerilerinin* kendilerinin güçlü yönü olduğu ifade ettiği görülmektedir. 3 öğretmen adayı sınıf yönetimi konusunda iyi olduklarını belirtmişler, 2 öğretmen ise *ikna kabiliyetlerinin* yüksek olmasını güçlü yönleri olarak ifade etmişlerdir. Bunun dışında her birisinde 1 öğretmen adayının ifadelerinin kodlanmasıyla ortaya çıkan diğer temalar ise *alan bilgisi, konuyu öğrencininin seviyesine indirgeme, açık fikirlilik, mizahi yönünün olması, hitabet, öğrenciye yakınlık, derse girdiğinde her türlü sıkıntıyı dışarıda bırakabilme ve bildiğini aktarabilme* şeklinde sıralanabilir.

Öğretmen adaylarından **iletişim becerisi** konusunda iyi olduğunu dile getirenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Kesinlikle iletişim konusunda, yeni gelen öğretmende bir şey vardır, çekingenlik hani böyle bir adapte olamama, bende o birazcık yok hocam. Ortama çok çabuk adapte olurum. Öğrencilerle ilişki konusunda da, bilmiyorum ama çok çabuk uyum sağlarım olaya. Ve sevdirim de kendimi. Onları da severim, kendimi de sevdirim. Zaten öğretmenlik de birazcık hocayı sevince dersi seversin, bu biraz koşullanma oluyor ya artık. O kişiyi sevmiyorsan dersi de sevmezsin, o şekilde. Onun önemli olduğunu düşünüyorum. Tabi bu belli bir seviyeyi aşmamalı yoksa daha ders böyle çıkırından çıkar ama o sınırı kurduğumu düşünüyorum. Onun dışında idareyle olsun ya da öğretmenlerle olsun, birebir ilişkilerde olsun, gereğini yapabileceğimi düşünüyorum yani. (YOG, Beyza)

Öğrencilerle iletişim kurabileceğimi düşünüyorum. Bunu da denedim yani. Sınıf hakimiyetini sağlayabiliyorum, bunu gördüm. (YOG, Ekrem)

Çok cana yakın hocalarımızın olduğu bir lise hayatı geçirdik. Bundan dolayı ben, öğrenciler ile arkadaş vari samimi bir ortam oluşturabileceğimi düşünüyorum. Bu yönde öğrencilerin dikkatini derse olan ilgisini toparlayabileceğimi düşünüyorum. Öğrenciler benim bu sıcaklığima, göstereceğim sıcaklığa güvenerek veya onlara yakınlık göstererek sıcak kanlı olabileceğini düşünüyorum. Yaklaşım modeli açısından orada yeterli görüyorum kendimi. (YOG, Ercan)

Güçlü hissettiğim çok güzel konuşurum, yani öğrencilerle, çocuklarla iletişimim, elhamdulillah sıkıntım yoktur yani. Zaten çocukları cidden, ayrı bir sevgim var çocuklara karşı. Bütün insanlar bir tarafa, çocuklar yanımda olsun yeter yani, kimse olmasa da olur. Ondan başka güçlü hissettiğim yanımda yok sanırım. (YOG, Feyza)

Öğrencilerle iletişim kurma noktasında iyi olduğumu düşünüyorum. Çünkü yediden yetmişe herkesle iletişim kurmayı seven biriyim. Karşımda 3 yaşında çocuk dahi olsa onunla göz teması kurarak dinlemeyi seven biriyim. Buna dikkat ederim. Bu küçüklüğünden beri böyle. Bu bana çok fazla avantaj sağladı bence. (YOG, Havva)

Konuşuyorum hocam. Konuşmayı çok severim. Çok fazla tıkanmıyorum konuşurken. Nasıl söyleyeyim, bir şey aklıma gelmiyorsa araya başka bir şey koyabiliyorum çocuklarla konuşurken, o an hatırlayamıyorsam. Biraz çenem kuvvetli galiba. Çocuklarla iletişim... Aslında öğretmenlikten değil de nasıl söyleyeyim daha farklı bir alan da olsa iletişimim kuvvetli olduğunu düşünüyorum. (YOG, Halime)

Çocuklarla iyi, anlaşırım, iletişimimin iyi olduğunu düşünüyorum. Mesela direk biri geldiği zaman ya da bir şey olduğu zaman muhabbet edebilirim ya da konuşabilirim onlarla. Ya da bir sıkıntıları varsa mesela çözmek için uğraşırım. (YOG, Nevin)

Çocuklarla iletişim kurma açısından kendimin çok iyi olduğunu hissediyorum. Yani normalde ilk başta benim her zaman yaptığım bir şeydir. İlk gittiğim anda kişiler beni sert olarak algırlarlar, daha sonra yumuşarız birbirimize karşı. Ben genel olarak hep bunu yaptım. Yani çocuklarla ilk başta sert bir öğretmen görüp daha sonra asıl beni gördükleri zaman çok iyi iletişim kuruyorum. Ben bu tarafımın güçlü olduğunu düşünüyorum. (YOG, Naciye)

Çabuk uyum kurarım. Yani çocukları mesela öğrencileri beraber sosyal aktivite, şudur, budur o konulara açığımdır. Beraber halı saha maçı düzenleyebiliriz. Ya da bir yere gezi, piknik tarzı. Sosyal aktivite yönünden ben karşı değilimdir o tarz şeylere. (YOG, Serkan)

İletişimim iyidir. Rahat olmaya çalışırım öğrenciye karşı. Ne kadar rahat olursam o kadar iyi. Gittiğim her ortamda kendimi sevdirim. Diğer branş hocaları ile sıkıntım olmaz. Sınıf içinde de öğrencilere karşı iletişimim de bir sorunum yok. (YOG, Tahsin)

Öğrencilerin beni seveceğine inanıyorum. İnsan ilişkilerinde iyi olduğumu düşünüyorum. (YOG, Türkan)

Öğretmenlik alanında.. ya işte en can alıcı olan yer zaten, çocuklarla iletişimim iyi diyorum, ya en iyi olduğum kısım sanırım orası, iletişim problemim yok yani. (YOG, Yeşim)

İnsanlarla iletişim konusunda iyi olduğumu düşünüyorum. Bu güne kadar hiç bir insanla hani, iletişim kurmayı isteyip de kuramadığım olmamıştır. İnsan kabuğuna çok kapalıysa illaki kuramayabilirsin ama... (YOG, Yahya)

Üç öğretmen adayının kendilerinin **ikna kabiliyetine** sahip olmasını kendilerine avantaj sağlayan özellikler olarak dile getirdikleri görülmüştür.

İkna kabiliyetim vardır. İnsanları çok fazla sıkmam konuşurken. (YOG, Yahya)

İkna kabiliyetim iyidir. Evet, çene ile her şeyi yapıyorum. (YOG, Melike)

İkna edici olduğumu düşünüyorum hocam. Yani karşımdaki kişi kurduğum cümlelerle, verdiğim örneklerle ikna edebilirim. Onun dışında hoş görülme olduğum konular vardır, olmadığım var. Hani kırmızı çizgilerim vardır. (YOG, Serkan)

Aynı şekilde üç öğretmen adayı da **sınıf yönetimi** konusunda iyi olduklarını belirtmişlerdir. Bu konudaki ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Hocam sınıf yönetiminde elhamdulillah sıkıntı çekeceğimi düşünmüyorum. Çünkü benim babam imamdı. Ben 6. sınıftan sonra babamın mektep öğrencilerini, o zamandan itibaren, onlarla iletişime geçme, onlarla bir şeyler anlatma, okutma, Kuran'a yardımcı olma, çok kalabalık gruplar geliyordu, o zaman da 5'e kadar öğrenciler kayıtsızdı. Boş kalmasınlar diye onları ben okutuyordum. Bir kayıtlı olarak değil de. Liseye geçtiğim zaman, lise arkadaşlarım gerçekten dine karşı çok yabancılardı, onlarla birazcık sohbet tarzında, çayda, kısırda olsun sürekli onlara bir şeyler anlatmaya çalışıyordum. Üniversitede de yaz tatillerinde bir tane camide hocalara yardım olarak gidip okuttuğum bir 50-60 kadarlık bir öğrenci grubum vardı. Onlarda da ben idare, elhamdulillah hiç bir sorun, sıkıntı yaşamadım. Sınıf yönetimi açısından, çocuklarla iletişim açısından bir sorun yaşayacağımı düşünmüyorum. (YOG, Feyza)

Sınıf otoritesi konusunda fazla bir sıkıntı yaşamadım bu güne kadar. O şekilde sıkıntılı bir sınıfa da denk gelmedim. Özellikle bizimki gönüllülük usulü olduğu için Kuran Kurslarında. Stajlarda da ilk dönemde girdik, fazla bir sıkıntı olmadı. (YOG, Galip)

Öğrenciler ile genellikle iyi anlaşıyoruz aslında. Stajda öğrenciler daha bir ilgililer bize karşı. Mesela bir öğretmen anlattığı zaman belki hiç ilgisiz olan bir öğrenci bile şu anda bizi dinleyebiliyor. Normalde aslında çok yumuşak bir, mesela bir arkadaşşıma göre çok yumuşak değilim ama çok da sert değilim derste, sınıf yönetimini sağlarken, bu iyi bir şey diye düşünüyorum. Mesela bir öğretmen çok gevşek bırakırsa öğrenciyi aradaki ast üst ilişkisi sağlanmamış olacağı için öğretmene karşı tedirgin yaklaşmaz öğrenci. Ama tamamen de despot olmamak gerekir diye düşünüyorum. Öğrenci seni sevmeli ama aynı zamanda da bir şekilde bir saygı duymalı. (YOG, Hanife)

Kendilerini **alan bilgisi** konusunda yeterli gören iki öğretmen adayının ifadeleri şöyledir:

Alan bilgisi olarak öğrencilerin soracağı sorulara cevap verebilecek düzeyde hissediyorum kendimi. (YOG, Ercan)

Sorulan sorulara cevap verme, konuyu anlatabilme konularında iddialı değilsem de yeterli olduğumu düşünüyorum. (YOG, Selma)

Kendisini **hitabet** konusunda iyi olduğunu düşünen Aliye, bunun öğrencilerin dikkatini çekmede de yararlı olacağına inanmaktadır.

Kendimi güçlü hissettiğim yerler noktasında da hitabetime güvenirim genel olarak. Öğrenciyle diyalog kuracağıma, dikkatlerini çekeceğime inanıyorum. (YOG, Aliye)

Öğrencilerin seviyesine inme konusu ise öğretmen adayı Meryem'in kendisinin güçlü yönü olarak zikrettiği bir noktadır.

Yeterli hissettiğim, bildiğimi aktarabiliyorum öncelikle bu ve karşımdaki sınıfın seviyesine inebiliyorum. Kendimden büyük de olsalar küçük de olsalar insanların seviyelerine göre hareket edebiliyorum, aktarabiliyorum. Kelimelerimi dahi ona göre seçebiliyorum. Yeterliliğim bu ! Bir de çok fazla, yani etrafımda kaç tane insan olursa olsun hepsinin ayrı birer dünya olduğunu, ona göre muamele etmem gerektiğini biliyorum. Küçük çocuklar da olsa kesinlikle ona göre davranıyorum ve onlara hissettirebildiğimi düşünüyorum. (YOG, Meryem)

Öğretmen adayı Melike'nin, **mizahi yönünün** olmasını öğrencilerin dikkatini çekeceği için kendisine avantaj sağlayan bir özelliği olarak dile getirdiği görülmektedir.

Onun dışında konuşkanımdır. Taklit. Taklit derken de insanları güldürebilirim. Mizahi yönüm var, o yönümle öğrencileri çekebileceğimi düşünüyorum. (YOG, Melike)

Yine öğretmen adayı Melike tarafından dile getirilen bir başka husus da - kendisinin anaç ruhluyum şeklinde ifade ettiği- **öğrenciye yakınlık kurmasıdır**. Bu yönünün ön plana çıkmasında, okuduğu bir kitabın etkili olduğunu dile getirmiştir.

Onun dışında anaç ruhluyum, çok fazla anaç ruhluyum. Kendi arkadaşlarıma bile anne gibi davranmayı seviyorum. O yüzden öğrencilerime karşı da bu yönde davranacağımı düşünüyorum. Bir kitap okumuştum, orada şöyle diyordu; senin öğretmen olduğunu insanlara verdiği bilgi ile değil de-afedersiniz- mesela, bir öğrenciniz var burnu akmış, sen eğer onu silebilirsen, miden bulanmadan, ona “Sil şu burnunu.” demektense ona nasıl yapacağını öğretip ona sevgiyle o hareketi yaparsan bir daha asla o hareketi yapmaz. Seni üzeceğini düşünür, insanları üzeceğini düşünür ve sen bunu yapabiliyorsan gerçek bir öğretmensin. Ama eğer yapamazsan onu azarlayıp, küçük düşürürsen bu senin öğretmenliğinin değildir. Bu tarzda bir kitap okumuştum. O da etkili oldu tabi ki bu özelliklerimde. (YOG, Melike)

Öğretmen adayı Melike'nin kendisinin güçlü yönlerinden üçüncüsü olarak dile getirdiği husus ise **açık fikirlilik** sahibi olmasıdır.

Mesela şöyle söyleyeyim hocam. Eleştirmeyi seviyorum iyi ya da kötü yönde. Karşımdakinin eksikleri varsa bunu hemen dile getirebiliyorum. Bu noktada biraz dobrayım. Aynı şekilde dışardan da beni öğrencilerimin eleştirmesine izin veririm. Mesela; dersin başında daha ilk girdiğim haftada öğrencilerime şunu söyleyebilirim: “Ben şu şekilde bir ders işlemeyi düşünüyorum, şöyle yapalım böyle yapalım. Planımı anlatıp, sizin buna eklemek istediğiniz veya hocam şöyle yapsak daha iyi olur diyeceğiniz bir şey var mı?” ona göre. Sonuçta benim amacım orada anlatıp çıkmam değil, karşımdakine, öğrenciye bir şeyler kazandırabilmek. O yüzden eleştiri yapmasına bu noktada izin veririm. Ama her şeyin saygı çerçevesinde olması gerektiğine inanıyorum. Yeri gelsin evet, abla-kardeş gibi olalım ama bazı çizgileri de aşmayalım. (YOG, Melike)

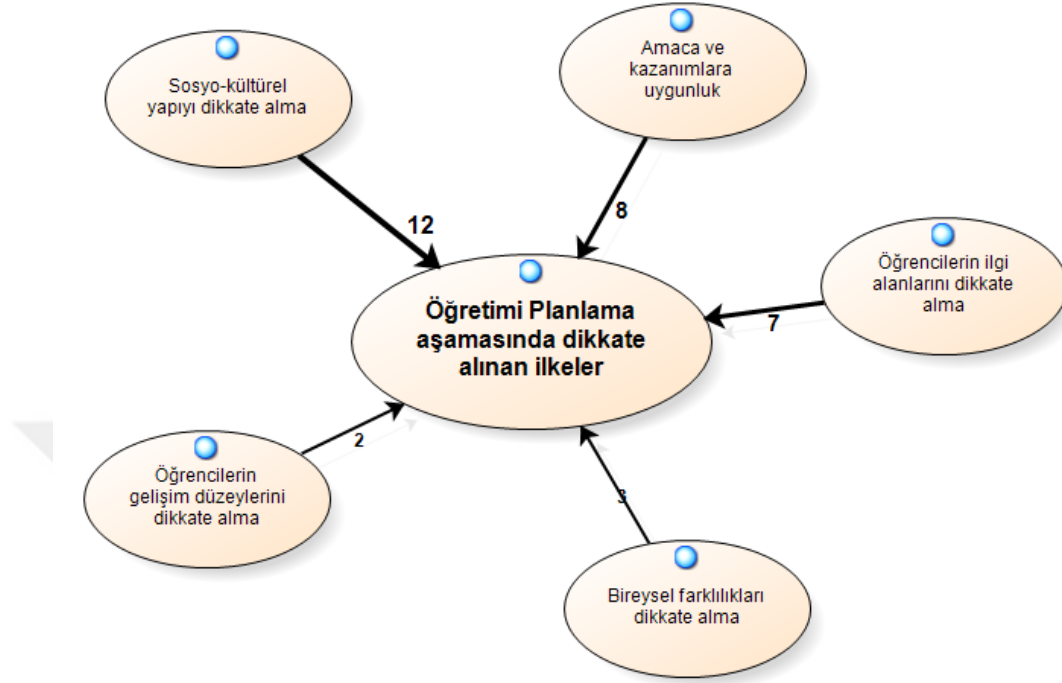
Derse girdiğim anda her türlü sıkıntımı dışarıda bırakabiliyorum diyen öğretmen adayı Nevin, bu yönünü kendisine avantaj sağlayan bir özellik olarak ifade etmiştir.

Onlarla beraber olunca rahatlıyorum. Bir şeylerden uzaklaşıyorum o ortamda. Çünkü şöyle bir şey; çok çabuk odaklanıyorum işe ve başkasını düşünmüyorum. Mesela derdim, sıkıntım varsa benim, o ders, bunu ben yazın keşfettim, o derse girdiğim anda kalıyor onlar orada. Orada çok güzel eğleniyorum, gülüyorum, unutuyorum resmen. Oradan çıkınca tekrar derdime dönebiliyorum. Ben normalde de öyleyim zaten, evde çok sorun çıksa bile arkadaşlarımla yanına gittiğim zaman hiç sorun yokmuş gibi, gözümde yaş gelene kadar gülerdim. Kimse anlamazdı. (YOG, Nevin)

Öğretmen adayı Zehra da farklı yöntem ve teknikler kullanarak **bilgisini aktarabilmesini** bir yeterlik olarak zikretmiştir.

Bildiğimi aktarma konusunda yeterli görüyorum. Farklı yöntem ve teknikler uygulayabiliyorum. (YOG, Zeynep)

3.2.3. Öğretimi Planlama



Şekil 24. Öğretimi planlamada dikkate alınan ilkeler alt temasına ilişkin kodlamaların kullanım sıklığı

Şekil 24'te de gösterildiği gibi araştırmamızda, öğretmen adaylarının öğretimlerini planlarken sınıfın özelliklerini yani *sosyo kültürel yapıyı dikkate aldıkları*, *amaca ve kazanımlara uygun bir ders hazırladıkları*, *öğrencilerin ilgi alanlarını dikkate aldıkları*, *bireysel farklılıkları dikkate aldıkları* ve *öğrencilerin gelişim düzeylerini dikkate aldıklarına* ilişkin bulgulara erişilmiştir.

Öğretmen adaylarının derslerini planlarken ilk olarak mürecaat ettikleri kaynağın ders planı olduğu daha sonrasında ise konuya uygun öğretim materyali aramaya başladıkları görülmektedir.

Konuyu ilk olarak ders kitabından okudum. Sonra kullanılacak materyalleri araştırdım. (DÖYG, Yeşim)

Kavramların açıklamalarına baktım. Konuya açıklık getireceğine inandığım bir video buldum. Konuyu genel hatlarıyla gözden geçirdim. Dikkatlerini çekebilecek bir şey bulabilir miyim diye kafa yordum. (DÖYG, Aliye)

Araştırmamızla birlikte öğretmen adaylarının, öğretimi planlamanın önemini kavramış olduklarına ilişkin bulgulara erişilmiştir.

Yani direkt konuyu çalışıp gidemezsin, öyle bir dünya yok yani, öğrenmiş oldum. Bu açıdan potansiyelim yetersiz olduğunu ama işte arkadaşlarımdan aldığım öneriler sayesinde daha verimli olacağımı düşünüyorum. (USG, Aliye)

(Günlük tutma) Ya bence olumluydu, planlı bir şekilde yapıldığında dersin, daha faydalı olduğunu gördüm. Yani önceden planlamanın ne kadar önemli olduğunu gördüm. Muhakkak dersin planlanması gerektiğini gördüm. Eee günlükte de yine yansıtıcı... Ben o sorular sayesinde hangi yöne dikkat çekmem gerektiğini bu dersi planlarken veya ders sonunda dersin hangi yönünün eksik olduğunu o sorular vesilesiyle gördüm yani daha çok fark ettim. (USG, Ekrem)

Derse hazırlık yapıp gitmem başarılı olmamda etkiliydi. Bu özelliğimi devam ettirebilirim. (DSYG, Galip)

Öğretmen adaylarının zaman zaman dersi planlama aşamasında meslektaşlarından, okuldaki rehber hocalarından ya da kendilerine rehberlik edecek bir başka kişiden yardım aldıkları görülmektedir:

Ders sunumumu gerçekleştirmek üzere hocalarımdan öneriler aldım. Etkinlik hazırladım. Derste sorulabilecek sorulara göre hazırlık yaptım. Öğrencilerin dikkatlerini çekebilecek bir hikaye üzerine çalıştım. (DÖYG, Selma)

Bir de Arapça dersinde Arapçama hiç güvenemediğim için Cennet Hoca'dan çok yardım aldım o gün... (YOG, Feyza)

Öğretmen adaylarının öğretimi planlama aşamasında dikkate aldıkları ya da dikkate alınmasının gerekliliğine inandıkları ilkeler aşağıda sunulmaktadır:

3.2.3.1. Sosyo-kültürel yapıyı dikkate alma

Ders planlarında, ders öncesi günlüklerde sınıfın özelliğine göre bir yöntem teknik seçtiklerine işaret eden öğretmen adayları, ders sonrası günlüklerde sınıfın sosyo-kültürel özelliğinden kaynaklı olarak dersin planladıkları gibi geçmediğini dile getirmişler ve sınıfın bu özelliğinin sonraki derslerinde dikkate alınması gerekliliğine vurgu yapmışlardır.

*Sınıfta daha önce derse girdiğim için az buçuk bir karakter oturdu zihnimde. Bu yüzden, kullanmayı düşündüğüm yöntem ve stratejilerin **bu sınıfa uygun** olduğunu düşünüyorum. (DÖYG, Aliye)*

*Sunuş yöntemi kullanmayı düşünüyorum. Genel olarak hem konuma hem de **sınıfa uygun** olduğunu düşünüyorum. (DÖYG, Beyza)*

Öğrenci özelliği olarak, erkek sınıfı, mesimin de etkisiyle biraz derslere karşı ilgisizler. Ama genel olarak derse katılan bir sınıf. (DP, Melike)

*Kullanmayı düşündüğüm yöntem ve stratejilerin uygun olduğunu düşünüyorum. Soru-cevap tekniğini kullanacağım. **İletişimi güçlü olan ilgili bir sınıf.** (DÖYG, Meryem)*

Susturması ve dikkatlerinin çekilmesi zor bir sınıf. Bu yüzden onları oyalayarak dikkatlerini çekecek yöntem ve materyaller üzerinde çalıştım, hazırlık yaptım.

Öğrencilere göre hazırlandığım ve sınıf yapısına birkaç derstir aşına olduğum için etkili bir ders olacağını düşünüyorum. (DÖYG, Selma)

Hazırlık aşaması ve hedef açısından iyi hazırlandığımı düşünüyorum ancak **her sınıfın kendi ruhuna göre plan yapmak** gerekiyor. Bu sınıf da **çok hareketli** olduğu için hareketli etkinlikler tamamen dersin sabote olmasına sebep oldu. Bu yüzden sonuçtan emin değilim. (DSYG, Selma)

Her sınıfın kendi özelliklerine göre plan yapmak gerektiğini tecrübe ettim. Bu sınıfta etkinlik yerine klasik yöntemler (okuma-yazdırma yöntemleriyle) ders işlemek daha etkili oluyor. Bu durum her sınıfta başımıza gelecek. O yüzden **sınıfa göre** derse hazırlanmak gerektiğini düşünüyorum. (DSYG, Selma)

Zaman bakımından sıkıntı yok. Lakin yöntem ve strateji bakımından farklı yollar denemek zorunda kaldım. Çünkü **sınıf öğrencileri dışlanmış ve derse karşı ilgileri çok düşüktü.** (DSYG, Serkan)

Öğrenci özelliklerini bilmiyorum. Malesef **tanıdığım, aşına olduğum bir sınıf değil.** (DP, Serkan)

Aynı şekilde akran değerlendirmelerinde eleştirilen noktanın ya da getirilen önerinin sınıfın özelliğine atıfta bulunularak ortaya konması değerlendirme yapan öğretmen adayının bu durumu önemseydiğini göstermektedir. Öğretmen adayı Aliye'nin aşağıdaki değerlendirmesi buna örnek olarak verilebilir:

Öğrenciler derse tam katılım sağlamamış. Genelde sen konuşmuşsun onlar dinlemiş. Sen ortam hazırlamışsın katılmaları için ama öğrenciler katılmamış. Bunun için birşeyler düşünülebilir **sınıfın özelliklerine göre.** (AD, Aliye)

Uygulama sürecinde elde edilen bulguların yanısıra, dönem sonu görüşmelerinde de sınıfın sosyo kültürel yapısındaki farklılıkların planlamada dikkate alınması gerektiğine ilişkin bazı ifadelerle rastlanılmıştır. Gerçekleştirilen öğretmenlik uygulamasının, öğretim faaliyetlerinde öğretimin yapıldığı bağlamı dikkate alma ve bunu planlamaya yansıtma konusunda öğretmen adaylarında farkındalık oluşturduğu anlaşılmaktadır.

İlkokul beşinci sınıflara aynı konu sabahtan öğlene kadar hani aynı materyalle, aynı işleyişle kullanılabilir. Çünkü hani beşinci sınıf aynı seviyedeler. Belki **sınıf farklılıklarına göre** o sınıfa özel farklı bir etkinlik düşünülebilir ama genel olarak çok farklı olmadığı takdirde olabilir diye düşünüyorum. (YOG, Feyza)

Hani şu an bile mesela bana birisi şu konuyu nasıl anlatmam gerekir diye sorduğu zaman şöyle, hangi sınıf, kaçınıcı sınıflara anlatıyorsun gibisinden yani direkt atlamak yerine ... Bu öğrencilerin nasıl gibisinden, hani sorular sorarak, o şekilde bir şey söyleyebilirim yani hocam. .. daha basit düzeyde daha iyiyse daha ileri düzeyde.. önerebilirim şu an. Önceden bunlara dair kesinlikle hiçbir fikrim yoktu ve gerçekten bu mikro öğretime katılmasaydım sadece okuldan mezun olup öğretmen olduğumla kalacaktım. Gerçekten öğretmen olamayacaktım kesinlikle. (YOG, Nevin)

3.2.3.2. Amaca ve kazanımlara uygunluk

Öğretmen adaylarının öğretimi planlarken kazanımları dikkate almanın yeri ve önemini kavradıkları ve bunu uygulamalarına yansıtmaya çalıştıkları gözlenmiştir. Amaca yönelik bir ders planlamak üzere zaman zaman ders kitabının esas alınarak konunun sınırlarının çizilmeye çalışıldığı görülmektedir.

Birden fazla kazanım vermeye çalışması konunun dağılmasına sebep oldu. (AD, Beyza)

Ders boyunca çok fazla konuda bilgi vermeye çalıştı. Daha az verebilir, iyice pekiştirebilirdi. (AD, Beyza)

Ders kitabından yararlanarak, orayla paralel olarak video ve hikaye araştırması yaptım. Ana-babaya karşı sorumluluk deyince akla ilk ne gelir diye düşündüm. (DÖYG, Beyza)

Sunmuş olduğum ders öğrenciler için belirlemiş olduğum kazanımları elde etmelerine yardımcı oldu. Öğrenci düzeyinde örnekler vererek onların etkili ve kalıcı kazanımlar elde etmelerini sağladım. (DSYG, Ekrem)

3.2.3.3. Öğrencilerin ilgi alanlarını dikkate alma

Öğretmen adayları tarafından, öğrencilerin ilgilerin çekmek ve aktif katılımı sağlamak üzere öğrencilerin ilgi alanlarının dikkate alınmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır.

Örneklerimi onların ilgi alanlarıyla zenginleştirip dikkatlerini daha çok çekebilirim. Bir iki tane daha örnek hikaye bulup anlatabilirdim. (DSYG, Aliye)

Çocukların dikkatini çekecek örnekler veriyor arkadaşımız. Gündelik hayattan, akılda kalıcı... Çocuklar hem eğleniyor, hem öğreniyor. Aktif katılımı sağlamış arkadaşımız. (AD, Hanife)

Etkinlik dikkat çekiciydi ve tahtayı çocuklara kullandırman zekiceydi. Onların ilgi alanlarına yönelik bir örnek verdin. (AD, Selma)

Öğretmen adayı, "bana yavaş giden bir araba söyleyin" dedi. Öğrenciler, "hacı murat" dediler. Bunu tahtaya yazdı. Daha sonra "buraya da bana birkaç tane güzel giden araba söyleyin" dedi ve cevabı veren her bir öğrenciye kalemi vererek tek tek tahtaya yazdırdı. Öğrenciler de "BMW, Porche, Bugatti Weryon" şeklinde söyleyerek tahtaya yazdılar. "Şimdi ben bir yere gitmek istiyorum, mesela Bursa'ya gideceğim. Bu arabalardan herhangi birisi ile gidebilirim değil mi?" diyerek mezheplerin de farklı vasıtalar olduğunu anlatmaya çalıştı. Öğrencilerin ilgili oldukları bir alandan örnek vererek ve benzetişim kurarak derse ilgilerini ve katılımlarını artırmaya çalıştı. (GK, Selma)

Araba markaları üzerinden konuyla bağlantı yapılması dersin iyi olan yönlerinden birisiydi. (AD, Selma)

3.2.3.4. Bireysel farklılıkları dikkate alma

Öğretmen adaylarının, öğrencilerin bireysel farklılıkları konusunun da planlamada dikkate alınması gerektiğine ilişkin kanaatlerini yansıtan bazı bulgulara da rastlanmıştır.

Öğrencileri tam tanımadan onlarla ilgili fazla soru sormamam lazım. Öğrenciler hakkında detaylı araştırma yaptım. Onları tanıyıp ona göre sorular sorardım ve verdiğim örnekleri onlara, hayatlarına uygun verirdim. (DSYG, Serkan)

3.2.3.5. Öğrencilerin gelişim düzeylerini dikkate alma

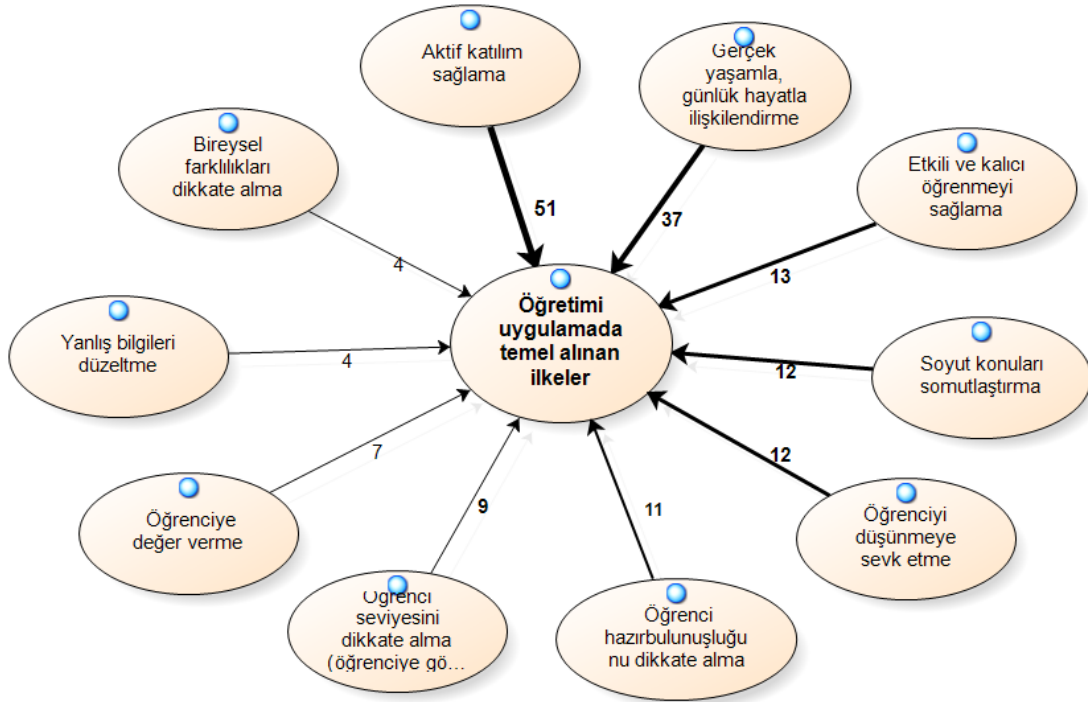
Öğretmen adayı Ekrem, verdiği örneklerin öğrenci düzeyine uygun olmasına dikkat ettiğini belirtmiştir.

Sunmuş olduğum ders öğrenciler için belirlemiş olduğum kazanımları elde etmelerine yardımcı oldu. Öğrenci düzeyinde örnekler vererek onların etkili ve kalıcı kazanımlar elde etmelerini sağladım. (DSYG, Ekrem)

3.2.4. Öğretimi Uygulama

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncelerinin öğretimi uygulamalarına katkısını ortaya koymaya çalışırken ortaya çıkan temalar öğretmen adaylarının öğretimi uygulamada temel aldığı ilkeler, öğrencilerle etkileşimi, kullandıkları strateji yöntem ve teknikler, araç gereç ve materyaller, sınıf yönetimi ve zaman yönetimine ilişkin bulgular olarak alt temalar halinde incelenmiştir.

3.2.4.1. Temel alınan ilkeler



Şekil 25. Öğretimi uygulamada temel alınan ilkeler alt temasına ilişkin kodlamaların kullanım sıklığı

Şekil 25 incelendiğinde öğretmen adaylarının, öğretim uygulamalarında en fazla dikkate aldıkları ilkenin 51 defa atıfta bulunulan öğrencinin aktif katılımını sağlama olduğu görülmektedir. Daha sonra sırasıyla konuyu günlük yaşamla ilişkilendirme (37 atıf), etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlama (13 atıf), soyut konuları somutlaştırma (12 atıf), öğrenciyi düşünme sevk etme (12 atıf), öğrenci hazır bulunuşluğunu dikkate alma (11 atıf), öğrenci seviyesini dikkate alma (9 atıf), öğrenciye değer verme (7 atıf), yanlış bilgileri düzeltme (4 atıf), bireysel farklılıkları dikkate alma (4 atıf), öğrencinin gönlüne dokunma (3 atıf) ve canlı-hareketli bir ders (2 atıf) alt temalarının ortaya çıktığı görülmektedir.

3.2.4.1.1. Aktif katılım sağlama

Öğretmen adaylarının öğretimi uygulama süreçlerinde en fazla önem verdikleri konunun öğrencilerin aktif katılımını sağlama olduğu görülmektedir. Öğrencileri dese katmak için en fazla soru cevap tekniğinin kullanıldığı görülmektedir. Bunun dışında çıkarsama yaptırma; video, yapboz gibi materyaller kullanma ya da öğrencilere kendi hayatlarından örnekler verdirme gibi uygulamalar da öğrenciyi aktif hale getirmek üzere benimsenen başlıca stratejiler olduğu görülmektedir. Öğrencilerin düşüncelerini açıkça ifade edebileceği rahat bir ortamın olması da aktif katılım için önemli görülmektedir.

Karşılıklı bir diyalog içinde geçeceğini umuyorum. Soru-cevap tekniğine sık başvurmayı düşünüyorum. Umuyorum ki aktif katılım olur, olacak. (DÖYG, Aliye)

Sorulara öğrencilerin yanıt vermemesi, beklenen cevapları kolayca bulamamaları, öğretmenin dersi işleyişi açısından problem oluşturmuş. Öğretmen katılımı sağlamak için gerekeni yapmasına rağmen beklenen tepkileri alamamış. (AD, Aliye)

Öğrencilerin düşüncelerini söyleyeceği rahat bir ortam oluşturmuşsun. Bu çok güzel. ... Öğrenciler derse tam katılım sağlamamış. Genelde sen konuşmuşsun onlar dinlemiş. Sen ortam hazırlamışsın katılmaları için ama öğrenciler katılmamış. Bunun için birşeyler düşünülebilir sınıfın özelliklerine göre. (AD, Aliye)

Ders planladığım gibi geçmedi, öğrencilerden daha çok katılım bekliyordum. Umduğum gibi olmaması beni şaşırttı. Bu da dersime yansdı... Ben dersi çocukların katılımına göre şekillendirmeyi planlamıştım, ama bu beni aksilikler sebebiyle durağanlaştırdı. Tahtayı daha çok kullanmayı amaçlamıştım, başaramadım. (DSYG, Aliye)

Ayetten çıkarsama yaptırması dersin iyi olan yönlerinden birisiydi. "Elinizdekiyle şımarmayın, kaybettiğinizle de üzülmeyin." ayetini tahtaya yazdı. Öğrencilerin bu ayetten ne anladıkları soruldu. Birlikte analiz edildi. (GK, Aliye)

Videodan sonra konuyu genişleteceğim ve peygamberimizin hayatından örnekler ayet ve hadislerle konuyu derinleştireceğim. Daha sonra soru ve cevaplarla öğrencilerin hayatlarından örnekler vermelerini sağlayacağım. (DP, Beyza)

Hikayeleştirme, peygamber örnekleri çok güzeldi. Katılımı olumlu etkiledi. (AD, Beyza)

Söz verdiği öğrencinin sözünün bitmesine fırsat vermeden "Hayır" diyerek oturtması öğrencinin cesaretini kırabilir veya çoğunlukla kendi sorduğu sorulara kendi cevap verdiği için öğrenciler derse katılmayınca kimin ne bildiği ne öğrendiği anlaşılmayabilir ya da öğrenci derse katılmaktan vazgeçebilir. (AD, Beyza)

Veysel Karani ile ilgili video öğrenilenlerin akılda kalıcı olmasını sağladı. Ancak video sonunda değerlendirmede öğrenciler aktif olamadılar. (AD, Beyza)

Öğrenciler bu yöntemle derse daha aktif katılım gösterdi. Dinledikleri dersin önemini kavradılar. ... Derse katılmayan, derste aktif olarak bulunmayan öğrencilere de sorular sorarak onların da dikkatini derse çekti. (AD, Ekrem)

Ders işlememde düzeltmem gereken şey, dersi biraz daha akıcı hale getirmek ve öğrencileri daha aktif hale getirmek. ... Öğrencilerin biraz daha aktif olacağı drama, istasyon ve zit panel gibi yöntemler uygulayabilirdim. (DSYG, Ekrem)

Öğrencilerin uygulamalara katılmamaları neticesinde sıkılmaları ve bununla beraber sınıf düzenini bozacak hareketlerde bulunabilecekleri kanaatindeyim (olursa). (DÖYG, Ercan)

Ders öncesi düşündüğüm, derse katılmama durumu gerçekleşmedi. Planladıklarımı tamamen uyguladım. (DSYG, Ercan)

Derste ayet ve hadislerden konuya uygun örnekler verdi. Öğrencileri derse etkin bir şekilde kattı. (AD, Galip)

Öğrenciler derse aktif katıldı. Günlük hayatla ilişkilendirdi. (AD, Galip)

Konuyu işlemeye başlamadan önce materyal (yapboz) göstererek öğrencilerin fikirlerini aldı. (AD, Hanife)

Çocukların dikkatini çekecek örnekler veriyor arkadaşımız. Gündelik hayattan, akılda kalıcı... Çocuklar hem eğleniyor, hem öğreniyor. Aktif katılımı sağlamış arkadaşımız. (AD, Hanife)

Öğrencileri derse katması, onların fikirlerini alması ve verilen cevaplara dönütler vermesi. Çocukların cevaplayabileceği, bilgi seviyelerine uygun sorular sorması ve öğrencilerin verdiği cevaplara "tam istediğim bu" veya "bu değil" gibi dönütler vermesi güzel. (AD, Halime)

Hep aynı yerlerde (tahtanın önünde, öğretmen masasının önünde) durdun. Gezerek otorite sağlayıp dikkat çekmen daha iyi olurdu. Yani otorite zaten var da :) arka tarafta derse ilgisiz öğrenciler vardı, onları derse katabilirdin demek istedim. (AD, Melike)

Dersimde bu hafta iyi yaptığım şeyler: Öğrencilerin derse katılımı, sınıf otoritesini kurma, öğrencileri düşündürebilme. (DSYG, Melike)

İlk başta genel olarak ne öğreneceklerini söyleyip sonra slaytla derse başlayacağım. Öğrencileri aktif olarak derse katmak için soru-cevap tekniğini kullanacağım. (DÖYG, Nevin)

Öğrencilerin derse katılımını sağladı. Uygun içerik kullanması ve öğrencilerle iletişime geçmesi iyiydi. (AD, Nevin)

Günümüze dair verilen örnekler öğrencilerin dikkatini çekerek aktif katılımını sağladı. (AD, Naciye)

Derse konuya uygun bir hikaye ile başlanması dikkat çekici olmuş. Hikaye üzerinden sorular yöneltilmesi ve tartışma havası içerisinde bu soruların cevaplanması ile öğrenciler derse katılmış. (AD, Selma)

Bazen öğrencilere ne düşündükleri soruldu ancak yeterli olmadı. Öğrencilerin aktif katılımı yetersiz kaldı. (AD, Türkan)

Derste karşılaşmam muhtemel olan problemler olarak, öğrencilerin derse katılmayabileceğini ve gürültü olabileceğini düşünüyorum. (DÖYG, Türkan)

Öğrencilerle iletişim gayet başarılıydı. Yeri geldikçe öğrencileri derse katmaya çalıştı. Öğrencilerden dönüt aldı, derse katkı sağladılar. Kendilerini ifade edebilecekleri bir ortam vardı, akıllarına takılan soruları sordular. (GK, Türkan)

Derse video ile başlamak dikkat çekmek açısından güzel olmuş. Arada videoyu durdurup arada öğrencilerin konuşmasını sağlamak da etkin katılımı artırmış. En başta salavat çektiirmek de çok güzeldi. (AD, Yeşim)

Öğretmen adayları bazı derslerinde öğrencilerin etkin katılımı hedeflemiş ancak uygulama esnasında fazla gürültü oluştuğu ve sınıf hakimiyeti güçleştiğinden aynı sınıf için bu dersi tekrar planlayacak olsa öğrencilerin aktif katılımını sağlamak istemeyeceğini dile getirmiştir:

Aynı amaç, hedefler, öğrenci grubu ve sınıf ortamı için dersi yeniden tasarlasam planım aynı olurdu, ama sınıfı konuşurmazdım. (DSYG, Yahya)

Mesela hocam o zaman iletişimimin çok iyi olduğunu düşünmüştüm öğrencilerimle öyle söylemiştim. Ama sonrasında dediğim gibi bu iletişimin yanlış yerlere gittiğini fark ettim yani dediğim gibi onlara söz hakkı veriyordum sürekli bunun bu kadar olmaması gerektiğini öğrendim. (USG, Meryem)

Bir taraftan öğrencileri derse katmak için çeşitli metotlar kullanıldığına işaret edilirken diğer taraftan sınıfa hakim olarak derse katılmayanları farketmenin de önemine işaret edilmektedir.

Derse katılmayanları fark etmen ve onları katmaya çalışman gayet iyi olmuş. (AD, Zeynep)

Farklı öğrencileri derse katmaya çalışmış, bu iyi olmuş. (AD, Zeynep)

Yusuf (as)'ın kıssasını anlattıktan sonra, "Peki size bir soru sorayım mı? Hikaye, kıssa ne diye anlatılır? İnsanlar niye hikaye anlatır?" sorularını yöneltti. Öğrenciler, okumak için, korkutmak için gibi cevaplar verdiler. Öğretmen adayı, "niye okumak için, ders çıkarmak değil mi?" dedi. Bazıları ders vermek için, bazıları Batuhan'ın dediği gibi korkutmak için.. Hepsinde bir amaç var. Ne yapmamız için ibret almamız için" dedi. Tahtaya "#İbret," yazdı. "Peki Hz. Yusuf kıssasından ne sonuç çıkarabiliriz, ne gibi ibret alabiliriz sizce?" sorusunu yönelterek öğrencilerin cevaplarını aldı. Yalan söylememek gerektiği, affetmek gibi cevaplar verdi öğrenciler. Bakın düşünün o kadar zindana atılıyor mesela, sabrı çıkarabiliriz.." şeklindeki diyaloglarla öğrencileri düşünmeye yönlendirdi. (GK, Meryem)

Mübarek gecelerin işlendiği derste öğretmen adayı tahtaya "Kandiller" yazarak etrafına mübarek geceleri, dersin akışı içerisinde öğrencilerin katılımı ile kavram haritası şeklinde yazdı. Regaip kandiline gelince "Peki Regaip kandili hakkında ne

söyleyebiliriz?" dedi. Bir öğrenci "üç ayların girişi olarak kutlanır" şeklinde cevap verdi. Öğretmen "Evet, Recep ayının girişi, üç ayların girişi" dedi ve parmak kaldıran bir başka öğrenciye "sen söyle" diyerek cevap verdi. Öğrenci "Şivlilik" dedi. Öğretmen "Evet, Konya'da geçtiğimiz günlerde kutlamıştık, şivlilik" dedi ve parmak kaldıran bir başka öğrenci "Recep ayının ilk cuma gecesi kutlanır öğretmenim" dedi. Öğrencilerin katılımı ile ve kendi tecrübelerini paylaşımı şeklinde diğer mübarek geceler de işlendi. Öğretmen adayı "Peki, kandil geceleri dedik. Nereden geliyor bu isim? Kandil ne demek? Ne anlama geliyor, bilen var mı?" dedi. Parmak kaldıran bir öğrenciye söz verdi. Öğrenci "Hocam, kandil gecelerinde cami içindeki yakılan kandiller" dedi. Öğretmen adayı "Evet, eskiden cami içerisinde şu ışıklar yerine kandiller olurdu. Onlar yakıldığı için.. İlk olarak Osmanlı padişahı II.Selim döneminde camiler aydınlatıldı. O günü kutlamak amacıyla camiler aydınlatıldığı, çeşitli ışıklandırılmalar yapıldığı için bu mübarek geceler kandil olarak isimlendirilmiş." şeklinde açıklama yaparak öğrencinin söylediğini tamamladı. (GK, Galip)

Sınıfın hepsini katmak olsun... Sırf anlatıp çıkmaktan ziyade artık dersi genel olarak öğrencilerle birlikte tutmaya çalıştık ve hani bu da açıkçası işte inşallah öğretmen olursak çok büyük faydasını göreceğimi düşünüyorum. (USG, Beyza)

3.2.4.1.2. Gerçek yaşamla, günlük hayatla ilişkilendirme

Öğretmen adaylarının, ders işlerken mümkün oldukça konuyu günlük hayata indirgemeye çalıştıkları, bunun gerçekleştirildiği durumlarda da akran değerlendirmelerinde dersin güçlü yönü olarak bu noktaya işaret edildiği görülmektedir.

Yarı yarıya anlatım ve soru cevap tekniği kullanmayı planlıyorum ve de öğrencilere ilgili konuda yaşanmışlıkları ya da fikirleri olup olmadığını soracağım. (DP, Aliye)

Daha çok öğrencilere soru sorulabilir ya da onların hayatlarından bir kesit anlatmaları sağlanabilirdi. (AD, Aliye)

Kader konusu soyut olduğu için daha fazla somutlaştırmaya yönelik hikaye, çelişkili sorular, kendi hayatlarından ya da hayatlarına yakın durumlardan örnek birşeyler yapabiliirdi (Dersin ikinci kısmında bu daha iyi olmuş). (AD, Aliye)

Günlük hayata dair öğrencileri düşünmeye yönelten sorular sormuşsun. Öğrencilerin düşüncelerini söyleyeceği rahat bir ortam oluşturmuşsun. Bu çok güzel. (AD, Aliye)

Ayet, hadis ve günlük yaşamdan uygun örnekler verdi. (AD, Beyza)

Öğrencilerin mevcut bilgileri hatırlatıldı. İşlenen konu ve içerikle bağlantı kurulması sağlandı. Günlük hayatla ilişkileri kuruldu. (AD, Beyza)

Videodan sonra konu genişletilmeli ve peygamberimizin hayatından örnekler ayet ve hadislerle konuyu derinleştireceğim. Daha sonra soru ve cevaplarla öğrencilerin hayatlarından örnekler vermelerini sağlayacağım. (DP, Beyza)

Öğrencilerin günlük hayatlarından örnekler alındı. (GK, Beyza)

Günlük hayatla iç içe bir ders oldu. (AD, Ercan)

Öğrencilerin seviyesine uygun, günlük hayatla ilişkilendirerek etkili bir ders işledi. (AD, Ercan)

Duanın anlamının ezberini sıradan almak yerine ne anladıklarını, günlük hayatlarına, kalplerine dokunarak sorgulamak çok iyi olmuş. Zaten öğrencilerin akıllarında bu taraflar kalıyor. (AD, Feyza)

Öğrenciler derse aktif katıldı. Günlük hayatla ilişkilendirdi. (AD, Galip)

Düşündürücü sorular sordu. Günlük hayatla ilişkilendirdi. (AD, Galip)

Öğrencilere hakimiyeti güzeldi. Öğrencilerin dersi dikkatle dinlemelerini sağladı. Günlük hayatla ilişkilendirmesi de artı yönlerinden birisiydi. (AD, Galip)

Öğrendiği bilgileri günlük hayatında kullanabileceği şekilde anlamlandırdıktan sonra sorulan sorulara doğru cevapları verebilmeleri ve konuyu anlamlandırmaları beklenmektedir. (DP, Galip)

Sunmuş olduğum ders, öğrenciler için belirlediğim kazanımların elde edilmesine yardımcı oldu. Sorduğum sorulara beklediğim cevapları aldım. Öğrencilere sunmuş olduğum bilgileri günlük hayatlarıyla ilişkilendirip neyin niçin kullandığının farkına vardılar. (DSYG, Galip)

Güncel bir olayla (miraç kandili) öğrencilerin dikkatini çekerek, ilgilerini toplayarak derse başlandı. Ayetel Kürsinin Miraç'ta inmiş olmasına işaret ederek, altyazı olarak anlamının da yer aldığı videodan Ayetel Kürsiyi dinletti. (GK, Havva)

Günlük hayattan verdiği bol örneklerle öğrencilerin bilinçlenmesini, konu hakkında günlük hayatta kullanacakları bilgiler edinmelerini sağladı. (AD, Hanife)

Günlük yaşamda karşılaştığımız olaylarla evrendeki düzene uygun örnekler verildi. (AD, Hanife)

Konuyu günlük hayata indirebilmesi ve somut örnekler vermesi dersin güzel yönlerindendi. (AD, Hanife)

Örnekleri günlük hayattan vermesi öğrencilerin konuyu daha iyi kavramalarını sağladı. (AD, Hanife)

Ders işlerken farklı yöntem, teknik ve materyal kullanması öğrencilerin ilgisinin yüksek olmasını sağlamış. Konuyu somutlaştırmış ve günlük hayata da yansıtmayı başarmış. Ders sonunda öğrencilerin davranışlarının değişeceğini umuyorum. Çünkü yapılan yanlışlardan bahsetti ve olması gerekeni söyledi. (AD, Hanife)

Slayt gösterisi ile ders işlenir. Arada ayet ve hadisler okunur ve konuya dair dini boyut somutlaştırılır. Örnek olaylar anlatılır ve öğrencinin üzerinde düşünüp yorum yapması sağlanır. Konunun günlük hayata indirgenmesi için çabalanır. (DP, Melike)

Günümüze dair verilen örnekler öğrencilerin dikkatini çekerek aktif katılımlarını sağladı. (AD, Naciye)

Günlük hayattan örnekler vermen, jest ve mimiklerini de buna dahil etmen oldukça iyiydi bence. (AD, Naciye)

Hayattan örnekler vermesi öğrencilerin dikkatini çekti. (AD, Tahsin)

"Nezakat nedir?" sorusuyla bu konu hakkında ne kadar bilgi sahibi oldukları ölçülür. Sonra öğretmen, sınıfın söylediklerini toparlayıcı mahiyette bir açıklama yapar ve slayt gösterebildiği bilgiler öğrenciler ile paylaşılır. Günlük hayattan konuya ilişkin örnekler açıklanır. (DP, Türkan)

'Güzel ahlak' konusunu daha çaplı işlemişsin. Günlük hayatta çocukların mevcut durumlarını onaylayıp özendirmişsin. (AD, Yeşim)

Öğrencilerin derse katılımı, günlük hayatlarından örnekler vermeleri istenerek çok iyi sağlandı. Öğrencilerin katılımının yanısıra sınıfta sükunetin de sağlanmış olması öğrencilerin ilgisinin de başarıyla çekilmiş olduğunu gösteriyor. ... Konunun da buna uygun olması sebebiyle ders boyunca öğrencilerin günlük hayatlarından örnekler alındı, izletilen videolar üzerinden çıkarımlar yaptırıldı. (GK, Yeşim)

Tecvid konularından meddi tabii işlendi. Kur'an'ı tane tane okumanın ve tecvidi uygulamanın öneminden bahsetti. Bundan önce "konuşmasını anlamakta zorlandığınız bir tanıdığınız ya da arkadaşınız var mı?" diye sorularak öğrencilerin verdiği cevaplara göre, konuşmasının anlaşılmasında tecvide uymadan okunan Kur'an konusuna geçilebilir ve kurulan benzerlik ile konunun önemine vurgu yapılabilir. (GK, Zeynep)

Medd-i tabii konusunu işlerken Türkçe'deki bazı kelimeleri örnek vererek benzetme yaptı. "Türkçe'de vardır böyle kelimeler: âdet, adet. Mesela âdet dediğimiz zaman ne gelir aklımıza -anlamı da değiştiriyor bakın- âdet dediğin zaman, işte gelenek görenek bizim âdetimiz. Ama adet dediğimiz zaman miktar. 'bir âdet' dersem bu farklı bir anlam olur, 'bir adet' dersem farklı bir anlam olur. İşte Kur'an-ı Kerim okurken de medd-i tabii yapmamız ya da yapmamamız anlamı tamamen değiştirir. Dikkat etmeniz lazım ki medd-i tabii'nin hükmü vaciptir arkadaşlar, yani yapılması zorunludur." dedi. (GK, Zeynep)

Mübarek gecelerin işlendiği derste öğretmen adayı tahtaya "Kandiller" yazarak etrafına mübarek geceleri, dersin akışı içerisinde öğrencilerin katılımı ile kavram haritası şeklinde yazdı. Regaip kandiline gelince "Peki Regaip kandili hakkında ne söyleyebiliriz?" dedi. Bir öğrenci "üç ayların girişi olarak kutlanır" şeklinde cevap verdi. Öğretmen "Evet, Recep ayının girişi, üç ayların girişi" dedi ve parmak kaldıran bir başka öğrenciye "sen söyle" diyerek cevap verdi. Öğrenci "Şivlilik" dedi. Öğretmen "Evet, Konya'da geçtiğimiz günlerde kutlamıştık, şivlilik" dedi ve parmak kaldıran bir başka öğrenci "Recep ayının ilk cuma gecesi kutlanır öğretmenim" dedi. Öğrencilerin katılımı ile ve kendi tecrübelerini paylaşımı şeklinde diğer mübarek geceler de işlendi. (GK, Galip)

Etkiledi hocam. Dediğim gibi öğrenci gözüyle bakmayı öğrendim öncelikle kendimi seyrederken ve ders anlattığım sınıf sürekli erkek sınıftıydı mesela onları anlayabilmeyi öğrendim. Yani onların sordukları soruları mesela ders esnasında neden böyle bir soru sordu diye düşünecek vaktim olmadı soruya cevap verirken ama daha sonra kendimi izlerken yani nereden yakalamış böyle bir soruyu nasıl düşünmüş diye düşünmeye başladım. Bu açıdan beni çok etkiledi. Yani öğrencileri anlamayı işte biraz daha böyle onların gözünden bakmamı sağladı. O açıdan da bakış açımı değiştirdi öğretmenliğe karşı. Biraz daha seviye indirmek mi diyebilirim ya da onların arasında olmak hissini bana verdi. (- Anlayabilecekleri seviyeye indirmeye çalışacaksın.) Yani biraz daha böyle günlük hayatlarına indirgemeye işte yani aslında hayatlarının içinde olan konular anlattığım konular ama ben galiba herhalde ilahiyat ortamından kaynaklı biraz daha üst düzey mi anlattım diyeyim yani biraz daha böyle teorik kaldı benim anlattıklarım. Onlarsa sürekli nerede kullanacağız sorusunu sordular bana yani. Bana da bunu verdi yani onların bakış açısıyla bakmayı sağladı. (USG, Meryem)

Ama bizim din kültürü öğretmenliğimiz hani biraz daha soyut daha günün içerisinde daha böyle öğrencinin içerisiyle alakalı. Kurallara dayalı değil yani. Bu kuralı öğretmek değil bizim amacımız daha çok öğrencinin kendi hayatında şekillenmesini istediğimiz bir şeyler anlatıyoruz. (USG, Selma)

Hani herkesin sustuğu bir sınıf iyi bir sınıf yönetimi değildir otoriter bir sınıf yönetimidir. Hani o zaman ne verebildiğimizi bilmeyiz, öğrencinin ne aldığını bilemeyiz dönüt almadan öğrenciden. O yüzden öğrenci aktif olarak hani soruyla ya da ne bileyim ona hikaye anlatılarak, günlük hayatta karşılaştığı sorunları ona sınıfta anlatılarak onu da derse katarak... Ama saygı çerçevesinde söz hakkı alarak. Buna dikkat ettim zaten şey de ben yaparken. Söz hakkı almadan konuşmam genelde, konuşmadım. Hani söz hakkı alarak diğer arkadaşlarına saygı göstererek öğrencinin de derse katıldığı ders benim için iyi bir ders yönetimidir. İdeal bir sınıf yönetimidir. (USG, Serkan)

3.2.4.1.3. Etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlama

Etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlama konusunda gerçekleştirilen uygulamalara sıkça atıfta bulunulmuş, kimi dersler sonrasında doldurulan günlüklerde bunun başarıldığı ya da bu konuda başarısız olduğuna vurgu yapılırken, akran değerlendirmelerinde de dersin güçlü yönleri olarak zikredildiği gibi kimi derslerde etkili bir öğretimin yapılamadığı şeklindeki tespitlerle dersin zayıf yönü olarak nitelendirildiği görülmektedir. Öğretmen adayları tarafından önceki bilgileri hatırlatma ve yeni bilgilerle bağlantı kurma, Kur'an dersinde uygulama yaptırmak, uygun materyal kullanma, kavram haritası kullanma, bol ve değişik örnekler verme, yazı tahtasını kullanma gibi durumların etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca sınıfı tanımanın ve ona göre bir ders hazırlamanın etkili öğrenmeye katkı sağlayacağına değinilmiştir.

Anlattığım dersi başarılı bir ders olarak değerlendiremem. Baştan başa içime sinmedi. Konu çocuklara aktarıldı ama kalıcılığı konusunda şüphelerim var. ... Sunduğum ders kazanımları elde etmelerine yardımcı oldu. Ama kalıcılığı konusunda emin değilim. (DSYG, Aliye)

Konuyu anlatırken öğrencilerin önceki bilgilerini hatırlamalarını sağlayarak yeni konu ile bağlantı kurmalarını sağlaması etkili öğrenmeleri açısından iyi oldu. (AD, Beyza)

Konu anlatımından sonra Kur'an'dan uygulama yaptırmak konunun kalıcılığı için faydalı bir uygulama olmuş. (AD, Beyza)

Dersin içeriğine ve amacına uygun materyaller kullanıldı. Öğrenilenlerin aklıda kalmasını sağladı. ... Veysel Karani ile ilgili video öğrenilenlerin akılda kalıcı olmasını sağladı. Ancak video sonunda değerlendirmede öğrenciler aktif olamadılar. (AD, Beyza)

Kavram haritası çizmesi güzeldi (kalıcılık açısından) (AD, Galip)

Dersin amacına uygun materyaller kullanarak anlatılan konunun akılda kalmasını sağladı. Kullanılan materyaller sonrası öğrencilerle değerlendirmeler yapıldı. (AD, Hanife)

Kitaptan okutulan dersi uygun bulmuyorum. Arkadaşımız konuya daha net bir boyut kazandırmak istemiş olsa da bu yöntem, dışarıdan yüksek sesle okuyan öğrenci hariç tüm sınıfı uyutabilir. Ayrıca akılda kalıcılık özelliği olduğunu düşünmüyorum. Çünkü öğrenciler düzgün okumaya odaklanıp özü kaçırabiliyor. (AD, Halime)

Haritadan yararlanması öğrencinin görsel hafıza yönünden akılda tutmasını kolaylaştırabilir. (AD, Meryem)

Elimden geldiğince bol örnek vererek onları zararlı alışkanlıklar hakkında bilgilendirmeye çalışacağım. Etkili bir ders olacağını düşünüyorum. (DÖYG, Naciye)

Öğrencilere göre hazırlandığım ve sınıf yapısına birkaç derstir aşına olduğum için etkili bir ders olacağını düşünüyorum. (DÖYG, Selma)

Ders kitabı dışında farklı örnekler sunması öğrenmeyi etkili kaldı. (AD, Zeynep)

Dersin içeriğine uygun etkileyici örnekler verilmesi öğrencide konunun kalıcı olarak öğrenilmesini sağladı. Konu anlatımı oldukça başarılı ve etkiliydi. Tahtaya yazılan örneklerle öğrencinin konuyu bütün olarak görmesi ve öğretmenin anlaşılır şekilde açıklamalarda bulunması konunun anlaşılabilirliği açısından çok iyiydi. Etkili ve kalıcı öğrenmenin sağlanabildiğini düşünüyorum. (AD, Zeynep)

Derse giriş kısmında ve dersin ortasında iki video izletilerek her ikisinde de öğrencilerin değerlendirmeleri alındı. Ders işlenirken bir taraftan da öğrencilerin cevapları tahtaya çıkarılan bir öğrenciye yazdırılarak yazı tahtası etkin bir şekilde kullanıldı. Her ikisi de derse görsellik katıyor ve farklı zeka türlerine hitap etmeyi kolaylaştırıyor. Bu yolla görsel zekaya, sözel dilsel zekaya, içsel zekaya ya da sosyal zekaya sahip öğrencilerin etkili ve kalıcı bir öğrenme gerçekleştirmeleri sağlanabilir. (GK, Yeşim)

3.2.4.1.4. Soyut konuları somutlaştırma

Konuların soyut konular olduğuna öğretmen adayları tarafından zaman zaman atıfta bulunulmuş, günlük hayattan örnekler verilerek konunun somutlaştırılması ya da bir hikaye ile soyut konunun somutlaştırılması dersin güçlü yönlerinden olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca materyal kullanmanın konunun somutlaştırılmasına imkan sağladığı belirtilerek aynı şekilde bu durum dersin güçlü yönlerinden biri olarak dile getirildiği şekilde bulgulara ulaşılmıştır. Bazı öğretmen adaylarının da ders planlarında bu durumları dikkate aldığı görülmektedir.

Konu çok soyut olduğu için sınıf çok sessiz kalmış, öğretmene çok yük binmiş. Burada aniden gelişen sorunlarda çözüm üretebilmek tecrübeyle gerçekleşecek ancak bizim elimizde daha çok alternatifle girmemiz gerekiyor. (AD, Aliye)

Kader konusu soyut olduğu için daha fazla somutlaştırmaya yönelik hikaye, çelişkili sorular, kendi hayatlarından ya da hayatlarına yakın durumlardan örnek birşeyler yapabiliirdi (Dersin ikinci kısmında bu daha iyi olmuş). (AD, Aliye)

Ekstra bir materyal kullanılabilseydi konu bu kadar anlatımdan ibaret olmazdı. Ama konu çok soyut bir konu olunca pek mümkün olmadı sanırım. Ben de kullanmazdım büyük ihtimalle.. (AD, Aliye)

Daha kelami -soyut- bir soru ya da sorularla karşılaşabilirim. Ama üstesinden gelebileceğimi düşünüyorum. (AD, Aliye)

Soyut kavramları öğrencilerin seviyesine indirme konusunda biraz çalışmam gerekiyor. (DSYG, Feyza)

Uygun örnekler vererek soyut konuların havada kalmasını önledi. (AD, Galip)

Konuyu günlük hayata indirebilmesi ve somut örnekler vermesi dersin güzel yönlerindendi. (AD, Hanife)

Dersin başında öğrencilerin dikkatini çekme noktasında çok başarılı. Yapboz üzerinden örneklendirmesi konuyu somutlaştırmada etkili olmuş. ... Ders işlerken farklı yöntem, teknik ve materyal kullanması öğrencilerin ilgisinin yüksek olmasını sağlamış. Konuyu somutlaştırmış ve günlük hayata da yansıtmayı başarmış. Ders sonunda öğrencilerin davranışlarının değişeceğini umuyorum. Çünkü yapılan yanlışlardan bahsetti ve olması gerekeni söyledi. (AD, Hanife)

Daha fazla somut örnek verilerek öğrencilerin gözünde, zihninde kalıcı hale getirilebilirdi. (AD, Halime)

Slayt gösterisi ile ders işlenir. Arada ayet ve hadisler okunur ve konuya dair dini boyut somutlaştırılır. Örnek olaylar anlatılır ve öğrencinin üzerinde düşünüp yorum yapması sağlanır. Konunun günlük hayata indirgenmesi için çabalanır. (DP, Melike)

Soyut olan fıkıh-tasavvuf-düşünce-yorum gibi konuları hikaye ve şekillerle somutlaştırmaya çalıştım. Bu açıdan faydalı olduğunu, öğrencilerin zihninde kavramların oturduğunu düşünüyorum. Daha iyi dinlenseydi daha faydalı olabilirdi. Yine de çabalayarak istediğimi verdiğimi düşünüyorum. ... Çok ses olsa da dersi bırakmadım, devam ettim ve son ana kadar verebileceğim en çok şeyi vermeye çalıştım. Somutlaştırma konusunda da iyi olduğumu düşünüyorum. (DSYG, Selma)

3.2.4.1.5. Öğrenciyi düşünmeye sevk etme

Öğrencileri düşünmeye sevk eden sorular yöneltilmesine, yorum yapmalarının istenmesine öğretmen adayları tarafından değer atfedildiği görülmektedir.

Örnekler güzel, düşünmeye sevk ediyor. (AD, Aliye)

Düşündürücü sorular sordu. Günlük hayatla ilişkilendirdi. (AD, Galip)

Öğrenciyi düşünmeye sevk eden sorular sorması ilgiyi canlı tuttu. (AD, Hanife)

Slayt gösterisi ile ders işlenir. Arada ayet ve hadisler okunur ve konuya dair dini boyut somutlaştırılır. Örnek olaylar anlatılır ve öğrencinin üzerinde düşünüp yorum yapması sağlanır. Konunun günlük hayata indirgenmesi için çabalanır. (DP, Melike)

Dersimde bu hafta iyi yaptığım şeyler: Öğrencilerin derse katılımı, sınıf otoritesini kurma, öğrencileri düşündürebilme (DSYG, Melike)

Öğrencilerin olayla ilgili olumlu olumsuz düşüncelerini almaya çalışması güzel olmuş. Öğrencileri düşünmeye sevk etmiş. Sınıf ortamında öğrenciler rahatça düşüncelerini ifade edebilmiş. (AD, Meryem)

Öğrencilerden metni paylaşarak okumaları istenir. Ardından aşağıdaki sorular sorulur. Alkollü içkiler ve uyuşturucu maddeler en fazla hangi organımıza zarar verir? Dinimiz akıl, can, mal ve nesle zarar verilmesini yasaklamıştır. Bunun nedeni ne olabilir? İçki ve uyuşturucu bağımlılığı sorumluluklarımızı aksatır mı? (DP, Serkan)

1. Dünya savaşı sonunda paylaşılan Türkiye haritası gösterilerek yorum yapmaları sağlanır. (DP, Yahya)

Duanın anlamının ezberini sıradan almak yerine ne anladıklarını, günlük hayatlarına, kalplerine dokunarak sorgulamak çok iyi olmuş. Zaten öğrencilerin akıllarında bu taraflar kalıyor. (AD, Feyza)

Öğretmen adayı konuyla ilgili izlettiği videoyu durdurarak, sınıfa "Sizce çocuk bundan sonra ne yapacak?" şeklinde bir soru sordu ve öğrencilere söz verdi. Öğrenciler parmak kaldırarak söz alıp tahminlerini paylaştılar. Daha sonra video izlenmeye devam edildi. Video bittikten sonra ise "Ne gibi çıkarsamalarda buldunuz şimdi buradan?" diyerek yeni bir soru yöneltti. (GK, Yeşim)

3.2.4.1.6. Öğrenci hazır bulunuşluğunu dikkate alma

Öğretmen adaylarının, öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerinin olup olmadığı ile ilgili bazı öngörülerde bulunarak derslerin planladıkları ya da derse giriş aşamasında ön bilgilerinin ne düzeyde olduğunu ve hazır bulunuşluklarını ortaya çıkaracak soru ve etkinliklerle derse giriş yapıldığı anlaşılmaktadır.

Din kültürü dersi ile ilgili temelde bilgileri var. Birçok şeyi aslında biliyorlar, derse katılıyorlar genel olarak... (DP, Aliye)

"İnanmak deyince aklınıza ne geliyor?" sorusu ile öğrencilerin ön bilgileri alındı. (GK, Aliye)

Çocukların konunun birçoğunu bildiği kanısındayım; ama örneklerimle daha önce oturmayan teorik bilgilerinin sağlamlaşacağını düşünüyorum. (DÖYG, Aliye)

Kazanımları elde ettiklerine inanıyorum. "Konu hakkında bilinen yanlışların düzeltilmesi"ni daha önce daha kapsamlı işlediğim için derste çok fazla üzerinde durmadım. Ders öncesi çocukların mevcut durumlarını yokladım. (DSYG, Aliye)

Tahtayı kullanırken öğrencilere yöneltilen sorularla onların katkısını da alması, örnekleri ya da med harflerini vs. öğrencilere söyletmesi konuyu ne kadar bildiklerini görmeye yarıyor. (GK, Beyza)

Öğrencilerin mevcut bilgileri hatırlatıldı. İşlenen konu ve içerikle bağlantı kurulması sağlandı. Günlük hayatla ilişkileri kuruldu. (AD, Beyza)

Tecvid konusunda öğrencilerin ön bilgilerinin sorgulanması ile derse giriş yapılacak. Tecvid ilminin gerekliliği kavratılarak öğrencilerin derse güdülenmesi sağlanacak. (DP, Ercan)

Öğrencilerin kandil geceleri ile ilgili ön bilgileri yoklanacak. Verilen cevaplar doğrultusunda kavram haritası oluşturulacak. Daha sonra slaytla birlikte konu anlatımı yapılacak. Soru cevaplarla dersin gidişatına göre ek bilgiler sunulacak. (DP, Galip)

Öğrencilerin çoğunun Hz. Yusuf konusunda bildiği birşeyler vardır. Ayet temelli olarak bu bilgilerine eklemeler yapılacak. (DP, Meryem)

Hazır bulunuşluklarını ölçerek slaytla derse başlayacağım. (DP, Nevin)

"Nezaket nedir?" sorusuyla bu konu hakkında ne kadar bilgi sahibi oldukları ölçülür. Sonra öğretmen, sınıfın söylediklerini toparlayıcı mahiyette bir açıklama yapar ve slayt göstergesindeki bilgiler öğrenciler ile paylaşılır. Günlük hayattan konuya ilişkin örnekler açıklanır. (DP, Türkan)

3.2.4.1.7. Öğrencinin seviyesini dikkate alma (öğrenciye görelilik)

Öğretim uygulamalarında, öğrencilerin seviyelerinin dikkate alınmaya çalışıldığı ya da öğretmen adayları tarafından yapılan akran değerlendirmelerinde bunun dersin güçlü yanı olarak nitelendirildiğine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Bir öğretmen adayı

tarafından, öğrencilerin seviyesini tahmin etmekte zorlandıkları dile getirilmiş, bunun ise uygulama eksikliğinden kaynaklandığını düşündüğü görülmektedir.

Evet. Çünkü sınıflar arasında bile, şubeler arasında bile fark oluyor. Bir sınıfta anlattığın kelimelerle diğer sınıfta olamıyorsun. Birazcık daha onlara birazcık daha indirgemen, daha açıklaman lazım. Öğretmen bu konuda şekil, birazcık o kalıplara girmesi, esnek olması, o kalıba göre şekillenmesi gerekiyor bence. (YOG, Beyza)

Öğrencilerin seviyesine uygun örnekler verdi. (AD, Ercan)

Öğrencilerin seviyesine uygun, günlük hayatla ilişkilendirerek etkili bir ders işledi. (AD, Ercan)

Soyut kavramları öğrencilerin seviyesine indirgeme konusunda biraz çalışmam gerekiyor. (DSYG, Feyza)

Hızlı hareket etmeye çalıştın sanırsam vakti iyi kullanmak için. Biraz daha yavaş mı hareket etsen acaba. Beni çok rahatsız etmedi ama öğrencilere hızlı gelmiş olabilir. (AD, Zeynep)

Bazen çok hızlı konuşarak anlatım yapılmış. Bu da algılamının zorlaşmasına neden olabilir. (AD, Zeynep)

Öğrenciler bizim zamanımızdaki gibi değil. Kurslardan aldığı bilgilerle çok çok gelişıyorlar ve bizim sorduğumuz sorular çok basit kalıyor. Basit ve zor kavramlarını ayırt etmekte zorlanıyoruz bence. Burada da biraz kısıtlanıyoruz. Öğrencinin seviyesini tahmin edemiyoruz. Bu da pratik eksikliğimizden kaynaklanıyor olabilir. (USG, Havva)

Hani bir şeyleri onların seviyesine inerek anlattığımız zaman, anladıklarını gördüğümüz zaman hani o mutluluk gerçekten inanılmaz bir haz veriyor. Bir şeyleri öğretmek çok çok mutlu edici bir durum. (USG, Nevin)

Bunlar mesela hani bende çok geliştirici bir şey oldu yani. Ben kendimi bu konuda kesinlikle gelişmiş olarak görüyorum. Hani şu an bile mesela bana şu konuyu nasıl anlatmam gerekir ya da hani diye sorduğun zaman şöyle, hangi sınıf, kaçınıcı sınıflara anlatıyorsun gibisinden hani direkt atlamak yerine etrafını bir kolaçan edip ya da hani o şekilde nasıl desem hani anlatamadım. ... Bu öğrencilerim nasıl gibisinden hani sorular sorarak o şekilde bir şey söyleyebilirim yani hocam. Daha iyiyse hani daha basit düzeyde daha iyiyse daha ileri düzeyde.. önerebilirim şu an. Önceden bunlara dair kesinlikle hiçbir fikrim yoktu ve gerçekten bu mikro öğretime katılmasaydım sadece okuldan mezun olup öğretmen olduğumla kalacaktım. Gerçekten öğretmen olamayacaktım kesinlikle. (USG, Nevin)

Onlarla hani iyi bir iletişim kurabildiğim zamanlarda onlarla gayet güzel bir ders işleyebilirim. Ama eğer ki ben o iletişimi yakalayamazsam onlarla mesela onların seviyesine inemezsem eğer o ders ne benim için ne çocuklar için verimli geçmiyor. (USG, Naciye)

3.2.4.1.8. Öğrenciye değer verme

Öğrenciye değer verme anlamında çeşitli davranışlara atıfta bulunan öğretmen adayları değerlendirmelerinde buna dersin beğendikleri yönü olarak ifade ettikleri görülmektedir. Öğrenciye söz verme ve ciddiye alarak dinleme, masada oturarak ders

anlatmak yerine ayakta ders anlatma, giyim kuşamına özen gösterme öğrenciye verilen değerle ilişkilendirilmektedir.

Konuşan her öğrenciyi dinlemesi, duymadığında ne söylediğini "Efendim" diyerek tekrar ettirmesi güzel. (AD, Aliye)

Dersi ve öğrencileri önemseydiğini gösterecek şekilde, ayakta durman, konuşma üslubun güzeldi. (AD, Aliye)

Öğretmen açıklama yaparken bir öğrenci parmak kaldırdı. Öğretmen konuyu bölmeden, öğrenciyi dikkate alırken diğerlerinin de dikkatini dağıtmadan, bir dakika der gibi işaret parmağını gösterdi. Böylelikle konuşmaya ara vermeden uygun bir dönüt vermiş oldu. Cümleleri tamamlanınca öğrenciye söz verdi. (GK, Beyza)

Derse girişte öğrencilere sessiz olma uyarısı yapıyorsun ve onlara karşı saygılı bir duruş sergiliyorsun ya da öğrenciyi kıracak bir şey söylemiyorsun. Çarpıcı bir örnekle konuya giriş yapmışsın. Hep bir ağızdan çıksa da neredeyse herkes derse katılmış. (AD, Selma)

Giyim ve kuşamı derse verdiği önemi gösteriyor. (AD, Yahya)

Giyim kuşamı iyiydi, derse önem verdiği belliydi. (AD, Yahya)

Çocuklara değer verdiği zaman hani çocuklarda ya da herhangi bir şekilde onun değerli olduğunu hissettirdiğin zaman ondan sonra pozitif elektrik ya da bir hareket ya da bir jest ve mimik seni dinlediğini gösteriyor. Sana saygı duyduğunu, değer verdiğini gösteriyor yani hocam. Bu benim için çok önemli bir şeydi. (USG, Nevin)

3.2.4.1.9. Yanlış bilgileri düzeltme

Araştırma kapsamında elde edilen verilerde yanlışları düzeltme temasına kodlamaların Kur'an dersi ile ilgili olduğu görülmektedir. Öğrenciye uygun dönüt vererek yanlışlarını düzeltmenin önemine vurgu yapılmaktadır.

Mükemmel bir ders olmasa da iyiye yakındı. Çünkü oyun kısmında öğrencilerin eğlendiklerini ve gözden kaçırdıkları hataların farkına vardıklarını düşünüyorum (Kur'an) (DSYG, Feyza)

Bireysel değerlendirmelerde dönüt verme konusunda şu hususa dikkat edilmeliydi. Öğrencilerin yanlışları sözel olarak söylendi, biraz daha çalışmaları istendi. Bunun yanı sıra yanlışları kitapları üzerine işaretlense öğrencinin yanlışını düzeltmesi daha kolay olurdu. (GK, Feyza)

Bir öğrencinin yaptığı yanlışta hemen "hayır öyle değil" gibi direkt cevaplar vermiş. Biraz daha yumuşatıp doğru cevabını verebilirdi. ... Öğrencinin yaptığı yanlış başka öğrencilere düzelttirmesi öğrencinin sınıftaki arkadaşlarına karşı mahcup ve eksik olduğu hissine kapılmasına neden olabilir. Yapılan hatalar yumuşak bir dil ve yaklaşımla öğretmen tarafından düzeltilmeliydi. (Kuran) (AD, Zeynep)

Konuyu sunması, geçişler, öğrenciye soru yöneltmesi ve yanlışlara uygun dönütler vermede gayet iyi. Sesini kullanması, jest ve mimiklerini etkili kullanması ile öğrencinin dersi takip etmesini kolaylaştırıyor. (Kuran dersi) (GK, Zeynep)

3.2.4.1.10. Bireysel farklılıkları dikkate alma

Öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığı ya da anlatılan dersin, farklı öğrenme biçimlerine sahip öğrencilere hitap edebilecek özellikte olguna ilişkin değerlendirmelere aşağıda yer verilmektedir:

Akıllı tahtada harita üzerinde Yusuf (as)'ın yaşadığı bölgeyi göstermek öğrencilerin görsel hafızasında canlandırmalarını kolaylaştıracaktır. (AD, Meryem)

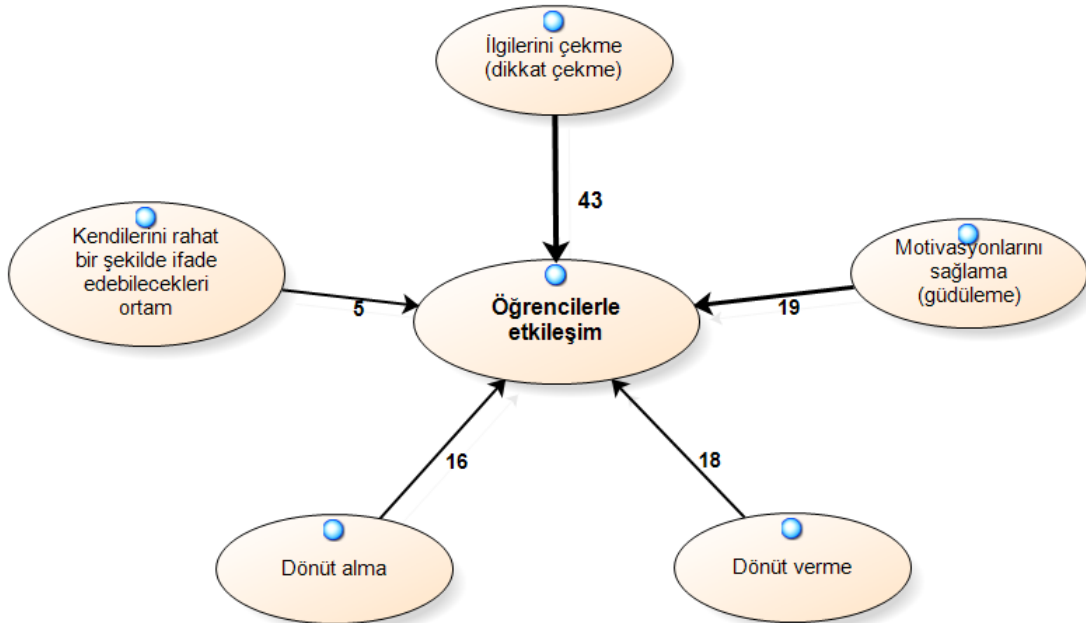
Öğrencileri tam tanımadan onlarla ilgili fazla soru sormamam lazım. (DSYG, Serkan)

Video izletildi, yazı tahtası etkili bir şekilde kullanıldı. Video gibi görsel materyallerin kullanımı ve tahtanın kullanımı farklı zeka türlerine sahip öğrencilere de hitap edebilmeyi sağlıyor. (GK, Yeşim)

Derse giriş kısmında ve dersin ortasında iki video izletilerek her ikisinde de öğrencilerin değerlendirmeleri alındı. Ders işlenirken bir taraftan da öğrencilerin cevapları tahtaya çıkarılan bir öğrenciye yazdırılarak yazı tahtası etkin bir şekilde kullanıldı. Her ikisi de derse görsellik katıyor ve farklı zeka türlerine hitap etmeyi kolaylaştırıyor. Bu yolla görsel zekaya, sözel dilsel zekaya, içsel zekaya ya da sosyal zekaya sahip öğrencilerin etkili ve kalıcı bir öğrenme gerçekleştirmeleri sağlanabilir. (GK, Yeşim)

3.2.4.2. Öğrencilerle etkileşim

Öğretmen adaylarının, öğretim uygulamalarında öğrencilerle etkileşiminin dayandığı temellere ilişkin ortaya çıkan alt temalara Şekil 27'de yer verilmiştir.



Şekil 26. Öğrencilerle etkileşim alt temasına ilişkin kodlamaların kullanım sıklığı

Şekil 26 incelendiğinde öğretmen adaylarının, öğrencilerin ilgisini çekme konusuna büyük ölçüde önem verdikleri görülmektedir. Çünkü diğer veri

kaynaklarından elde ettiğimiz bulguların da ortaya koyduğu gibi, öğretmen adayları öğrencinin aktif kılınabilmesi için ilgisinin çekilmesinin gerektiğini düşünmektedirler. Öğrencinin ilgisinin çekilememesinin, sınıfta gürültü oluşmasının nedenlerinden biri olduğu da uygulama kapsamında ortaya çıkan durumlardan birisidir. Gürültü oluşmasının sebeplerinden birisi de öğrencinin ilgisini yeterince çekememek olarak değerlendirildiği görülmektedir. Sınıf yönetimi temasında bununla ilgili bulgulara daha detaylı bir şekilde yer verilmiştir.

3.2.4.2.1. İlgilerini çekme (dikkat çekme)

“Susamamış bir eşeğe su içirilemez” diye bir atasözüne atıfta bulunan Dewey (1957, s. 82) bunun gibi, bir adamın hele çocuğun ilgisi uyandırılmadan yani kendisinde bilmek yahut bir şey yapmak için bir ihtiyaç doğurmadan bir söz dinletilemeyeceğini ve bir şey yaptırılmayacağını ifade etmektedir. Dewey (1957)’e göre çocuktaki ilgi onun gelişimi ile değişir. O halde her yaşın ilgilerini araştırmamız gerekir.

Öğretmen adayları da uygulamalarında öğrencilerin ilgilerini çekme konusu üzerinde yoğunluklu olarak durmuşlardır.

Önce ilgi zaten önemli. Bir şeye ilgin varsa, bir şeyi isteyerek yapmak daha güzeldir ya, ilgi. O varsa zaten onun zaten o diyor ki kendi hocam zaten ben istiyorum, sen söyle benim o zaten, bana gelecek. Ama onun dışında bizim de oluyor, sevmediğimiz bir derste biz şu an bile hoca anlatıyor ama biz orada dinlemiyor olabiliyoruz yani. Öyle olunca öğrencinin ilk önce istemesi gerekiyor. Öğrenmeyi istemesi gerekiyor. Öğrenmeyi istedikten sonra aslında öğretmenin de çok bir zorluğu yok. (YOG, Beyza)

Öğretmen adayları öncelikle **derse girişte ilgiyi çekmenin** önemine işaret etmektedirler:

Derse girişi dikkat çekici, merak uyandırıcıydı. (AD, Hanife)

Derse girişi zayıf kaldı. Herhangi dikkat çekici bir etkinlik, bir konuşma vs. yapmadı. (AD, Beyza)

Kullandığı strateji ile öğrencilerin dersin başında yeterince düşüncelerini ve konuya ilgilerinin artmasını sağladı. (AD, Ekrem)

Öğrencinin ilgisini çekmede en çok başvurulan ve yararlı bulunan strateji **materyal kullanımı** olarak karşımıza çıkmaktadır. En yaygın kullanılan materyal ise videodur:

Materyaller ile dersi zenginleştirmesi ilgiyi artırdı ve merak uyandırdı. (AD, Hanife)

Bir video ile derse girip dikkatlerini çekmeyi planlıyorum. Soru-cevap ile tepkileri ve fikirleri konusunda bilgi edinmeye çalışacağım. (DP, Aliye)

Materyal yani video çok dikkat çekiciydi, büyük etkisi oldu. Merak uyandırma konusunda videodaki mesajın konuyla ilgisi çok inceydi düşündürücüydü. (AD, Aliye)

Derse video izletilerek başlaması çok güzel olmuş. Öğrenciler dikkatlerini videoya vermişler. (AD, Beyza)

Derse video ile başlanması ilgi çekici olmuş. (AD, Havva)

Öğrencilerin dikkatini çekmek için görsel ve işitsel öğeler kullanman güzel olmuş. Kur'an dinletmen, video izletmen çok güzel olmuş. (AD, Havva)

Ders işlerken farklı yöntem, teknik ve materyal kullanması öğrencilerin ilgisinin yüksek olmasını sağlamış. Konuyu somutlaştırmış ve günlük hayata da yansıtmayı başarmış. Ders sonunda öğrencilerin davranışlarının değişeceğini umuyorum. Çünkü yapılan yanlışlardan bahsetti ve olması gerekeni söyledi. (AD, Hanife)

Dersimi beklediğimden daha başarılı buldum. Heyecanıma yenik düşmekten korkuyordum. Ders esnasındaki materyalim ve videom öğrencilerin dikkatini çekmesi açısından başarılıydı. (DSYG, Hanife)

Derse girişte Yusuf aleyhisselamın yaşadığı bölge haritası gösterilerek öğrencilerin dikkati çekildi. Öğrencilerin zihninde canlanması ve olayın nerede geçtiğini öğrenmeleri açısından önemli. (GK, Meryem)

Kullanmayı düşündüğüm yöntem ve stratejiler bu sınıfa uygun. Daha önceki dersimde anlatım yöntemini kullanmıştım. Ama bu haftaki dersimde slayt üzerinden dersimi işleyeceğim. Çocukların daha çok ilgisini çekeceğini düşünüyorum. (DÖYG, Naciye)

Susturması ve dikkatlerinin çekilmesi zor bir sınıf. Bu yüzden onları oyalayarak dikkatlerini çekecek yöntem ve materyaller üzerinde çalıştım, hazırlık yaptım. (DÖYG, Selma)

Dersin başında video izleterek çocukların daha derse başlamadan ilgilerini cezbetmişsin ve biraz dersin başında "5e modeli" görür gibi oldum. Etkileyici buldum. (AD, Yeşim)

Video öğrencilerin çok ilgisini çekti., büyük oranda da konunun içeriği ile ilgiliydi. Hem konunun pekişmesine katkı sağladı hem de sükunet sağlandı. (GK, Türkan)

Derse video ile başlamak dikkat çekmek açısından güzel olmuş. Arada videoyu durdurup arada öğrencilerin konuşmasını sağlamak da etkin katılımı artırmış. En başta salavat çektiirmek de çok güzeldi. (AD, Yeşim)

Video ile zenginleştirmek güzel olmuş, konu da buna elverişli olunca ilgi çekici olmuş. (AD, Yeşim)

Hem slayt, hem anlatım, hem de tahtada gösterme yapıldığı için öğrencilerin dikkatleri hep öğretiliminde kalmış. (AD, Zeynep)

Öğretmen adayı "Şimdi bir video izleyeceksiniz, izlediğiniz videoda dikkatinizi çeken şey nedir? Not alabilirsiniz..." diyerek öğrencileri konuya odaklamaya çalıştı. Bir taraftan videoyu daha dikkatli izlemelerini sağlamaya çalışırken diğer taraftan bağlantı kurmalarını ve çıkarsama yapmalarını sağlamayı hedefliyordu. (GK, Beyza)

Öğrencilerin ilgisini çekmek üzere **hikaye anlatmanın** yanısıra , **etkinlik** ve **uygulama yaptırmanın** faydalı olduğu ile ilgili bulgular aşağıdaki gibidir:

Ders sunumumu gerçekleştirmek üzere hocalarımdan öneriler aldım. Etkinlik hazırladım. Derste sorulabilecek sorulara göre hazırlık yaptım. Öğrencilerin dikkatlerini çekebilecek bir hikaye üzerine çalıştım. (DÖYG, Selma)

Ders yöntem, strateji ve zaman açısından planladığım gibi geçmedi. Çünkü sınıf çok hareketli, dersi dinlemek istemiyorlar. Derse ilgilerini çekmek için etkinlik hazırlamıştım ancak ters tepki oluşturdu. Sessizce etkinliklere katılmalarını hedeflerken normalden daha fazla bir gürültüyle karşılaştım. (DSYG, Selma)

Cuma günü de olması sebebiyle derse topluca salavat getirilerek başlandı. Bu uygulama, derse öğrencilerin dikkatini toplayarak başlamanın yanısıra öğrencilerde motivasyon da sağlamış oldu. (GK, Yeşim)

Günlük hayatlarından örnekler verme konusu ise öğrencilerin dikkatini çekmede başvurulan bir başka yol olabilir.

Öğrencilerin derse katılımı, günlük hayatlarından örnekler vermeleri istenerek çok iyi sağlandı. Öğrencilerin katılımının yanısıra sınıfta sükunetin de sağlanmış olması öğrencilerin ilgisinin de başarıyla çekilmiş olduğunu gösteriyor. (GK, Yeşim)

Öğrencilere içtenlikle yaklaşma, ses tonunu iyi kullanma ve tahtayı kullanmanın öğrencinin dikkatini çeken unsurlar olduğu şeklindeki değerlendirmeler de elde ettiğimiz bulgular arasındadır:

Öğretmen adayının öğrencilere içtenlikle yaklaşması ve ses tonunu etkili bir şekilde kullanması öğrencilerin dersi ilgiyle dinlemelerini sağladı. (GK, Aliye)

Sözel dil becerisini kullanımı, vurgu ve tonlama, jest ve mimiklerin kullanımı çok iyiydi. Dersin işlenişine duyu kattı. Bu da öğrencilerin dersi ilgi ile takip etmesini sağlıyor. (GK, Aliye)

Ses tonun hep aynıydı. Bu da monotonluğa götürür. Arada bir sesin yüksek ya da alçak çıkması dikkat çeker. (AD, Türkan)

Konuyu sunması, geçişler, öğrenciye soru yöneltmesi ve yanıtlara uygun dönütler vermede gayet iyi. Sesini kullanması, jest ve mimiklerini etkili kullanması ile öğrencinin dersi takip etmesini kolaylaştırıyor. (Kuran dersi) (GK, Zeynep)

Hocamızın ses tonu, hitabı ve düzgün, doğru cümleler kurması ile birlikte tahtayı kullanması öğrencilerin derse ilgi duymasını sağladı. (AD, Halime)

Bir öğretmen adayı tarafından, öğrencilerin dikkatini çekme konusunda **jest ve mimikleri yerinde kullanmanın** da önemli olduğu, fazlaca jest ve mimik kullanmanın dikkati çekmede etkisiz olacağı değerlendirilmesinin yapıldığı görülmektedir:

Jestlerimi daha seyrek kullanabilirim. Öğrenciler bir süre sonra el hareketlerime alıştıkları için dikkat çekici olmuyor. (DSYG, Ercan)

Öğretmenin ilgisini çekmek, dikkatini toplamak için sabit bir noktada durmak yerine **sınıf içinde dolaşmanın** gerektiğine değinilmiştir:

Tahtanın önünde gezinmek iyi olmuş. Sabit kalmak öğrencinin dikkatinin dağılmasına sebep oluyor. (AD, Aliye)

Öğretmen adaylarının, öğrencinin ilgisini çekme konusunda çeşitli **öngörü, tespit, öneri** ve **değerlendirmelerinin** ortaya çıktığı görülmektedir:

Sınıfın kontrolünü sağlama ve dikkatlerini çekme konusunda problem yaşanabilir. (DÖYG, Yahya)

Güzel, sakın geçen bir ders olmuş, öğrencilerin dikkati tamamen senin üzerinde gibi görünüyor. Sınıf hakimiyetin iyi yani.. (AD, Aliye)

Beklediğim tepkilerden çok daha farklı tepkilerle karşılaştım. İlgilerini çekip sessizleşeceklerini düşünmüştüm ama tam tersi oldu. Bunun bizi stajyer olarak görmelerinden kaynaklandığını düşünüyorum. (DSYG, Selma)

Öğrencilerin dikkati hep dersteydi. Sorulan sorulara uygun cevaplar verdiler ve uygun dönütler alındı. (AD, Beyza)

Her sınıfın kendi özelliklerine göre plan yapmak gerektiğini tecrübe ettim. Bu sınıfta etkinlik yerine klasik yöntemler (okuma-yazdırma yöntemleriyle) ders işlemek daha etkili oluyor. Bu durum her sınıfta başımıza gelecek. O yüzden sınıfa göre derse hazırlanmak gerektiğini düşünüyorum. (DSYG, Selma)

Tam olarak başarılı bir ders denemez. Vasatın birkaç puan üstü, iyinin kötüsü. Daha iyi olunabilir, daha çok dikkat çekilebilir, daha çok sessizlik sağlanabilir. (DSYG, Türkan)

Derse ilgi çekme konusunda kendimi geliştirmeliyim. Sınıfa hakim olma yönünden de her dersime muhakkak çalışarak gitmeliyim. (DSYG, Türkan)

Konu biraz dersin içeriğine göre olmadığından öğrenciler önemsemedi. Bunun için Din Kültürü dersine uygun içerik kullanılabilirdi. (AD, Yahya)

Sınıfın derse ilgisini çekmede pasif kalındı. (AD, Yahya)

Ders planladığım gibi geçmedi. Dikkatlerini toplayamadım. (DSYG, Yahya)

Anlatması sıkıntı değil ama öğrencinin dikkatini çekebilmenin çok önemli olduğu, öğrenciye sevdirebilmenin çok önemli olduğunu öğrencilerle yüzgöz olduktan sonra fark ettim. Çünkü anlatsan arkada uyuyan uyur, önde yazan yazar, konuşan konuşur. Hani çok bir etkili olmazdı ama en azından bir şeyleri kazandırabilmek, öğretebilmek için daha canlı daha aktif, eğlenceli gerektiği yerde bir öğretmen olabilmemiz gerektiğini, her derse hazırlanmamız gerektiğini fark ettim açıkçası. Hani konular aynı olduktan sonra belki farklı sınıflara hazırlanılmaz ama en azından bir konunun üzerinde öğrencinin nasıl dikkati çekilir, nasıl daha enerjik hale getirilir, o konu en güzel nasıl anlatılır en azından bunları yapmamız gerektiğini fark ettim. (USG, Feyza)

Öncelikle dediğim gibi erkek sınıfında ders anlattığım için çok fazla dağılan bir sınıftı. Onları toparlamayı daha iyi geliştirdim. Yani tam olarak oldu diyemem ama sınıfın dikkatini toplamayı, dikkatlerini çekecek bir şeyler bulmayı öğrendim. Onun dışında öğrencilerimi tanıyarak mesela bir öğrencimin babasının mesleğini öğrendim mesela ondan örnekler verdiğim zaman hepsinin dikkatinin bana yoğunlaştığını fark ettim. Sınıf düzenini sağlamayı öğrendim böylelikle. Daha sonra bunun yanında yani ilgilerini bilmem gerektiğini fark ettim, nelere ilgi duyduklarını. İletişimim konusunda da daha çok onlara söz hakkı vermeye çalıştım. Ama sonrasında fark ettim ki bu biraz da yanlış oldu yani bu defa konu çok fazla dağılmaya başladı. Benim anlattığım şeyden çok fazla yanlış yerlere gitmeye başladı o açıdan iletişimi dengede tutmayı bir nebze olsun geliştirdim yani önceleri surf onları dinliyordum. Bu biraz yanlış oldu. (USG, Meryem)

3.2.4.2.2. Motivasyonlarını sağlama (güdüleme)

Öğrencilerin ilgisini çektikten sonra bu ilginin devamını sağlamak üzere motivasyonlatın sağlama yani öğrenciyi güdüleme konusu öğrencilerle etkileşimde en fazla üzerinde durulan husus olarak karşımıza çıkmaktadır.

Derse giriş yaparken, direkt olarak videoya geçmeden önce öğrencileri konuyla ilgili motive edebilir, mevcut bilgilerini hatırlatabilirdi. (AD, Aliye)

Materyal kullanımı iyiydi. Slaytla bağlantılı ama bağlı anlatmadın. "Verdiğiniz cevaplardan çok memnunn kaldım." cümlesi öğrencileri motive ediciydi. (AD, Melike)

Tecvid konusunda öğrencilerin ön bilgilerinin sorgulanması ile derse giriş yapılacaktır. Tecvid ilminin gerekliliği kavratılarak öğrencilerin derse güdülenmesi sağlanacaktır. (DP, Ercan)

Oyun oynatarak fazlaca motive etmişsin çocukları. Bu çok hoşuma gitti. (AD, Feyza)

Eğitsel oyunla ders eğlenceli bir hale getirildi. Ders sonuna kadar öğrencilerin ilgi ve motivasyonları yüksekti. (GK, Feyza)

Tahtayı kullandın, tanımları çocuklara boşluklar vererek doldurtmaya çalıştın. Bildikleri şeyleri söylemek için derse katılmaya başladılar. Öğrenciyi tahtaya kaldırmak da oldukça mantıklı bir davranıştı. Bu geride kalanları isteklendirebilir. (AD, Havva)

Cuma günü de olması sebebiyle derse topluca salavat getirilerek başlandı. Bu uygulama, derse öğrencilerin dikkatini toplayarak başlamanın yanısıra öğrencilerde motivasyon da sağlayacaktır. (GK, Yeşim)

Allah'ın zati ve subuti sıfatlarını toplu olarak saydırman ve alkışlatman iyi bir taktik olmuş. (AD, Nevin)

Tecvidlerin uygulanışı, önce kendisinin göstermesi, harflerin mahreçleri ve sıfatlarına uygun olarak çıkartılması ve tecvidin uygulanması çok iyi. Öğretmenin okuyuşunun düzgün olması, öğrencilerin buna imrenmesine ve öğretmen gibi okumak istemesine katkı sağlar ve öğrenciyi motive edebilir. (GK, Aliye)

Bu haftaki dersimde öğrencileri odaklamayı başaramadım. Gürültü oldu. (DSYG, Türkan)

Aynı amaç, hedefler, öğrenci grubu ve sınıf ortamı için aynı dersti tekrar tasarlasam aşağıdaki konulara dikkat ederim: 1. Ders başında sınıf kurallarını hatırlatma, 2. Güdüleme, 3. Slaytı az denecek kadar sınırlı kullanma. (DSYG, Türkan)

Öğrencilerimle etkileşimim iyiydi. Onlara soru sormaktan, örnek vermekten korkmamaları gerektiğini anlattım. (DSYG, Yeşim)

Öğrencilerin derse motive olmasını sağlamakta yetersiz kalındı. Strateji değişikliği sorunu giderebilir. (AD, Yahya)

Öğrencilerin derse motive olması yetersizdi. Değişik bir yöntem ile devam edilebilirdi. (AD, Yahya)

Hakimiyeti kaybetti bazen. Bunun için öğrencileri derse motive edebilirdi. Dönüt vererek uyarabilirdi. (AD, Yahya)

3.2.4.2.3. Dönüt alma

Öğrencilerden sağlıklı bir şekilde dönüt almak için dikkat edilmesi gerekenler, konunun anlaşılıp anlaşılmadığı konusunda dönüt almanın yeri ve önemi gibi konularda öğretmen adaylarının çeşitli değerlendirmeleri ortaya çıkmıştır.

Mesela yazın şarkılar indirmiştım, onlarla beraber öğreniyorduk. Onlara ödül olarak sunuyordum. Teneffüse çıkmak istemiyorlardı ders anlatırken, "Hocam çok güzel gidiyor" falan diyorlardı. Ki ben nasıl anlatacağımı bilmezken, öğrenciler de yıl sonu, hakkımda ne düşündüklerini falan yazdırmıştım, bir tane öğrencim "Hocam güzel ve yavaş anlatıyorsunuz" demişti. Ben hala oradayım. Güzel anlatıyormuşum, gerçekten ama! Bilmiyorum... (YOG, Nevin)

Öğrencilerin öğretmenin sorularına verdiği cevaplar kısıtlandı gibi oldu. Ya videoya kaydediliyor olmaları ya da sınıfta birkaç tane hoca olması bunda etkili olmuş olabilir. (AD, Aliye)

Dersin sonunda akıllarına takılan birşey olup olmadığını soracağım. Konuyu olabildiğince pürüzsüzce bitirmeyi planlıyorum. (DP, Aliye)

Derse giriş etkinliği olarak öğrencilere bir video izletildi ancak videoyu izlemeye başlamadan önce yapılan açıklamaya yeterli olmadı. Öğrenciler videoyu izlerken ne yapacaklarını tam anlamamıştı. O yüzden kağıda ne yapacaklarını bilemediler, yani videoya geçiş biraz ani oldu. Bununla ilgili olarak öğrencilerden dönüt almak ve yönergenin anlaşılıp anlaşılmadığını teyid etmek daha yararlı olabilir. (GK, Aliye)

Derse giriş biraz ani oldu. Videoyu izlemeye başlamadan önce, yapılacak olanlar kısaca alındı ancak kısa oldu ve öğrencilerin ne yapacaklarını anlayıp anlamadıkları değerlendirilmedi. Bu yüzden ne yapmaları gerektiğini anlamamış olarak videoyu izlediler. Dolayısıyla video bittikten sonra yöneltilen sorulara yeterince cevap veremediler. (GK, Aliye)

Soru sorulduktan sonra öğrencilerin görüşleri alınmak yerine hemen cevap verilmiş. Bu durumda öğrenciler söz hakkı alamamış, konuşamamış. (AD, Aliye)

Öğrencilerin dikkati hep dersteydi. Sorulan sorulara uygun cevaplar verdiler ve uygun dönütler alındı. (AD, Beyza)

Öğrencilere soru sorarak onlardan ders hakkında dönüt alması dersin en iyi bulduğum yönü idi. Bu yönü iyi bulmamın sebebi ise öğrencileri derse etkili bir şekilde katmanın zor olmasıdır. (AD, Halime)

Planladıklarımı uyguladım ancak öğrencilerden beklediğim tepkiyi alamadığım için sonuçlandırmakta ve devam ettirmekte zorlandım. (DSYG, Selma)

Sınıf disiplin sorunu olan bir sınıftı. Kesintilere karşı çok iyi önlem aldı. Öğrencilerin seviyelerine göre sorular sordu, dönüt aldı. Beklenenden daha iyi şekilde sınıfı yönetti. (AD, Serkan)

Öğrencilerle iletişim gayet başarılıydı. Yeri geldikçe öğrencileri derse katmaya çalıştı. Öğrencilerden dönüt aldı, derse katkı sağladılar. Kendilerini ifade edebilecekleri bir ortam vardı, akıllarına takılan soruları sordular. (GK, Türkan)

Kullanmayı düşündüğüm yöntem ve stratejinin bu sınıfa uygun olduğunu düşünüyorum. Çünkü sunum yoluyla ders anlatabileceğim bir sınıf. Sorulan sorulara az sayıda da olsa dönüt alabiliyorum. (DÖYG, Yeşim)

Anlattığım dersi başarılı olarak değerlendiriyorum. Çünkü uygulama esnasında öğrencilerden dönüt alabildim. Öğrencilerin çoğu uygulama kısmında başarı gösterdi (Kur'an-ı Kerim dersi). (DSYG, Zeynep)

Dersin sonunda konuyu toparladıktan sonra "Düşünceleriniz varsa alabilirim, paylaşmak istedikleriniz..." diyerek öğrencilere söz verdi. (GK, Aliye)

Yani biraz daha böyle günlük hayatlarına indirgemeye işte yani aslında hayatlarının içinde olan konular anlattığım konular ama ben galiba herhalde ilahiyat ortamından kaynaklı biraz daha üst düzey mi anlattım diyeyim yani biraz daha böyle teorik kaldı benim anlattıklarım. Onlarsa sürekli nerede kullanacağız sorusunu sordular bana yani. Bana da bunu verdi yani onların bakış açısıyla bakmayı sağladı. (USG, Meryem)

Hani herkesin sustuğu bir sınıf iyi bir sınıf yönetimi değildir otoriter bir sınıf yönetimidir. Hani o zaman ne verebildiğimizi bilmeyiz, öğrencinin ne aldığını bilemeyiz dönüt almadan öğrenciden. O yüzden öğrenci aktif olarak hani soruyla ya da ne bileyim ona hikaye anlatılarak, günlük hayatta karşılaştığı sorunları ona sınıfta anlatılarak onu da derse katarak... Ama saygı çerçevesinde söz hakkı alarak. Buna dikkat ettim zaten şey de ben yaparken. Söz hakkı almadan konuşmam genelde, konuşmadım. Hani söz hakkı alarak diğer arkadaşlarına saygı göstererek öğrencinin de derse katıldığı ders benim için iyi bir ders yönetimidir. İdeal bir sınıf yönetimidir. (USG, Serkan)

3.2.4.2.4. Dönüt verme

Öğrencilerden dönüt almanın yanısıra dönüt verme konusu da öğrencilerle etkileşimde önemli bir yere sahiptir.

Öğrencilere daha uygun dönütler verebilirim. (DSYG, Ekrem)

Soru cevap yolunu izlerken gelen cevaplara gayet açıklayıcı yanıtlar vererek öğrencilerin yanlışlarını düzeltti. (AD, Galip)

Dersin en iyi bulduğum yönü, yanlış cevap verenlerin yanlışlığını karşıdakini kırmadan yanlış olduğunu söylemesi ve güler yüzlü olması (AD, Halime)

Öğrencileri derse katması, onların fikirlerini alması ve verilen cevaplara dönütler vermesi. Çocukların cevaplayabileceği, bilgi seviyelerine uygun orular sorması ve öğrencilerin verdiği cevaplara "tam istediğim bu" veya "bu değil" gibi dönütler vermesi. (AD, Halime)

Açıklayıcı, tatmin edici dönütler verdi. Öğrencilerle soru cevap şeklinde girdiği diyalog güzeldi. (AD, Meryem)

Bir öğrencinin yaptığı yanlışta hemen "hayır öyle değil" gibi direkt cevaplar vermiş. Biraz daha yumuşatıp doğru cevabını verebilirdi. (AD, Zeynep)

Öğrencilere okuttu (Kur'an), yanlış okuyan olduğunda diğer öğrencilere "arkadaşınız doğru okudu mu?" diye sordu, okuttu.. yanlış okuyan öğrenciye uygun dönüt verdi. (GK, Zeynep)

Sonrasında gördüm ki benim zaman yetirme konusunda sıkıntılarım var. En büyük eksikliğimin böyle olduğunu düşünüyorum. Bir arkadaşımız da pekiştirme noktasında biraz sıkıntı yaşadığını söylemiş. Sanırım geri dönütlerimi çok iyi vermemişim. Geri dönüt verirken donup kalıyoruz. (DSYG, Havva)

Öğretmen adayları tarafından soru soran öğrencilere uygun cevapların verilmesinin önemsendiği görülmektedir:

Çocuklarla iyi bir iletişim kurduğumu, ve o samimi ortamda bir şey sormak isteseler buna çekinmeyecek olduklarını düşünüyorum. (DSYG, Aliye)

Soru sorulduğu zaman cevabı sadece soruyu soran öğrenciye yönelerek verdi. Büyük ihtimalle öğrencilerin çoğunun bilmediği bir konuydu. Ayrıca cevap da yetersiz kaldı, hızlı ve kısa geçti. (AD, Beyza)

Öğretmen açıklama yaparken bir öğrenci parmak kaldırdı. Öğretmen konuyu bölmeden, öğrenciyi dikkate alırken diğerlerinin de dikkatini dağıtmadan, bir dakika der gibi işaret parmağını gösterdi. Böylelikle konuşmaya ara vermeden uygun bir dönüt vermiş oldu. Cümleleri tamamlanınca öğrenciye söz verdi. (GK, Beyza)

Öğrenci sorularına uygun cevaplar verdi. (AD, Galip)

Sükunet sağlanmadan, öğrencilerin ilgi ve dikkati çekilmeden derse başlandı. Bir öğrenci "hiçbirşey anlaşılıyor yaa" dedi (video 25. saniye). Ders içerisinde de yine gürültü varken, sessizlik sağlanmadan devam edildiği için soru soran öğrenciye verilen cevap da anlaşılmadı. (GK, Tahsin)

Öğrencilerin sorularına cevap vermesi ve herkese konuşma hakkı tanınması dersin güçlü yönlerinden birisiydi. ... Sınıfta bir öğrenci soru sorduğunda diğer öğrencilerin de dikkati soruya toplanıp, onlardan cevaplar ya da düşünceleri alınabilir. (AD, Türkan)

Öğrenci soruyor: Hocam hristiyan anne var, çocuk müslümanlık dinini kabul ediyor ama annesi inanmadığı için hakkını helal etmiyor hocam.. ne olacak? -Öğretmen adayı: Şimdi şöyle birşey var. Çocuk anne ve babasının dediklerine uymak zorundadır ama bir konuda hayır.. o da hangisi..? Anne baba eğer onu küfre yöneltiyorsa, şirke yöneltiyorsa onlara uymayacak. Yani kötülüğe yöneltiyorsa onlara uymayabilir.. (GK, Türkan)

Öğrenci: Şehit olunca vatan ve millet için ölüyor ya hocam. Askerler, hocam şehit oluyor ya.. Başka, Allah'a inanmayanlar da hocam, insanları korumak için ölüyorsa hocam onlar da şehit olur mu? Öğretmen adayı: Hayır, şehit olmak için önce imanla ölmek gerekiyor. (GK, Türkan)

Bir de öğretmen baya bir dolu olması lazım onu gördük yani din kültürü öğretmenin okulda gördüğümüz bilgilerin orada ilerde bize yetmeyeceğini. Çünkü çok değişik sorular geliyor. Yani beşinci sınıf, altıncı sınıf veya yedinci sınıftan beklemeyeceğin yani bunları sormazlar diyeceğiniz sorular geliyor yani. Böyle bakıyoruz acaba bu da sorulur mu falan diye. Soruyorlar o yüzden baya bir dolu olmak lazım ya. Çünkü öğrenciye bir soruya cevap veremezsen herhalde şey yapmaya başlıyorlar hocam istiyorsan artık yani bu bir şey bilmiyor yani bu ne bilir ki artık seni ciddiye almamaya filan başlıyorlar. Bir sonra sordu bilemedin, ikinci de bilemedin, üçüncüyü de artık takmazlar yani. O yüzden öğretmenin baya bir dolu olması lazım. Sürekli okumak lazım yani. (USG, Yahya)

3.2.4.2.5. Kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilecekleri ortam

Öğretmen adaylarının öğrencilerle etkileşim konusunda üzerinde durdukları bir başka konu da öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortamın gerekliliği hususudur:

Öğrencilerle sıcak-samimi bir şekilde iletişim kurmuşsun, ders sohbet havasında geçmiş görünüyor. (AD, Aliye)

Çocuklarla iyi bir iletişim kurduğumu, ve o samimi ortamda bir şey sormak isteseler buna çekinmeyecek olduklarını düşünüyorum. (DSYG, Aliye)

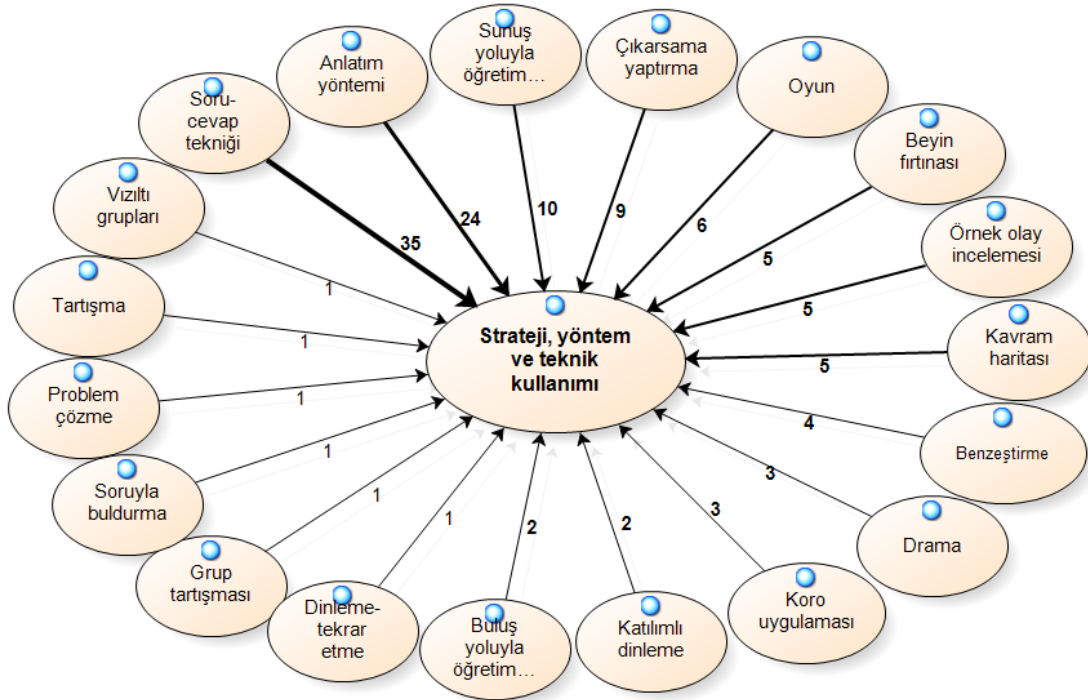
Öğrenciler derse katkı yapmak üzere söz istediğinde, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine fırsat verdi. Öğrencilerle iletişimi oldukça iyiydi. (GK, Hanife)

Öğrencilerin olayla ilgili olumlu olumsuz düşüncelerini almaya çalışması güzel olmuş. Öğrencileri düşünmeye sevk etmiş. Sınıf ortamında öğrenciler rahatça düşüncelerini ifade edebilmiş. (AD, Meryem)

Öğrencilerimle etkileşimim iyiydi. Onlara soru sormaktan, örnek vermekten korkmamaları gerektiğini anlattım. (DSYG, Yeşim)

3.2.4.3. Strateji, yöntem ve teknik kullanımı

Öğretmen adaylarının derslerinde kullandıkları strateji, yöntem ve teknikler ilişkin kodlama sıklıkları Şekil 28’de verilmiştir.



Şekil 27. Strateji, yöntem ve teknik kullanımı alt temasına ilişkin kodlamaların kullanım sıklığı

Şekil 27 incelendiğinde öğretmen adaylarının en fazla soru-cevap tekniği, anlatım yöntemi ve sunuş yoluyla öğretim stratejisini kullandıkları ve akran değerlendirmelerinde atıfta buldukları görülmektedir. Öğretmen merkezli olan bu strateji, yöntem ve tekniklerin ağırlıklı olarak kullanılması dikkat çekicidir. Çünkü öğretmen adaylarının öğretimi uygulamada en fazla dikkate aldıkları ilkenin, öğrencinin aktif katılımını sağlama olduğu ve bu konuya atıf yapıldığı görülmüştür. Buradan

hareketle öğrenci merkezli olan buluş yoluyla öğretim stratejisi, tartışma yöntemi, problem çözme yöntemi gibi yöntemlerin daha çok kullanılması beklenirdi. Ancak öğretmen adaylarının öğrenciyi aktif kılmak için soru cevap tekniğini tercih etmesi, buluş yoluyla öğretim stratejisi ve bu stratejiye uygun yöntemlerin kullanılması için uygulayıcının yöntemle hakim olması gerektiği ve daha detaylı planlamaya ihtiyaç duyması ile açıklanabilir. Öğretmen adayları KPSS sınavına hazırlanıyor olmalarının öğretmenlik uygulaması dersine ve gerçekleştirdiğimiz etkinliklere daha fazla zaman ayırmalarına engel olduğu, zaman yetersizliği problemi ile karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. (Bkz. “Böyle bir uygulamanın gerçekleştirilmesinin önündeki engel” başlığı, s. 267) Bu durum strateji, yöntem ve teknik seçimlerini etkilemiş olabilir. Ancak bilindiği üzere yaygın olarak kullanılan strateji, yöntem ve teknikler de öğretmen adaylarının kullandığı bu yöntem ve teknikleridir.

3.2.4.3.1. Soru-cevap tekniği

Çeşitli veri toplama araçlarından gelen atıflarla birlikte en çok değinilen teknik soru cevap tekniği olmuştur.

Soru cevap, anlatım, video gösterimi kullanacağım. (DÖYG, Galip)

Evrensel kelimesinin anlamı öğrencilere soruldu, cevaplar alındı. (GK, Havva)

Sunuş yoluyla öğretim stratejisi kapsamında anlatım yöntemi ve soru cevap tekniği kullanıldı. (GK, Halime)

Soru cevap tekniğinin kullanımı ile ilgili bulgular incelendiğinde öğrencilerin ön bilgilerini açığa çıkarmak, aktif katılımlarını sağlamak, hayatlarından örnekler vermelerini sağlamak, öğrencileri düşünmeye sevk etmek üzere kullanıldığı, öğrencilerin yanlış bilgilerini düzeltmeye imkan verdiği ya da sınıfa uygun bir teknik olduğu için tercih edildiği anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin **ön bilgilerini açığa çıkarmak** üzere derse giriş etkinliği olarak soru cevap tekniğinin kullanıldığına ilişkin bulgulara erişilmiştir.

Bir video ile derse girip dikkatlerini çekmeyi planlıyorum. Soru-cevap ile tepkileri ve fikirleri konusunda bilgi edinmeye çalışacağım. .. Yarı yarıya anlatım ve soru cevap tekniği kullanmayı planlıyorum ve de öğrencilere ilgili konuda yaşanmışlıklara ya da fikirleri olup olmadığını soracağım. (DP, Aliye)

Öğrencilerin kandil geceleri ile ilgili ön bilgileri yoklanacak. Verilen cevaplar doğrultusunda kavram haritası oluşturulacak. Daha sonra slaytla birlikte konu anlatımı yapılacak. Soru cevaplarla dersin gidişatına göre ek bilgiler sunulacak. (DP, Galip)

Soru cevap yaparken sürekli aynı öğrencilere söz hakkı vermedi. Bu da zamanı daha verimli kullanmasını sağladı. Aynı zamanda söz alan öğrencilerin seviyeleri hakkında bilgi sahibi olmasına yardımcı olmuş olabilir. (AD, Halime)

Öğrencilerin aktif katılımını sağlamak üzere soru-cevap tekniği kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Karşılıklı bir diyalog içinde geçeceğini umuyorum. Soru-cevap tekniğine sık başvurmayı düşünüyorum. Umuyorum ki aktif katılım olur -olacak-. (DÖYG, Aliye)

Öğrencilerin dikkati hep dersteydi. Sorulan sorulara uygun cevaplar verdiler ve uygun dönütler alındı. (AD, Beyza)

Derse katılmayan, derste aktif olarak bulunmayan öğrencilere de sorular sorarak onların da dikkatini derse çekti. (AD, Ekrem)

Öğrencileri derse katması, onların fikirlerini alması ve verilen cevaplara dönütler vermesi. Çocukların cevaplayabileceği, bilgi seviyelerine uygun sorular sorması ve öğrencilerin verdiği cevaplara "tam istediğim bu" veya "bu değil" gibi dönütler vermesi dersin güçlü yönlerindendi. (AD, Halime)

İlk başta genel olarak ne öğreneceklerini söyleyip sonra slaytla derse başlayacağım. Öğrencileri aktif olarak derse katmak için soru-cevap tekniğini kullanacağım. (DÖYG, Nevin)

Öğrencilerden metni paylaşarak okumaları istenir. Ardından aşağıdaki sorular sorulur. Alkollü içkiler ve uyuşturucu maddeler en fazla hangi organımıza zarar verir? Dinimiz akıl, can, mal ve nesle zarar verilmesini yasaklamıştır. Bunun nedeni ne olabilir? İçki ve uyuşturucu bağımlılığı sorumluluklarımızı aksatır mı? (DP, Serkan)

Dersi genellikle anlatım ve soru cevap metodlarıyla öğrencilerle diyalog halinde işledim. Konu ile ilgili bir tane de ilahi dinledik. (DSYG, Meryem)

Öğrencilerden metni paylaşarak okumaları ve katılımlı dinleme yöntemini kullanarak dinlemeleri istenir. Ardından öğrencilere çeşitli sorular sorulacak. (DP, Tahsin)

Çocuklara soru sormuşsun ve cevap vermeyince küçük ipuçlarıyla destek olmuşsun. (AD, Yeşim)

Öğrencilerle iletişimim iyiydi. Soru cevap şeklinde keyifli bir ders oldu. (DSYG, Hanife)

Hayatlarından örnekler vermelerini sağlamak üzere soru-cevap tekniğinin kullanılmasıyla yine öğrencinin derse katılımının hedeflendiği görülmektedir.

Yarı yarıya anlatım ve soru cevap tekniği kullanmayı planlıyorum ve de öğrencilere ilgili konuda yaşanmışlıkları ya da fikirleri olup olmadığını soracağım. (DP, Aliye)

Öğrencileri düşünmeye sevk etmek üzere soru cevap tekniğinin yararlı bir şekilde kullanılabileceğine ilişkin bulgulara da erişilmiştir.

Yusuf (as)'ın kıssasını anlattıktan sonra, "Peki size bir soru sorayım mı? Hikaye, kıssa ne diye anlatılır? İnsanlar niye hikaye anlatır?" sorularını yöneltti. Öğrenciler, okumak için, korkutmak için gibi cevaplar verdiler. Öğretmen adayı, "niye okumak için, ders çıkarmak değil mi?" dedi. Bazıları ders vermek için, bazıları Batuhan'ın dediği gibi korkutmak için.. Hepsinde bir amaç var. Ne yapmamız için ibret almamız için" dedi. Tahtaya "#İbret," yazdı. "Peki Hz. Yusuf kıssasından ne sonuç çıkarabiliriz, ne gibi ibret alabiliriz sizce?" sorusunu yönelterek öğrencilerin cevaplarını aldı. Yalan söylememek gerektiği,

affetmek gibi cevaplar verdi öğrenciler. Bakın düşünün o kadar zindana atılıyor mesela, sabrı çıkarabiliriz.." şeklindeki diyaloglarla öğrencileri düşünmeye yönlendirdi. (GK, Meryem)

Öğretmen adayı konuyla ilgili izlettiği videoyu durdurarak, sınıfa "Sizce çocuk bundan sonra ne yapacak?" şeklinde bir soru sordu ve öğrencilere söz verdi. Öğrenciler parmak kaldırarak söz alıp tahminlerini paylaştılar. Daha sonra video izlenmeye devam edildi. Video bittikten sonra ise "Ne gibi çıkarsamalarda buldunuz şimdi buradan?" diyerek yeni bir soru yöneltti. (GK, Yeşim)

Öğrencilerin **yanlış bilgilerini düzeltme** konusunda öğrencilere verilen dönütlerin önemli olduğuna da dikkat çekilmiştir.

Soru cevap yolunu izlerken gelen cevaplara gayet açıklayıcı yanıtlar vererek öğrencilerin yanlışlarını düzeltti. (AD, Galip)

Öğrencilere ve sınıfa uygun bir teknik olduğu için tercih edildiğini gösteren ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

Kullanmayı düşündüğüm yöntem ve stratejilerin bu sınıfa uygun olduğunu düşünüyorum. Çünkü soru-cevap, slayt ve video izlemeyi seviyorlar. (DÖYG, Melike)

Kullanmayı düşündüğüm yöntem ve stratejilerin uygun olduğunu düşünüyorum. Soru-cevap tekniğini kullanacağım. İletişimi güçlü olan ilgili bir sınıf. (DÖYG, Meryem)

Kullanmayı düşündüğüm yöntem ve stratejinin bu sınıfa uygun olduğunu düşünüyorum. Çünkü sunum yoluyla ders anlatabileceğim bir sınıf. Sorulan sorulara az sayıda da olsa dönüt alabiliyorum. (DÖYG, Yeşim)

Soru cevap tekniğini kullanım hatası olarak; öğrencilerin cevap vermesi için yeterince süre tanınmaması, öğrenciye onaylatmaya dönük soru cümlesi kullanılması ya da öğrencinin cevabına, uygun olmayan şekilde dönüt verilmesi gibi konulara işaret edildiği görülmektedir.

Soru sorulduktan sonra öğrencilerin görüşleri alınmak yerine hemen cevap verilmiş. Bu durumda öğrenciler söz hakkı alamamış, konuşamamış. (AD, Aliye)

Soru sorduğumda çocukların biraz daha düşünmesine izin vermem gerekebilir. Ayrıca mesela videoyu izlettikten sonra onların birşeyleri bulmasını sağlayabilirim. (DSYG, Hanife)

Soru sorup "... demi" diye öğrencilere onaylatmak yerine doğru ve yanlışı öğrencilere sorması daha iyi olurdu :) (yine de çok güzeldi) (AD, Beyza)

Öğrencilere daha çok açık uçlu sorular sorarak dönüt almak yerine, değil mi? tarzında, öğrencilerin "evet" şeklinde kısa cevap verecekleri sorular sordu. Öğrencilerin dikkatini çekme ve derse katılmalarını sağlama çabası olarak önemli ancak öğrencileri daha fazla düşündürecek sorular sorulmalı ve cevaplamaları için yeterince süre tanınmalı. (GK, Hanife)

Söz verdiği öğrencinin sözünün bitmesine fırsat vermeden "Hayır" diyerek oturtması öğrencinin cesaretini kırabilir veya çoğunlukla kendi sorduğu sorulara kendi cevap verdiği için öğrenciler derse katılmayınca kimin ne bildiği ne öğrendiği anlaşılmayabilir ya da öğrenci derse katılmaktan vazgeçebilir. (AD, Beyza)

3.2.4.3.2. Anlatım yöntemi

Öğretmen adayları ders planlarında, anlatım yöntemini kullanacaklarını belirtmişlerdir. Temalar içerisinde anlatım yönteminin frekansını yükselten daha çok ders planları üzerinden anlatım yöntemi temasına yapılan kodlamalar olmuştur. Buralarda sadece, kullanılacak yöntem olarak ismi zikredildiği için alıntı şeklinde verilmesine gerek görülmemiştir.

Akran değerlendirmelerinde ve gözlem kayıtlarında anlatım yönteminin **başarılı bir şekilde kullanıldığına** ilişkin atıflar göze çarpmaktadır. Konunun açık bir şekilde ve sistematik olarak sunulması, anlaşılır olması, ses tonunun uygun bir şekilde kullanımının yanısıra jest ve mimiklerin yerli yerince kullanımı anlatım yöntemini etkili kılan özellikler olarak zikredilmiştir.

Uygun şekilde anlatım yöntemini kullandı. (AD, Beyza)

Dersi parça- bütün - parça şeklinde sunması öğrencinin konuyla ilgili her noktayı öğrenebilmesi açısından güzeldi. (AD, Halime)

Hocamızın ses tonu, hitabı ve düzgün, doğru cümleler kurması ile birlikte tahtayı kullanması öğrencilerin derse ilgi duymasını sağladı. (AD, Halime)

Anlatım yöntemini çok iyi bir şekilde kullandı. Bunda öğrenciye avantaj sağlayan yönü vurgu ve tonlama ile birlikte jest ve mimiklerini çok etkili kullanması oldu. Bu durum öğrencilerin dersi ilgi ile dinlemesini sağladı, dersi kolaylıkla takip ettiler. ... Anlatım yöntemini kullanırken konuyu belli bir sistematik içerisinde oldukça başarılı sundu. Bunda asıl konusunun bütün içerisindeki yerini göstererek ilerlemesinin önemli bir katkısı oldu. Allah'a iman konusunu işlerken diğer imanın şartlarını da hatırlatarak konunun bütün içerisindeki yerini gösterdi. Oradan da kelime-i şehadet ve kelime-i tevhide geçti.(GK, Halime)

Anlatım yöntemi kullanılırken **soru cevap tekniği başta olmak üzere başka yöntem ve teknikler birlikte** kullanılarak öğrencilerin katılımının sağlanmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır.

Yarı yarıya anlatım ve soru cevap tekniği kullanmayı planlıyorum ve de öğrencilere ilgili konuda yaşanmışlıklara ya da fikirleri olup olmadığını soracağım. (DP, Aliye)

Sunuş yoluyla öğretim stratejisi kapsamında anlatım yöntemi ve soru cevap tekniği kullanıldı. (GK, Halime)

Genelden özele anlatım yöntemini kullandın. Soru sorarak konuya dikkat çektin. Sınıf ortamı rahattı. Otoritenin çok iyi sağlandığını düşünüyorum. Hikaye anlatarak sınıfın uğultusunu azalttın. Hikayenin sonunda değerlendirme ve çıkarım yapma iyiydi. (AD, Melike)

Genelden özele anlatım yöntemini kullandın. Soru sorarak konuya dikkat çektin. Sınıf ortamı rahattı. Otoritenin çok iyi sağlandığını düşünüyorum. Hikaye anlatarak sınıfın

uğultusunu azalttın. Hikayenin sonunda değerlendirme ve çıkarım yapma iyiydi. (AD, Melike)

Kullanmayı düşündüğüm yöntem ve stratejinin bu sınıfa uygun olduğunu düşünüyorum. Çünkü sunum yoluyla ders anlatabileceğim bir sınıf. Sorulan sorulara az sayıda da olsa dönüt alabiliyorum. (DÖYG, Yeşim)

Öğrencilerin katılımlı dinleme ile dersi dinlemeleri istenir. Kronolojik bir sıra ile öğrencilere bayramların neden kutlandığı anlatılır. (DP, Yahya)

Dersi genellikle anlatım ve soru cevap metodlarıyla öğrencilerle diyalog halinde işledim. Konu ile ilgili bir tane de ilahi dinledik. (DSYG, Meryem)

Anlatım yöntemi içerisinde **bol örneklere yer verilmesinin önemine işaret edildiği** görülmektedir.

Anlatım yöntemini başarılı bir şekilde kullandı. Konuya uygun örnekler verdi. İnsanın çevreye verdiği zararlar ilgili fabrika bacalarından çıkan duman, ağaçların kesilmesi, hayvanlara zarar verme, suyu israf etme gibi örnekler. (GK, Hanife)

Ayrıca **tek başına anlatım yönteminin yeterli olmadığına** ilişkin tespitler ve değerlendirmelere aşağıda yer verilmektedir:

Dersi çoğunlukla anlatım tekniğiyle işledim. Etkinlik ve metodlarımı geliştirmem gerektiğini düşünüyorum. (DSYG, Meryem)

Kullanmayı düşündüğüm yöntem ve stratejiler bu sınıfa uygun. Daha önceki dersimde anlatım yöntemini kullanmıştım. Ama bu haftaki dersimde slayt üzerinden dersimi işleyeceğim. Çocukların daha çok ilgisini çekeceğini düşünüyorum. (DÖYG, Naciye)

Düz anlatım haricinde biraz daha canlandırabilirdin. Ama anlatımın da güzeldi. (AD, Meryem)

Evet. Sadece anlatmak yerine onu fark ettim sadece anlattığım zaman öğrenciler zaten dinlemeye başlıyor bir süre sonra biz de kendimizi yormuş oluyoruz. Ama arada hem kendimizi dinlendirip hem öğrencilere değişik şeyler sunduğumuz zaman o bizim için de sınıf için de daha iyi oluyor. Bunu fark ettik yani. (USG, Galip)

3.2.4.3.3. Sunuş yoluyla öğretim stratejisi

Anlatım yönteminde olduğu gibi, sunuş yoluyla öğretim stratejisine ders planlarında yer verildiği görülmektedir. Frekansının yüksek olması bununla ilgili olup dört öğretmen adayı ders planında sunuş yoluyla öğretim stratejisini kullanacağını ifade etmiştir.

Sunuş yoluyla öğretim stratejisi içerisinde soru cevap tekniğine yer verildiği ve örnekler vermeye çalışıldığı görülmektedir.

Sunuş yoluyla öğretim stratejisi kapsamında anlatım yöntemi ve soru cevap tekniği kullanıldı. (GK, Halime)

Sunuş yolunu tercih ettim. Konuyu sadeleştirmek için birçok somut örnek vermeye çalıştım. Derste gidişata göre daha da çeşitlenebilir. (DÖYG, Aliye)

Öğretmen adayları, konuya ve sınıfa uygun olması sebebiyle sunuş yoluyla öğretim stratejisinin benimsendiği ifade etmektedirler.

Sunuş yöntemi kullanmayı düşünüyorum. Genel olarak hem konuma hem de sınıfa uygun olduğunu düşünüyorum. (DÖYG, Beyza)

Genel olarak konu tartışmaya açık değil, o yüzden çoğunlukla sunuş yolunu deneyeceğim. İnşallah iyi bir ders olur. (DÖYG, Yahya)

Ancak öğretmen adayı Yahya'nın konunun tartışmaya açık olmadığı yani sunuş yoluyla öğretim stratejisine uygun olduğu şeklindeki değerlendirmesinin aksine gözlem kaydımız konunun buluş yoluyla öğretim stratejisinin kullanılmasına da uygun olduğunu göstermektedir:

Konu (sevinç ve üzüntülerin paylaşılmasında milli bayramların önemini kavratma) buluş yoluyla öğretim stratejisine uygundu ancak sunuş yoluyla öğretim stratejisi benimsendi. Paylaşım konusundan başlanır.. Paylaşmak nedir? Neleri paylaşırız?.. Eğer öğrencilerden gelen cevaplar yeterli olmazsa "sadece maddi şeyler mi paylaşılır?" gibi ifadelerle yönlendirme yapılır, sevinç ve üzüntü konusuna gelir. Sevinç ve üzüntülerin paylaşıldığı anlar var mıdır? gibi sorularla öğrenciler düşündürülür. Sonuç olarak konu milli bayramlara gelir ve milli bayramlar sıralanarak sevinç ve üzüntüleri paylaşmanın önemine vurgu yapılır. (GK, Yahya)

Öğretmen adayı Aliye ise uygulama sonrası görüşmede, diğer öğretmen adaylarıyla fikir alışverişi ve etkileşim yoluyla sunuş yoluyla öğretim stratejisinin tek yol olmadığını anladıklarını ve strateji, yöntem ve teknik kullanımı konusunda ciddi gelişme kaydettiklerini dile getirmiştir.

Evet, kesinlikle. Ben işlediğim derste mesela, bu ders sunuş yoluyla işlenir mesela başka hiçbir şey yapamam sadece anlatmam gerekir. Ama öyle bir fikir ortaya atıyorlardı ki oraya drama da sokabiliyordum ya da başka bir etkinlik yapabiliyordum ya da arkadaşım yapmış oluyordu, onu öneriyordu. Fikir alışverişlerinde bulduk sürekli. Bir de sınıfta burada çalışma ortamımızda birisi bir fikir ortaya atıyor, hiç kimsenin aklına gelmese bile oradan başkası bambaşka bir şey üretiyor. Sürekli birbirimizin fikirlerinden beslendik. Kesinlikle besledi yani hepimizi. Orijinal fikirler ortaya çıktı, hiçbirimizin ilk haldeki o tekdüzeliğinde olduğunu sanmıyorum. Herkes çok farklı yönere yöneldi. (USG, Aliye)

3.2.4.3.4. Çıkarısama yaptırma

En sık kullanılan tekniklerden birisinin de çıkarısama yaptırma olduğu söylenebilir. Konuya ilişkin anlatılan bir hikaye üzerine, izletilen bir video üzerine ya da tahtaya yazılan ayetten sonuç çıkarma şeklinde sonuç çıkarma etkinliklerinin yapıldığı görülmektedir.

Yusuf (as)'ın kıssasını anlattıktan sonra, "Peki size bir soru sorayım mı? Hikaye, kıssa ne diye anlatılır? İnsanlar niye hikaye anlatır?" sorularını yöneltti. Öğrenciler, okumak için,

korkutmak için gibi cevaplar verdiler. Öğretmen adayı, "niye okumak için, ders çıkarmak değil mi?" dedi. Bazıları ders vermek için, bazıları Batuhan'ın dediği gibi korkutmak için.. Hepsinde bir amaç var. Ne yapmamız için ibret almamız için" dedi. Tahtaya "#İbret," yazdı. "Peki Hz. Yusuf kıssasından ne sonuç çıkarabiliriz, ne gibi ibret alabiliriz sizce?" sorusunu yönelterek öğrencilerin cevaplarını aldı. Yalan söylememek gerektiği, affetmek gibi cevaplar verdi öğrenciler. Bakın düşünün o kadar zindana atılıyor mesela, sabrı çıkarabiliriz.." şeklindeki diyaloglarla öğrencileri düşünmeye yönlendirdi. (GK, Meryem)

Konuya uygun hikayeler anlatıldı ve çıkarsama yaptırıldı. (GK, Melike)

Konuyla ilgili videolar izlenir ve öğrencilerden videoya dair çıkarım ve değerlendirmeler yapmaları istenir. Böylece konu genel hatlarıyla değerlendirilmiş olur. (DP, Melike)

Konunun da buna uygun olması sebebiyle ders boyunca öğrencilerin günlük hayatlarından örnekler alındı, izletilen videolar üzerinden çıkarsamalar yaptırıldı. (GK, Yeşim)

"Kur'an Doğru Bilgiye Önem Verir" konusunun işlediği derse giriş etkinliği olarak bir video izletiliyor. Videoda uçakta yanyana yolculuk yapan iki kişinin arasında geçen olay anlatılıyor. Birisi yanındakinin, kendi bisküvilerini yemesinden hem de izin almadan yemesinden oldukça rahatsız oluyor.. En son bisküvi bittiğinde farkediyor ki kendi bisküvisi çantasındaymış ve aslında o yanındakinin bisküvisini yiyormuş. Çünkü kendi bisküvisini hiç açmamış... Video bittiğinde öğretmen adayı " yazdınız mı?" diye sordu. Çünkü video yu izletmeye başlarken anladıklarını not almalarını istemişti. Ancak öğrencilerden yanıt gelmeyince, "bu videoda anlatılmak istenen şey, herşeyin görüldüğü gibi olmadığıdır. Yani bilmek kavramından yola çıkarak. Bildiğimizi sandığımız şeyler bazen aslında bildiklerimiz değildir. .." diye devam etti. Öğrencilerin konuyu keşfetmelerini, çıkarsama yapmalarını hedeflemesi yönüyle benimsenen yolu oldukça başarılı olarak değerlendirmek mümkün. (GK, Aliye)

İnsanın çevreye verdiği zararı anlatan bir animasyon izlettikten sonra videonun ardından "İnsanların kendi elleriyle yaptıkları yüzünden karada ve denizde bozulma ortaya çıkmıştır. Dönmeleri için Allah, yaptıklarının bazı (kötü) sonuçlarını (dünyada) onlara tattıracaktır." Rum suresi 41. ayet akıllı tahtada gösterildi. Öğrencilerle birlikte ayet yorumlandı, çıkarımlar yapıldı. (GK, Hanife)

Öğretmen adayı konuyla ilgili izlettiği videoyu durdurarak, sınıfa "Sizce çocuk bundan sonra ne yapacak?" şeklinde bir soru sordu ve öğrencilere söz verdi. Öğrenciler parmak kaldırarak söz alıp tahminlerini paylaştılar. Daha sonra video izlenmeye devam edildi. Video bittikten sonra ise "Ne gibi çıkarsamalarda buldunuz şimdi buradan?" diyerek yeni bir soru yöneltti. (GK, Yeşim)

Ayetten çıkarsama yaptırması dersin iyi olan yönlerinden birisiydi. "Elinizdekiyle şımarmayın, kaybettiğinizle de üzülmeyin." ayetini tahtaya yazdı. Öğrencilerin bu ayetten ne anladıkları soruldu. Birlikte analiz edildi. (GK, Aliye)

3.2.4.3.5. Oyun

İki öğretmen adayının Kur'an-ı Kerim dersinde kullandığı bir yöntem olarak oyuna ilişkin elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir:

Ezberi normal kalıptan çıkarıp oyunla tekrar ettirmek çok güzel bir fikir. (AD, Zeynep)

Klasik ezberi bu kartlarla eğlenceli hale getirmek ve akıllarında kalasıya kadar bu oyunla tekrar ettirmek çok güzel olmuş. Herkesin uygulayabileceği çok verimli bir yöntem. (AD, Feyza)

Oyun oynatarak fazlaca motive etmişsin çocukları. Bu çok hoşuma gitti. (AD, Feyza)

Ezber nitelikli oyun: Kısa bir oyunla (her öğrenciye duadan bir kelime verip arkadaşını takip ederek sıra gelince kendisinin okuması / takılan olursa başa dönme...) duaların zihinlerine iyice yerleşmesini sağladıktan sonra -inşallah- rabbena duasının anlamı üzerine biraz konuşmayı planlıyorum. (DP, Feyza)

Mükemmel bir ders olmasa da iyiye yakındı. Çünkü oyun kısmında öğrencilerin eğlendiklerini ve gözden kaçırdıkları hataların farkına vardıklarını düşünüyorum (Kur'an) (DSYG, Feyza)

Eğitsel oyunla ders eğlenceli bir hale getirildi. Ders sonuna kadar öğrencilerin ilgi ve motivasyonları yüksekti. (GK, Feyza)

3.2.4.3.6. Beyin fırtınası

Beyin fırtınası tekniğinin, bir ders planında yer verilmesine rağmen derste kullanılmadığı, bir başka öğretmen adayının dersi için akran değerlendirmesinde önerildiği, bir öğretmen adayı tarafından ödev olarak verildiği görülmektedir. Yalnızca bir öğretmen adayının dersinde kullanıldığına ilişkin gözlem kaydı da aşağıda aktarılmaktadır.

Ders planında ifade edilen beyin fırtınası kullanılmadı. (GK, Aliye)

Sadece slayta bağlı kalarak anlatmaktan ziyade öğrencilerin de konuyla ilgili görüşleri alınarak sınıfta bir beyin fırtınası yapılabilirdi. (AD, Naciye)

Çocukların beyin fırtınası yapabilecekleri ödev verdin. Bu bence sonlandırma için iyi oldu. (AD, Naciye)

Öğretmen adayı konuyla ilgili izlettiği videoyu durdurarak, sınıfa "Sizce çocuk bundan sonra ne yapacak?" şeklinde bir soru sordu ve öğrencilere söz verdi. Öğrenciler parmak kaldırarak söz alıp tahminlerini paylaştılar. Daha sonra video izlenmeye devam edildi. Video bittikten sonra ise "Ne gibi çıkarsamalarda buldunuz şimdi buradan?" diyerek yeni bir soru yöneltti. (GK, Yeşim)

3.2.4.3.7. Örnek olay incelemesi

Üç öğretmen adayı tarafından ders planında örnek olay incelemesinin kullanılacağı belirtilmiş, ancak iki öğretmen adayının bu yöntemi kullandığı görülmüştür.

Sorumluluk konusunun işlendiği derste öğretmen adayı "Her koyun kendi bacağından asılır" şeklindeki hikayeyi anlattıktan sonra örnek olay incelemesi yöntemini kullanarak dersi işledi. (GK, Melike)

Öğretmen adayının buluş yoluyla öğretim stratejisini benimsediği bir ders olarak gayet başarılıydı. Girişte dersin amaç ve hedeflerini bildirmedi çünkü benimsediği stratejiye de

uygun olan buydu. Bu stratejiye uygun olarak örnek olay incelemesi yöntemi kullanıldı. (GK, Selma)

Örnek olay incelemesinde olay anlatıldıktan sonra öğrencilerin değerlendirmeleri alındı. Öğrencilerin olay hakkındaki farklı yorumlarından hareketle İslam dinindeki yorum farklılıkları ve mezhepler konusu işlendi. Daha sonra farklı yollardan aynı noktaya ulaşan kişilerin yolculuklarını resmeden etkinlik kağıdı dağıtılarak öğrencilerin resimdeki kişileri hedefe ulaştıracak şekilde yollarını bulmaları istendi. Bu şekilde öğrenciler eğlenerek öğrenmiş oldular. (GK, Selma)

3.2.4.3.8. Kavram haritası

Kavram haritasının öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağladığı, kavramların örgütlenmesini kolaylaştırdığı, konuyu bir bütün halinde göstermeye yaradığı gibi konulara değinildiği görülmektedir. Ayrıca bir öğretmen adayının öğrencilerin ön bilgilerini kullanarak bir kavram haritası oluşturmak suretiyle kandil geceleri konusunu işlemek istediği görülmektedir:

Kavram haritası çizmesi güzeldi (kalıcılık açısından) (AD, Galip)

Yazı tahtası ve akıllı tahtayı etkili kullandı. Kavram haritası oluşturması kavramların örgütlenmesini kolaylaştırdı. (AD, Galip)

Öğrencilerin kandil geceleri ile ilgili ön bilgileri yoklanacak. Verilen cevaplar doğrultusunda kavram haritası oluşturulacak. Daha sonra slaytla birlikte konu anlatımı yapılacaktır. Soru cevaplarla dersin gidişatına göre ek bilgiler sunulacaktır. (DP, Galip)

Tahtayı kullanabilirdin. Tahtaya bir kavram haritası çizip insanın objektif ve subjektif sorumluluklarını yazıp konuyu bir bütün halinde gösterebilirdin. (AD, Melike)

Bayramları kavram haritası şeklinde sunarak öğrencilerin dersle ilgili kalıcı bilgiler almasını sağladı. (AD, Yahya)

3.2.4.3.9. Benzeştirme

İki derste benzeşim tekniğinin kullanıldığı görülmektedir. Bunlardan birisinde mezhepler ve yorum farklılıkları konusu işlerken araba markaları ile mezhepler arasında bir benzetme yaptığı görülmektedir. Diğer öğretmen adayının ise Kur'an-ı Kerim dersinde medd-i tabii konusunu işlerken benzetişim yaptığı görülmektedir.

Araba markaları üzerinden konuyla bağlantı yapılması dersin iyi olan yönlerinden birisiydi. (AD, Selma)

Öğretmen adayı, "bana yavaş giden bir araba söyleyin" dedi. Öğrenciler, "hacı murat" dediler. Bunu tahtaya yazdı. Daha sonra "buraya da bana birkaç tane güzel giden araba söyleyin" dedi ve cevabı veren her bir öğrenciye kalemi vererek tek tek tahtaya yazdırdı. Öğrenciler de "BMW, Porche, Bugatti Weryon" şeklinde söyleyerek tahtaya yazdılar. "Şimdi ben bir yere gitmek istiyorum, mesela Bursa'ya gideceğim. Bu arabalardan herhangi birisi ile gidebilirim değil mi?" diyerek mezheplerin de farklı vasıtalar olduğunu anlatmaya çalıştı. Öğrencilerin ilgili oldukları bir alandan örnek vererek ve benzetişim kurarak derse ilgilerini ve katılımlarını artırdı. (GK, Selma)

Türkçeyle bağlantı yapman iyiydi. Anlamayı kolaylaştırdı. (AD, Zeynep)

Medd-i tabii konusunu işlerken Türkçe'deki bazı kelimeleri örnek vererek benzetme yaptı. "Türkçe'de vardır böyle kelimeler: âdet, adet. Mesela âdet dediğimiz zaman ne gelir aklımıza -anlamı da değiştiriyor bakın- âdet dediğin zaman, işte gelenek görenek bizim âdetimiz. Ama adet dediğimiz zaman miktar. 'bir âdet' dersem bu farklı bir anlam olur, 'bir adet' dersem farklı bir anlam olur. İşte Kur'an-ı Kerim okurken de medd-i tabii yapmamız ya da yapmamamız anlamı tamamen değiştirir. Dikkat etmeniz lazım ki medd-i tabiinin hükmü vaciptir arkadaşlar, yani yapılması zorunludur." dedi. (GK, Zeynep)

3.2.4.3.10. Drama

Drama yönteminin herhangi bir derste kullanılmadığı ancak öğretmen adaylarının drama yaptırabilecekleri üzerine düşünce geliştirdikleri görülmektedir.

Konuyla ilgili video bulamamıştım. Ama drama yaptırabilirdim. Çocuklar etkin bir şekilde katılabilirlerdi. (DSYG, Aliye)

Öğrencilerin biraz daha aktif olacağı drama, istasyon ve zıt panel gibi yöntemler uygulayabilirdim. (DSYG, Ekrem)

Evet, kesinlikle. Ben işlediğim derste mesela, bu ders sunuş yoluyla işlenir mesela başka hiçbir şey yapamam sadece anlatmam gerekir. Ama öyle bir fikir ortaya atıyorlardı ki oraya drama da sokabiliyordum ya da başka bir etkinlik yapabiliyordum ya da arkadaşım yapmış oluyordu, onu öneriyordu. Fikir alışverişlerinde bulduk sürekli. Bir de sınıfta burada çalışma ortamımızda birisi bir fikir ortaya atıyor, hiç kimsenin aklına gelmese bile oradan başkası bambaşka bir şey üretiyor. Sürekli bizim, biz fikirlerden beslendik. Kesinlikle besledi yani hepimizi. Orijinal fikirler ortaya çıktı, hiçbirimizin ilk haldeki o tekdüzeliğinde olduğunu sanmıyorum. Herkes çok farklı yönlere yöneldi. (USG, Aliye)

3.2.4.3.11. Koro uygulaması

Kur'an-ı kerim dersinde öğrencilerin koro halinde okumaları konusunda koro uygulamasının gündeme geldiği anlaşılmaktadır. Ayrıca bir öğretmen adayı derse girişte koro halinde salavat çektiği bu uygulama ise beğenilmiştir.

Öğrencilere koro halinde okutulabilirdi (Kur'an dersi). (AD, Beyza)

Derse girişte rabbena duasını birkaç kez dinletip koro halinde okutmayı düşünüyorum. (DP, Feyza)

Derse video ile başlamak dikkat çekmek açısından güzel olmuş. Arada videoyu durdurup arada öğrencilerin konuşmasını sağlamak da etkin katılımı artırmış. En başta salavat çektiğim de çok güzeldi. (AD, Yeşim)

3.2.4.3.12. Katılımlı dinleme

Katılımlı dinleme yönteminin kullanılacağına ders planlarında değinildiği görülmektedir:

Öğrencilerden metni paylaşarak okumaları ve katılımlı dinleme yöntemini kullanarak dinlemeleri istenir. Ardından öğrencilere çeşitli sorular sorulacak. (DP, Tahsin)

Öğrencilerin katılımlı dinleme ile dersi dinlemeleri istenir. Kronolojik bir sıra ile öğrencilere bayramların neden kutlandığı anlatılır. (DP, Yahya)

3.2.4.3.13. Buluş yoluyla öğretim stratejisi

Buluş yoluyla öğretim stratejisine atıf yapılan iki durum aşağıda verilmiştir:

Dersin başarılı olduğunu düşündüğüm için fazla değişiklik yapmazdım. Alternatif birşey seçecek olsam öğrencilerle buluş yöntemini deneyebilirdim. (DSYG, Galip)

Öğretmen adayının buluş yoluyla öğretim stratejisini benimsediği bir ders olarak gayet başarılıydı. Girişte dersin amaç ve hedeflerini bildirmedi çünkü benimsediği stratejiye de uygun olan buydu. Bu stratejiye uygun olarak örnek olay incelemesi yöntemi kullanıldı. (GK, Selma)

3.2.4.3.14. Tartışma

Tartışma yönteminin kullanılmasının amaçlandığı bir ders görülmektedir. Bir öğretmen adayı da uygulama sonu görüşmede tartışma yöntemi gibi yöntemleri kullanmanın belli bir beceri ve tecrübe istediğinden, kullanımının kolay olmadığından bahsetmiştir.

Eğitim derslerinde çok Piaget'in falan şeyleri var ama onların hepsi uygulanamıyor. Sadece teorikte kalıyor, pratiğe dökülüyor. Ama 5E modeli, Tavukçuoğluyla girmiştiniz ya derslere o model uygulanabilir bizim derslerde. Çünkü öğrenciye düşündürmeye yönelik şeyler uygulanabilir şeyler. Ama öbür tarafta daha farklı şeyler gösteriyor. Öğrenciye tartışma açın diyor. Öğrenciyle tartışma güzel bir şey aslında. Öğrenci orada düşünmeye başlıyor, ondan sonra kendi kendine, yanındaki arkadaşı da acaba ne düşünüyor, onu düşünmeye başlıyor, bu öğrenci benden daha farklı şey düşünüyor, acaba nasıl düşündü bunu arkadaşına soruyor mesela. Burada tartışma ortamı oluyor. Tabi ki sınıfı yönetebiliyorsak bu güzel oluyor, yönetemiyorsak sonradan şeyi çıkıyor da. ... Şöyle olur, çok yaramaz değilse sınıfta tartışma ortamı kurulur veya yarışmalar falan yapılır. Geçen gün toplantıda bahsetmiştik ya öğrencileri kendi aralarında gruplayabiliriz. Öğrenciler size saygı gösteriyorsa zaten siz yapmayın dediğinizde yapmazlar. Geçen 'gıybet' konusundan bahsederken bir tartışma ortamı açtık, ondan sonra bir tanesi hocam dedi ben arkadaşına şişko diyorum, ondan sonra tartışma çıktı, ertesi gün velileri çağırmak zorunda kaldı. Bunu yaşanmadan yapılması bilmiyorum belki tecrübe işidir. Zamanla olacak bir şeydir, zannetmiyorum hemen sınıfı yöneteyim falan diye girmek olmaz. (YOG, Yahya)

3.2.4.3.15. Dinleme-tekrar etme

Dinleme-tekrar etme yöntemine ders planında yer verildiği görülmektedir. Kur'an-ı Kerim dersinde yer verilen bir uygulamadır.

3.2.4.3.16. Grup tartışması

Ders planında, grup tartışması yaptırılacağı ifade edilmiştir.

3.2.4.3.17. Soruyla buldurma

Yine soruyla buldurma yöntemine/teknikinden ders planında bahsedildiği görülmektedir.

3.2.4.3.18. Problem çözme

Ders planında problem çözme yönteminin kullanılacağı belirtilmiş, ancak başka veri toplama aracında herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

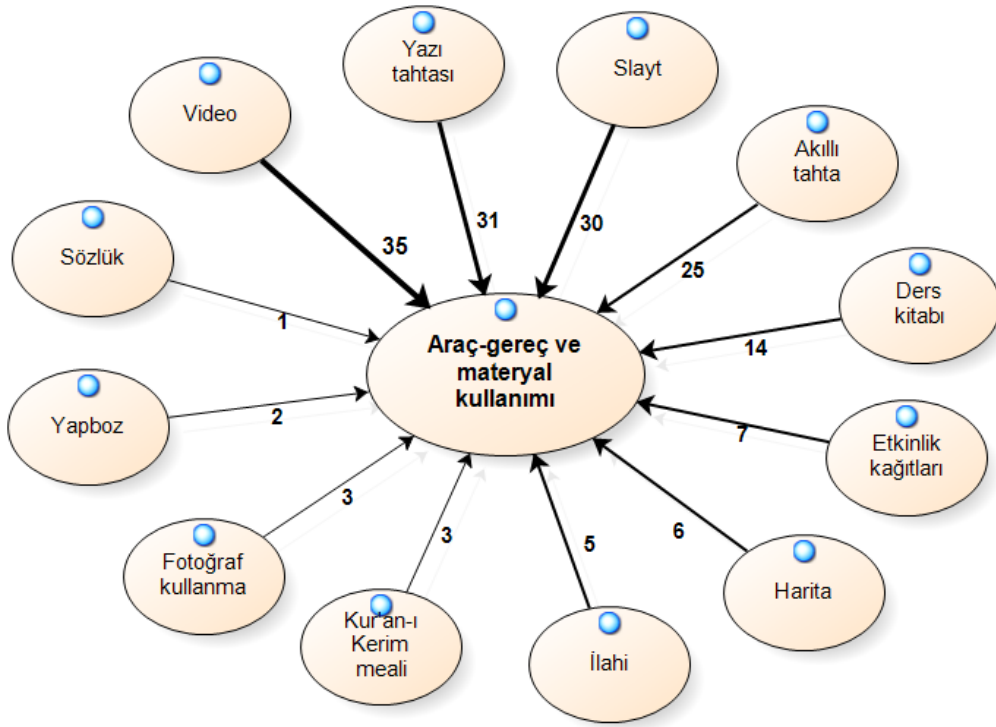
3.2.4.3.19. Vızıltı grupları

Bir öğretmen adayı dersinde vizilti grupları tekniğini kullandığını ve yaralı bulduğunu dile getirmiştir:

Tabi tabi. Yani mesela şuradan örnek verebilirim bu Öyt dersimiz vardı. öğretim ilke ve yöntemleri ve orada bir sürü etkinlik görüyoruz görüyoruz ama ilk defa uygulamak bu şeyde uygulamada aklıma geldi. Mesela bir derste bu fikir tartışması grupları neydi o vızıltı grupları mesela dört kişi dörder dakika ben onu uygulayabildiğimi fark ettim. Yani hani orada nasıl söyleyeyim orada öğrendiklerimi burada hayata geçirdim. Teorik olarak öğrendiklerimi pratiğe aktarma imkanı sağladı bende. Çok da faydalı oldu yani bence. (USG, Halime)

3.2.4.4. Araç gereç ve materyal kullanımı

Öğretmenlik uygulaması boyunca öğretmen adaylarının kullandığı ya da kullanımının önemine atıfta bulunduğu öğretim araç gerek ve materyallerinin kodlarının kullanım sıklığı Şekil 29'da verilmiştir.



Şekil 28. Araç- gereç ve materyal kullanımı alt temasına ilişkin kodlamaların kullanım sıklığı

Şekil 28 incelendiğinde en fazla kullanılan ya da kullanımına ilişkin değerlendirmenin yapılması suretiyle atıfta bulunulan materyalin video ve slayt olduğu, en fazla kullanılan araç gereçlerin ise yazı tahtası ve akıllı tahta olduğu görülmektedir.

3.2.4.4.1. Video

Öğretmen adaylarının en fazla kullandığı öğretim materyalinin video olduğu görülmektedir.

Soru cevap, anlatım, video gösterimi kullanacağım. (DÖYG, Galip)

Derste arka planda durması hem de zaman zaman faydalanmak için slayt araştırdım. Konuyla alakalı video buldum. (DÖYG, Türkan)

Derse girişte konuya dikkatlerini çekme, devamında ilgiyi toplama ve sükuneti sağlamada videonun kullanıldığı görülmektedir:

Bir video ile derse girip dikkatlerini çekmeyi planlıyorum. Soru-cevap ile tepkileri ve fikirleri konusunda bilgi edinmeye çalışacağım. (DP, Aliye)

Materyal yani video çok dikkat çekiciydi, büyük etkisi oldu. Merak uyandırma konusunda videodaki mesajın konuyla ilgisi çok inceydi düşündürücüydü. (AD, Aliye)

Derse video izletilerek başlaması çok güzel olmuş. Öğrenciler dikkatlerini videoya vermişler. (AD, Beyza)

Dersin başında video izleterek çocukların daha derse başlamadan ilgilerini cezbetmişsin ve biraz dersin başında "5e modeli" görür gibi oldum. Etkileyici buldum. (AD, Yeşim)

Derse video ile başlanması ilgi çekici olmuş. (AD, Havva)

Güncel bir olayla (miraç kandili) öğrencilerin dikkatini çekerek, ilgilerini toplayarak derse başlandı. Ayetel Kürsinin Miraçta inmiş olmasına işaret ederek, altyazı olarak anlamının da yer aldığı videodan Ayetel Kürsiyi dinletti. (GK, Havva)

Tahta ve akıllı tahtanın kullanımı iyi olmuş. Dikkati dağınk bir sınıfın ilgisini çekmede videolar çok etkili olmuş. (AD, Havva)

Öğrencilerin dikkatini çekmek için görsel ve işitsel öğeler kullanman güzel olmuş. Kur'an dinletmen, video izletmen çok güzel olmuş. (AD, Havva)

Dersimi beklediğimden daha başarılı buldum. Heyecanıma yenik düşmekten korkuyordum. Ders esnasındaki materyalim ve videom öğrencilerin dikkatini çekmesi açısından başarılıydı. (DSYG, Hanife)

Konuyu örneklerle anlattı. Bence konuyu anlamalarına yardımcı oldu. Video izletmek de dikkat çekici ve öğretici olmuş. (AD, Türkan)

Akıllı tahtadan yararlanmak dikkatlerini kitaba göre daha çok toplamalarını sağlamış. Ayrıca videoya bayıldım. (AD, Türkan)

Video ile zenginleştirmek güzel olmuş, konu da buna elverişli olunca ilgi çekici olmuş. (AD, Yeşim)

Video öğrencilerin çok ilgisini çekti., büyük oranda da konunun içeriği ile ilgiliydi. Hem konunun pekişmesine katkı sağladı hem de sükunet sağlandı. (GK, Türkan)

Bir öğretim materyali olarak videonun yaygın olarak, öğrencilere çıkarım yaptırma amacıyla kullanıldığı görülmektedir.

Konuyla ilgili videolar izlenir ve öğrencilerden videoya dair çıkarım ve değerlendirmeler yapmaları istenir. Böylece konu genel hatlarıyla değerlendirilmiş olur. (DP, Melike)

Konunun da buna uygun olması sebebiyle ders boyunca öğrencilerin günlük hayatlarından örnekler alındı, izletilen videolar üzerinden çıkarsamalar yaptırıldı. (GK, Yeşim)

Öğretmen adayı "Şimdi bir video izleyeceksiniz, izlediğiniz videoda dikkatinizi çeken şey nedir? Not alabilirsiniz..." diyerek öğrencileri konuya odaklamaya çalıştı. Bir taraftan videoyu daha dikkatli izlemelerini sağlamaya çalışırken diğer taraftan bağlantı kurmalarını ve çıkarsama yapmalarını sağlamayı hedefliyordu. (GK, Aliye)

"Kur'an Doğru Bilgiye Önem Verir" konusunun işlediği derse giriş etkinliği olarak bir video izletiliyor. Videoda uçakta yanyana yolculuk yapan iki kişinin arasında geçen olay anlatılıyor. Birisi yanındaki, kendi bisküvilerini yemesinden hem de izin almadan yemesinden oldukça rahatsız oluyor.. En son bisküvi bittiğinde fark ediyor ki kendi bisküvisi çantasındaymış ve aslında o yanındaki bisküvisini yiyormuş. Çünkü kendi bisküvisini hiç açmamış... Video bittiğinde öğretmen adayı " yazdınız mı?" diye sordu. Çünkü video yu izletmeye başlarken anladıklarını not almalarını istemişti. Ancak öğrencilerden yanıt gelmeyince, "bu videoda anlatılmak istenen şey, herşeyin görüldüğü gibi olmadığıdır. Yani bilmek kavramından yola çıkarak. Bildiğimizi sandığımız şeyler bazen aslında bildiklerimiz değildir. .." diye devam etti. Öğrencilerin konuyu keşfetmelerini, çıkarsama yapmalarını hedeflemesi yönüyle benimsenen yolu oldukça başarılı olarak değerlendirmek mümkün. (GK, Aliye)

Öğretmen adayı konuyla ilgili izlettiği videoyu durdurarak, sınıfa "Sizce çocuk bundan sonra ne yapacak?" şeklinde bir soru sordu ve öğrencilere söz verdi. Öğrenciler parmak kaldırarak söz alıp tahminlerini paylaştılar. Daha sonra video izlenmeye devam edildi. Video bittikten sonra ise "Ne gibi çıkarsamalarda buldunuz şimdi buradan?" diyerek yeni bir soru yöneltti. (GK, Yeşim)

Videonun **konuya uygun** bir materyal oluşu, **sınıfa uygun** oluşu ya da **bireysel farklılıklara hitap** ettiğine ilişkin ifadeler rastlamak mümkündür.

Derste slayt kullanman, video izletmen çok güzel olmuş. Video tam konuya uygundu çok beğendim. (AD, Türkan)

Kullanmayı düşündüğüm yöntem ve stratejilerin bu sınıfa uygun olduğunu düşünüyorum. Çünkü soru-cevap, slayt ve video izlemeyi seviyorlar. (DÖYG, Melike)

Video izletildi, yazı tahtası etkili bir şekilde kullanıldı. Video gibi görsel materyallerin kullanımı ve tahtanın kullanımı farklı zeka türlerine sahip öğrencilere de hitap edebilmeyi sağlıyor. (GK, Yeşim)

Bazı kodlamalarda videonun **kullanımı ile ilgili önerilere** yer verilirken bazı kodlamalarda ise **çeşitli tespitlere** yer verilmektedir.

Videodan sonra Kur'an konusuna geçişte aksaklık oldu. Öğrencilere ne anladıkları sorularak Kur'an'a doğru öğretmen yönlendirme yapsa öğrenci kendi bulsa, keşfetse daha etkili olabilirdi. (AD, Aliye)

Derse giriş etkinliği olarak öğrencilere bir video izletildi ancak videoyu izlemeye başlamadan önce yapılan açıklamaya yeterli olmadı. Öğrenciler videoyu izlerken ne yapacaklarını tam anlamamıştı. O yüzden kağıda ne yapacaklarını bilemediler, yani videoya geçiş biraz ani oldu. Bununla ilgili olarak öğrencilerden dönüt almak ve yönergenin anlaşılıp anlaşılmadığını teyid etmek daha yararlı olabilir. (GK, Aliye)

Derse giriş yaparken, direkt olarak videoya geçmeden önce öğrencileri konuyla ilgili motive edebilir, mevcut bilgilerini hatırlatabilirdi. (AD, Aliye)

Soru sorduğumda çocukların biraz daha düşünmesine izin vermem gerekebilir. Ayrıca mesela videoyu izlettikten sonra onların birşeyleri bulmasını sağlayabilirim. (DSYG, Hanife)

Aynı amaç, hedefler, öğrenci grubu ve sınıf ortamı için bu dersi yeniden tasalasam ekleyeceğim tek husus bu konuyla ilgili bir video bularak dersi takviye etmem olurdu. (DSYG, Ercan)

Ders süresini iyi ayarlayamazsam videolardan birini izletmemeyi düşünüyorum. (DÖYG, Melike)

Video hazırlanırken sınıfın boş kalmaması iyi olmuş. Bu genelde çok kaçırabildiğimiz bir durum. (AD, Yeşim)

Araştırmacı tarafından öğretmen adayına dönüt verildiği değerlendirme formunda, video gibi bir materyal kullanmak **öğrenmenin kalıcı olması** bakımından önemlidir.

Dersin başında, anlamının da alt yazı şeklinde yer aldığı videodan , Ayetel Kürsi dinlendi. İbrahim (as.)'ın kıssasından bir kesit izlendi. Bu noktada öğrencilerin zihninde konunun kalıcı olması açısından materyal kullanımı önemli. (GK, Havva)

Bir öğretmen adayı tarafından, videonun **konuyu özetleyici** özelliğe sahip olduğu ifade edilmiştir:

Derse uygun slayt, resim, video kullandı. Kullandığı bu materyaller konuyu özetleyici ve öğreticiydi. (AD, Yahya)

3.2.4.4.2. Yazı tahtası

Yazı tahtasının kullanımıyla ilgili çeşitli kaynaklardan elde edilen verilere aşağıda yer verilmiştir.

Akıllı tahtayı ve sınıf tahtasını daha aktif kullanabilirdi. Tahta hiç kullanılmamış. (AD, Aliye)

Tahtayı kullanma yetersizdi. Derse başlamadan önce tahtaya افلا تعقلون yazıldı, onun üzerinde durulmadı, anlamı yazılı değildi, tahtada öylece kaldı. Devamında başka birşey yazılmadı. Ders kısmen sözel kaldı: Konunun öğrencilerin zihninde canlanması ve dersi takip edebilmeleri zorlaşır. Bireysel farklılıklara da hitap edilmiş olmaz. (GK, Aliye)

Ben dersi çocukların katılımına göre şekillendirmeyi planlamıştım, ama bu beni aksilikler sebebiyle durağanlaştırdı. Tahtayı daha çok kullanmayı amaçlamıştım, başaramadım. (DSYG, Aliye)

Tahta kullanımın, ilgili hadisi yazman güzeldi. (AD, Aliye)

Enerjik bir öğretmen görüyorum. Dersi aktif tutmak için tahtayı kullanan, öğrencilere sorular soran, vermek istediği mesajı anlaşılır kalmaya çalışan bir öğretmen... (AD, Aliye)

Güzel örnekler vermişsin, tahtayı kullanman güzel olmuş. (AD, Aliye)

Tahtanın kullanılması iyi olmuş. Öğrenciler neyin önemli olduğunu görebilmiş. (AD, Aliye)

Tahtayı kullanarak da görselliği sağlamışsın. Akılda kalıcı olmaya imkan sağlamış olmalı. (AD, Aliye)

Ayet ve hadislerle konuyu bağlaman, bunları tahtaya yazman, havada bırakmaman yerinde olmuş. (AD, Aliye)

Ayetten çıkarsama yaptırması dersin iyi olan yönlerinden birisiydi. "Elinizdekiyle şımarmayın, kaybettiğinizle de üzülmeyin." ayetini tahtaya yazdı. Öğrencilerin bu ayetten ne anladıkları soruldu. Birlikte analiz edildi. (AD, Aliye)

Tahtayı güzel kullandı, Düzenli bir şema oluşturdu. (AD, Beyza)

Tahta kullanımı güzel ancak yazı ile zaman kaybetmek yerine herhangi bir slayt ile daha eğlenceli, dikkat çekici ve zamandan tasarruflu bir şekilde konu işlenebilirdi. (AD, Beyza)

Tahtayı kullandı. Hem konunun hem de örneklerin göz önünde olmasını sağlıyor, öğrencilerin dersi takip etmesini kolaylaştırıyor. (GK, Beyza)

Dersin başında konu tahtaya yazıldı. Ders işlendikten sonra değerlendirme ve konuyu toparlama kısmında "Anne babaya karşı sorumluluklar:" başlığı altında öğrencilerin söyledikleri madde madde yazıldı. Öğrencilerin katılımıyla ders özetlenmiş oldu. (GK, Beyza)

Tahtaya yazı yazarken öğrenciler soruya cevap vermek için seslerini biraz yükselttiler. Burada düzen biraz bozuldu. (AD, Ekrem)

Rabbenanın anlamı üzerine tahta ve materyal kullanımı olmalıydı. (DSYG, Feyza)

Yazı tahtası ve akıllı tahtayı etkili kullandı. Kavram haritası oluşturması kavramların örgütlenmesini kolaylaştırdı. (AD, Galip)

Tahta ve akıllı tahtanın kullanımı iyi olmuş. Dikkati dağınık bir sınıfın ilgisini çekmede videolar çok etkili olmuş. (AD, Havva)

Tahtayı kullandın, tanımları çocuklara boşluklar vererek doldurtmaya çalıştın. Bildikleri şeyleri söylemek için derse katılmaya başladılar. Öğrenciyi tahtaya kaldırmak da oldukça mantıklı bir davranıştı. Bu geride kalanları isteklendirebilir. (AD, Havva)

Ders işlenirken bir taraftan da konunun ana hatları ve temel kavramlar tahtaya yazılarak ve çizilerek ders işlendi. Dersin daha iyi anlaşılması ve öğrenciler tarafından takip edilebilmesi açısından önemli. Ayrıca anlamlı öğrenmeye ciddi katkı sağlıyor. (GK, Havva)

Dersin görsel olarak işlenmesi ve anlatımla desteklenmesi ile tahtanın kullanılmasının dersin en iyi yönleri olduğunu düşünüyorum. (AD, Naciye)

Materyal kullanman iyi oldu. Tahtayı kullandın, ekstra o da önemli yerlerin pekişmesini sağlamıştır. (AD, Naciye)

Tahtayı öğrencilere doldurtmak çok iyi olmuş. Etkin katılımı ve kalıcı öğrenmeyi artırması bakımından olumlu. (AD, Yeşim)

Akıllı tahta problem çıkardı ama bu arada çocuklar boş kalmadı (bu arada konuşulanlar, tahtaya çıkarılan bir öğrenci tarafından maddeler halinde yazıldı). Bekleme süresi değerlendirildi. (AD, Yeşim)

Önceki ders işlenen konuyu tahtadan silmeyi unuttu. Öğrenciler iki konuyu karıştırmış olabilir. (AD, Yahya)

Tahtayı kullanması öğrencilerin not almasını kolaylaştırdı. (AD, Yahya)

Slayt açık ve netti. Kafa karıştıracak yoğunluğu yoktu. Tahtayı önceden hazırlaman (tecvid örnekleri kelimeler yazılmış) vakit kaybetmenin önüne geçti, iyi düşünmüşsün. (AD, Zeynep)

Akıllı tahta ile yazı tahtasını birlikte kullanması iyiydi. (AD, Zeynep)

Hem slayt, hem anlatım, hem de tahtada gösterme yapıldığı için öğrencilerin dikkatleri hep öğretilmekte kalmış. (AD, Zeynep)

Tahtaya yazılan örneklerle öğrencinin konuyu bütün olarak görmesi ve öğretmenin anlaşılır şekilde açıklamalarda bulunması konunun anlaşılabilirliği açısından çok iyiydi. Etkili ve kalıcı öğrenmenin sağlanabildiğini düşünüyorum. (AD, Zeynep)

3.2.4.4.3. Slayt

Videodan sonra en fazla kullanılan öğretim materyalinin slayt olduğu görülmektedir.

Dersin içeriğine göre slayt hazırladım. Öğrenci kitabından faydalanarak etkinlikler planladım. (DÖYG, Galip)

Öğrencilerin kandil geceleri ile ilgili ön bilgileri yoklanacak. Verilen cevaplar doğrultusunda kavram haritası oluşturulacak. Daha sonra slaytla birlikte konu anlatımı yapılacak. Soru cevaplarla dersin gidişatına göre ek bilgiler sunulacak. (DP, Galip)

Materyal kullanımı iyiydi. Slaytla bağlantılı ama bağlı anlatmadın. "Verdiğiniz cevaplardan çok memnunn kaldım." cümlesi öğrencileri motive ediciydi. (AD, Melike)

Slayt hazırlanarak konu görselleştirilmiş. Ayrıca sadece geçişlere bakarak, slayttan okumayarak öğrencilere muhatap alarak anlatmak sınıfın dikkatinin öğretmende olmasına yardım etmiş bence. Fakat keşke slayt bu kadar kalabalık olmasaydı. Dikkat çekici birkaç kelime ya da cümle olsaydı ve her slayttan bir anahtar kelime çok amaçlı tahtaya yazılsaydı daha etkili olurdu. (AD, Melike)

Kullanmayı düşündüğüm yöntem ve stratejilerin bu sınıfa uygun olduğunu düşünüyorum. Çünkü soru-cevap, slayt ve video izlemeyi seviyorlar. (DÖYG, Melike)

Slayt gösterisi ile ders işlenir. Arada ayet ve hadisler okunur ve konuya dair dini boyut somutlaştırılır. Örnek olaylar anlatılır ve öğrencinin üzerinde düşünüp yorum yapması sağlanır. Konunu günlük hayata indirgenmesi için çabalanır. (DP, Melike)

Öğrencilere sürekli slaytı okutmak yerine farklı bir şekilde işlenebilirdi. (AD, Nevin)

Hazırbulunuşluklarını ölçerek slaytla derse başlayacağım. (DP, Nevin)

Slayt ile öğrencilerin konuyu takip etmesi kolay oldu. (GK, Nevin)

Sadece slayta bağlı kalarak anlatmaktan ziyade öğrencilerin de konuyla ilgili görüşleri alınarak sınıfta bir beyin fırtınası yapılabilirdi. (AD, Naciye)

Slaytın en olumsuz etkisi hatta akıllı tahtanın en büyük etkisi tahtaya bağlı kalmak durumunda olmamız. Sınıf mevcudu az olunca gezinmene pek gerek kalmadı. (AD, Naciye)

Genel olarak internetten yararlanarak resimler, yazılar, konu hakkında yapılan etkinlikler ile ilgili araştırma yapıp bunları slayt haline getirdim. (DÖYG, Naciye)

Kullanmayı düşündüğüm yöntem ve stratejiler bu sınıfa uygun. Daha önceki dersimde anlatım yöntemini kullanmıştım. Ama bu haftaki dersimde slayt üzerinden dersimi işleyeceğim. Çocukların daha çok ilgisini çekeceğini düşünüyorum. (DÖYG, Naciye)

Ders slayt eşliğinde işlendi. Bu durum öğrencilerin dersi takip etmesini kolaylaştırıyor. Anlatım yönteminin sınırlılığını bir nebze olsun ortadan kaldırıyor. Kısmen göresellik sağlanarak ders sadece sözel olmaktan çıkıyor. (GK, Naciye)

Görsel materyal (slayt) kullanıldı. (AD, Tahsin)

Materyal olarak kullanılan slaytlara çok bağlı kalınmış. Bazen öğrencilere ne düşündükleri soruldu ancak yeterli olmadı. Öğrencilerin aktif katılımı yetersiz kaldı. Slaytların okunması öğrencilere görev verilerek olabilirdi. Böylece sınıfta gürültü ve hareket azalmış olurdu. (AD, Türkan)

Sınıf çok yaramaz olduğu için keşke slayt öğrencilere okutulsaydı. En azından sessizlik sağlanırdı. (AD, Türkan)

Derste slayt kullanman, video izletmen çok güzel olmuş. Video tam konuya uygundu çok beğendim. (AD, Türkan)

Derste arka planda durması hem de zaman zaman faydalanmak için slayt araştırdım. Konuyla alakalı video buldum. (DÖYG, Türkan)

"Nezaket nedir?" sorusuyla bu konu hakkında ne kadar bilgi sahibi oldukları ölçülür. Sonra öğretmen, sınıfın söylediklerini toparlayıcı mahiyette bir açıklama yapar ve slayt

göstersinideki bilgiler öğrenciler ile paylaşılır. Günlük hayattan konuya ilişkin örnekler açıklanır. (DP, Türkan)

Slaytın yazı içeriği fazlaydı ve biraz fazlaca slayta bağlı kalınarak ders işlendi. (GK, Türkan)

Slayta daha az bağlı kalmalıyım. (DSYG, Türkan)

Derse uygun slayt, resim, video kullandı. Kullandığı bu materyaller konuyu özetleyici ve öğreticiydi. (AD, Yahya)

Slayt açık ve netti. Kafa karıştıracak yoğunluğu yoktu. Tahtayı önceden hazırlaman (tecvid örnekleri kelimeler yazılmış) vakit kaybetmenin önüne geçti, iyi düşünmüşsün. (AD, Zeynep)

Hem slayt, hem anlatım, hem de tahtada gösterme yapıldığı için öğrencilerin dikkatleri hep öğretiliminde kalmış. (AD, Zeynep)

Ders sunumunu gerçekleştirmeden önce tecvid kitaplarından ve ders kitabından konu ile ilgili ön araştırma yaptım. Slayt gösterisi hazırladım. (DÖYG, Zeynep)

Öğrencilerin motivasyonu çok iyiydi. Slayt eşliğinde görselliğin sağlanarak dersin işlenmesi buna katkı sağladı. (GK, Zeynep)

Slayt kullanmasına rağmen, fazla bağlı kalmadan arada gerekli açıklamaları ve bağlantıları kendisi yaptı. Materyal, öğretmenin önüne geçmemiş oldu. Öğrencilerin konuyu takip etmesini kolaylaştırdı. (GK, Zeynep)

3.2.4.4. Akıllı tahta

Gerek videoların izletilmesi gerekse slaytların oynatılmasında kullanılan akıllı tahtaya da oldukça fazla atıf yapıldığı görülmektedir.

Akıllı tahtayı ders öncesinde ayarlamadığı için dersin başında zorlandı. (AD, Ercan)

Yazı tahtası ve akıllı tahtayı etkili kullandı. Kavram haritası oluşturması kavramların örgütlenmesini kolaylaştırdı. (AD, Galip)

Derste karşılaşılabilecek problemler: Öğrencilerin dersten kopması olabilir. Akıllı tahtayla ilgili problem olabilir. (DÖYG, Galip)

Tahta ve akıllı tahtanın kullanımı iyi olmuş. Dikkati dağınık bir sınıfın ilgisini çekmede videolar çok etkili olmuş. (AD, Havva)

Akıllı tahtayı bilmemesi çok zaman kaybettirdi. Ama bence bu bir eksiklik değil. Okulun öğretmeni değil, tahtanın şifresini bilmiyor. Ayrıca daha önceden de akıllı tahta deneyimi yoksa bu gayet normal bir durum. (AD, Hanife)

Kullanmayı düşündüğüm yöntem ve stratejilerin bu sınıfa uygun olduğunu düşünüyorum. Çünkü soru-cevap, slayt ve video izlemeyi seviyorlar. (DÖYG, Melike)

Heyecanlı hissediyorum kendimi. Akıllı tahta kullanmayı bilmediğim için ayrıca tedirginim. (DÖYG, Nevin)

Slaytın en olumsuz etkisi hatta akıllı tahtanın en büyük etkisi tahtaya bağlı kalmak durumunda olmamız. Sınıf mevcudu az olunca gezinmene pek gerek kalmadı. (AD, Naciye)

Akıllı tahtadan yararlanmak dikkatlerini kitaba göre daha çok toplamalarını sağlamış. Ayrıca videoya bayıldım. (AD, Türkan)

Akıllı tahta problem çıkardı ama bu arada çocuklar boş kalmadı (bu arada konuşulanlar, tahtaya çıkarılan bir öğrenci tarafından maddeler halinde yazıldı). Bekleme süresi değerlendirildi. (AD, Yeşim)

Akıllı tahtayı kullanmada biraz sıkıntı çektim. (AD, Yahya)

Akıllı tahtayla derse dikkat çektim. (AD, Yahya)

Sadece tahtaya veya slayta bağlanmaman çok iyi olmuş. (AD, Zeynep)

Akıllı tahta ile yazı tahtasını birlikte kullanması iyiydi. (AD, Zeynep)

Hem slayt, hem anlatım, hem de tahtada gösterme yapıldığı için öğrencilerin dikkatleri hep öğretmende kalmış. (AD, Zeynep)

Ben biraz doğaçlama seven biriyim yani akışına bırakayım gitsin. Çok fazla bir şeye bağlı kalmayı sevmiyorum. Özellikle akıllı tahta beni gerçekten çok kısıtlıyor. O tahtanın başına geçip durmanın sınıfla tamamen iletişimi kopardığını düşünüyordum. Ama çok fazla doğaçlamayla, zaman yönetiminin çok zor olduğunu da gördüm. Doğaçlamaya başlayınca öğrenci aşırı doğal davranıyor. Onun doğallığı da beni yapaylaştırıyor galiba. Bu noktada biraz daha dikkatli olmaya çalışacağım. (DSYG, Havva)

3.2.4.4.5. Ders kitabı

Öğretmen adaylarının, öğretim materyali olarak ders kitabından daha çok derse hazırlanma sürecinde yararlandıkları anlaşılmaktadır. Bu anlamda konunun içeriğinin incelenmesi ile hangi öğretim etkinliklerinin kullanılabilmesine dair fikir alınması başlıca kullanım amaçlarıdır.

Ders kitabından konuya hazırlandım. Çeşitli hadis kitaplarından hadisler öğrendim. Ayet mealleri öğrendim. (DÖYG, Ekrem)

Dersin içeriğine göre slayt hazırladım. Öğrenci kitabından faydalanarak etkinlikler planladım. (DÖYG, Galip)

Ders sunumunu gerçekleştirmeden önce tecvid kitaplarından ve ders kitabından konu ile ilgili ön araştırma yaptım. (Kur'an dersi) Slayt gösterisi hazırladım. (DÖYG, Zeynep)

Bir öğretmen adayı ise ders kitabı ile yetinmenin öğrencinin dikkatini toplamada yeterli olmadığına ilişkin kanaatini, mikroöğretim değerlendirme formu aracılığıyla dolaylı olarak aşağıdaki şekilde ifade ettiği görülmektedir:

Akıllı tahtadan yararlanmak dikkatlerini kitaba göre daha çok toplamalarını sağlamış. Ayrıca videoya bayıldım. (AD, Türkan)

3.2.4.4.6. Etkinlik kağıtları

Öğretmen adayları, öğretimi etkili kılmak üzere çeşitli etkinlik kağıtları kullandıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarından birisi Rabbena duasını ve anlamını işlerken, duanın okunuşundaki her bir kelimeyi bir kağıda yazarak öğrencilere rastgele dağıtmış ve her öğrenci elindeki kelimeye göre sıra kendisine gelince o kelimeyi

söylemiştir. Bu şekilde tekrarlanan duanın okunuşu bir tür oyun şeklinde eğlenceli bir şekilde öğretilmeye ve pekiştirilmeye çalışılmıştır. Bu etkinlik diğer öğretmen adayları tarafından güzel bulunmuştur.

Kağıtlara kelimeler yazıp öğrencilere dağıtman ve böyle bir çalışma yapman güzel olmuş. (AD, Feyza)

Mezheplerin ve düşünce farklılıkları konusunu işleyen öğretmen adayı öğrencilere dağıttığı etkinlik kağıdı ile konunun pekişmesini ve akılda kalıcı olmasını sağlamaya çalıştı. Bu konuya ilişkin araştırmacının gözlem kaydı ve bir katılımcının değerlendirmesi aşağıdaki gibidir:

Öğrencilere dağıtılan etkinlik kağıdında birbirine dolanmış yollardan hedefe ulaştırılacak kişiler yer alıyordu. Bu çizim şeklindeki resim ile öğrencilere "mezhepler farklı yolları kullansalar da vardıkları yer aynı, İslam" mesajı verildi. (GK, Selma)

Kullanılan materyal olarak çalışma kağıdı dersin mesajını vermesi açısından çok uygundu: "Mezhepler farklı yolları kullansa da aynı noktaya çıkıyor." (GK, Selma)

Kullandığın çalışma kağıdı tam konuya uygun olmuş. (AD, Selma)

3.2.4.4.7. Harita

Bir öğretmen adayının “Sevgi ve merhamet örneği Hz.Yusuf” konusu işlenirken, Yusuf (as.) yaşadığı bölgenin haritası gösterilerek öğrencinin dikkati çekilmek suretiyle derse başlandığı görülmektedir.

Derse girişte Yusuf aleyhisselamın yaşadığı bölge haritası gösterilerek öğrencilerin dikkati çekildi. Öğrencilerin zihninde canlanması ve olayın nerede geçtiğini öğrenmeleri açısından önemli. (GK, Meryem)

Ders anlatımında harita kullanılmasına akran değerlendirmesi sürecinde fazlaca atıf yapılmıştır. Katılımcılar, bu materyal ile görsel hafızaya hitap edilmiş olduğunu ifade etmişlerdir.

Akıllı tahtadan haritayı göstermen ve hikayeyi yer yer öğrencilere anlattırman güzel olmuş. (Hz. Yusuf kıssası ile ilgili) (AD, Meryem)

Haritadan yararlanması öğrencinin görsel hafıza yönünden akılda tutmasını kolaylaştırabilir. (AD, Meryem)

Akıllı tahtada harita üzerinde Yusuf (as)'ın yaşadığı bölgeyi göstermek öğrencilerin görsel hafızasında canlandırmalarını kolaylaştıracaktır. (AD, Meryem)

Materyal olarak harita açman yerinde bir tercih olmuş. En sondaki ilahi de çocukları dinlendirmiş olmalı. (AD, Meryem)

Bir başka öğretme adayı da “sevinç ve üzüntülerin paylaşılmasında milli bayramların yeri ve önemi” konusunu işlerken, ders planında aşağıdaki ifadelerle yer

vermiş, ders esnasında da öğretim tasarımı da yer alan bu materyali uygulama sürecinde de kullandığı ve akıllı tahtadan haritayı yansıtarak öğrencilerin derse katılımını sağlamaya çalıştığı görülmüştür.

1. Dünya savaşı sonunda paylaşılan Türkiye haritası gösterilerek yorum yapmaları sağlanır. (DP, Yahya)

3.2.4.4.8. İlahi

Bir öğretim materyali olarak ilahinin, dersin başında öğrencilerin ilgisini çekmek, dikkatini toplamak ya da dersin sonunda öğrencileri dinlendirmek, konunun pekişmesini sağlamak ve akılda kalıcılığını artırmak üzere kullanılabildiği görülmektedir.

Bir öğretmen adayı Anne babaya karşı sorumluluklar konusunu işlerken “Veyselcik” isimli bir ilahi ile derse başlamıştır.

Çocukların anne babalarına karşı sorumluluklarının işlendiği derse Veysel Karani'nin annesine verdiği sözü tutmasını anlatan çocuk ilahisi dinletilerek başlandı. (GK, Beyza)

Bir başka öğretmen adayı ise Yusuf (as) kıssasını işledikten sonra dersin sonunda “Ağlar Yakup ağlar Yusuf um deyu” isimli ilahiyi dinletmiştir.

Dersi genellikle anlatım ve soru cevap metodlarıyla öğrencilerle diyalog halinde işledim. Konu ile ilgili bir tane de ilahi dinledik. (DSYG, Meryem)

Ders sonunda konuyla ilgili ilahi dinletmen çok iyi olmuş. (AD, Meryem)

Son olarak ilahiyle konuyu pekiştirmesi güzeldi. Konunun akılda kalmasını sağlayabilir. (AD, Meryem)

Materyal olarak harita açman yerinde bir tercih olmuş. En sondaki ilahi de çocukları dinlendirmiş olmalı. (AD, Meryem)

Katılımcılar, materyal olarak ilahi kullanmayı dersin iyi ve güzel bir yönü olduğunu anlatmak üzere bu hususa değinmekle birlikte buna atıfta bulunmalarının sebebine ve bunun yararına sınırlı bir şekilde değinmişlerdir. Bireysel farklılıklara hitap etmesi ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin de dikkate aldığı yaklaşımlardan biri olarak çoklu zeka kuramı bağlamında, bireysel farklılıkların dikkate alınması, dolayısıyla müziksel ritmik zeka türüne sahip öğrencilere de hitap edilmesi sağlanmış olmaktadır.

3.2.4.4.9. Kur'an meali

Bir öğretim materyali olarak Kur'an mealinden ders planlarında bahsedildiği ve derse hazırlık bağlamında kullanıldığı anlaşılmaktadır. Derste öğrencilere

kullanıldığına ilişkin bir gözlem yapılamamış, mikroöğretim değerlendirme süreçlerinde de buna işaret edilmemiştir.

3.2.4.4.10. Fotoğraf ve resim

Katılımcılar ders işlerken zaman zaman fotoğraf ya da resim kullanma yoluna da gitmişlerdir. Bunun öğrencilerin derse katılımını sağladığı, ilgilerini canlı tuttuğu görülmüştür.

Anlatım yöntemi ile ders işlemek yerine fotoğraflar kullanılarak öğrencilerin derse katılımı sağlandı. Öğrencilerin ilgileri uzun süre canlı tutuldu, öğrenmelerinin daha kalıcı ve anlamlı olmasına çalışıldı. (GK, Ercan)

Bir diğer öğretmen adayının dersinde resim kullanmasına ilişkin olarak katılımcılardan biri aşağıdaki ifadelerle yer vermiştir:

Derse uygun slayt, resim, video kullandı. Kullandığı bu materyaller konuyu özetleyici ve öğreticiydi. (AD, Yahya)

3.2.4.4.11. Yapboz

Yapboz da derste kullanılan öğretim materyallerinden birisi olmuştur. Bu materyal, konunun benzeştirme tekniğiyle işlenmesinde araç olarak kullanılmıştır.

Uygun bir öğretim materyali kullanıldı. Öğretmen adayı sınıfa bir puzzle getirmişti. Üzerinde eşeğine ters binmiş bir Nasreddin Hoca resmi bulunuyor. Yapbozu sınıfa göstererek:

-Bugünkü konumuz "Evrende bir düzen vardır" Sizce bunun yapbozla ne alakası var? sorusunu yöneltti. Öğrencilerin yorumlarını aldı. Daha sonra eşeğin ve Nasreddin hocanın gözlerinin yer aldığı parçaları yerinden çıkarttı. "Peki şimdi ikisinin yerlerini değiştirsek, eşeğinkini hocaya, hocaninkini eşeğe koysak olur mu?" sorusunu yönelterek öğrencilerin cevaplarını aldı. "Peki evrende de böyle bir düzenden, böyle bir nizamdan bahsedebilir miyiz? Gece ile gündüz birbirinin yerini tutar mı mesela? ..." diyerek evrendeki düzene ilişkin örnekler verdi ve yapboz ile benzetişim kurdu. (GK, Hanife)

Akran değerlendirmesi sürecinde de bir öğretmen adayı, yapboz kullanılmasını dersin güçlü bir yönü olarak zikretmiştir:

Konuyu işlemeye başlamadan önce materyal (yapboz) göstererek öğrencilerin fikirlerini aldı. (AD, Hanife)

3.2.4.4.12. Sözlük

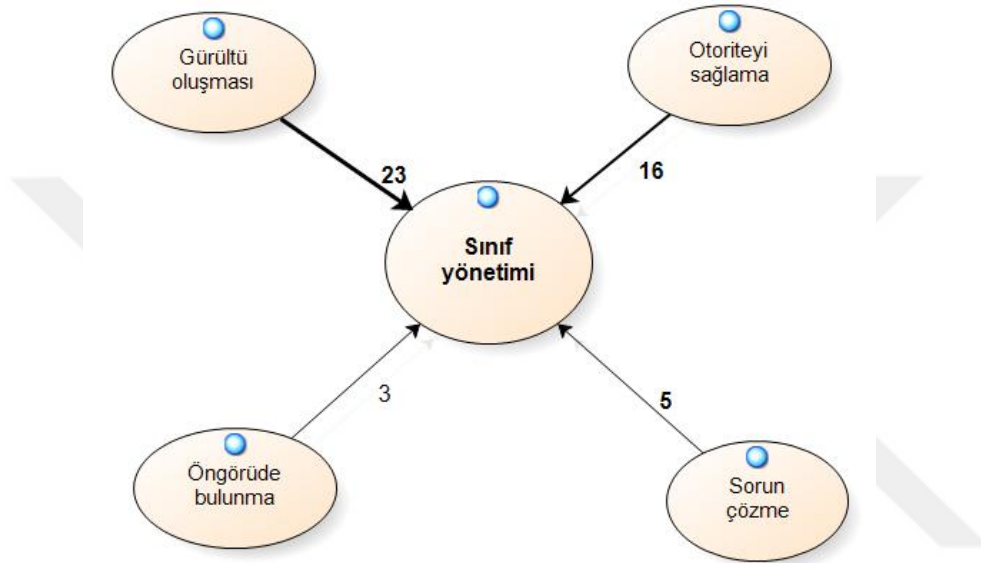
Bir ders araç gereci olarak sözlüğe de ders planında yer verilmiştir. Sınıfta sözlük kullanma çalışması anlamında herhangi bir etkinliğe yer verilmemiştir. Konuyla ilgili

bazı kavramların incelenmesi ile ilgili olarak, derse hazırlık anlamında kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Ders araç gereci: ..., sözlük (DP, Serkan)

3.2.4.5. Sınıf yönetimi

Sınıf yönetimi alt temasına ilişkin kodlama sıklığı Şekil 30'da verilmiştir.



Şekil 29. Sınıf yönetimi alt temasına ilişkin kodlamaların kullanım sıklığı

Şekil 29'da da görüldüğü gibi sınıf yönetimi teması altında oluşan alt temalar otoriteyi sağlama, gürültü oluşması, sorun çözme ve olası sınıf yönetimi problemlerine karşı öngörüle bulunma şeklinde ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimiyle ilgili öğrencilerin derse katılımını sağlamayla birlikte sükunetin de sağlanmasının gerekliliğine vurgu yaptıkları görülmektedir:

Sınıf içinde gezinme, konuya hakimiyet başarılıydı. (AD, Aliye)

Derse/konuya ve sınıfa hakimiyet açısından başarılıydı. (AD, Aliye)

Örnekler, ses tonu, sınıf hakimiyeti güzel. (AD, Aliye)

Zaman zaman sınıfta uğultular oldu. (AD, Aliye)

Okuma yaptırırken diğer öğrencilerin dağılmaması için sırayla değil de, karışık okutarak takip etmelerini sağlayabilirdi. (Kur'an dersi) (AD, Beyza)

Öğrencilerin uygulamalara katılmamaları neticesinde sıkılmaları ve bununla beraber sınıf düzenini bozacak hareketlerde bulunabilecekleri kanaatindeyim (olursa). (DÖYG, Ercan)

Dersin ortalarına doğru sınıfın bir kısmı sıkılınca sınıfça 1 dk içerisinde yaptığımız küçük bir oyunla tekrar derse dikkat sağlamış oldum. (DSYG, Ercan)

Daima ayakta, dikkatli ve tüm sınıfı gözlemleyici idi. Örneğin; "sen pek katılmadın, sen okumak ister misin?" veya "çok konuşmayanlardan bu sorunun cevabını alalım" vs gibi. (AD, Halime)

Biraz daha sıralar arasında dolanmalısın. Tahta önünden ayrılmalısın. (AD, Nevin)

Sınıf mevcudu az olunca gezinmene pek gerek kalmadı. (AD, Naciye)

Başlarda aralarda dolansan da sonra oturman bu sınıfı daha kötü etkilemiş. Özellikle duvar kenarı önden ikinci sıra dersten tamamen kopuk bir tavır içindeler. (AD, Türkan)

Geçmiş derslerime göre iyi geçti. Öğrenciler iyiydi ve sınıf değişikliği yaptığım için olumlu olarak katkı sağladı. Zaman olarak sıkıntı yaşamadım. Sınıf ortamının iyi olması olumlu olarak bana yansıdı. (DSYG, Tahsin)

Aynı amaç, hedefler, öğrenci grubu ve sınıf ortamı için aynı dersi tekrar tasarlasam aşağıdaki konulara dikkat ederim; 1.-Ders başında sınıf kurallarını hatırlatma, 2.-Güdüleme, 3.-Slaytı az denecek kadar sınırlı kullanma (DSYG, Türkan)

Video hazırlanırken sınıfın boş kalmaması iyi olmuş. Bu genelde çok kaçırabildiğimiz bir durum. (AD, Yeşim)

Öğrencilerin derse katılımı, günlük hayatlarından örnekler vermeleri istenerek çok iyi sağlandı. Öğrencilerin katılımının yanısıra sınıfta sükunetin de sağlanmış olması öğrencilerin ilgisinin de başarıyla çekilmiş olduğunu gösteriyor. (GK, Yeşim)

Hakimiyeti kaybetti bazen. Bunun için öğrencileri derse motive edebilirdi. Dönüt vererek uyabilirirdi. (AD, Yahya)

Söz almadan konuşan öğrenciler vardı. Bu da zaman zaman gürültüye sebep oldu. Bunun önüne geçmek için kısa bir süre derse ara verilip söz alma ve derse katılım ile ilgili kurallar belirlenebilir/hatırlatılabilir. -Sadece parmak kaldırıp sessizce söz isteyene söz verilecek, söz isterken ayağa kalkmak yok... gibi. (GK, Yahya)

Sınıf yönetimi açısından başarılıydı. Sınıfta düzensizlik yoktu, dikkati dağılanları farketmede gecikilmedi ve geçişler akıcı yapıldı. (AD, Zeynep)

3.2.4.5.1. Gürültü oluşması

Sınıf yönetimi konusunda öğretmen adaylarının en fazla karşılaştıkları sorunun **sınıfta gürültü oluşmasıyla** ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Ders öncesinde de öğretmen adaylarının buna ilişkin kaygıya sahip oldukları anlaşılmaktadır:

Sınıfta gürültü olmasından korkuyorum. (DÖYG, Melike)

Sınıfta gürültü oluşması probleminin bazı durumlarda öğrencilerin sınıf kültürü ile ilgili olduğuna işaret edilmiştir. Akran değerlendirmesinde de bu sorunun **öğretmen adayından değil sınıftan kaynaklı bir problem** olduğu ifade edilmektedir:

Sessizlik sağlanamadı ama bu öğretmenden kaynaklı bir problem değildi. (AD, Serkan)

Dersi anlatan öğretmen adayı ders sonrası yansıtıcı günlükte benzer bir yaklaşım ortaya koymaktadır:

Sınıf aşırı gürültülüydü onun için çok yoruldum. (DSYG, Serkan)

Anlattığım dersi başarılı bir ders olarak değerlendirebilirim. Çünkü gürültülü ve ilgisiz bir sınıfa o kadar ders anlatmak elimden geldi.(DSYG, Serkan)

Bir başka örnekte de benzer bir değerlendirme yapılmaktadır:

Sınıfta öğrenciler sürekli hareketliydi, gürültü olmasına ve dersin kesintilere uğramasına neden oldu. Ama sınıfı daha öncesinde tanıdığım için yapılabileceklerin sınırlı olduğunu biliyorum.(AD, Türkan)

Sınıftaki gürültünün genellikle **öğrencilerin ilgisini derse çekememekten** kaynaklandığı görülmektedir:

Sükunet sağlanmadan, öğrencilerin ilgi ve dikkati çekilmeden derse başlandı. Bir öğrenci "hiçbirşey anlaşılmıyor yaa" dedi (video 25. saniye). Ders içerisinde de yine gürültü varken, sessizlik sağlanmadan devam edildiği için soru soran öğrenciye verilen cevap da anlaşılmadı. (GK, Tahsin)

Bir başka öğretmen adayının ifadesinde örtülü bir şekilde gürültü oluşması ile ilgi ve dikkat çekme durumunu eşleştirdiği, üstü kapalı bir sebep sonuç ilişkisi kurduğu görülmektedir.

Tam olarak başarılı bir ders denemez. Vasatın birkaç puan üstü, iyinin kötüsü. Daha iyi olunabilir, daha çok dikkat çekilebilir, daha çok sessizlik sağlanabilir. (DSYG, Türkan)

Öğrencilerin, **yöneltilen soruya cevap vermek üzere seslerini duyurmaya** ve dikkat çekmeye **çalışmaları**, gürültü oluşmasının sebeplerinden birisi olduğu anlaşılmaktadır:

Tahtaya yazı yazarken öğrenciler soruya cevap vermek için seslerini biraz yükselttiler. Burada düzen biraz bozuldu. (AD, Ekrem)

Sınıfta gürültünün oluşmasının sebeplerinden bir diğeri olarak **çeşitli çevresel faktörlere** işaret edilmiştir:

Dersin sonlarına doğru öğrenciler biraz dersten koptu ve uğultu oldu. Ama bunda mevsimin ve sınavların bitmiş olmasının verdiği rahatlık etkili bence. (AD, Melike)

Gürültünün önüne geçmek ya da sınıfta oluşan gürültüyü ortadan kaldırmak üzere uygulama boyunca çeşitli öneriler gelişmiştir. Gürültünün oluşmasının önüne geçmek üzere ilk dikkat edilmesi gereken şeylerden birisinin **öğrencilerin dikkatini çekerek ve sükunet sağlandıktan sonra derse başlamak** olduğu anlaşılmaktadır:

Dersin giriş kısmında öğrencileri konudan haberdar ederek dikkatlerini çektikten sonra derse başlandı. Bu şekilde sükunet sağlandıktan sonra derse başlanması dersin sonraki aşamalarında da öğrencilerin dersi takip etmelerini kolaylaştırmış. (GK, Melike)

Sınıfın durumunu gözden geçirmek, gürültü oluşmaya başladığında ilk anda farkına vararak önlem almak ve bu kapsamda **öğrenciyi uyarmak** gürültüyü önlemek

anlamında ilk yağılacak şey olabilir. Bir öğretmen adayının yaptığı gibi çeşitli uyarılar işe yarayabilir:

Bazı öğrenciler kendi aralarında konuşmaya başladığında öncelikle bunun farkına varıyor. Zaman zaman sus işareti yaparak, bazen de "arkadaşlar kendi aramızda konuşmayalım" diyerek sükuneti sağlıyor. (GK, Havva)

Hikaye anlatmanın öğrencilerin ilgisini çektiği ve gürültüyü azalttığı anlaşılmaktadır:

Sınıf ortamı rahattı. Otoritenin çok iyi sağlandığını düşünüyorum. Hikaye anlatarak sınıfın uğultusunu azalttın. (AD, Melike)

Sınıf kültüründeki olumsuzluklara bağlı olarak ortaya çıkan gürültüyü azaltmak üzere araştırmacı tarafından **sınıf kuralları belirlemek** önerilmiştir:

Özellik itibariyle derse katılmayı seven bir sınıf. Ancak sınıfta uyulacak kurallar belirlenmeli, söz alınmadan konuşulmaması gerektiği ve teker teker konuşulacağı gibi hususlar öncelikli olarak öğretilmeli. Aksi halde kontrolsüz bir şekilde, hep bir ağızdan cevap veriyorlar. Bu da sınıfta gürültü oluşmasına sebep oluyor. Gürültünün önüne geçmek için, sınıfta uyulması gereken kurallar öğrencilerle birlikte belirlenebilir. Daha sonra da kurallara uyanlar ödüllendirilebilir. Ne kadar işe yarıyor denemek lazım. (GK, Selma)

Bir akran değerlendirmesinde, ilgi çekici bir materyal kullanmanın sükuneti sağlamaya katkısının olduğu tespitine yer verilmiştir:

Video öğrencilerin çok ilgisini çekti., büyük oranda da konunun içeriği ile ilgiliydi. Hem konunun pekişmesine katkı sağladı hem de sükunet sağlandı. (AD, Türkan)

Sınıfta gürültüyü azaltma yollarından biri olarak **öğrenciye birtakım görevler vermek** önerilmiştir:

Slaytların okunması öğrencilere görev verilerek olabilirdi. Böylece sınıfta gürültü ve hareket azalmış olurdu. (AD, Türkan)

Sınıf hakimiyetini sağlamak üzere ders boyunca sınıf içerisinde dolaşmak ise gürültünün önüne geçmekle ilgili ortaya çıkan bir başka öneridir:

Sınıftaki sesi engellemek için sınıfta dolaşman güzel. Sınıfın bu rahat tavrına karşılık iyi toparlamışsın. Dersdin başındaki kadar ses yoktu ders ortalarında. İyi toparladığını düşünüyorum. (AD, Türkan)

Kızmak ve bağırarak gürültüyü sonlandırmak için bir çözüm olarak düşünülse de öğretmen adayının yapısı buna müsait olmadığına ne yapılabileceğiyle ilgili net bir çözüm önerisi getirilemediği görülmektedir:

Çok ses vardı tam anlayamadım bazı şeyleri. Ama kesinlikle aktif katılım vardı. Sesin kaynağı da buydu bana göre.. Bu durumu yok etmek için (otorite bağlamında)

alternatifler düşünülmesi. Yapı olarak kızacak, ses yükseltecek birisi değilsin çünkü. (AD, Selma)

Yukarıdaki değerlendirmenin yapıldığı öğretmen adayı da ders sonrası günlüğünde aynı hususa işaret etmiş ve sınıfın tepkisinin beklediğinden farklı olduğu ile ilgili ifadelere yer vermiştir:

Ders yöntem, strateji ve zaman açısından planladığım gibi geçmedi. Çünkü sınıf çok hareketli, dersi dinlemek istemiyorlar. Derse ilgilerini çekmek için etkinlik hazırlamıştım ancak ters tepki oluşturdu. Sessizce etkinliklere katılmalarını hedeflerken normalden daha fazla bir gürültüyle karşılaştım. Çok ses olsa da dersi bırakmadım, devam ettim ve son ana kadar verebileceğim en çok şeyi vermeye çalıştım. Somutlaştırma konusunda da iyi olduğumu düşünüyorum. (DSYG, Selma)

Bu dersle ilgili gözlem kaydımıza baktığımızda, öğretmen adayının ilk dersinde ise geleneksel bir yaklaşımla ders işleminin eleştirisi üzerine bu derste öğrencileri aktif kılmak üzere bir strateji benimsediği ancak bunun, ilk dersindeki öngörüsünü haklı çıkaracak şekilde olumsuz sonuçlandığı görülmektedir:

Daha önceki dersinde, geleneksel bir yaklaşımla ders işleyen ve açın kitapları diyerek öğrencilere okuttuğu bölümlerle ilgili açıklamalar yaparak öğrencilerin aktif olacağı bir ortam oluşturmayan öğretmen adayı bu sebeple eleştirilmiştir. Buna gerekçe olarak sınıfın fazla hareketli bir sınıf olduğu, onları aktif kılacak bir yöntem kullanıldığında sınıfın kontrolünü sağlamanın ve gürültünün önüne geçmenin güç olacağını ifade etmişti. Bu dersinde buluş yoluyla öğretim stratejisini benimseyerek örnek olay incelemesi yöntemini kullandı. Ancak daha önce öngöründe bulunduğu gibi sınıfta biraz gürültü oluştu. (GK, Selma)

Öğretmen adaylarından bir tanesi gürültünün önüne geçememesi halinde, **öğretmenler odasında bulunan dersin öğretmenini çağırma**yı çözüm olarak düşünmüştür. Dersin öğretmenin öğrenciler tarafından otorite olarak kabul edilirken kendisinin stajyer olduğu için otorite olarak görülmediği şeklindeki varsayımı bu düşüncesinde etkili olduğu değerlendirilmektedir. Öğretmen adayını ifadesi aşağıdaki gibidir:

Derste karşılaşmam muhtemel olan problemler olarak, öğrencilerin derse katılmayabileceğini ve gürültü olabileceğini düşünüyorum. Çok ses olursa Yusuf hocayı çağırabilirim. (DÖYG, Türkan)

Uygulamalar bittikten sonra dönem sonunda yapılan bireysel görüşmelerde bir öğretmen adayının, yaramaz ifadesiyle vasıflandırdığı sınıfların alternatifi ya da değiştiği olarak kız sınıflarını zikretmesi, yaramazlık yapan gürültü yapan sınıfların genelde erkek öğrencilerden oluşan sınıflar olduğu şeklindeki kanaatine işaret etmektedir. Öğretmen adayının ifadesine aşağıda yer verilmiş olup, uygulama boyunca yapmış olduğumuz gözlemler de bu durumu teyid etmektedir. Öğretme adayı, sınıfın sosyo

kültürel özelliğine göre davranmak gerektiğini öğrenmiş olmayı kendisi için bir kazanım ifade etmektedir:

İkinci dönem çok yaramaz sınıfla da karşılaştım, kız gruplarıyla da karşılaştım. Etkinlik yaparsam nasıl olur, hangi sınıfa nasıl davranmam lazım hepsini görme, kendimi izleyerek de bilmediğim yanlarımı geliştirme imkanı buldum. İyi oldu. (USG, Selma)

Yine dönem sonu bireysel görüşmesinde, gürültülü bir sınıfta ders işlemiş olan bir öğretmen adayı, suskun sınıfı otoriter sınıf yönetimi olarak niteleyip, öğrencinin aktif katılımının olduğu bir sınıf yönetimini iyi sınıf yönetimi olarak nitelemektedir:

Hani herkesin sustuğu bir sınıf iyi bir sınıf yönetimi değildir otoriter bir sınıf yönetimidir. Hani o zaman ne verebildiğimizi bilmeyiz, öğrencinin ne aldığını bilemeyiz dönüt almadan öğrenciden. O yüzden öğrenci aktif olarak hani soruyla ya da ne bileyim ona hikaye anlatılarak, günlük hayatta karşılaştığı sorunları ona sınıfta anlatılarak onu da derse katarak... Ama saygı çerçevesinde söz hakkı alarak. Buna dikkat ettim zaten şey de ben yaparken. Söz hakkı almadan konuşmam genelde, konuşmadım. Hani söz hakkı alarak diğer arkadaşlarına saygı göstererek öğrencinin de derse katıldığı ders benim için iyi bir ders yönetimidir. İdeal bir sınıf yönetimidir. (USG, Serkan)

3.2.4.5.2. Otoriteyi sağlama

Sınıf yönetimi konusu içerisinde ortaya çıkan temalardan birisi de otoriteyi sağlama temasıdır. Gerçekleştirilen uygulamalarda öğretmen adayları kimi zaman kaygıları kimi zaman da otoriteyi sağlamaya ilişkin önerileri kayıtlara geçmiştir. Bunlardan birisi de söz hakkı almadan konuşan öğrencinin sınıfta düzeni sağlama anlamında otorite sorununa yol açabileceğine ilişkin öngörüdür:

Belki söz hakkı almadan konuşan öğrenciler sebebiyle otorite sorunu yaşayabilirim. (DÖYG, Aliye)

Derse aktif katılımı sağlama ve gürültü oluşmasını önleme arasında öğretmenin otorite olması konusu vurgu yapılan noktalardan birisidir:

Çok ses vardı tam anlayamadım bazı şeyleri. Ama kesinlikle aktif katılım vardı. Sesin kaynağı da buydu bana göre.. Bu durumu yok etmek için (otorite bağlamında) alternatifler düşünülmeli. Yapı olarak kızacak, ses yükseltecek birisi değilsin çünkü. (AD, Selma)

Sınıfta gezinmenin otoriteyi sağlamaya katkı yaptığı, sınıfın kontrol altında tutulmasına yardımcı olduğu dile getirilmiştir:

Hep aynı yerlerde (tahtanın önünde, öğretmen masasının önünde) durdun. Gezerek otorite sağlayıp dikkat çekmen daha iyi olurdu. Yani otorite zaten var da :) arka tarafta derse ilgisiz öğrenciler vardı, onları derse katabilirdin demek istedim. (AD, Melike)

Sınıfta otoriteyi sağlamak adına öğrencilerin isimlerinin öğrenilmesi ve onlara isimleri ile hitap edilmesi otorite sorununa çözüm olarak dile getirilen bir diğer husustur:

Sınıfta otorite sıkıntısı var. Senden kaynaklı olduğunu düşünmüyorum. Sessizliği sağlamak için birşeyler düşünülmeli. Belki birebir isimleri bilinip, isimleriyle hitap edilebilir. Genellikle böyle hitaplarda öğrenci önemsendiğini düşünüp başka bir çaba içerisine girebiliyor (Aklıma daha yapıcı bir şey gelmedi). (AD, Selma)

Öğrencilere güler yüzlü davranmanın kimi zaman otoriteyi sağlama konusunda olumsuz etkilerinin olduğu düşünülmektedir:

Disiplin sağlamada sıkıntılar vardı. O konuda kendimi geliştirmem lazım. Keşke sınıfta çok güler yüzlü görünmeseydim. (DSYG, Yahya)

Öğrencilere yeri geldiğinde gereken otoriteyi (sertliği) sağlayamadığı için sınıf kontrolünde zorlandı. Birkaç öğrencinin uyarılması sorunu çözebilirdi. (AD, Yahya)

Diğer taraftan öğretmenin fazla ciddi olmasının iletişim önünde bir engel olduğu düşünülmektedir:

Öğretmen-öğrenci iletişiminde sıkıntı var. Yani öğrenciler çekimser cevap vermiş. Samimi bir ortam oluşturmamış. Öğrencilere sert çıkışları var sanki. (AD, Zeynep)

Dönem sonunda gerçekleştirilen bireysel görüşmede de bazı öğretmen adaylarında otoriteyi sağlama ve sağlıklı iletişim kurma arasında bir denge sağlama konusunda çeşitli düşüncelerin geliştiği görülmüştür:

Öğrenciyi ben hep şey görüyordum... Öğrenciyle aranda mesafe konusunda biraz farklı bakıyordum. Öğrenci her an her şeyden istifadelenmeye çalışıyor onu fark ettim. Bir de tek tip öğrenci yok. Yani birçok tip var; kimisi laubali, kimisi çok soğuk, kimisi derse çok önem veriyor, kimisi hiçbir derse önem vermiyor, kimisi dışarıda çalışıyor okul zaten umurunda değil. Yani o farklılıkları görmüş oldum burada. Bir beceri anlamında. (USG, Aliye)

İletişiminin aslında yeterli olmadığını fark ettim. Daha sonra yani öğrenciler üzerinde bir otoritem olduğunu düşünüyorum sınıf içinde özellikle ders sırasında dersten sonra öyle değil ama ders sırasında bir otorite olarak görüyorlar. Hatta sert bir hoca olarak bile gördüler yani beni. (USG, Meryem)

İşte ben birinci dönem öğrencilerle arkadaş olursam daha iyi bir öğretmen olurum, daha iyi anlatırım, onlar beni daha çok dinler diye düşünüyordum. Ama çok arkadaşlık mesela böyle biraz hareketli sınıflarda daha çok hareketliliğe, daha çok dersten kopmaya sebep oldu. Hani ben güler yüzle yaklaşıp sohbet ettikçe onlar da daha devamını istediler. Bunun yerine öğretmen otoritesini daha çok sağlamam gerektiğini fark ettim. (USG, Selma)

Bir başka öğretmen adayı da öğrencilerin sukun kaldığı sınıf ortamını otoriter sınıf ortamı olarak niteleyip, saygı çerçevesinde öğrencilerin etkin katılımının olduğu sınıfı ideal sınıf yönetimi olarak tanımlamıştır:

Hani herkesin sustuğu bir sınıf iyi bir sınıf yönetimi değildir otoriter bir sınıf yönetimidir. Hani o zaman ne verebildiğimizi bilmeyiz, öğrencinin ne aldığını bilemeyiz dönüt almadan öğrenciden. O yüzden öğrenci aktif olarak hani soruyla ya da ne bileyim ona hikaye anlatılarak, günlük hayatta karşılaştığı sorunları ona sınıfta anlatılarak onu da derse katarak... Ama saygı çerçevesinde söz hakkı alarak. Buna dikkat ettim zaten şey de ben yaparken. Söz hakkı almadan konuşmam genelde, konuşmadım. Hani söz hakkı alarak diğer arkadaşlarına saygı göstererek öğrencinin de derse katıldığı ders benim için iyi bir ders yönetimidir. İdeal bir sınıf yönetimidir. (USG, Serkan)

3.2.4.5.3. Sorun çözme

Sınıf yönetimi ile ilgili karşılaşılan sorunların üstesinden gelme konusunun tecrübe ile aşılacağına ilişkin düşünceler geliştiği görülmektedir:

Deneyim eksikliğim var. Beklemediğim bir durumla karşılaşıncaya ani çözümler üretebilmeliyim. (DSYG, Serkan) diyen öğretmen adayı ders esnasında karşılaştığı durumu şu şekilde anlatmaktadır:

Yücel'e babasıyla ilgili bir soru sordum. Ama babası hapis hanedeymiş, o yüzden üzülüyor. Bunu yapmasaydım iyiydi. (DSYG, Serkan)

Aynı konuya ilişkin araştırmacının gözlem kaydı aşağıda verilmiştir:

Öğretmen adayı, sigaranın zararlarını anlatırken öğrencilerin sigara içen yakınları olup olmadığını, onları uyurup uyardıklarını soruyordu. Bir öğrenciye "senin baban sigara içer mi Yücel?" diye sordu ve öğrenci biraz duraksadıktan sonra ağlamaya başladı. Öğretmen adayı nasıl davranacağını bilemedi. Herhangi tepkide bulunmadan ders işlemeye devam etti. Ders çıkışında, öğrencinin niçin ağladığını araştırdığında, babasının hapisteye olduğunu ve babasından bahsedildiğinde duygusallaştığını, bu yüzden ağladığını öğrendi. (GK, Serkan)

3.2.4.5.4. Öngörülebilirlik

Bazı öğretmen adayları sınıf yönetimi konusunda öngörülebilirlik bulunabilmenin önemine vurgu yapmış, bir uygulamada ise öğretmen adayının öngörüsündeki haklılığının ortaya çıktığı gözlenmiştir.

Ben sınıf hâkimiyeti hayal ederken sınıfta aşırı bir düzensizlik oldu bir derste bunlar pek fazla uyuşmuyor. Öngörülebilirlik bulunamadım. Yapmam gerekenden ziyade nasıl yapmam gerektiğinin üzerinde durmam gerektiğini anladım. (USG, Havva)

Sınıf ikliminde dersin gidişatından neler yaşanacağını öngöremediği için dersin erken bitmesi, uzun sürmesi, sınıfların susmaması gibi karşılaşılabileceğimiz her olumsuzluğa karşı bir B C planı yoktu. Öngörüsü olsa derste duraklamalar, aksaklıklar daha aza inebilir. (AD, Aliye)

Daha önceki dersinde, geleneksel bir yaklaşımla ders işleyen ve açın kitapları diyerek öğrencilere okuttuğu bölümlerle ilgili açıklamalar yaparak öğrencilerin aktif olacağı bir ortam oluşturmayan öğretmen adayı bu sebeple eleştiri almıştı. Buna gerekçe olarak sınıfın fazla hareketli bir sınıf olduğu, onları aktif kılacak bir yöntem kullanıldığında sınıfın kontrolünü sağlamanın ve gürültünün önüne geçmenin güç olacağını ifade etmişti.

Bu dersinde buluş yoluyla öğretim stratejisini benimseyerek örnek olay incelemesi yöntemini kullandı. Ancak daha önce öngöründe bulunduğu gibi ciddi bir gürültü oluştu, öğrenciler etkinlik kağıdı olarak öğrencilere dağıttığı kağıtları uçak yapıp birbirlerine atmaya başladılar ve sınıfta gürültü oluştu. (GK, Selma)

Öğretmen adayları da ders sonrası günlükte bu duruma işaret etmiştir:

Derse klasik yöntemle başlayıp devam ettirseydim daha etkili olurdu. Etkinlik ile tamamen sınıfta dağınıklık oldu. Onun yerine "okuyun, yazın" gibi komutlar bu karşılaştığım sınıf türünde etkili bir öğrenmeye yardımcı oluyor. (DSYG, Selma)

Dönem sonunda öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiğimiz bireysel görüşmelerde, gerçekleştirdiğimiz uygulamaların kendileri için sınıf yönetimi konusunda yararlı olduğunu dile getirmişlerdir. Özellikle öğrenci ile sağlıklı bir iletişim kurmanın önemi üzerinde durulmuş, öğrencilerin derse aktif katılım gösterdiği bir sınıfın ideal bir sınıf olduğuna vurgu yapılmıştır. Öğretmen adaylarının ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Sınıf yönetimi açısından faydalı oldu. Öğrencilere çok fazla etkileşim yani kendi sınıfımız olmadığı için bir de en baştan şey yapmadığımız için bazı kuralları belirleyemedik ama sınıf yönetimi açısından bazı eksikliklerimiz vardı, bunları görmemizi sağladı. Bazen bunlara müdahale etmemiz gereken durumlarda onları gördük. Özellikle sınıf yönetimi konusunda bize bir tecrübe oldu. .. Biraz daha açarsak mesela dersten kopan öğrenciler oldu özellikle benim bazı derslerimde bunlar için ne gibi önlemler alabiliriz bunları tartıştık. Bir dahaki ders ne gibi şeyler yapabiliriz onları şey yaptık veya çeşitli durumlarda nasıl tepkiler verebiliriz onları konuşmuştuk onlar iyi oldu. (USG, Galip)

Yani iletişim zaten hani sürekli var olan bir şey ama öğretmenlikte çok farklı bir boyut kazanıyor. Çünkü ben şunu görüyorum aradaki yaş farkı çok fazla ve onların yaşına inerek ya da onların düşündüğünü düşünmekte çok zorlanıyorum yani kendi adıma. Ama işte hani iletişimden ziyade en başta söyledim benim sınıf yönetiminde sıkıntılarım vardı. Ve bu uygulamayla birlikte de yavaş yavaş azaldığını da gördüm diyebilirim yani. Yine olacaktır hani muhtemelen. ... O sınıfla da alakalı bir durum ama sınıf yönetimi özellikle öğretmende ya da benim en çok eksik olduğum yönler. Çok olmasa da yine biraz bir şeyler, değişiklikler oldu yani bir önceki dönemimle kıyasladığım zaman. (USG, Halime)

Dediğim gibi aslında sınıf bence bir öğretmenin en çok korktuğu anlatamam yapamam değil de; "O sınıfta hakimiyeti nasıl sağlayacağım, kendimi nasıl dinlettireceğim?". Bence herkesin ilk korkusu bu oluyor. Çünkü bir sürü çocuk var karşında ve kimse ders dinlemek istemiyor, herkes dışarda olmak istiyor. Hani bunu nasıl sağlayabileceğimi gördüm. Yaptığım çalışmalarda değişik şeyler yapmaya çalıştık. Videolar izlettik, slaytlar hazırladık, oyunlar hazırladık o şekilde öğrenebilmeleri için. Bu noktada faydalı oldu. (USG, Melike)

Yani zaten girdiğim sınıflar çok orta halli, ideal sınıflardı hani sınıf yönetimi ya da iletişim konusunda hiçbir sıkıntı yaşamadım ben. Ama arkadaşların sınıflarından, arkadaşların tavırlarından aynı durumla karşılaşsam sorusu hani en azından aklımda bir düşünceye, bir fikre sebep oldu hani burada tartıştık sessiz sınıflar, yaramaz sınıflar, erkek sınıfları, kız sınıfları, yıl sonunda dersten kopmuş sınıflar hani hepsi üzerinde en azından bir fikrimiz olmuş oldu hani bir görmüş olduk çünkü dediğim gibi benim girdiğim sınıflar gerçekten çok uyumlu, derse katılan ama ses yapmayan, ilgileri olan, bilgisini geliştirmeye çalışan, saygılı sınıflardı. O yüzden ben bu konuda hiçbir sıkıntı yaşamadım. Sadece arkadaşları gözlemlene fırsatım olmuş oldu o konuda. (USG, Feyza)

Değişikliğe şöyle sebep oldu hocam ben mesela hani az önce de dediğim gibi hani benim için sınıf yönetimi demek sessizlik demektir. Ama özellikle de ben hani bu öğretmenlik uygulamasına katılıp çocukların o konuşmalarını duyduktan sonra dedim ki tamam hani benim için sınıf yönetimi demek sessizlik demek değilmiş. Ben bunu tabi videolarda izledikten sonra fark edebildim. Çünkü o anda sınıfın sessiz olması benim için çok iyiydi. Ama ben o videoyu daha sonra izlediğimde dedim ki ya bu çocuklar niye konuşmuyor? Niye cevap vermiyorlar? Niye bir şey söylemiyorlar? Ben eğer ki öğretmenlik uygulamasına katılmasaydım o videoları çekmemiş olsaydım bunu fark edemeyebilirdim. Çünkü o esnada benim için sessizlik çok iyi. Ben anlatıyorum, çocuklar kuzu kuzu dinliyor ve ders bitiyor. Ama daha sonra izlediğimde bu çocuklar niye konuşmuyor ki, bir şey anlamıyorlar mı diyebilme hani bu soruları benim kafamda oluşturmama yardımcı oldu. (USG, Naciye)

Hani herkesin sustuğu bir sınıf iyi bir sınıf yönetimi değildir otoriter bir sınıf yönetimidir. Hani o zaman ne verebildiğimizi bilmeyiz, öğrencinin ne aldığını bilemeyiz dönüt almadan öğrenciden. O yüzden öğrenci aktif olarak hani soruyla ya da ne bileyim ona hikaye anlatılarak, günlük hayatta karşılaştığı sorunları ona sınıfta anlatılarak onu da derse katarak... Ama saygı çerçevesinde söz hakkı alarak. Buna dikkat ettim zaten şey de ben yaparken. Söz hakkı almadan konuşmam genelde, konuşmadım. Hani söz hakkı alarak diğer arkadaşlarına saygı göstererek öğrencinin de derse katıldığı ders benim için iyi bir ders yönetimidir. İdeal bir sınıf yönetimidir. (USG, Serkan)

Öğretmenlik valla işte sınıftaki zaman yönetimi konusunda bana destek oldu. Bir derse girdiğin zaman, zaman nasıl yönetilir hani nasıl anlatırsam ya da kafanda planladığın şeyi uygulayabiliyor musun uygulayamıyor musun. Artı sınıftaki disiplin nasıl sağlanır öğretmenlik becerilerinde mesela hani sınıftaki yaramazlık yapan öğrencilere ne yaparsın? Derste sürekli dikkatini dağıtan ya da sınıfın düzenini bozan öğrencilere karşı nasıl bir önlem alırsın bunları öğrendim. (USG, Tahsin)

Valla hocam şöyle söyleyeyim hani dedim ya sınıf yönetimi açısından sıkıntılar olduğunu gördük yani. En önemlisi buydu. En azından arkaya dönüp tahtaya beş dakika döndüğün zaman sınıfın kopabildiğini orada videoyu izledikten sonra görebiliyorsun. Orada anlatırken tam farkına varmıyorsun yani. Sınıf arkada aslında bir şeyler çeviriyor ama senin haberin olmuyor. Onu videoda izlerken daha fark ediyorsun. Bir de siz mesela şöyle yap böyle yap falan filan diyorsunuz ya onu bir dahaki ders uygulamaya falan çalışıyorsun güzel oluyor yani. Yeni bir şeyler deniyorsun. Bunun çok faydası olduğunu düşünüyorum yani sınıfı bir aktif tutmak gerekiyor bir de öğrenciye olan şey çok önemli yani dedim ya az önce. Çok sert de olmayacak öğretmen, çok samimi de gözükmeyecek. Yani öğretmen vasfını kaybetmeden çocuklara biraz daha yakın göstererek kendini sınıf yönetimini sağlamak zorundaymış. Onu görmüş oldum ben. Hani önceden bu şeyi yapmadan önce diyordum ki ya evet çocukları sevsen, şey yapsan, çocuk zaten seni dinler ama çocuk o zaman çok civıtır. Yani tadı kaçıyor dersin. Ders verme konusunda bir şey yapamıyorsun yani sohbet, muhabbet oluyor ama yani onu görmüş oldum. Sınıf yönetimine baya bir şey kattı yani. (USG, Yahya)

3.2.4.6. Zaman yönetimi

Zaman yönetim konusunda uygulama boyunca öğretmen adayları tarafından çeşitli öngörülerde bulunulmuş, zamanın iyi kullanıldığı ya da verimsiz kullanıldığı ile ilgili tespitlerde bulunulmuş, bazı durumlarda da zamanın yetmemesinin sebebine ilişkin bir tespite yere verilmiştir.

Zamanın yetmemesi olasılığını dikkate alan bazı öğretmen adaylarının buna ilişkin düşünceleri ve öngörülleri aşağıdaki gibidir:

Öğrenciler kendi hayatlarından örnekler verirlerse ve bu uzun bir süreyi kapsarsa 20 dk kuralına uyamayabileceğimi düşünüyorum. (DÖYG, Beyza)

Ders süresini iyi ayarlayamazsam videolardan birini izletmemeyi düşünüyorum. (DÖYG, Melike)

Birçok derste öğretmen adaylarının **zaman yönetimi konusunda sorun** yaşadıkları görülmektedir:

Dersin sonunda toparlama ve özetlemeye ayrıca zaman ayrılmadı. Gelecek derse bağlantı yapmaya vakit kalmadı. (GK, Aliye)

Zamanı etkili kullanamadı (mikro öğretim olduğu için). Ama normal bir ders saati için gayet etkili ve dolu bir ders. (AD, Beyza)

Ders biraz uzun sürdü, teneffüse sarktı. (AD, Ekrem)

Ders yöntem, strateji ve zaman açısından planladığım gibi geçmedi. Yetiştiremedim dersi, çocukların teneffüsünden aldım. (DSYG, Nevin)

Anlattığım ders tam da planladığım gibi geçmedi. Çünkü ben zamanım çok kalacak diye düşünürken zamanım yetmedi. (DSYG, Hanife)

Ders sonunda değerlendirme yapamadı. Öğrencilerin anlayıp anlamadığını, eksik kalan tarafları belirleyemedi. (AD, Halime)

Zamanımı etkili kullanamıyorum. Genellikle süre sıkıntısı yaşıyorum. Yapmak istediklerimi yetiştiremiyorum. Bu yönümü geliştirmeliyim. (DSYG, Melike)

Önemli noktaları özetleyemedim zil çaldı. Zaman daha kontrollü kullanılabilir. (GK, Melike)

Zamanı etkili kullanamadığı için konu yetişmedi. (AD, Nevin)

Zamanımı iyi kullanamadığım için değerlendirmeyi iyi yapamadım. (DSYG, Yeşim)

Dersi özetleyek toparlamaya zaman kalmadı. Gelecek derse bağlantı yapılamadı ve ödev verilemedi. (GK, Yeşim)

Bunun yanı sıra pekçok derste de öğretmen adaylarının uygulamalarıyla ilgili olarak **zamanı etkili ve verimli bir şekilde kullandıklarıyla** ilgili tespitler yapılmıştır:

Dersi genel itibariyle iyi bir şekilde değerlendirdi ve özetledi. (AD, Ercan)

Ders yöntem, strateji ve zaman açısından istediğim gibi geçti. Planladığım gibi ders anlattım. Süre açısından da bir sıkıntı yaşamadım. (DSYG, Galip)

Giriş ve dikkat çekme aşaması fazla uzun sürdü. Asıl konuya girmesi çok gecikti. Zaman kullanımı konusunda sıkıntılıydı. (AD, Hanife)

Zaman plana uygun kullanıldı. (AD, Serkan)

Zamanı etkili kullandı. (AD, Serkan)

Zaman bakımından sıkıntı yok. Lakin yöntem ve strateji bakımından farklı yollar denemek zorunda kaldım. Çünkü sınıf öğrencileri dışlanmış ve derse karşı ilgileri çok düşüktü. (DSYG, Serkan)

Zamanı etkili kullandı. (AD, Zeynep)

Akran değerlendirmeleri esnasında, kimi uygulama örneklerinde **zamanı iyi kullanmayı sağlayan durumlara** işaret edilmiştir:

Akıllı tahta problem çıkardı ama bu arada çocuklar boş kalmadı (bu arada konuşulanlar, tahtaya çıkarılan bir öğrenci tarafından maddeler halinde yazıldı). Bekleme süresi değerlendirildi. (AD, Yeşim)

Slayt açık ve netti. Kafa karıştıracak yoğunluğu yoktu. Tahtayı önceden hazırlaman (tecvid örnekleri kelimeler yazılmış) vakit kaybetmenin önüne geçti, iyi düşünmüşsün. (AD, Yeşim)

Zamanın yetmemesi konusunda **problem yaşayan öğretmen adaylarının** uygulamaları üzerine birtakım değerlendirmeler yapılmış ve öneriler getirilmiştir:

Tahta kullanımı güzel ancak yazı ile zaman kaybetmek yerine herhangi bir slayt ile daha eğlenceli, dikkat çekici ve zamandan tasarruflu bir şekilde konu işlenebilirdi. (AD, Beyza)

Süre dersi toparlamaya yetmedi. Saate bakarak bunu ayarlayabilirdi. (AD, Hanife)

Süre yetersiz kaldı: Bu noktada sürekli saatini kontrol ederek kendini ona göre ayarlayabilir. (AD, Halime)

Kitapta var olan ayetleri ders içerisinde deftere yazdırması zaman kaybetmesine sebep olmuş. Gerekli ise ancak ev ödevi olarak verilebilir. (AD, Hanife)

Hızlı hareket etmeye çalıştın sanırsam vakti iyi kullanmak için. Biraz daha yavaş mı hareket etsen acaba. Beni çok rahatsız etmedi ama öğrencilere hızlı gelmiş olabilir. (AD, Yeşim)

Dersimi aynı amaç, hedefler, öğrenci grubu ve sınıf ortamı için yeniden tasarlasam en başta zamanımı iyi ayarlardım. Ayrıca akıllı tahtayı açmasını ve kullanmasını önceden öğrenirdim. (DSYG, Hanife)

Dersin zamanında bitirilememesinin sebeplerinden birisinin **dersin amaçlarını dikkate almamak** olduğu görülmektedir:

İşlenen tecvid dersinde konunun sınırlarının çizilmemiş olması ya da çok geniş tutulmuş olması dersin zayıf yönünü oluşturuyor. Bunun yerine bir tecvid konusu işlenebilir ve pekiştirilebilirdi. Böylece dersin sonunda öğrencilerin konuyu öğrenip öğrenmediğini değerlendirmeye de zaman kalırdı. (GK, Beyza)

Tüm konunun tek derse sığdırılması konu anlatımı bakımından sıkıntı oluşturmuş. Zaman problemi yaşandı. (AD, Nevin)

Yöntem ve strateji konusunda fena değildim ama zaman problemi yaşadım kısmen. Zamanın yetmemesi konuyu çok geniş bir alana yayarak anlatmak istemenden kaynaklandı. (DSYG, Yeşim)

Dönem sonu bireysel görüşmesinde iki tane öğretmen adayı **dersi dolduramamaktan korkarken süreyi yetirememe** durumuyla karşılaştıklarını dile getirmişlerdir:

Mesela ben şeyi düşündüm, 40 dk boyunca ne anlatabilirim çocuklara. Çok zaten konuşmayı seven biri değilim. 40 dk boyunca çocukları nasıl idare edebilirim bir şeyler anlatarak. Bunu hep düşünürdüm ama bu dersler vesilesiyle... yani dersin ne zaman bittiğini bile anlamadım yani, demek ki yapılabiliyormuş. Zaman doldurulabiliyormuş. Zamanı dolduramamaya korkarken... Hatta yetmediğini bile gördüm yani. Evet vaktin bile yetmediğini gördüm. (USG, Ekrem)

Özellikle zaman bittiği zaman, işaret ediyordunuz ya zil çalacak, bitiyor falan; ben size baktım. O zaman nasıl bitti... Ben dersi dolduramam, test çözdüreyim şunu yaptırayım bunu yaptırayım derken konuyu toparlayamadım. Orda vakit çok çabuk geçiyor hani. Çıktığın zaman çocuklara konu anlatmaya başladığın zaman onlarda sürekli bir şeyler soruyorlar merak ediyorlar ve hani o zaman akıp gidiyor mesela. İlk 5 dakikayı hatırlıyorum mesela ben ilk konu anlattığım zaman, dedim ki tamam bitti hani anlatamayacaksın Hatice hani, hemen donacak ve kalacaksın öyle demiştim. İlk 5 dk baktığım zaman bir panik olmuşum. Sonrasını hiç hatırlamıyorum. Nasıl, yani 40 dk sürmüştü dersimiz hatırlamıyorum yani tamamen çabucak geçmiş mesela. Kendini bıraktığın zaman akıp gidiyor yani onu görmüş oldum. (USG, Hanife)

Benzer şekilde bir başka öğretmen adayı da zaman yönetimi konusunda sorun yaşadığını dile getirerek zamanı verimli kullanabilmek için **planlama yapmanın önemine** vurgu yapmıştır:

Sonrasında gördüm ki benim zaman yetirme konusunda sıkıntılarım var. En büyük eksikliğimin böyle olduğunu düşünüyorum. Bir arkadaşımız da pekiştirme noktasında biraz sıkıntı yaşadığını söylemiş. Sanırım geri dönütlerimi çok iyi vermemişim. Geri dönüt verirken donup kalıyoruz. Ben biraz doğaçlama seven biriyim yani akışına bırakayım gitsin. Çok fazla bir şeye bağlı kalmayı sevmiyorum. Özellikle akıllı tahta beni gerçekten çok kısıtlıyor. O tahtanın başına geçip durmanın sınıfla tamamen iletişimi kopardığını düşünüyordum. Ama çok fazla doğaçlamayla, zaman yönetiminin çok zor olduğunu da gördüm. Doğaçlamaya başlayınca öğrenci aşırı doğal davranıyor. Onun doğallığı da beni yapaylaştırıyor galiba. Bu noktada biraz daha dikkatli olmaya çalışacağım. (USG, Havva)

Bir diğer öğretmen adayı da genel olarak **gerçekleştirdiğimiz uygulamaların** zaman yönetimi konusunda kendisine **katkı sağladığını** söylemiştir:

Öğretmenlik valla işte sınıftaki zaman yönetimi konusunda bana destek oldu. Bir derse girdiğin zaman, zaman nasıl yönetilir hani nasıl anlatırsam ya da kafanda planladığın şeyi uygulayabiliyor musun uygulayamıyor musun. Artı sınıftaki disiplin nasıl sağlanır öğretmenlik becerilerinde mesela hani sınıftaki yaramazlık yapan öğrencilere ne yaparsın? Derste sürekli dikkatini dağıtan ya da sınıfın düzenini bozan öğrencilere karşı nasıl bir önlem alırsın bunları öğrendim. (USG, Tahsin)

3.2.5. Öğretimi değerlendirme

Minott (2006, ss. 21-22)'a göre öğretimi değerlendirme, dersin amaçlarına erişip erişmediğini belirlemek üzere hem öğrencilerin anlama durumlarını, hem de dersin uygulanışındaki güçlü ve zayıf yönleri dikkatli bir şekilde değerlendirmeyi içerir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretimin değerlendirilmesi sürecinde öğretmen adaylarının **dersin amaç ve kazanımlarını dikkate aldıkları** görülmektedir:

Anlattığım dersi başarılı bir ders olarak görüyorum. Çünkü hedeflediğim davranışın kazanıldığını gördüm. (DSYG, Ercan)

Öğrencilerin kazanımları elde etme oranı %50 diyebilirim. İlgileriyle doğru orantılı kazanım elde etmişlerdir. (DSYG, Serkan)

Derste sunduğum materyaller zihinlerinde bir yer edindi. Bu da kazanımları olumlu etkiledi. (DSYG, Yeşim)

Öğretimi değerlendirme sürecinde dikkate alınan ya da akranları tarafından işaret edilen ilkelerden birisinin de **öğrencinin etkin kılınması** olduğu görülmektedir:

Dersin başında konu tahtaya yazıldı. Ders işlendikten sonra değerlendirme ve konuyu toparlama kısmında "Anne babaya karşı sorumluluklar:" başlığı altında öğrencilerin söyledikleri madde madde yazıldı. Öğrencilerin katılımıyla ders özetlenmiş oldu. (GK, Beyza)

Dersi sonuçlandırırken çocukların ne kadar anladığı, neler öğrendiği öğrenci ağzından değerlendirilebilirdi. (AD, Halime)

İzlenen videodan sonra öğrencilerle birlikte değerlendirme yapılması iyiydi. (AD, Türkan)

Değerlendirme aşamasında video izlettirilir ve çıkarımları sorulur. Öğretmen de sınıfın gözünden kaçanları belirtir. (DP, Türkan)

Sonuç değerlendirilmesinden çok süreç değerlendirilmesinin önemsendiği, bu anlamda öğretimin değerlendirilmesi sürecinde öğrencinin katılımına değer verildiği anlaşılmaktadır. Bu çerçevede video yorumlama ve çıkarsama ile konunun anlaşılıp anlaşılmadığının tespit edilmeye çalışıldığı görülmektedir.

Bir öğretmen adayının da değerlendirme yapmak üzere yazılı anlatım yoluna başvurduğu görülmüştür:

Öğrencilere konuya dair anlatılan tüm örnekler, ayetler ve hadisler kısaca hatırlatılır. Konuya dair öğrendiklerini defterlerine yazmaları istenir. (DP, Yeşim)

Öğrencilerin durumunu değerlendirme anlamında yukarıdaki bulgulara yer vermek mümkündür. Bunun yanısıra genel olarak uygulama sürecine göz atıldığında, öğretmen adaylarının öğrencileri derslerinde aktif kılmaya gayret etmeleri, sonuç değerlendirmesinden çok süreç değerlendirmesini önemsediklerini de göstermektedir. Çünkü öğrencinin aktif olduğu durumlar, yanlış ön öğrenmeleri açığa çıkarmaya öğrenimin gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamaya hizmet etmektedir. Farklı başlıklar altında dolaylı olarak bu bulgulara yer verilmiştir.

3.2.6. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici stratejiler destekli öğretmenlik uygulamasına ilişkin katılımcı görüşleri

Uygulama sonunda gerçekleştirilen görüşme ile tamamladığımız sürecin farklı yönleriyle değerlendirmesi yapılmaya çalışılmış ve bulgular başlıklar halinde sunulmuştur.

3.2.6.1. Uygulamanın öğretmen adaylarına katkısı

Dönem boyunca yansıtıcı düşünmeyi geliştirici stratejiler destekli yürütülen öğretmenlik uygulamasının, öğretmen adaylarına katkısına ilişkin soruya verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Yani şöyle. Faydasız oldu kesinlikle diyemem. Bayağı faydası oldu, kattığı çok şey oldu. Yani sonuçta biz staja... Tamam birinci dönem de staja gittik. Hani yaptık; ama böyle belli bir program olmadan hani... Kendimiz hani yapabildiğimiz kadar; fakat bu ikinci dönem bu mikro öğretimle başladığımızda dersi o süreye sığdırmaya çalışmamız, işte materyal kullanmamız, sunuşa göre dikkat çekici şeyler olsun, öğrencilere göre... Sınıfın hepsini katmak olsun... Sırf anlatıp çıkmaktan ziyade artık dersi genel olarak öğrencilerle birlikte tutmaya çalıştık ve hani bu da açıkçası işte inşallah öğretmen olursak çok büyük faydasını göreceğimi düşünüyorum. (USG, Beyza)

Ben hepimize yararlı olduğunu düşünüyorum. Çünkü derste videoları izliyorduk. Hem kendimizi tekrar görmüş olduk hem de diğer arkadaşlarımızın fikirleriyle besleniyorduk. Yani ben çok verimli olduğuna inanıyorum. (USG, Aliye)

Kendimi görme imkanı buldum bu etkinlik sayesinde. Yani eksikliklerimi gördüm. Yani ileriye dönük nasıl kendimi geliştirebilirim onları gördüm. Yani benim için faydalı oldu. (USG, Ekrem)

Öğretmenlik uygulamasıyla ilgili ilk döneme göre daha farklı şeyler tabii ki bu dönem yaşadık. Biraz daha tecrübe kattı kendimize. Daha çok bu işte mikro öğretim yöntemi olması babında eksiklerimizi, hatalarımızı sadece kendimizin görmesi değil bir grup olarak sizin önderliğinizde arkadaşların da bir şeyler katarak eksiklerimizi giderip neler yapabileceğimizi görerek daha farklı, daha güzel yöntemler uyguladık. Gerçekten ileriye dönük güzel kazanımlar elde ettik. (USG, Ercan)

Mikro öğretimin olması çok iyiydi. Hani en azından daha iyi çalışarak, daha düzenli, daha disiplinli bir şekilde gitmeme neden oldu. Sınıftaki davranışlarım da ister istemez ona göre değişti. Biraz fazla heyecanlandım ama hani çalışma açısından, eksiklerimi görme açısından, iyi yapabildiğim şeyleri fark etme açısından benim için çok iyi bir çalışmaydı. (USG, Feyza)

Genel itibariyle iyiydi, biraz yorucuydu o da son döneme denk gelmesi itibariyle. Ama güzeldi yani en azından kendimizi ilk defa izleme fırsatı bulduk. O yönden iyiydi. (USG, Galip)

Benim bakış açımı fazlasıyla etkilediğini düşünüyorum. Özellikle akran değerlendirmeleri ciddi manada etkili oldu üzerimde, yani ben öyle düşünüyorum bu konuda en genel anlamda. Tek bir noktadan baktığımı gördüm. Farklı açılardan çok fazla

bakamıyormuşum. Bunu anladım. Biraz daha geniş bir açıdan bakmayı deneyeceğim bundan sonra ki öğretmenlik hayatımda. (USG, Havva)

Fakat hani dersi anlatmaya başladığım zaman ilk derste, hani çok heyecanlıydım fakat gerçekten anlatabildiğimi gördüm. Yani gerçekten olmuş. Yapabileceğime kanaat getirdim. Benim için çok faydalı oldu, hani inanılmaz faydası oldu. Çünkü özgüvenim geldi yerine. Bir de yapmış olduğumu başkası dediği zaman, evet arkadaşlarım dediğinde de olduğunu düşünüyordum fakat acaba kırmamak için mi söylüyor, acaba olmadı da oldu gibi söylüyor falan diyordum. Ama kendim izlediğim zaman bunu daha net gördüm. Yapabilmişim, evet olmuş dedim mesela izlediğim zaman. Onun bana çok faydası oldu. Özellikle mesela birinci video çekiminden sonra ikinciye geçtiğim zaman daha da.., heyecanımı tamamen yendiğimi fark ettim. Mesela şu an hiçbir hazırlıksız, hazırlıksız da gittim en son mesela hazırlıksız gittiğim zaman bile anlatabileceğim farkındaydım. Ama normalde olsa böyle bir video çekimi olmamış olsaydı hazırlıksız gittiğim zaman tamamen elim ayağın birbirine girebilirdi ama şu an sınıf hakimiyetini sağlayabiliyorum ve böyle anlatabileceğimi düşünüyorum. (USG, Hanife)

Burada sürecin içerisine dahil olduğumuzu, nasıl diyeyim öğretmen olduğumuzu hissettim diyebilirim yani. Öğretmenlik gerçekten öğretmenlik uygulaması oldu benim adıma. Eksik olan yönlerimi tamamlamaya çalıştım ya da gördüm en azından. Tekrar izledik falan, o şekilde. (USG, Halime)

Geçmiş döneme baktığım zaman; birinci dönemle ikinci dönemi kıyasladığımda birinci dönem tek başımızaydık, ikinci dönem mikroöğretim kapsamındaydık. İkinci dönemin daha faydalı geçtiğini düşünüyorum. Çünkü birinci dönemde ders anlattığımız zamanlar da oldu -ders anlatmak zorunda değildik ama- anlattığımız zamanlar da oldu. İkinci dönem anlattığımız zamanlarla birinci dönemi karşılaştırıyorum, ikinci dönem daha ideal yani bir öğretmene daha uygun. Birinci dönem çok acemilik var. Bir de ikinci dönemde izleneceğimizi, kameraya kaydedildiğimizi, bunun hakkında konuşulacağını bildiğimiz için daha bir özenle hazırlandık derslere. Sonra, olabileceğin en iyisi olsun diye uğraştık, bu yönden iyiydi, faydalı geçti. (USG, Melike)

Ben çok doğru olduğunu düşünüyorum. Bana çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Özellikle tekrar tekrar izlenip yani benim bir dersimi tekrar tekrar izleyip sürekli kendimi değerlendirmeme sebep oldu bu yüzden bence çok güzel oldu. Ve biz dahil okuldaki hocalarımız dahil kaç yıllık öğretmen olan insanlar bile çok çok beğendiler bunu, yani çok hoşlarına gitti. Hatta kendi hocamızın bile ben de kendimi bir düşünüyem nasıl gidiyor, dediğini duydum okuldaki hocamızın. Kaç yıllık öğretmen olan hocamız, ben de bir değerlendireyim kendimi diye bir cümle kurdu yani bu çok hoşuma gitti hocam. Güzel oldu o yüzden. (USG, Meryem)

Hocam çok iyi oldu bana göre hani bu birazcık zor olsa da yani. Dersi nasıl planlamamız gerektiğini, neleri yapmamız gerektiğini sonra hani bir plan yapmamız gerektiğini öğrendik. Neyi, nasıl, çocuğa nasıl anlatacağımızı öğrendik. Öğrenciye nasıl aktaracağımızı öğrendik. Kazanımımızın genişletilmiş bir şeklini ders esnasında vermeyi öğrendik. Yani öğrendik yani çoğu şeyi öğrendik. (USG, Nevin)

Öğretmenlik uygulaması yani aslında yani şu dört senelik eğitimim içerisinde aldığım en iyi dersti desem yeridir. Çünkü bana gerçekten bir öğretmen nasıl olur kafamda bu sorunun cevabını bulmama yol açtı desem yeridir yani. Ama önce de söylediğim gibi yani yeterli eğitimi almadığımızı düşünüyorum. Yani eksik kalan tarafımız tecrübeyle tamamlanacak. Hani bu öğretmenlik uygulaması eğitimi de bu tecrübeye ilk adımımızı attırdı bize. (USG, Naciye)

Şöyle en başında biraz tereddütlerimiz vardı hani ne yapacağımızı bilmediğimiz için. Ama birinci dönem de staj yaptık şimdi ikinci dönem de mikro öğretimle beraber staj

yaptık. Arada çok büyük fark olduğunu düşünüyorum. Çünkü birinci dönem ben hiçbir gelişme kaydedememişim kendi öğretmenliğimle alakalı. Ne yapacağımı bilmiyordum, neye ne şekilde tepki vereceğimi bilmiyordum üstelik biz birinci dönem ders de anlatmıştık hani gözlem yapmaya gitmiştik. Fakat hocamız bize söylediği için ders de anlatmıştık. Ona rağmen hani herhangi bir gelişme yani şu durumla karşılaşırsam şunu yaparım gibi bir şey oluşturamamıştım. Ama ikinci dönem çok yaramaz sınıfla da karşılaştım, kız gruplarıyla da karşılaştım. Etkinlik yaparsam nasıl olur, hangi sınıfa nasıl davranmam lazım hepsini görme, kendimi izleyerek de bilmediğim yanlarımı geliştirme imkanı buldum. İyi oldu. (USG, Selma)

Mikro öğretim yaptık zaten. Bu da faydalı oldu hem kendimizi tekrar görmek babında videolarla.. Hem de tecrübe kazandık. Yani ben olumlu katkı yaptığını düşünüyorum açıkçası. Faydalı bir ders oldu. (USG, Serkan)

Sadece işte biraz KPSS'den dolayı biraz stres vardı. Onun dışında tabi mesleği sevdiğimiz için stajın herhangi bir sıkıntısı olmadı. Öğrencileri gördük, derste neler yapmamız gerektiğini neler yapmamamız gerektiğini, işte hatalarımızı çok iyi bir şekilde gördük. Biz arkadaşları, arkadaşlar bizi acımadan eleştirdi. Yani arkadaşım falan öyle bir şey olmadı kesinlikle neyse direkt eleştirdik. (USG, Tahsin)

Öncelikle, ilk kez ders anlattım, ilk kez öğretmen konumuna girdim sınıfta. Yani; sürekli dinleyendim, anlatan oldum. Böyle daha bir değişik oldu. Bu sefer ben bilgiyi talep eden değil de bilgiyi veren konumundaydım, güzeldi. Çok güzel bir şeydi ama bunun hakkını verebilmek için de baya çalışmak lazım. Yani başta da söylediğim gibi, eksik olduğumu pek düşünmüyorum ama vasatım. Daha da geliştirilebilir, geliştirmem de gerekir. Çok faydalı oldu tabi ki de. Çünkü, hani kendimizi izledik bir kere. Yani, sadece biz de değil bir sürü arkadaşımız da olumlu yönler-olumsuz yönler olarak değerlendirdi. Ki zaten ben bunların olumsuzlarını kaydettim, not aldım. Olumluları kaydetmeye vaktim olmadı ama bunları inşallah bundan sonraki öğretmenlik hayatımda göz önüne alacağım. Daha iyiye gidebilmek için bunlar bana rehber olacak inşallah. (USG, Türkan)

Bu uygulama benim için çok etkili oldu, neyi nasıl yapmam gerektiğini, öğrenci davranışlarını görmüş oldum. Öğretmenliğe başlamadan önce benim için büyük bir tecrübeydi. Çünkü hayatımda daha ilk defa yaptım, hani daha bir şeyim.. tecrübem yoktu. Bu yönden iyi. (USG, Yeşim)

Benim için verimliydi. Hani okullara gidip hele ki bu videoya alınma, sonradan başkalarının bizi değerlendirmesi, diğer arkadaşların gözünden görmek, sizin değerlendirmeniz benim için daha verimli oldu. Çünkü insan hem anlatırken kendini hem izleyip duyamayabiliyor o ortamda. Daha sonradan bunları görmek çok çok daha iyi oldu. Ben hani kendi açımdan çok verimli buldum. Mesela ilk anlattığımda bana dersi hızlı anlatıyorsun demişlerdi ya da böyle hani sert tavırların var demişlerdi. Sonradan onlara daha dikkat etmeye çalıştım mesela. Daha böyle yavaş anlatmaya çalıştım. Öğrencilere hani böyle cevap verirken daha yumuşak bir tonla cevap vermeye çalıştım. (USG, Zeynep)

Kendimizi izleyip şey açısından böyle eleştirme açısından, sınıf yönetimi açısından baya faydalı oldu. (USG, Yahya)

3.2.6.2. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve düşüncelerde değişme

Öğretmen adaylarının pekçok farklı konuda, öğretmenliğe ilişkin olumlu tutum ve düşünce geliştirdikleri görülmüştür. Farklı konulardaki bu tutum ve düşünce değişikliklerine ilişkin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

Yani şöyle, öğretmenlik yapabileceğime inancım daha da güçlendi. Yapabilirim bu işi, oldu çünkü. Bunları da böyle yapınca bir de öğrencilerden güzel dönüt geldiğinde... Baktım böyle, hiç böyle hani öğrenciymiş gibi değil, orada gerçekten derse hakim oldum onlarla birlikte. Dedim ki şimdi yapıyorsam, atandığımda da yaparım oldu. Ama bazen de korkuttuğu noktalar da oldu hani. Çok sanki büyük bir sorumluluk var. Öyle olduğu zaman da korkuttuğu noktalar da oldu. (USG, Beyza)

Yani dersten önce kesinlikle hazırlan... Yani çok teşekkürlü hazırlanmam gerektiğini öğrendim her şeyden önce. Ve ne kadar tam gözükmüşsek gözükelim aslına hiçbir zaman yeterli olmadığını gördüm. Zaten çok başındayım ama ileride de benzer sorunlarla karşılaşacağımı biliyorum. Her konu için muhakkak ikinci bir plan yapmam gerektiği... en azından, en az ikinci bir plan olması gerektiğinin farkına vardım. Çok tekdüze bakıyorduk, birçok ayrıntı öğrendik, birçok bakış açısı geliştirdik. Aslında birçok fikrim değişti. Öğretmenlik yani verim açısından birçok fikrim değişti. (USG, Aliye)

Olumlu yönde etkiledi hocam onlar beni. Öğretmenlik mesleğine tutumum... Zaten seviyordum öğretmenlik mesleğini ama bu uygulamalar sayesinde daha yapılabilir bir şey olduğunu gördüm. Yani kendim yapabileceğimi düşündüm ve düşüncelerimi daha pozitif yönde etkiledi. Dediğim gibi özgüven, özgüvenimi kazandırmasına yardımcı oldu. (USG, Ekrem)

Öncesinde de öğretmenlik benim için güzel bir meslekti. Bir de din kültürü öğretmenliği olup şimdiki zamanda din kültürüne karşı bakış farklı olduğu için hani daha çok eğlendirerek çocukları dinden soğutmadan yapabilmeyi istediğim bir şeydi. Çocuklarla beraber bir de bu etkinlikler sayesinde hani çocukların seviyesine inemediğimi görünce bir de aslında benim şey olarak hani bilgilerim eksik olduğu, çocuklara yetersiz olabileceğim korkusu vardı. Ama çocukların da zaten çok fazla bir şey bilmedikleri benim korkumun yersiz olduğunu fark ettim. Öğretmenlik inşallah bizim için, benim için iyi bir seçim olur diye düşünüyorum. Yani bir şüphem kalmadı gibi bir şey inşallah. Önceden korkuyordum hani çocuklara eğitim veremezsem, seviyesine inemezsem, bilgilerim eksik kalır çocuklara yetersiz kalırsam diye ama elhamdulillah korkularımın yersiz olduğunu fark ettim. (USG, Feyza)

Tek başıma bir mesleğe adım atmaktansa arkadaşlarla birlikte nasıl bir öğretmenliğe adım atacağımızı gördük. O yüzden tek başıma olmadığımı gördüm. Daha çok davranışlarında ben gibi olan insanların var olduğunu görmek beni güçlendirdi açıkçası. Farklı noktalarda farklı şeylerden arkadaşların takdirini almak beni cesaretlendirdi. (USG, Havva)

Yani hocam işte mesela işte demiştim ya hani anlatamayacağım diye düşünüyordum, sınıf hakimiyetini sağlayamam ya da kendimi yetersiz hissettiğim konular çok fazlaydı bunlar olunca da tamamıyla şey oldu mesela tamamen sınıfa geçip bir kere değil defalarca anlattığımız için bir hakimiyet söz konusu oldu. İlk dönem hiçbir şey yapmamıştık. Arkada oturuyorduk, arkada oturup hocayı dinliyorduk. Hani bu hani üniversite ortamından pek farksızdı. Tabi onun da stajını görüyorduk ama bu kadar olmuyordu. Kendin yaparak yaşayarak anlatınca daha güzel oluyor. Dersi anlattıkça kendime

özgüvenim geldi, anlattıkça böyle yapabileceğimi açıkça görmüş oldum. Ve hani materyal kullanmak. Belki de en büyük faydası bu. Belki böyle bir uygulama olmamış olsaydı materyale o kadar çok önem vermiyor olabilirdim, vermezdim belki de. Çünkü hani bunlar hep uygulamada değil teorik olarak görüyoruz ya bunları. Hani anlatılıyor böyle yapılmalı şöyle yapılmalı diyor ama o ortama geçtiğiniz zaman böyle olmuyor diyor zaten hocalarımızdan da görüyoruz bunları. Hani ilkokuldan beri. Böyle video olsun, materyal getirme olsun hiçbir hocamızdan bunu görmedik hep düz anlatım. Ama materyal kullanımının ben çok önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü çocukları daha çok kendine çekiyorsun. Bir video mesela, şu an hani teknoloji çağında olduğumuz için onu izlediği için çocuk derse daha fazla adapte oluyor. Belki de dersi dinlemeyecek çocuk bile o video sayesinde dersi dinliyor, derse ilgisi artıyor bir şekilde. Onlar çok önemli olduğunu düşünüyorum. Küçük bir şey. Sınıfa girerken küçük bir şeyle girmek. Ya da işte bir fotoğraf göstermek bir video izletmek çocuğun daha fazla dikkatini çekmesine sebep oluyor. Ama düz bir anlatım yani o işte bu hoca da geldi anlatıyor gidiyor gibi bir his oluşturuyor sınıfta. Bunun yerine materyal kullanmak daha mantıklı. (USG, Hanife)

Yani şimdi daha önceki dönemde gittiğimizde işte sadece okulda işler nasıl yani ilk başta zaten gittiğimizde anlatılanın çok dışında bir şeyle, bir görüntüyle, resimle karşılaştık aslına bakarsanız hocam. Böyle bambaşka hayal ediyorduk. Okuldan çıktığımızda başımız ağrıyordu öyle bir şey yaşamıştık ilk gün. Öğretmenlik uygulamaları çok yararlı bence ama yani bu şekilde içerisinde öğrenciyi de dahil edilmesi gerekiyor. Yani sadece form doldurmak falan değil yani bence birinci dönemden itibaren öğretmenlik uygulamaları hatta dört yılın tamamında da olabilir hani gidip orada ders anlatmak çünkü bambaşka bir şey birinci dönemde biz bunu yapmadık. Hep arkada oturduk, izledik izledik geri geldik. (-Birinci dönemki okul deneyimi diye geçiyor, görün filan diye öyle bir şey var.) Ama bence görmeye gerek yok. Bence direkt işin içerisinde olmaya ihtiyacımız var bizim. Çünkü ben yeterli olduğunu düşünmüyorum. Gittiğimizde yine sudan çıkmış balığa döneceğiz biz. Öyle olunca hani bu dört yıl içerisinde az az da olsa ne bileyim hani birinci sınıfta bir ay kadar ya da o artık hani nasıl ayarlanırsa gidip o sürecin içerisinde olmak gerçekten öğretmen olduğunu hissederse bir insan bence derslerine de daha çok dikkat edecektir daha çok araştırma da yapacaktır yani. Daha çok hazır olacaktır. .. Tabii tabii. Yani mesela şuradan örnek verebilirim bu öyt dersimiz vardı. öğretim ilke ve yöntemleri ve orada bir sürü etkinlik görüyoruz görüyoruz ama ilk defa uygulamak bu şeyde uygulamada aklıma geldi. Mesela bir derste bu fikir tartışması grupları neydi o vızıltı grupları mesela dört kişi dörder dakika ben onu uygulayabildiğimi fark ettim. Yani hani orada nasıl söyleyeyim orada öğrendiklerimi burada hayata geçirdim. (USG, Halime)

Birazcık korkuyordum ben. Hep böyle öğretmenlikten. Nasıl yapacağım, nasıl edeceğim diye. Bu yaptığımız çalışma ile o korkuyu yendim. Bir de mesela hep akran değerlendirmelerinde, sizin değerlendirmelerinizde hep iyi ve kötü yönlerimizi söylediniz. Artık ben şey düşünüyorum önceden ne yapacağımı bilmiyordum ama artık biliyorum ki hem arkadaşlarım söyledi hem siz söylediniz hem kendim gördüm artık ne yapacağımı biliyorum. Bu noktada bir şey biliyor olmak beni rahatlattı, korkularım azaldı açıkçası. Yani biraz kendime güvenmiyordum. Diyordum: Nasıl yapacağım, nasıl edeceğim? Yaptıktan sonra gördüm ki, eleştirilere baktım olumlu-olumsuz noktalara baktım, dedim ki yapabilirim. Özgüven geldi iyice. O noktada iyi oldu. (USG, Melike)

Etkiledi hocam. Dediğim gibi öğrenci gözüyle bakmayı öğrendim öncelikle kendimi seyredirken ve ders anlattığım sınıf sürekli erkek sınıftı mesela onları anlayabilmeyi öğrendim. Yani onların sordukları soruları mesela ders esnasında neden böyle bir soru sordu diye düşünecek vaktim olmadı soruya cevap verirken ama daha sonra kendimi izlerken yani nereden yakalamış böyle bir soruyu nasıl düşünmüş diye düşünmeye başladım. Bu açıdan beni çok etkiledi. Yani öğrencileri anlamayı işte biraz daha böyle

onların gözünden bakmamı sağladı. O açıdan da bakış açımı değiştirdi öğretmenliğe karşı. Biraz daha seviye indirmek mi diyebilirim ya da onların arasında olmak hissini bana verdi. (-Anlayabilecekleri seviyeye indirmeye çalışacaksın.) Yani biraz daha böyle günlük hayatlarına indirgemeye işte yani aslında hayatlarının içinde olan konular anlattığım konular ama ben galiba herhalde ilahiyat ortamından kaynaklı biraz daha üst düzey mi anlattım diyeyim yani biraz daha böyle teorik kaldı benim anlattıklarım. Onlarsa sürekli nerede kullanacağız sorusunu sordular bana yani. Bana da bunu verdi yani onların bakış açısıyla bakmayı sağladı. (USG, Meryem)

Düşüncelerimde şöyle gelişme oldu hocam ben mesela öğretmenliği hani şimdi geleneksel eğitim olarak düşünüyordum. Derse giriyorsun hani şimdiye kadar bize slayt bile kullanmayan hocalardan kaynaklanıyor belki de derse girip anlatıp çıkıyorsun olarak düşünüyordum. Ama biz artık o çocukların dünyasına girmeye çalışıyoruz hani daha iyi bir şekilde öğretmek için çabaladığımızı gördüm. Benim ve bu mikro öğretime katılan arkadaşlarımda oluyor genelde bu evet ilk başta birazcık şey için oldu bu mikro öğretim çalışması için oldu. İlk gittiğimizde mesela oraya hem heyecanlıydık hem de bilmiyorduk bir de bizim okulda materyal kullanımı dersimiz gerçi bizim o kadar verilmedi ki bize çok afallamıştık. O yüzden gittiğimizde hani materyal nasıl kullanılır, materyalle ne yapacağız? Niye kullanıyoruz hani gibisinden düşünmüştük. Açıkçası ben öyle düşündüm ama sonralarda birazcık mikro öğretim için hazırladık ama tamamen sonralarda biz kendimiz istediğimiz için. Çünkü hani bir şeyleri onların seviyesine inerek anlattığımız zaman, anladıklarını gördüğümüz zaman hani o mutluluk gerçekten inanılmaz bir haz veriyor. Bir şeyleri öğretmek çok çok mutlu edici bir durum. (USG, Nevin)

Değişikliğe şöyle sebep oldu hocam ben mesela hani az önce de dediğim gibi hani benim için sınıf yönetimi demek sessizlik demektir. Ama özellikle de ben hani bu öğretmenlik uygulamasına katılıp çocukların o konuşmalarını duyduktan sonra dedim ki tamam hani benim için sınıf yönetimi demek sessizlik demek değilmiş. Ben bunu tabi videolarda izledikten sonra fark edebildim. Çünkü o anda sınıfın sessiz olması benim için çok iyiydi. Ama ben o videoyu daha sonra izlediğimde dedim ki ya bu çocuklar niye konuşmuyor? Niye cevap vermiyorlar? Niye bir şey söylemiyorlar? Ben eğer ki öğretmenlik uygulamasına katılmasaydım o videoları çekmemiş olsaydım bunu fark edemeyebilirdim. Çünkü o esnada benim için sessizlik çok iyi. Ben anlatıyorum, çocuklar kuzu kuzu dinliyor ve ders bitiyor. Ama daha sonra izlediğimde bu çocuklar niye konuşmuyor ki, bir şey anlamıyorlar mı diyebilme hani bu soruları benim kafamda oluşturamama yardımcı oldu. (USG, Naciye)

Yani derse girdik ders anlattık, sonra kendimizi izledik, biraz gururlandım açıkçası. Hani öğrencilerim var sonuçta karşımda bir öğretmen vasfıyla ders anlatıyoruz. Hani o bakımdan daha da ısındırdı beni mesleğe karşı. Çocukları görüyorsun karşında temiz öyle duruyorlar. Hani onları ileriye yönelik yetiştirebileceğimizi düşündüm yani. O bakımdan faydalı olabileceğimi düşündüm kendi açımdan. Yani bu da beni mutlu etti. (USG, Serkan)

Kesinlikle hani olumlu yönde etkiledi çünkü staja gidiyorsun ve bir öğretmenler arasındasın. Dersin kontrolü tamamen sende. Önceden hazırlanıyorsun yani hocanın normalde resmiyette anlatması gerekeni sen anlatıyorsun hocayla anlaşılıp. Direkt bir öğretmen rolü vermesi hoşuma gitti. Zaten ilerleyen zamanlarda da daha çok motive olduk. Zaten benimsiyorsun hani hocalar bir de şey yapınca hani dersin kontrolü tamamen sende derse sen hakimsin. Ya hoca anlatıp yarısını ben anlatmadım. Sürekli dersin tek hakimi olduğum için hoşuma gitti yani dersi istediğim şeyi yapabiliyordum ki kendi kontrolüm altında. Bu hoşuma gitti. Diğer türlü de işte özgüvenimiz arttı. (USG, Tahsin)

Beni genel olarak olumlu yönde etkiledi, hani bu mesleği isteyerek seçtim isteyerek yaptım yani isteyerek geldim buraya. Daha da bağlandım, çünkü gerçekten öğretmenlere ihtiyacı var çocukların sevgiye, ilgiye. Olumlu yönde geliştirdi beni, zaten ilk tecrübemdi. Daha farklı bir şey söyleyemeyeceğim. (USG, Yeşim)

Ya hocam beni tabi ki de iyi yönde etkiledi. Hani ortaokullarda derse girip ben Kuran'ı Kerim derslerine girdim genelde. Kuran'ı Kerim derslerinde öğrencilere tecvit anlattım hani anlatıp onlardan da karşılığını alabilmek hani sorduğum sorulara onların doğru cevap vermesi beni daha da böyle aşka getirdi diyeyim. Daha da mutlu etti, daha da böyle bir çaba içine girdim daha fazla şeyler yapayım hani nasıl farklı anlatabilirim gibi. Hani ilk anlattığım derste anlamamışlardı ama daha sonradan daha böyle detaya inip yavaş bir şekilde anlatıp onlardan da bunun karşılığını görünce açıkçası çok mutlu olmuştum. (USG, Zeynep)

Mesleğe bakış puanındaki düşüşe ilişkin bulgular

Araştırmanın nicel boyutunda, deney grubundaki öğretmen adaylarının mesleğe bakış son test puanlarında öntest puanlarına göre kısmi bir düşüş gözlenmişti. Araştırmamızın nitel bulguları içerisinde, deney grubu öğretmen adaylarının mesleğe bakışındaki bu puan düşmesinin, edindikleri tecrübelerle birlikte mesleğin güçlükleriyle yüzleşmelerinin yanısıra eğitim durumlarını daha fazla irdelemenin neticesinde kendi eksikliklerini daha fazla görmüş olmalarından kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

Dedim ki şimdi yapıyorsam, atandığımda da yaparım oldu. Ama bazen de korktuğu noktalar da oldu hani. Çok sanki büyük bir sorumluluk var. Öyle olduğu zaman da korktuğu noktalar da oldu. Yani sorumluluk... Şöyle; işin içine girmeden önce bu kadar çok neyin ne olduğunu anlayamayabiliyorsun. Davulun sesi uzaktan hoş gelir hesabı. Burada bile biz hocalarımıza diyoruz işte: "Derse gidiyor, geliyor." ama aslında öyle değil. Ki uğraştığımız kişiler daha küçük, daha böyle seni uğraştıran kişiler. Öyle olduğu zaman bir gözüm korkmadı değil hani. "Hep mi böyle olacak?" Bir de okulumuz hani, öğrenci şeyleri de bulunduğu yer de hani birazcık zor öğrenciler vardı. Böyle mi olacak acaba? Daha mı kötü olacak? O tarz sorular oldu, ama onun dışında, işin içine de girince zevkliydi yani. Hem iyi hem de kötü. İki tarafı da... (USG, Beyza)

Yani gözümün korkmasından ziyade çok büyük bir sorumluluğum olduğunun farkına vardım. Yani hep vardır o bilinç ama içine girmeden, bu denli girmeden bu yansıtıcı anlamda, ben bu kadar zor olacağını tahmin etmiyordum. Bir de kendimizi görmediğimiz zaman o kadar eksikimizi fark edemiyoruz. "Yaparız ya. Ben bunu yaparım, hallederim. Üstünden gelirim" ama hiç öyle değil. Çok büyük bir emek, çaba gerektiriyor bunu öğrendim. Bu yüzden de yine dediğim gibi çok çalışmamız gerektiğini, durmadan çalışmamız gerektiğini öğrendim. ... Genel anlamda zayıflık açısından, potansiyel açısından diyeyim artık çok yeterli olmadığımı gördüm. Yani özgüvenli olmak gerekir ama o kadar kendini izlediğin zaman her şeyin aslında çok daha berbat olduğunu görüyorsun. Ama şuna da eminim, ilk dersimle son dersim arasında fark olduğunu biliyorum. Aralarda girdiğimiz, kamera olmadan girdiğimiz bireysel derslerde de aynı şekilde. Ben ders anlatırken hala aynı fikirdeyim. Ders anlatmak bence çok güzel bir şey. Çocuklarla bir arada olmak, onları değiştirebilme ihtimalimizin olması çok güzel. Ama zayıf yönlerim, potansiyelim açısından çok daha zayıf olduğumu fark ettim. (USG, Aliye)

Bazı sınıfları gördüğümüzde gerçekten yani zorlanacağımızı düşünmek korkuttu biraz. Ama bir şeyler yapabiliyor olmak, bir şeyler anlatabiliyor olmak, öğrencilere bir şeyler

verebiliyor olmak gerçekten sevindirici ve ileriye umutla bakabildik. İnşallah bir şeyler yapabileceğimizi düşünüyorum ben. (USG, Ercan)

Pozitif olarak en etkileyen yönü, hatalarım olabileceğini kabul etmek oldu yani insan oraya geçince her şeyi en iyi şekilde yaptım, en güzeliydi gibi düşünüyorum ama değerlendirme sonrası, ders sonrası kendimi tekrar seyrettiğimde ya da eleştiriyi alacak olduğumda eksiklerimin varlığını fark ettim. İşte kendimi eleştirmek benim için çok zordu ama bunu da az buçuk, öyle çok olmasa da iyiydi. Ama en çok katkısını akran değerlendirmesinde gördüm ben hocam. Hani kendim de değerlendirirken ben yine hani daha güzel olabilirdi kısmı ama bu daha güzel olmuş şeklinde kendimi telkin ederken arkadaşlarım bak burası olmamış, şöyle yapsan daha iyi olurdu demesi kendimi eleştirirken dahi eksik eleştirdiğimi fark etmeme neden oldu. O açıdan akran eleştirmeleri benim için çok faydalıydı yani. Eksiklerimi daha fazla görmeme neden oldu. (USG, Feyza)

Videolardan kendimi izlediğimde çok da iyi olmadığını gördüm. %40 olumsuz etkilenmişse %60 olumlu etkiledi bence. Olumsuz etkilemesi de şöyle ben biraz kendimi zor beğenirim o yüzden olmuştur. (USG, Havva)

Ben aslında birinci dönem çok idealisttim. Böyle kendim ne olursa olsun ne yaşarsam yaşayayım bütün öğrencilerime güleceğim, işte hiç onları azarlamayacağım, hep iyi arkadaş olmaya çalışacağım diye giriyordum derslere. Ama ikinci dönem çok ekstrem sınıflarla karşılaşınca bu idealist yaklaşımım biraz törpüledi yani sınıfa göre, sınıfın ihtiyacı da artık biraz daha zorlamaksa, bağırımsa da bağırarak yani yaklaşmam gerektiğini fark ettim. Yani biraz idealist yaklaşımım çöktü. ... Yani ben şey diye düşünüyordum hep, ben öğretmen olacaksam eğer sadece müfredatı işlemek değil benim görevim ben din kültürü öğretmeni olarak kendimi öğrencilere sevdiren onlara model olmak zorundayım diye düşünüyordum. Ve hani bütün öğrencilerim beni sevsin yani benimle ilgileysin diye düşünüyordum ama bunun ikinci dönem hani biraz mümkün olmadığını her öğrenciye ulaşamayacağımı, öğrencilerin kendileriyle alakalı problemleri olup beni umursamayacaklarını falan gördüm. Öyle olunca hani ben muhtemelen öğretmenliğe başladığımda üzülecektim yani hani öğrencilerime ulaşamıyorum diye. Ama çok farklı teknikler görünce, tecrübe edince biraz daha hani ulaşabildiğim öğrenciye ulaşip, yapabildiğimin en iyisini yapmaya çalışmanın daha doğru olduğunu gördüm. Biraz daha gerçekçi yaklaşım geliştirdim bu konuda kendimde. (USG, Selma)

Valla öğretmenlik mesleğinin aslında çok basit bir şey olmadığını gösterdi bize. Hani slaytı açarız okur geçeriz falan mantığından biraz daha farklı bir şey olduğunu, çocukların çok değişik sorular sorabildiğini eğer derse ve sınıfa hakim olamazsak dersin koptuğunu bunları öğrendik yani. (USG, Yahya)

3.2.6.3. Etkinlikler hakkında öğretmen adaylarının görüşleri

Araştırmamız kapsamında hem veri toplama aracı olarak kullandığım, hem de yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeye yarayan uygulamalar olarak ders planı, ders öncesi günlük, ders sonrası günlük, kendi video kaydını izleme, akranlarının değerlendirmesi, akranlarını değerlendirme ve araştırmacının dönütlerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

3.2.6.3.1. Ders planı

Beş öğretmen adayı, ders planına işaret ederek derse yönelik planlama yapmanın öneminden bahsetmiştir.

Çocukların seviyesine inme konusu sorun olmadı hocam. Onu yine dediğim gibi gerçekleştirdim. Ders öncesindeki planlar vesilesiyle de bu yönümü geliştirebildim yani. Daha önce düşünmem mesela bunları, işte ders öncesindeki günlüğü doldurmamız, planımızı yapmamız bu yönde düşünmeme vesile oldu işte, ders öncesinde. Sonrasında da derse aktarabilmemi sağladı. Plan o yüzden önemliydi. (USG, Ekrem)

Günlük plan hazırlama kesinlikle gerekliydi bence. Ama onun yanında ders öncesi günlük de bence çok önemli oldu yani heyecanlanmayı böyle diri olmayı sağladı ve bir de planlı ilerlemesine çok faydası oldu. Ben en çok da ders sonrası günlüğü bana faydalı buldum. O da kendimi tekrar tekrar eleştirmemi tekrar tekrar yanlışıma veya doğrumu bulmamı sağladı. Bence o da çok faydalıydı benim için. (USG, Meryem)

Plan yapmak biraz bizi zorladı. Ya yaptık da hani biraz beğenilmeme korkusu, sürekli bir endişe vardı bizde plan noktasında. Hocamız plana çok hassas olduğu için o biraz tedirgin etti. Diğer türlü pek sıkıntı olmadı. En zoru buydu yani benim için plan yapmak. (USG, Tahsin)

Bu ders kendi öğretmenliğin hakkında yeni fikirler geliştirmeme katkıda bulundu. Bir öğretmen her zaman dersine plan, program yaparak gitmeli, materyallerini hazırlamalı, slayt, video gösterisi vs. , soracağı sorular, oynayacağı etkinlikler falan bunları her zaman hazırda buldurmalı. Kafasında bir taslakla derse gitmeli, çat kapı derse girmemeli. (USG, Türkan)

Ders öncesinde mesela kafama göre planladım şeyler yaptım ettim ama ders ortamında bu tamamen değişebiliyor, öğrencilerin davranışları hepsi dersin akışını değiştirebiliyor proglamladığımız şeyin. Ders sonrasında daha farklı şeyler yapmam gerektiğinin kanısına vardım. (USG, Yeşim)

3.2.6.3.2. Video kaydını izleme

Video kayıtlarının kendilerini gözlemler açısından çok yararlı olduğunu dile getiren öğretmen adayları, kendilerinin gözünden kaçan noktaların da akran değerlendirmeleri ile ortaya çıktığını ifade etmişlerdir.

Kendimizi çektik sonra kendimi izledim. Sonuçta ben anlatırken tam olarak kendimi o an hani göremiyorum. Dikkat edemiyorum; ama kendimi izlerken işte: “Aa burada böyle davranmışım, burada şu kelimeleri çok kullanmışım.” diye kendimi bir değerlendirmem oldu. (USG, Beyza)

Dediğim gibi eksikliklerimizi kendimiz çok net göremiyoruz. Birçoğunun farkına varıyoruz aslına ders sonrası veya videoyu izlediğimizde ama bazı şeyler gözümüzden kaçabiliyor. O sınıfı daha önceden tanıyan arkadaşlarla birlikte oluyoruz mesela. Onların eleştirileri. Çünkü onlar öğrenciyi tanıyor, okulu tanıyor, daha o açıdan... (USG, Aliye)

En yararlı bulduğum, videoları izlemek. Arkadaşlarımızınkini olsun kendimizinkini olsun. Yani mesela bir günlük doldurduğumuz zaman onun bir şeye göre aklımızdakiyle dolduruyoruz ama kendi hatalarımızı veya arkadaşlarımızinkileri gördüğümüz zaman o

daha etkili oluyor bizim için yani o birbirimizi şey yaptığımız zaman o daha kalıcı, etkili oldu yani benim için. ... En çok kendimi izlemem ve arkadaşlarımı izlemem etkili oldu yani kendimde görmediğim bazı şeyleri arkadaşlarımda görüp onları kendime kattım veya yanlışlarını yapmamaya çalıştım o şekilde daha etkili oldu. (USG, Galip)

Kendim izlediğim zaman da hemen hemen arkadaşların yapabileceği eleştirileri tahmin edebiliyorum diyebilirim. Bu tahmin etme süreci ilk baştan beri böyleydi. Gözüme çarpan şeyleri direk arkadaşlar da söyler zaten. Arkadaşlar biraz daha detaya indi. Daha çok konu anlatım noktasında fikirlerini aldım. (USG, Havva)

.. bir de kendimi izlemem. Ders anlatırken ben kendimi çok kötü geçti diye hissediyordum ama izlediğimde o kadar kötü olmadığını gördüm. Ya da çok iyi geçtiğini düşündüğüm bir derste izlediğimde, aslında bak şuralarında hiç böyle yapmasaydım dediğim dersler de oldu. Mesela, özellikle ses konusunda ben orda anlatırken kendimi çok kaptırdığım için ses var mı yok mu onu çok fazla göremiyordum. Özellikle son dersimde mesela pencereler açıktı, çok ses geliyordu ama ben onu o an fark edemedim. Sonradan izlediğimde dedim ki neden bu kadar fark edememişim? Hemen önceden kapatsaymışım. (USG, Melike)

Yani bana çok faydası oldu onun ki herkese öyledir diye düşünüyorum. Yani ders esnasında düşünmüyor insan ama sonrasında kendini öğrenci gözüyle görmeyi sağlıyor bence. Yani bir de sıraların arkasından çekmişiz tam öğrenci şeklinde oluyor insan yani karşıda bir tahtada öğretmen. Yani arkadaşlar olmadan da yani akranlar olmadan da izlenmesi gerekiyordu bence çok iyi oldu bu benim açımdan. Tekrar dediğim gibi öğrenci gözüyle bakmamı sağladı kendimize. (USG, Meryem)

Hani hem kendimizi izledik, açıp gördük nerede ne hata yaptık. Mesela sınıfın düzenini gördük biz ders anlatırken, hani kim uyuyor kim ne yapıyor. Kimi görmüşüz kimi kaçırmışız. Yani videolarda izlediğim zaman daha güzel oldu. Yani insan kendini izleyince gururlanmama daha çok vesile oldu. Hani belki direkt derse girip anlatıp çıksaydım hani o anlık bir şey olacaktı daha sonra hatırlanmayacaktı. Ama şu anda böyle arada açıp videoya bakıyorum nasıl anlatmışım, ne yapmışım diye. O bakımdan eee güzel hisler bıraktı bende yani videoların olması. (USG, Serkan)

İkinci yararlı bulduğum etkinlik, benim kendimi dışarıdan izlemem. Çünkü benim o an derste farkına varmadığım birçok şeyin izleyince farkına vardım. O an onu ben öyle düşünmüyorum. Kafam başka yerlerde olmuş oluyor veya anlattığım şeye odaklanıyorum ama dışarıdan seyredince çok daha farklı olduğunu görüyorum. (USG, Türkan)

İnsan ders anlatırken hem kendini izleyip hem duyamayabiliyor o ortamda. Daha sonradan bunları görmek çok çok daha iyi oldu. Ben hani kendi açımdan çok verimli buldum. (USG, Zeynep)

Öğretmen adaylarından bir tanesi ise kendi video kayıtlarını saklayacağını ve gelecekteki öğretmenliği ile bu uygulamaları yaptığımız halini karşılaştırarak kendisinin gelişimini değerlendireceğini belirtmiştir.

Evet, mesela ben sizin görüşlerinizi, arkadaşlarımdan görüşlerini size teslim ettim. Ama ben onların resmini de çektim mesela ileride tekrar faydalı olur belki bana diye. O videoları bilgisayarıma da kaydettim. Yani mesela ilerideki halimle şimdiki halimi karşılaştırıp ilerlemiş miyim? Gerilemiş miyim? Ya bunlar bana faydası olacağını düşünüyorum yani ileride de. Kendimi sürekli eleştirel şekilde baktığımda kendime, kendimin gelişip gelişmediğini görmem için gayet faydalı olacak yani. İlk öğretmenliğe başladığımda nasıldım, şimdi nasıl oldum.. diye düşüneceğim. (USG, Ekrem)

3.2.6.3.3. Akran değerlendirme

Öğretmen adayları, dönem sonu görüşmesinde akran değerlendirmesine ilişkin düşüncelerini dile getirmişler, hem arkadaşlarının kendilerini değerlendirmesini hem de kendilerinin arkadaşlarını izleyerek değerlendirmelerinin çok yararlı olduğunu belirtmişlerdir:

... Az önce söylediğim gibi mesela bana nerelerden eleştiri geleceğini dersimi planlarken bilebilirim. Çünkü sonuçta hani ben de akran değerlendirmesi yaptım, benim için de yapıldı. Hani ben oradaki sorular ışığında dersimi planlayabilirim. Mesela nerden soru geleceğini az çok kestirebilirim. Ama bu etkinliğe katılmayan diğer arkadaşlarım için ben bunu söyleyemiyorum. Ki ben bunun faydasını da gördüm. Son dersimizde okuldaki hocamız yani üniversitedeki hocamız bizi izlemeye geldiğinde ben diğer arkadaşlarımda da gördüm mesela, onlar süresini ayarlayamazken ben süremi gayet güzel bir şekilde yetirebildim. Çünkü ben bunu daha öncesinde deneyerek, kendimi izleyerek eksiklerimi ve yanlışlarımı gördüm. (USG, Naciye)

3.2.6.3.3.1. Akranlarının kendilerini değerlendirme

Akranları tarafından değerlendirilme konusunda öğretmen adaylarının açık fikirlilik tutumu gösterdiği ve zamanla eleştirilere daha fazla açık hale geldiği gözlenmiştir. Kendileri video kayıtları üzerinden kendi ders anlatımlarını izlediklerinde de bazı noktaları farkedebildikleri ancak akran değerlendirmeleri ile çok farklı noktalarda arkadaşlarının tespitlerinin sonraki ders anlatımlarını biçimlendirmede rehberlik ettiğini ifade etmişlerdir.

Kendimizi çektik sonra kendimi izledim. Sonuçta ben anlatırken tam olarak kendimi o an hani göremiyorum. Dikkat edemiyorum; ama kendimi izlerken işte: “Aa burada böyle davranmışım, burada şu kelimeleri çok kullanmışım.” diye kendimi bir değerlendirmem oldu. Ekstra benim göremediğim... Sonuçta insan kendisini ne kadar fazla eleştirirse de eleştiremez hani. Akran değerlendirmesi olarak arkadaşların değerlendirmeleri... Hani dedim demek ki dışarıdan bu şekilde gözüküyor diye. (USG, Beyza)

En fazla olarak bilemiyorum ama en çok kendimizi videoda izlememiz ve arkadaşlarımızın bakış açıları. Çünkü çok farklı şeyler çıkabildi ortaya. En çok sanırım yeni fikirler. Çalıştığımız arkadaşlarımızın orijinal fikirleri. Ders anlatırken farkına varamıyoruz çünkü, o anda donup kalıyorsun tek yol varmış gibi. Ama sınıfta tartışıkça yeni bir şey ortaya çıkıyor. Hiç bilmediğimiz hiç aklımıza gelmeyen şeyler ortaya çıkıyor. O yüzden çok verimli yani en iyisi o. (.. pozitif olarak en etkileyen yönü) En etkileyen yönü eleştirilerdi. Yani o kağıttakilerden ziyade sözlü eleştirilerdi. Ben alınganlık gösteren bir insan değilim, bu tür şeylere yapıcı bakarım. O yüzden çok hoşuma gitti benim için açıkçası. Dediğim gibi eksikliklerimizi kendimiz çok net göremiyoruz. Birçoğunun farkına varıyoruz aslına ders sonrası veya videoyu izlediğimizde ama bazı şeyler gözümüzden kaçabiliyor. O sınıfı daha önceden tanıyan arkadaşlarla birlikte oluyoruz mesela. Onların eleştirileri. Çünkü onlar öğrenciyi tanıyor, okulu tanıyor, daha o açıdan... (USG, Aliye)

Öncelikle şahsen kendimizin izlemesi kendi içimizde olduğunda pek şeyi yoktu çok çok nadir, hatta şunu söyle yapsam olurdu diye düşünüyoruz ama bizi dışardan işi bilen birisi olarak özellikle sizin değerlendirmeniz veya işte arkadaşların da aynı düzeydeki arkadaşların da şöyle olabilirdi diyerek veya eleştirel yöntemleriyle katılması daha farklı. Yani kendimizin izlemesinden çok akran değerlendirmesi daha etkiliydi diye düşünüyorum. (USG, Ercan)

Pozitif olarak en etkileyen yönü, hatalarım olabileceğini kabul etmek oldu yani insan oraya geçince her şeyi en iyi şekilde yaptım, en güzeliydi gibi düşünüyor ama değerlendirme sonrası, ders sonrası kendimi tekrar seyrettiğimde ya da eleştiriyi alacak olduğumda eksiklerimin varlığını fark ettim. İşte kendimi eleştirmek benim için çok zordu ama bunu da az buçuk, öyle çok olmasa da iyiydi. Ama en çok katkısını akran değerlendirmesinde gördüm ben hocam. Hani kendim de değerlendirirken ben yine hani daha güzel olabilirdi kısmı ama bu daha güzel olmuş şeklinde kendimi telkin ederken arkadaşlarım bak burası olmamış, şöyle yapsan daha iyi olurdu demesi kendimi eleştirirken dahi eksik eleştirdiğimi fark etmeme neden oldu. O açıdan akran eleştirmeleri benim için çok faydalıydı yani. Eksiklerimi daha fazla görmeme neden oldu. Evet hocam akran değerlendirmelerini yaparken benim eksiklerimi kızların söylemesini ya da kızların eksiklerinden farklı bir oyun, farklı bir materyal, farklı bir tasarım üzerinde çalışmamız, konuşmamız o konuyla ilgili çünkü bazı konular içinden çıkamayacağımız, çocuklara aktarırken zorlanacağımız soyut konular. Özellikle soyut konular üzerindeki yapılan konuşmalar en azından hani birebir uygulamayacak olsam bile en azından aklımda düşünceye sebep oldu. Bak bu da o şekilde olabilir ya da bunu şöyle değiştirebiliriz şeklinde. Öyle eksiklerimizi beraberce hallettiğimizi, üzerinden geçtiğimizi düşünüyorum. Çünkü benim düşündüğüm arkadaşların aklına gelmiyor ya da benim okuduğum bir şeyi onlar görmemiş olabiliyor ya da onların düşündükleri, akıllarına gelen, uyguladıkları, gözlemledikleri benim aklıma gelmemiş oluyor. Bu açıdan konuşurken hani benim eksiklerim, onların eksikleri.. Ortaya çok güzel bir çalışma çıktığına inanıyorum. Özellikle son iki toplantıda bunun çok etkisini gördüm. Öncekilerde biraz eleştirmeye yönelik biraz daha biz de çok bilmeyince bir şeyleri çok bir konuşmadan sadece seyredip eleştirip geçmek gibiydi ama sonraki toplantılarda hani oyunlar üzerinden, materyaller üzerinden, konu üzerinden konuşunca baya zihnimiz açıldı diye düşünüyorum bu konuda. (USG, Feyza)

Videoları izleyip arkadaşlarla beraber bunların değerlendirmesini yapmak. Videoda kendimi görmek. Bunu biraz açarsak, mesela ben bir konuya tek bir materyal getirmişim ya da farklı bir materyal kullanılabilecekken o aklıma gelmemiş. Ama arkadaşlarım ciddi manada orijinal materyaller üretebileceğimi gösterdiler. Yani iyi bir beyin fırtınası yaptığımızı düşünüyorum bu konuda. Özellikle soyut konularda çok orijinal fikirler çıktı bence burada. Videolardan kendimi izlediğimde çok da iyi olmadığını gördüm. %40 olumsuz etkilenmişse %60 olumlu etkiledi bence. Olumsuz etkilemesi de şöyle ben biraz kendimi zor beğenirim o yüzden olmuştur. (USG, Havva)

Evet özellikle kendi yakın arkadaşlarım, dediğim gibi “Acaba beni kırmak istemiyor mu?” öyle düşüncelerim vardı ama akran değerlendirmelerini okuduğum zaman diğer beni tanımayan kişilerin de yorumlarını gördüm mesela. İlk yaptığım videoda, çekilen videoda materyal götürmüştüm ben. O çok çok beğenildi mesela. Arkadaşlar hepsi yazmış mesela materyal çok güzeldi falan diye. Öyle olunca onların değerlendirmeleri benim için daha da önemli oldu. (USG, Hanife)

Arkadaşlarımızın bizi değerlendirmesi ve benim sonradan kendimi izlemem. En faydalısı buydu. Çünkü onlar bizi değerlendirdiğinde bizim olumlu olumsuz bütün yönlerimizi olumlu noktada da olumsuz noktada da, hani olumsuz olan yönlerimi düzeltmeye, artı yöne çekmeye, olumlu olanları da pekiştirmeye daha iyi yapmamı sağladı. Sonra bir de kendimi izlemem. Ders anlatırken ben kendimi çok kötü geçti diye hissediyordum ama

izlediğimde o kadar kötü olmadığını gördüm. Ya da çok iyi geçtiğini düşündüğüm bir derste izlediğimde, aslında bak şuralarında hiç böyle yapmasaydım dediğim dersler de oldu. Mesela, özellikle ses konusunda ben orda anlatırken kendimi çok kaptırdığım için ses var mı yok mu onu çok fazla göremiyordum. Özellikle son dersimde mesela pencereler açıktı, çok ses geliyordu ama ben onu o an fark edemedim. Sonradan izlediğimde dedim ki neden bu kadar fark edememişim? Hemen önceden kapatsaymışım. Bu yönden akran değerlendirmesi ve kendimizi izlememiz çok faydalı oldu. (USG, Melike)

Arkadaşlarımla beraber videoyu izleyip onların ve hocamın, arkadaşlarımla benim yanlışı, hatamı görmesi. Bence en yararlısı buydu bana göre. Çünkü hani insan kendini göremiyor. Kendi başıma izlediğim zaman da hani birkaç bir şey buluyorsun ama yine kendin olduğun için sanırım ego giriyor ortaya. Hani bu kadar göremiyorsun hatalarını ama arkadaşların, hocan seni eleştirdiği zaman bunu şurada yapmaman gerekirdi dediği zaman hani bir durup düşünüyorsun. Sonuçta onlar da seninle aynı bilgiyi aldı ve hocamız bizden gerçekten hani daha bilgili. O yüzden kendimi geliştirebildim yani bu konuda. Bilmiyorum öyle gözüküyor mu. (USG, Nevin)

Bunlar içerisinde en çok ben arkadaşlarımla beni eleştirmelerini dair etkinliği yararlı buldum yani akran değerlendirmelerini. O da şundan dolayı yani kişi kendisini her ne kadar hani izlerse izlesin ne kadar objektif olmaya çalışırsa çalışsın olamayacaktır. Ama başka birisini izlerken onun hakkında değerlendirme yaparken hani kendisine göre daha objektif olacak. Benim hani bu öğretmenlik uygulamalarındaki aktivitelerin içerisinde en çok yararlı bulduğum akran değerlendirmeleri. Yani kendi değerlendirmelerim bazen hani yani subjektifliğe kaçabiliyordu. Ama arkadaşlarımla değerlendirmeleri bana hani daha böyle güzel yollar açıyordu. Demek ki ben şurada yanlış yapmışım evet aslında tekrar izlediğimde evet arkadaşlarımla haklıymış diyebiliyordum yani. (USG, Naciye)

İkinci olarak ben akran değerlendirme formlarını da okudum hani herkesin aklı başka bir şeyi üretebiliyor. Onlarla beraber farklı şeyler ortaya çıktı. Hani benim aklıma gelmeyen şeyler ortaya çıktı sizin de değerlendirmenizle beraber. Hani ben kendi gördüğümün aksine başkalarının beni gördüğü şekilde kendimi geliştirmem en faydalı olan kısım. (USG, Selma)

Normal kuru kuruya gidip ders anlatıp çıksaydık, hani bir geri dönüt almasaydık dersle ilgili bu kadar faydalı olmazdı. Mikro öğretim o yüzden faydalı oldu. (USG, Serkan)

Arkadaşlarımla bana dönüt vermesi olumlu-olumsuz, aynı zamanda benim kendimi dışarıdan izlemem. Kendimi şekillendirmemde elbette büyük katkı sağladı. Dediğim gibi olumlu-olumsuz. Mesela sınıfta dolaşma olsun, sonra tahtayı daha çok kullanma olsun... Olumluları da sayayım biraz. Olumlularda da sürekli şey denilmiş, bu her dersimde söylenilmiş. 'Sınıfta rahat bir ortam vardı, öğrenciler kendilerini ifade edebiliyorlardı.' Hani, korkutucu, kimseye laf-söz vermeyen, dersi sadece ben anlatacağım imajıyla değil de daha çok herkes görüşünü belli etsin tarzında bir öğretmen daha güzel olur, daha iyi olur. ... Bir arkadaşımın yatığı bir eleştiri benim de aklımda uyanıyor 'Aaa evet bu da var, bu da olabilir.' gibi. Ya da kendimin farkına varmamda, öğretmen nasıl olmalı şöyle olmalı, böyle olmalı gibi... (USG, Türkan)

... Daha sonra arkadaşlarla bunları değerlendirirken de onların benim eksiklerimi veya iyi taraflarımı görmeleri benim hangi yönlerde kendimi geliştirmem gerektiğini öğretti bana. Veya daha farklı nasıl olabilir bunları öğrenmiş oldum. Hepsi ayrı bir şekilde, hepsine de iyi diyebilirim, tüm etkinliklere de. (USG, Yeşim)

Ben hani kendi açımdan çok verimli buldum. Mesela ilk anlattığımda bana dersi hızlı anlatıyorsun demişlerdi ya da böyle hani sert tavırların var demişlerdi. Sonradan onlara daha dikkat etmeye çalıştım mesela. Daha böyle yavaş anlatmaya çalıştım. Öğrencilere

hani böyle cevap verirken daha yumuşak bir tonla cevap vermeye çalıştım. (USG, Zeynep)

Öğretmen adaylarının akran değerlendirmeleri yoluyla açık fikirlilik tutumu geliştirdikleri de gözlenmiştir. İlk ders anlatımlarında, akran değerlendirmesi sırasında öğretmen adaylarından bazılarının, kendi ders anlatımı ile ilgili eleştirileri kabullenemediği görülmüştür. Öğretmen adayları arasında adeta bir sonraki akran değerlendirmesinde acımasız eleştirilerle bunun rövanşını almaya çalışırcasına bir iletişim sorunu gelişmesi noktasına kadar gelinmiştir. İlk uygulamalardan itibaren akran değerlendirme formlarında değerlendirenin adı ve değerlendirilenin adı yazılırken, bu problem üzerine araştırmacı tarafından ortamın yatıştırılması adına ilk alınacak bir tedbir olarak ‘değerlendiren kişiler adını yazmasın’ açıklaması yapılmış, bunun yanısıra burada yapılan değerlendirmelerin kendilerinin gelişimi için katkı özelliği taşıdığı, kimsenin bir art niyete sahip olmadığı vs. gibi bilgilendirici ve ortamı yatıştırıcı bir açıklama yapılmıştır. Kısa süre içerisinde öğretmen adaylarının bu olumsuz tutumlarında değişim gözlenmiş, birkaç ders değerlendirmesi yapıldıktan sonra, araştırmacı tarafından değerlendirenin adının yazılmaması istenmesine rağmen öğretmen adaylarının isteyerek isimlerini yazdıkları ve eleştiriye açık hale geldikleri gözlenmiştir. Zeki (2010, s. v)’nin çalışmasında da benzer şekilde akran işbirliğinin, objektif ve bilinçli bir şekilde gözlem yapmayı mümkün kılan ‘eleştirel bir bakış’ geliştirmelerine yardımcı olarak eleştirel düşünme becerisi geliştirmelerine yardım ettiği öğretmen adayları tarafından bildirilmiştir.

Kendisinin ders anlatımındaki olumlu yönlerin akran değerlendirmelerinde dile getirilmesinin özgüveninin artmasını sağladığını dile getiren bir öğretmen adayı, kendisinin öğretmenlik yapıp yapamayacağına ilişkin soru işaretlerinin kalktığını ifade etmiştir.

En fazla... Hepsi yararlıydı bence ama, beni değerlendirmeleri arkadaşlarımın ve sizin değerlendirmeniz, özgüvenim açısından bana faydası oldu. Ben mesela yapabilir miyim falan diye -bu şeye başladığımda, öğretmenliğe başladığımda- düşünüyordum ama yapabileceğimi gördüm bu etkinlik sayesinde. Ve özgüvenimi de arttırdı bu, arkadaşlarımın değerlendirmesi, sizin değerlendirmeniz.. (USG, Ekrem)

3.2.6.3.3.2. Akranlarını gözlemleme ve değerlendirme (yansıtıcı gözlem)

Öğretmen adayları, akranlarını gözlemlemenin ve değerlendirmenin çeşitli bakımlardan kendilerine yarar sağladığını dile getirmişlerdir. Bunlardan birisi, arkadaşlarının yaptığı bir yanlış gözlemleyerek aynı yanlış kendilerinin tekrarlamadan kaçınmalarını sağlamasıdır. Bu konuda katılımcıların ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Arkadaşları izlediğim zaman da bazen onların yaptığı hataları yapmamaya çalıştım kendim. Mesela Hatice bir şey yaptı ve herkes onu o konuda eleştirdi. Öyle olduğunda dedim ki: “Aa bak böyle yaparsan demek ki böyle oluyor.” Diye kendime ders çıkardım. Ya da onun yaptığı bir şey çok hoşuma gitti: “Bir dahaki dersimde bunu ben de kullanayım.” Yani tek bir şey diyemem. Üçü de birlikte hocam. Hepsi birbirini tamamlıyor. (USG, Beyza)

Arkadaşlarımı izlemem de... benim de düşebileceğim hatalar olabilir. Mesela ben 4 ders boyunca mesela kendimi izleyebildim ama arkadaşlar dolayısıyla 10 15 ders, onların da dersini izlemem, benim de düşebileceğim hataları onların yapması birçok tecrübeye sahip olmamızı sağladı... Evet farklı tecrübeler sahibi olmamızı sağladı. Yani mesela arkadaşlarımdan hatalarını gördüğümde ben de bu hatayı yapabilir miyim, diye düşünüp kendimi geliştirmeme yardımcı oldu yani arkadaşlarımdan dersleri. (USG, Ekrem)

Arkadaşlarımdan derslerini izlemek güzeldi gerçekten çünkü uygulayamadığımız bir yöntemi, bir stratejiyi arkadaşlar eğer uyguladıysa bunun uygulanabileceğini görüp ya da uygulamayı düşündüğümüz bir stratejiyi arkadaşımız uygulayıp eğer başarılı olamadıysa bundan vazgeçebileceğimizi veya hangi sınıflara göre uygulayabileceğimizi görmek bu yönden güzeldi. Tabi ki kendimizin de belki arkadaşları eleştirirken arkadaşların yapmış olduğu hataları bizim de yapabileceğimizi birkaç tane en azından şahsım adına gördüm ve kendim yapmamayı düşündüğüm bazı şeyler oldu. Bu yönden farklı bir bakış açısı yakalamam adına güzel oldu bu. (USG, Ercan)

Arkadaşlarımdan derslerini izleyerek değerlendirmem... Bu aslında kendimi eleştirmekten daha çok şey kattı bana. Çünkü kendime gelince çok böyle gerçekçi olamayıp vay bu da gayet iyi olmuş gibi şeylere kaysam da arkadaşları seyrederken bak ben şunu şöyle yapabilirdim gibi en azından kendimi düşünerek değerlendirmem benim için daha etkili bir şey oldu. Arkadaşların eksiklerini görmek daha kolaydı benim için. Onların artılarını görmek de daha kolay oldu benim için çünkü yok ya bu böyle aslında iyi olmamış diyebiliyordum kendime ama arkadaşlar yapınca bak bu çok güzel bir yöntem olmuş gibisinden şeyler düşündürüyordu. O yüzden arkadaşları seyretmek benim için daha olumluydu yani. Sorunu aşmaya yönelik olarak yine burada akran toplantılarında yaptığımız şöyle davranış özellikle Selma'nın girdiği sınıfların çok yaramaz olması bizi bu konuda çok düşünmeye itti. Hani şöyle yapsan onu yaptık olmadı, bunu yaptık olmadı. Hani hiçbir şey anlatamayıp, anlatamamasına rağmen en azından öğrencileri nefret ettirmememiz gerektiğini ya da farklı sınıflar farklı şeylerle farklı yapıdaki çocuklarla karşılaşacak olmamız, en azından buna göre bir tedbir almamız.. Birinin anladığı birinin anlamadığı şeyi hepsinin anlayabileceği ya da hepsinin sevebileceği bir şeye... en azından sabit, elle tutulur bir şey olmasa bile en azından bu konuda fikir yürüttük, konuştuk. Kafamızda belli başlı düşünceler oluştu değiştirilebilir, geliştirilebilir şeklinde. Sabit, elle tutulur bir şey olmasa bile en azından o tartışmalar bizim aklımızda bir şey edinmesine sebep oldu. Selma'un girdiği sınıf aşırı derecede haylaz, Halime miydi Beyza mıydı...? Halime'ydi sanırım hiçbir şekilde derse katılmayıp bütün saat boyunca uyuyan

bir sınıf. Farklı en uç noktalarda örneklerini görmüş olmak her zaman sabit, standart sınıf düzeylerine girmeyeceğiz neticede. O açıdan da hani kendimizi hazırlamamıza en azından bu konuda kafa yormamıza sebep oldu diye düşünüyorum. (USG, Feyza)

En yararlı bulduğum videoları izlemek. Arkadaşlarımızınkini olsun kendimizinkini olsun... Yani mesela bir günlük doldurduğumuz zaman onun bir şeye göre aklımızdakiyle dolduruyoruz ama kendi hatalarımızı veya arkadaşlarımızınkini gördüğümüz zaman o daha etkili oluyor bizim için yani o birbirimizi şey yaptığımız zaman o daha kalıcı, etkili oldu yani benim için. ... En çok kendimi izlemem ve arkadaşlarımızı izlemem etkili oldu yani kendimde görmediğim bazı şeyleri arkadaşlarımızda görüp onları kendime kattım veya yanlışlarını yapmamaya çalıştım o şekilde daha etkili oldu. (USG, Galip)

Bir kıyaslama süreci oldu tabii o kıyaslama da etkili oldu çünkü özellikle aynı konuları anlattığımız arkadaşlar.. Ben böyle anlatırken o böyle anlatmış dedim. Beni olumlu yönde etkiledi. Anlatım sürecinde genel olarak çok fazla hazırlanıp gidemedim. Hazırlanan arkadaşların ne kadar iyi olduklarını gördüğüm zaman bu beni ciddi manada pekiştirdi. Böyle olabiliyormuş böylede yapılabiliyormuş dediğim çok fazla anlatım var. ... Her insanın farklı bir yeteneği var. Biz sınıfta 10 kişi kadardık. Hepsinde ayrı ayrı beceriler vardı. Bu becerilerin hepsinden .. her çiçekten biraz bal aldık aslında. Hepsinin becerisinden bir şeyler kaptığımızı düşünüyorum hepimiz adına. Birinin anlatımı çok iyi, birinin materyal geliştirmesi, biri çok genel düşünebiliyor, biri çok çok özel düşünebiliyor. Bunların hepsi bir arada olunca gerçekten çok mükemmel bir ders olabildiğini gördük video kayıtlarında. (USG, Havva)

Evet evet mesela şu yönden eksikti, şu yönden şu da şöyle olmuş, şurada iyi falan diye değerlendirmelerimiz oldu zaten hep birlikte. Sözel değerlendirme yaptık zaten. Hepimiz izledikten sonra toplu bir değerlendirme yaptık. ... Mesela onun eksik olduğu bir konu varsa onu yapmamaya dikkat ediyorsun. Şu konuda o çok iyiyse mesela ona dikkat ediyorsun mesela. Öyle yapmaya çalışıyorsun. Mesela Halime'yle dediğimiz gibi. Sses tonu çok hoşuma gitti, ona dikkat ediyorsun vurgulamalarına daha dikkat etmeye çalışıyorsun onda gördüğün için. Mesela en son ders kaydı izlemedim videosu izlemedim ama direkt izlediğim için Beyza'ninkini. Hoşuma gitti mesela, video hazırlamış bir tane çok güzel bağlamaları vardı. Öğretmen olduğumuz zaman kullanabileceğimiz kadar güzel bir video hazırlamış. O çok hoşuma gitti hatta öğretmen olunca o alacağım direkt öğrencilerime izletmeyi düşünüyorum. Öyle bir kolaylık olacak benim için. Çünkü çok güzel bir video hazırlamış, onu çok beğendim. Yani böyle birbirimizden faydalanacağımız şeyler olacaktır ileride onu da düşünüyorum yani. (USG, Hanife)

Hocam aynı şekilde hani benim mesela, aa keşke bunu yapsaydım dediğim şeyleri görüyorum bazen mesela. Nasıl benim aklıma gelmemiş dediğim şeyler oluyor. Onun dışında hani beğenmediğim yönleri oluyor. Bunu da zaten sürekli vurgulayabildik. Hani hiçbir arkadaşımızdan böyle bir hani çekinerek bir şey yapmadık. O yüzden hani grubumuz da çok iyiydi. Dediğim gibi akran değerlendirmesi hem benim için hem de kendim değerlendirdiğim zaman başka arkadaşlarımız için hem benim için hem arkadaşlarımız için faydalı oldu. (USG, Halime)

Arkadaşlarımızın derslerini izleme... Yine dediğim gibi zaten en faydalı olduğunu düşündüğüm etkinlik buydu. Hani objektif olarak bakmayı sağladı. Yeri geldi birbirimizi eleştirdik yeri geldi birbirimizin bazı hareketlerini çok tasdik ettik. Bunu ben de yapayım düşüncesi çok oldu mesela ya da işte ben olsaydım orada şöyle yapardım düşüncesi oldu. O yüzden güzel oldu yani bence. (USG, Meryem)

Onlar beni eleştirdiği zaman bir kendimi görüyordum ama hani ben onları da hani eleştirmek, iyi yönlerini, kötü yönlerini, geliştirdiği yönlerini ya da gelişmiş olduğunu düşündüğüm yönlerini söylediğim zaman hem arkadaşlarımız birazcık gerçekten bu öğretim konusunda bir şey oluyor. Nasıl diyeyim size? Katkı sağlıyor, mutlu oluyor,

öğretebildiklerini görüyorlar ya da kendilerinde gelişmiş olan özellikleri görüyorlar bu da hani kesinlikle çok çok iyi bir şey. .. Bana etkisi hocam, ben mesela hani şurada şunu yapsaydım ya da hani ben olsaydım şunu yapardım diyerek mesela o konu hakkında hani o anda bir fikir geliveriyor aklıma. Daha öncesinde mesela ilk izlediğimizde diyecek hiçbir şey bulamamıştım. Çok normal gelmişti ders anlatmaları ya da hani şurada şunu yapsaydı ben de böyle yapardım diyordum mesela ama sonralarda mesela hani şu şekil yapabilirdim ya da ben olsaydım şunu şöyle yapardım gibisinden aniden aklımıza bir şeyler gelebiliyor. Benim öyle oldu mesela. Eleştirirken kendim de ilerlediğimi fark ettim yani bu konuda. (USG, Nevin)

Arkadaşların videolarını izlemek de bana hani çok fazla artısı olan bir durumdu. Çünkü hani değişik konuların anlatılış şekillerini görebiliyoruz. Sonuçta biz bu dönem içerisinde hani her konuya değinemeyebiliriz staj esnasında. Mesela ben birinci üniteyi anlatırken başka bir arkadaşım ikinci üniteyi anlatıyor. Onun izlediği yolun ne kadar doğru olduğunu, ne kadar yanlış olduğunu ileriki öğretmenlik hayatımızda da hani bizim o yolu izleyip izleyemeyeceğimiz açısından hani bize örnek teşkil ediyor ve hani olur da sınıf içerisinde istenmeyen bir durum olursa buna nasıl müdahale edilebilir? Bu tarz durumlar içerisinde yani bizim kendi aramızda konuşmamız bize ileriki yaşamımızda yol gösteriyordu. ... Yani arkadaşların öğretmenliklerini izlemem onlardan örnekler almam tabi ki de benim hayatımda bir değişikliğe yol açtı. Az önce de söylemiştim ya tecrübe olarak mesela ilerleyen zamanlarda mesela bir Kur'an dersi için hani şu anki aklımda olan şeyi söylüyorum Zeynep arkadaşımızın yaptığı bir uygulaması vardı hani çocuklara hep beraber hani okutması onlarla beraber hani sadece onların değil de kendisinin okuması hani bol bol örnekler sunması hani ben ilerde bir Kur'an dersi işleyeceksem eğer onun yaptığı şekilde işleyebilirim. Mesela ara ara çocuklara okutmaları yani bu şekilde yapabilirim. Yani şöyle söyleyeyim ileriki öğretmenlik hayatım için hani şu davranışı şu hazineme koyayım yarın bir gün bu bana lazım olur şeklinde diyebileceğim çok fazla davranış var aslında. (USG, Naciye)

Başkalarını, diğer arkadaşları değerlendirirken onları gözlemci gözüyle takip edip kendimiz de ders aldık onların şeyinden. O bakımdan mikro öğretim faydalı oldu. (USG, Serkan)

Bir öğretmen adayı ise sınıftaki atmosferin tam olarak video kaydına yansımadığı için arkadaşlarını değerlendirmenin, kendi dersini değerlendirmekten daha yararlı olmadığını ifade etmiştir.

Ya aslında şey benim kendimi izlememden daha faydalı olmadı diye düşünüyorum açıkçası. Çünkü ben o ortamda bulunmadığım için kimin hani nasıl bir durumla karşı karşıya olduğunu anlayamıyorum. Ne bileyim hani dersi dağıtmışsa biz hani şey diyoruz çok ders dağılmış, konu dağılmış falan diyoruz, hani bir şekilde eleştiriyoruz ama o anda, sınıfta ona ihtiyaç var mıydı onu bilemiyoruz. Yani değişik sınıflar gördük sadece şurada hani böyle de ders anlatılabiliyormuş, ses tonu bu şekilde kullanılabiliyormuş, şu şekilde hitap ediliyormuş bunları gördük. Bu açıdan güzel oldu. (USG, Selma)

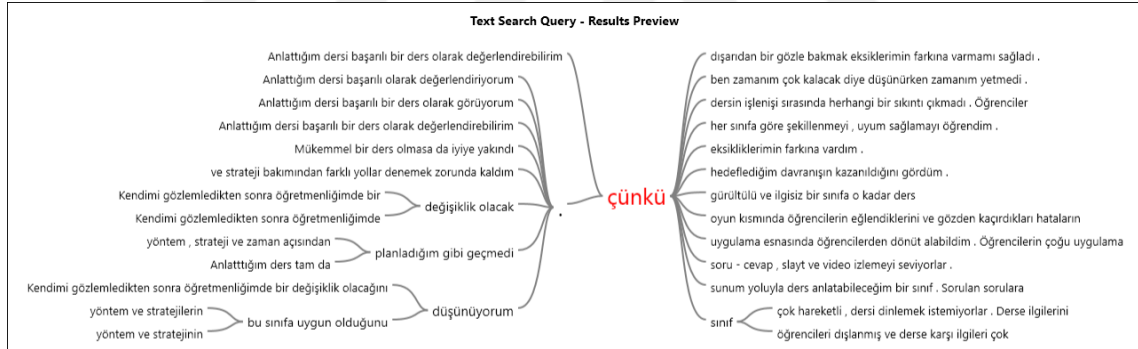
3.2.6.3.4. Ders öncesi ve sonrası katılımcı yansıtıcı günlükleri

Öğretmen adaylarının ders öncesi ve sonrası katılımcı yansıtıcı günlükleri genel olarak yararlı buldukları görülmektedir.

Yani ne anlatacağımıza dair bir plan sonuçta o ya da sonrasında bir değerlendirme. Öyle olduğu için kendini hazır hissediyorsun ya da yaptıklarını bir kafandan geçiriyorsun, değerlendiriyorsun o yüzden verimliydi. Sorularda da çok genel olduğu için ben ihtiyaçları karşıladığını düşünüyorum. Yani çok ayrıntılı olmasındansa genel sorular... Oraya altını, ben genel anlamda her türlü doldurabildim. O yüzden güzeldi. (USG, Aliye)

Genellikle öncesi ve sonrası birbirini tutmuyor. Bunu tutturabilmek gerçekten yılların tecrübesini istiyor. Şu an biz stajyer konumundayız, aday öğretmeniz bizim öncemiz ve sonramız çok aynı olmuyor. Planladığımız şeylerle sonrasında olan şeyler çok birbirini tutmuyor. Olması gerekenle olan arasında ciddi farklar olduğunu düşünüyorum. Bunu gördüm. Ben sınıf hâkimiyeti hayal ederken sınıfta aşırı bir düzensizlik oldu bir derste. Bunlar pek fazla uyuşmuyor. Öngörüde bulunamadım. Yapmam gerekenden ziyade nasıl yapmam gerektiğinin üzerinde durmam gerektiğini anladım. Yani bir ders planı çıkartmak değil, çıkarttıktan sonra nasıl bu planı uygulayacağım noktasına dikkat çekmem gerektiğini anladım. (USG, Havva)

Ders öncesi ve sonrası yansıtıcı günlüklerde öğretmen adaylarının öğretimleri üzerine yansıtma yaparken olaylar ve durumlar arasında sebep sonuç ilişkisi kurdukları görülmüştür. Buna ilişkin olarak “çünkü” kelimesi ile yansıtıcı günlükler yoluyla elde edilen verilerde arama yaptırdığımızda ortaya çıkan kelime ağacı Şekil 30’da verilmiştir.



Şekil 30. Yansıtıcı günlükler içerisinde aranan “çünkü” kelimesi için kelime ağacı

Ancak yedi öğretmen adayı, uygulamada en zorlandıkları konunun, ders öncesi ve sonrası günlükleri doldurmak olduğunu belirtmiştir. Bu etkinlikte neden zorlandıkları ile ilgili olarak yazmayı sevmemeleri, yazma alışkanlığı kazanmamış olmaları, düşüncelerini detaylandırmaya rehberlik eden yansıtıcı günlük sorularının birbirine yakın gibi gelmesi, yeterince fazla derse girmedikleri için tecrübelerinin az olması ve öngörüde bulunmakta zorlanmaları gibi durumları zikretmişlerdir. Literatürde de çoğu öğrencinin bunu zor bulduğu dile getirilmektedir.

Günlük tutma şey olarak güzeldi hani dersi planladıktan sonra hani ders planına göre nasıldı onu kendimize göre düşünmemiz açısından güzeldi. Yalnız işte bazı sorular, plandaki bazı sorular sadece işte, acaba verimli geçti mi, geçmediyse.., geçtiğini

düşündüğümüzde bu sefer geçmedi tarafı boş kalıyordu. O yönden biraz hani o sorular biraz zorladı yani biraz sıkı diyebilirim, zorlamaktan öte sıkı. (USG, Ercan)

İşte o ders öncesi ders sonrası kayıt şey onları tutmak biraz zor oldu, hepimiz için aslında. Çünkü böyle dediğim gibi belki de yazmayı sevmiyoruz, form doldurmayı sevmiyoruz hani ne yazacağımızı bilemiyoruz o anda mesela. Tamam dersi anlatıyorsun ama ders öncesinde “Ne yazacağım buraya acaba?” diye düşünüyorsun. “Ders sonrasında ne yazsam?” gibi düşünüyorsun. Onlar biraz, formlar biraz zorladı geri kalanında bir sıkıntı oluşturmadı. ... Yani mesela formda hani sorular, bölümler var ya hocam hani. Bir bölüme bir şey yazıyorsun öbür bölüme de mi aynısını yazdım, gibi bir his uyanmaya başlıyordu ben yazarken. Çünkü hani kazanımlar var kazanımın arkasına işte ne eksik ne fazla hani hepsi birbiriyle bağlantılı olduğu için hani bir tanesine hepsini yazmışsın gibi, his uyanıyordu o yüzden hani bir bocalama oluyordu benim için. (USG, Hanife)

Yani ben böyle şeyi sevmiyorum hocam böyle formları sevmiyorum. Yani böyle konuşarak anlatmaktan yanayım. Yani böyle yazmak... Çünkü yazarken kelimeleri bir araya getiremiyorum, hatırlayamıyorum, unutuyorum dersten önce. Hani belki de alışkanlık kazanmadığımız için bu konuda. Aslında çok yararlı yönleri var ama ben hani konuşarak akran değerlendirmesinde de bunu yapıyoruz ya hani izlemeden önce diyoruz işte böyle böyle hazırlandık, hedef kazanımlar buydu falan o yüzden ben böyle formaliteyi biraz sevmiyorum galiba hocam. Onunla alakalı bir durum. (USG, Halime)

Ee, günlükler hep aynı sorular, biraz fazla fazla. Yani hep aynı cevabı vereceğim farklı farklı sorular vardı, o yüzden biraz zorlandım. Yani, ilk soruya yazdıklarımı ikinci soruya da yazmam gerekiyor ama çok aynısı olacak ayıp olacak diye de yani kelimeleri değiştirmeye çalıştım falan. Biraz o noktada sıkıntı oldu. Sorular belki bu kadar aynı olmasa... Ama o zaman da nasıl anlayacaktınız duygu ve düşünceleri? (USG, Melike)

Genel olarak hepsi faydalıydı çünkü hani ders öncesinde bir plana oturtuyorsunuz kendinizi tamam şurada şunu yapacağım, burada bunu yapacağım planım bu diyorsunuz. Ders sonrasında ben şurada bir yanlış yapmışım ki ders öncesindeki plana uyamamışım diyerek kendinizi değerlendiriyorsunuz. ... Günlük tutmada yani ben çok fazla hakkıyla yapabildiğime inanmıyorum açıkçası hani günlük tutmayı. Elimden geldiğince yaptım ama hani yani böyle aslında şöyle bir şey olsa daha iyi olurdu benim için hocam ders öncesinde hemen o anda doldurulup ders oturulup izlenip tekrar hani form doldurulması. Tabi hani bunu veya şöyle bir şey olabilirdi arkadaşlarımız bizi değerlendirirken bizim orada ders sonrası günlüğünü doldurmamız. Çünkü hani aradan vakit geçebiliyor veya hani o anki düşünceleriniz aynı olmayabiliyor çünkü çok taze olduğu için video çekimi. Akran değerlendirmesi yapılırken orada kişi de kendi hani ders sonrası günlüğünü doldurmuş olsa hem üzerinden biraz zaman geçeceği için kişi kendisi rahatlayacak hani o heyecanı üzerinden atmış olacak hem de hani tekrar kendisini izleme fırsatını daha rahat bulacak. Benim bakış açım öyle. (USG, Naciye)

Sevmediğim demeyeyim de, zorlayan mesela; her ders için öncesinde ne düşünüyorsun, sonrasında ne düşünüyorsun. Onları doldurmak biraz, çok hafif zahmetliydi, o kadar. Ama keyif aldım. Aklıma bir şey gelmemesi ve soruların aynı türe yakın olması. Yani, yukarıdakine bir şey yazıyorum, alttakine bir bakıyorum onun cevabı aslında oradaymış. (USG, Türkan)

Valla şu günlük tutmalar var ya hocam bu yazma işi bana göre bir şey değil ya. Çünkü burada bir sürü değişik sorular var mesela bunlara uzun cevaplar vermemiz gerekiyor ya, aklıma gelmiyor. Yani ne yazmam gerektiği o anda aklıma gelmiyor. Kitaptan falan bakıyorum o da tam olmuyor. Bu sevmediğim yönü olabilir. ...Ders öncesi, ders sonrası filan var ya onlar filan ders planı filan olmuyor yani. Ders planı bir şekilde hazırlıyorsun yine kitaptan filan da ders sonrası, ders öncesi filan iyice şeye sarıyor ya. ...yazma

konusu bana şey gelmiyor ya. Yani böyle sıkıcı bir aktivite gibi geliyor. Hoşuma gitmiyor yani. ... Evet düşünme işte. Düşünme konusunda aklıma gelmiyor yani o anda. O anda aklıma bir şey gelse yazacağım zaten. Ama işte diyor ya ders sonrasında iyi geçeceğini düşünüyor musunuz falan diyor mesela iyi geçeceğini düşünüyorum ama onu uzun uzun anlatamıyorum. İnşallah iyi geçer diyebiliyorum. ... Evet tam yaşamadığım için onu bilemiyorum yani o kadar derse girmediğim için ne diyeceğimi bilemiyorum yani oraya. O sıkıcı bir aktivite oluyor. (USG, Yahya)

3.2.6.3.4.1. Ders öncesi katılımcı yansıtıcı günlükleri

Ders öncesi yansıtıcı günlük tutmanın yararlı bir uygulama olduğunu dile getiren hemen hemen bütün öğretmen adayları, bunun dersi planlamaya önemli katkısı olduğunu ifade etmişlerdir:

Ya bence olumluydu, planlı bir şekilde yapıldığında bunun, dersin, daha faydalı olduğunu gördüm. Yani önceden planlamanın ne kadar önemli olduğunu gördüm. Muhakkak dersin planlanması gerektiğini gördüm. ... Ben o sorular sayesinde hangi yöne dikkat çekmem gerektiğini bu dersi planlarken veya ders sonunda dersin hangi yönünün eksik olduğunu o sorular vesilesiyle gördüm yani daha çok fark ettim. (USG, Ekrem)

Günlük tutma.., ders öncesi benim için çok iyi oldu hani en azından bugünü bir planlamış, programlamış oldum. Ama ders sonrasında açıkçası çok doldurmaya vaktim olmadı. Hani bugün stajdan gelip de kendimi seyrederip ders sonrasında dolduracak takatim kalmıyordu. Bir de okul, dersane falan olunca çok sonrasına kalıyordu o anca okulda seyrederken doldurabiliyordum. O da işte arkadaşların eleştirilerinden ister istemez kendim fark edemeyip o söyleyince a işte ben bunu yanlış yapmışım deyip yazdığım da oluyordu. Biraz kopyaya kaçmıştı ama ders öncesinin faydasını gördüm yani bir ders planlaması benim için çok iyiydi. Öncesinde ilk girdiğim derslerde hiçbir şekilde planlama yapmıyordum sadece materyalim, konu biraz kafamda şekilleniyordu gelişigüzel ama o şekilde aksaklıkların çıkması yani ilk dersimde çok fazlaca aksaklığa uğramam sonrasında ders öncesinin faydasını hatırlattı bana. Ondan sonra dikkat ettim zaten. (USG, Feyza)

Günlük plan hazırlama kesinlikle gerekliydi bence. Ama onun yanında ders öncesi günlük de bence çok önemli oldu yani heyecanlanmayı böyle diri olmayı sağladı ve bir de planlı ilerlemesine çok faydası oldu. ... (USG, Meryem)

Hocam ders öncesi günlük hani o da verimli çünkü dersi nasıl anlatacağın, ne gibi hazırlıklar yaptığın hani illaki onun için hazırlık yapmak gerekiyor. Bir araştırma yapmak gerekiyor. O da faydalıydı. (USG, Zeynep)

En azından günlük tutma olsun neyi, nerede, nasıl yapacağımız gibi ya da hani en son gönderdiğimde mesela dikkat çekerek girmek istediğimde hani yazmıştım oraya dikkat çekerek gireyim, şöyle yapayım hani bir planlı bir şekilde giriyoruz. Nasıl diyeyim bir ders esnasında hani ders planını mesela daha genel hazırlıyorsun. Ama bu günlük tutmayı daha özele indirgeyebiliyoruz. Hani bu dikkat çekme yöntemi, şunu diyerek girmek isterdim, şunu yapmak istiyorum gibisinden şeyler yazıyorum mesela oraya. O da en azından bir baktığın zaman ya da hani dersimin genel hatlarını değil de özel hatlarını belirleyen bir plan olarak görüyorum. (USG, Nevin)

3.2.6.3.4.2. Ders sonrası katılımcı yansıtıcı günlükleri

Öğretmen adayları, ders sonrası günlükleri de oldukça faydalı bulurlarken bazı öğretmen adayları zamanında tutmanın güç olduğunu, ders sonrasında günlüğü tutacak taktinin kalmadığını ifade etmişlerdir. Daha sonraya kaldığında ise yeterince verimli olmadığı düşünülmektedir:

... Ben en çok da ders sonrası günlüğü bana faydalı buldum. O da kendimi tekrar tekrar eleştirmemi tekrar tekrar yanlışıma veya doğrumu bulmamı sağladı. Bence o da çok faydalıydı benim için. (USG, Meryem)

Ya bence olumluydu, planlı bir şekilde yapıldığında bunun, dersin, daha faydalı olduğunu gördüm. Yani önceden planlamanın ne kadar önemli olduğunu gördüm. Muhakkak dersin planlanması gerektiğini gördüm. Eee günlükte de yine yansıtıcı... Ben o sorular sayesinde hangi yöne dikkat çekmem gerektiğini bu dersi planlarken veya ders sonunda dersin hangi yönünün eksik olduğunu o sorular vesilesiyle gördüm yani daha çok fark ettim. (USG, Ekrem)

Günlük tutma..., ders öncesi benim için çok iyi oldu hani en azından bugünü bir planlamış, programlamış oldum. Ama ders sonrasını açıkçası çok doldurmaya vaktim olmadı. Hani bugün stajdan gelip de kendimi seyredip ders sonrasını dolduracak takatim kalmıyordu. Bir de okul, dersane falan olunca çok sonrasına kalıyordu o anca okulda seyrederken doldurabiliyordum. O da işte arkadaşların eleştirilerinden ister istemez kendim fark edemeyip o söyleyince a işte ben bunu yanlış yapmışım deyip yazdığım da oluyordu. Biraz kopyaya kaçmıştı ama ders öncesinin faydasını gördüm yani bir ders planlaması benim için çok iyiydi. Öncesinde ilk girdiğim derslerde hiçbir şekilde planlama yapmıyordum sadece materyalim, konu biraz kafamda şekilleniyordu gelişigüzel ama o şekilde aksaklıkların çıkması yani ilk dersimde çok fazlaca aksaklığa uğramam sonrasında ders öncesinin faydasını hatırlattı bana. Ondan sonra dikkat ettim zaten. (USG, Feyza)

Yani şöyle; unutuyordum ders sonrasında. Yapmayı unutuyordum yani. Sonrasında da o hani hemen sıcağı sıcağına yapmak... Aklında olur ya her şey... Daha sonraya kaldığında hani zor, hatırlayamıyordum ya da tam böyle o zamanki gibi verimli olmuyordu. (USG, Beyza)

Hani ders sonrası günlükte de kendimi değerlendirirken şunu yapabildim şunu yapamadım hani planladığımla yaptığım arasındaki ayrımın, farkın her zaman istediğimiz bir şeyin olmadığını görüyoruz. Bir de gelişigüzel de bir şeylere davranmamız gerektiğini görüyoruz çünkü her şey sana göre olmuyor mesela ben slaytla girmek istiyorum ya da dikkat çekmeyle girmek istiyorum olmuyor mesela. Hani devamını ben nasıl getireceğim? Hani slayt mesela bozuktaki şey projeksiyon. Ben devamını nasıl getireceğim? Mesela bunları da sizinle beraber öğrendim gerçekten bu mikro öğretim dersinde. (USG, Nevin)

3.2.6.3.5. Araştırmacının dönüt vermesi

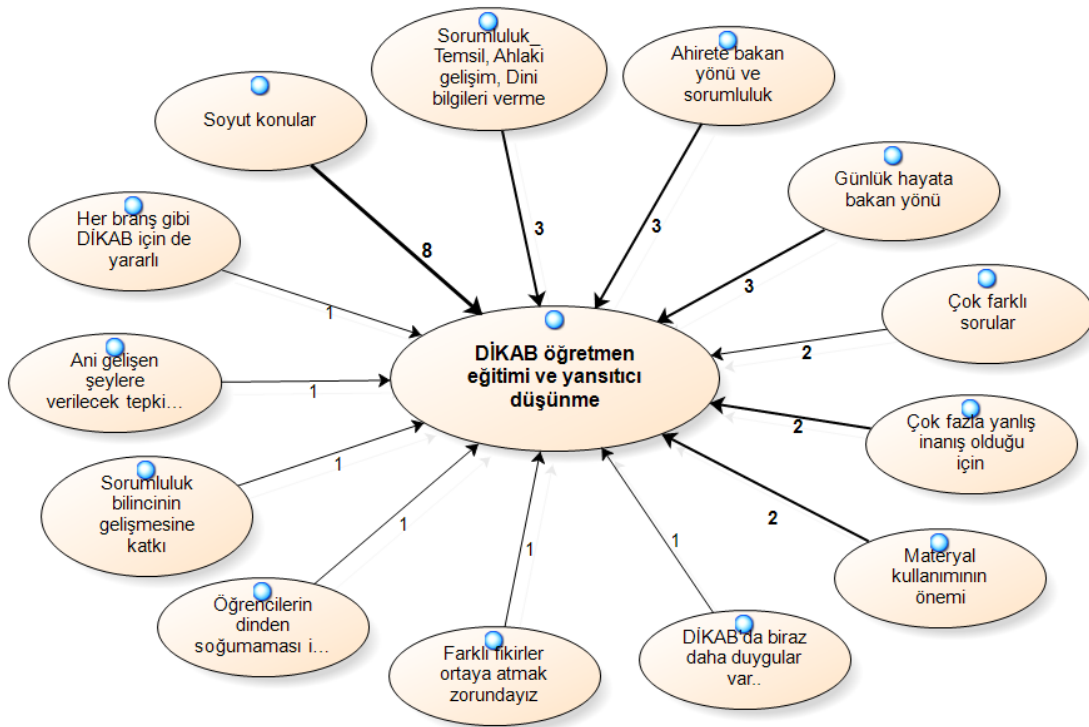
Araştırmacı bir yandan veri toplarken, diğer yandan da süreç içerisinde öğretmen adaylarına dönüt veren, uygulamalarında onlara rehberlik eden danışman görevini üstlenmiştir. Öğretmen adayları, araştırmacının değerlendirmelerinin özgüvenlerini artırdığını, kendilerini değerlendirmelerini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir.

En fazla... Hepsi yararlıydı bence ama, beni değerlendirmeleri arkadaşlarımın ve sizin değerlendirmeniz, özgüvenim açısından bana faydası oldu. Ben mesela yapabilir miyim falan diye -bu şeye başladığımda, öğretmenliğe başladığımda- düşünüyordum ama yapabileceğimi gördüm bu etkinlik sayesinde. Ve özgüvenimi de arttırdı bu arkadaşlarımın değerlendirmesi, sizin değerlendirmeniz.. (USG, Ekrem)

Hani okullara gidip hele ki bu videoya alınma, sonradan başkalarının bizi değerlendirmesi, diğer arkadaşların gözünden görmek, sizin değerlendirmeniz benim için daha verimli oldu. Çünkü insan hem anlatırken kendini hem izleyip duyamayabiliyor o ortamda. Daha sonradan bunları görmek çok çok daha iyi oldu. (USG, Zeynep)

3.2.6.4. DKAB öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmenin yeri ve önemine ilişkin düşünceler

Öğretmen adaylarının çok büyük bir kısmı DKAB öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünmeyi geliştirmenin diğer branşlara göre daha fazla gerekli olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Ortaya çıkan alt temalar Şekil 31’de verilmiştir.



Şekil 31. DKAB öğretmenininin yetiştirilmesinde yansıtıcı düşünmenin yeri ve önemi alt temasına ilişkin kodlamaların kullanım sıklığı

Şekil 31 incelendiğinde, DKAB öğretmenliğinin farklı özelliklerine işaret edildiği görülmektedir. Buradan hareketle diğer branşlardan farklı olarak DKAB öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme konusunda eğitilmesinin daha önemli olduğuna gerektiğine ilişkin değerlendirmelere aşağıda başlıklar halinde yer verilecektir.

3.2.6.4.1. Soyut konuların yoğunlukta olması

Öğretmen adaylarının, DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimi ve becerisine sahip olması gerektiği ve bunun için öğretmen adaylarında da bunun geliştirilmesinin gerekliliğine dayanak olarak, DKAB dersinin ağırlıklı olarak soyut konulardan oluştuğunu dile getirmişlerdir.

Düz de olabilirdi, ama bizim branşımız için bence gerekli. Çok fazla soyut kavram var çünkü ya da çok fazla işte... Çocuğun o anda kafasında kuramayacağı ya da "Nasıl yani?" biz bile şu anda diyoruz. Kendimizin bile sorguladığımız bazı şeyler olabiliyor bu yaşımızda, onlar için çok normal. Böyle olduğu için normal bir anlatım, düz bir anlatım şekli de olabilir elbet, fakat böyle olduğu zaman en azından onlara yardımcı olduk. Daha sorgulamalarını belki hafifletebildik. Bir şeyleri şekillendirebildik. Bilmiyorum kendimi ifade edebildim mi şu anda? (USG, Beyza)

Bence kesinlikle var çünkü din kültürü dersleri daha somut değil, daha soyut biliyoruz bunu, soyut kavramlar var. Ve genelde sunu yoluyla öğretmen merkezli olabileceği bir ders. O yüzden farklı yöntemleri kullanabilmek, farklı yöntemleri görebilmek adına bu yöntem gerçekten hoş hem akran değerlendirmesi olarak hem de kişinin kendisini bu yöntemlerdeki eksiklikleri, fazlalıkları görebilmesi adına çok gerçekten güzel bir uygulama ve din kültürü dersinde gerçekten bu uygulamanın yapılması gerekiyor stajyerlikte diye düşünüyorum. (-Peki soyut konuların o bağlamda bunların katkısı ne? Soyut konular olduğu için bu nasıl katkı sağlıyor?) Örneğin mesela hani din üzerinde anlattığımız veya vatan, millet sevgisi veya işte en son anlattığım, dinimizin sakınılmasını istediği davranışlar bu davranışların mesela anlatılmasında neler uygulanabilir? Acaba drama yöntemi mi, hikaye tamamlama mı vs. mi bunları birinden birini bir derste dinleyip eksiklerimizi giderebildiysek veya eksikimizi gördüysek diğer derste tamamlama imkanı sağladı bu yöntem. Ve hazırladığımız slaytlar, filmler yani kendimizin farklı kişiler tarafından da değerlendirilmesi olumlu ya da olumsuz farklılık kattı illa ki. Bu yönden de iyi oldu. (USG, Ercan)

Mesela bizim dersimiz genelde diğer derslere göre soyut bir ders konular itibarıyla. Bunları aktarmada yaşadığımız sıkıntılar onları fark ettik mesela bir matematik gibi değil. Matematikte bilindik şeyleri verip onları istiyorlar ama bizimkinde mesela anlatamadığımız veya daha basite indirmedığımız şeyleri görme imkanımız oldu. Bunlar üzerinden düşünme fırsatı yakaladık. Bu şekilde iyi oldu din kültürü açısından. Bir de materyal kullanımı bizim derste önemli olduğu için bunlar için özellikle araştırmalar yaptık çeşitli şeyler geliştirdik. Bunlar iyi oldu. (USG, Galip)

Bizim konularımızın en büyük sıkıntısı çok soyut konular olması. Sınıfta anlatıyoruz tamam ama bunun geri dönütünü alabiliyor muyuz? Bunu kamera kayıtlarında gördük. Sınıf bize ne kadar tepki vermiş, ne kadar ilgilenmiş ya da ne kadar ilgisiz davranmış. Nerede ne yapmışız da yanlış yapmışız? (USG, Havva)

Yani bence din kültürü bölümünün kendi bölümüm olduğu için söylemiyorum hocam çok daha farklı olduğunu düşünüyorum yani çok daha soyut kavramlar öğretiyoruz, çok daha hayata yakın şeyler öğretiyoruz çünkü mesela en son dersimde Ramazan ayından bahsettim ve çocuklar evet bu da vardı şu da vardı deyip derse çok aktif bir şekilde katılabiliyorlar. Ya da çok fazla yanlış inanış olduğu için çok fazla soru sorabiliyorlar. Bu yüzden öğrencilerle iletişim çok daha yüksek olduğu bir ders. Bu yüzden bu şekilde bir uygulamanın en çok ihtiyacı olduğu alanlardan birisi bu ders bence. Belki şu anda objektif de yaklaşmıyorum ama hani dediğim gibi ben çünkü bu tür konularda kendi

bildiklerimden sıyrılmak zorundayım. Çünkü tek bir doğru var ve biz insanlar onu anlatacağız. Tek bir dini anlatacağız, tek bir doğruları anlatacağız ya da herkesin doğru olarak kabul ettiği şeylerden bahsedeceğiz. Dediğiniz gibi aynaya geçip baktığımda benim doğru olarak kabul ettiğim şeyler ne? Ya da doğru olarak kabul edip de çocukların ya da öğrencilerin, halkın yanlış gördüğü şeyler ne? Bunları görmem açısından tabii ki yansıtıcı düşünmenin çok etkisi var. (USG, Halime)

Kesinlikle hani hocam bunu mesela bu sene daha iyi fark ettim. Kesinlikle var çünkü hani bizim öğrettiğimiz şey soyut bir şey. İnanç öğretiyoruz biz hani. Mesela mal ile yapılan ibadetler, hem beden hem mal ile yapılan ibadetler ya da bedenle yapılan ibadetler, hani bunların hepsi soyut kavramlar. Biz bu yaştaki çocuklara mesela biz bu soyut kavramları nasıl öğreteceğiz? Meleklerle iman, Allah'a iman gayba iman ediyorlar sonuçta. Çocuklar bir de hani yaşları küçük olduğu için bu şekilde bir anlatıp geçmek var hani hiçbir şey anlatmayıp bir inanca değer hani dişe dokunur bir şey anlatamayıp hani bir geçmek var. Bir de yararlı bir şekilde hani bir şeyler öğretebilmek var. Bir şeyleri hani inanca dökülebilmek var. Kesinlikle çok çok şey kattı. Ya en azından bir meleklerle iman ya da hani bir yapbozun parçasından birçok şey çıkarabildik hani. Onu soyuttan somuta getirebildik. Aslında bizim yapmamız gereken de bu hani. Anlattığımızın çoğu şeyi soyut bir şey biz onu somutlaştırmaya çalışıyoruz. Çocukları seviyesine indirip sevdirip eğlendirmeye onlar için hani zor olmadığına inandırmaya çalışıyoruz. O yüzden hani materyal kullanımı olsun şey olsun hani ben bu öğretmenlik uygulaması dersinde gördüm. Öğretmenlik uygulaması demeyeyim de tam mikro öğretim dersinde gördüm hani. Öğretmenlik uygulamasında bizim istediğimiz aslında şey hani bize sorumluluk yüklemesinler hani hemen geçiriversinler zaten sorumluluğumuz çok diyoruz ama ben hani biraz önce de söyledim işin içindeyken dıştan göremiyorsun kendini. O yüzden hani kesinlikle bu mikro öğretime katıldığımıza pişman değilim. Evet ilk başlarda acaba katılmasa mıydım bu kadar sorumluluğun arasında ders çalışmıyorum falan diye çok şey yapmıştım kendimi ama hani dıştan baktığımda kendime hani gerçekten çok yararlı buldum hocam. Çok çok yararlı, olması gereken bir şey aslında bu. Tüm öğretmenliklerde olması gereken bir şey bu aslında mikro öğretim. (USG, Nevin)

Mesela şimdi ilk olarak aklıma şey geldi matematik öğretmenliği geldi. Onlar tamamen hani sayılar, işlemler çöz, yap, konuyu anlat bununla alakalı şeyler. Ama bizim din kültürü öğretmenliğimiz hani biraz daha soyut daha günün içerisinde daha böyle öğrencinin içerisiyle alakalı. Kurallara dayalı değil yani. Bu kuralı öğretmek değil bizim amacımız daha çok öğrencinin kendi hayatında şekillenmesini istediğimiz bir şeyler anlatıyoruz. Onunla alakalı mesela bir matematik öğretmeni ders anlatırken tahtaya şunu yazdım ama şunu şu aşamada yazsaydım daha iyi olurdu gibi bir çıkarım yapabilir mi bilmiyorum ama onu yerine biz mesela öğrenci bu soruyu da sordu, hmm böyle sorular soruyorlarmış demek ki gibi ne bileyim ya da ben arkamı döndüğümde şöyle yaptılar şöyle konuştular, şu konu dikkatlerini çekti, şurayı anlayamadılar gibi bir şeyler söyleme imkanımız oldu ama daha kurallara dayalı fen bilgisi, matematik derslerinde ya da ne bileyim resim dersinde bu tarz bir şey olur mu bilmiyorum. Bizimki çok soyut bir ders o yüzden. (USG, Selma)

Valla bizim biraz konular soyut olduğu için hani ne bileyim mikro öğretimde ya da mikro öğretim yaptığımız için akıllı tahtayı kullanmak biraz daha hani materyal kullanmaya teşvik noktasında belki biraz faydası olabilir başka pek aklıma gelmiyor ya. ... Düşünme ve daha derse daha iyi hazırlanmana evet derse daha iyi hazırlanmana sebep oluyor yani şu materyali yapsam mı yapmasam mı bu konuyu nasıl aktarabilirim bu evet aklıma geldi şimdi. (USG, Tahsin)

3.2.6.4.2. Öğretmenin temsil konumunda olması

Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenin temsil ettiği değerler olduğunu ve bu yönüyle gerek diğer öğretmenler tarafından gerekse öğrenciler tarafından farklı bir yere konumlandırıldığını dile getiren üç öğretmen adayından ikisi sorumluluk konusuna vurgu yapmıştır. DKAB öğretmenin rolünün sadece bilgi aktarımı ile sınırlı olmadığı, diğer branş öğretmenlerinden farklı olarak, yaptığı yanlışların daha fazla göze batacağını düşünmektedirler. Bu sebeple, kendilerini dışarıdan bir bakışla değerlendirmelerinin önemli olduğu, mikroöğretim süreçlerinin ve akran değerlendirmelerinin, dikkat edilmesi gereken noktaları görmeye ve bu sorumluluğu fark etmeye yarar sağladığı için gerçekleştirdiğimiz uygulamanın kendi branşları için daha değerli olduğunu belirtmişlerdir.

Bence mesela diğer öğretmenliklerde bilgiyi vermek yeterliken bizim din kültüründe bir temsil olarak da mesela bir sorumluluğumuz var, onların ahlaki gelişiminde de bir sorumluluğumuz var. Bu dini bilgiler öğrenme konusunda da sorumluluğumuz var. Mesela sadece bilgi konusunda bizim küçük bir yerimiz var ama daha büyük geniş çaplı sorumluluğumuz olduğu için daha çok din kültürü açısından önemli bu öğretmenliği geliştirmek. Ben öyle düşünüyorum yani. ... Hem kendini görmesi açısından, mesela çocuklarla iletişimi nasıl olur, bunu görmesi açısından. İşte ben mesela çocuklar karşısında nasıl bir temsil bırakmışım, bu videoları izleyerek kendine dışarıdan bakarak görmesi kendisini geliştirmesine vesile olacaktır. İşte çocukların, bir kaşını çatması çocuklar üzerinde nasıl etki bıraktı bunu görmesi açısından çok faydalı olacağını düşünüyorum bu etkinliklerin. (USG, Ekrem)

Farklı bir boyutu var mı? Yani tabii diğer bölümlere faydası vardır ama ben özellikle kendi bölümümüzün ayrı bir mesuliyeti olduğunu düşünüyorum. Ve bu açıdan da mesela işte bu hani bu şekilde derslerin olması tecrübe kazanmamıza sebep oldu. Çünkü mesela öğrenci sana gelip bu nasıl olacak şu nasıl olacak ya da senin kıyafetini bile mesela kıyafetlerinle bile mesela hocam şöyle giyinmişsiniz, böyle giyinmişsiniz, diye. Belki de daha çok dikkatli giyinmemize, sözlerimize eylemlerimize daha çok dikkat etmemize sebep olabilir. Çünkü mesela diyelim ki bir matematik öğretmeni davranışları farklı olsa bile o konuda eleştirilmez. Onun anlatması gereken belirli problemler vardır anlatır geçer ama biz burada hani Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ahlak Bilgisi, Ahlak Bilgisi ilk önce kendimiz örnek olmamız gerekiyor. Çünkü çocuk diyecek ki mesela. Bir konuda yalan söylemeyin, şöyle giyinin İslam böyle emrediyor falan dediğin zaman ilk önce çocuk bize bakacak. Hani öğretmenimiz nasıl yapıyor diye. Belki de bunu gördük. Çünkü çocukların çoğunda bunu gördüm ben mesela. Hocam çok güzel olmuştunuz, kıyafetiniz şöyle böyle... Çocuklar buna daha çok dikkat ediyor ve hani konuşmalarımızda bile olsa bizi incelediklerini fark ediyorum mesela. Bakıyorlar ne konuşuyorlar, ne yapıyorlar, diyalogumuz nasıl ona bile inceliyorlar. Onu fark ediyordum mesela teneffüs aralarında falan. İşte bu yüzden daha çok dikkatli davranmamız gerektiğini düşünüyorum, örnek olmak adına. Bunu görmüş oldum böylelikle, daha çok dikkat ediyorum böyle şeylere. ...(- Yani normal bir öğretmenlik uygulaması yaptığında da bu senin söylediklerini sağlayamaz mı?) Sağlayamaz diye düşünüyorum. Mesela başka bir bölüm başka bir matematik öğretmenin bu konusuna dikkat etmiyorlar. Hatta öğretmenler bile. Öğretmen arkadaşlarım bile seni din kültürü öğretmeni olarak düşündüğü için ona göre

yargılıyor. Ama bir matematik öğretmenin davranışının yanlış olması o kişi, öğretmenler arkadaşların adına ya da öğrenciler adına yanlış bir şey gibi aksedilmeyebilir ama “Bir din kültürü öğretmeni bunu yapıyorsa...” gibi bir izlenim var. O yüzden hani daha çok dikkat etmek gerektiğini düşünüyorum. Bunu görmüş oldum böylelikle. Oradaki hocalar bile o gözle bakıyorlar. O gözle eleştiriyorlar. “Siz böyle yaparsanız...” İstiklal Marşı okunduğu zaman bir şey olmuştu. İstiklal Marşı okunduğu zaman biz dışarı çıkmamıştık mesela. Beden eğitimi öğretmeni siz niye böyle yapıyorsunuz gibi bir eleştiride bulunmuştu bize. Nasıl yaparsınız hani sizin saygınız yok mu gibi. Biz daha çok göz önüne çıkıyoruz. Bizim branşımız olarak, bizim branşımız daha çok ön planda bu konuda. Ahlak konusu olsun, çocuklara örnek olma konusu olsun. Her konuda biz ön plana çıkıyoruz. Belki de eleştirilecek yer aranıyor diyebilirim. Öyle düşünüyorum ve bunları görmüş olduk yani. Hocalarından tutun öğrencilerine kadar bunları göz önünde tutuyorlar. Bir din kültürü öğretmeni şöyle giyinmeli, şöyle yapmalı gibi davranıyorlar yani. (USG, Halime)

Valla şimdi din kültürü hocası normal bir öğretmen bilgi vermek amacıyla giderken din kültürü hocası temsil amacıyla gittiği için biraz daha farklı olması lazım illaki. Hani orada hadisi söyleyip hadisle yaşaması gerekiyor mesela orada hadisi söyledi işte kötü konuşmayalım falan filan gibi bir hadis söyledi atıyorum ondan sonra çocuk mesela dışarıda küfür ettiğini duydu hocanın bu olmamalı mesela.. Yaşama boyutu olduğu için... Çünkü mesela bir fen bilgisi öğretmeni orada deney yapıyor. Yani o deneyi yaşaması gibi bir şeyi yok onun. Ya bir şey katmaz yani orada pamukla fasulye yapıyor onun bir amacı yok. Orada çocuğa sadece fasulye nasıl büyüdü falan filan. Ama din kültürü hocası öyle değil. Hani orada temiz giyinelim, şunu yapalım, bunu yapalım derken kendisi de olması lazım yani. Daha farklı bir amaca hizmet ettiği için illaki daha farklı şeyleri de oluyor, katkıları da oluyor. (USG, Yahya)

3.2.6.4.3. Ahirete bakan yönü ve sorumluluk

Üç öğretmen adayı yaptıkları işin sorumluluğuna işaret etmişlerdir. DKAB dersinin öğrencinin dine bakışını, dini bilgilerinin oluşturmasında yeri olduğu, bu öğrenmeleri ve tutumlarının diğer derslerden farklı olarak hem bu dünyasını hem de ahiretini etkileyeceği için daha hayati olduğu ifade edilmiştir. Sonuç olarak yansıtıcı düşünme becerisini geliştiren bir öğretmen adayının bu sorumluluğun farkında olarak öğretimini iyileştirmek ve öğrencilerin yanlış öğrenmeleri olasılığını ve sonuçlarını göz önüne almak bakımından bir kazanım elde edeceği dile getirilmiştir.

Elbette ki var, çünkü sadece bu dünya için değil, ahiret için de, kabir için de geçerli olan bir şey. Bir Türkçe'yi yanlış öğrensen belki bu dünyada kazanacağın okulu falan etkiler en fazla, hangi mesleği yapacağını etkiler. Ama dini yanlış öğrenmen hem bu dünyanı, hem kabir hayatını, hem de ahiretini etkiler. Ki bu çok iyi bir yere de götürebilir, çok kötü bir yere de götürebilir. Buna rehber olacak olan kişiler biziz, kendimizi bu yönde baya bir geliştirmemiz, inandığımızı yaşamamız ve bunu güzel bir şekilde karşı tarafa aksettirmemiz gerekiyor. (USG, Türkan)

Hocam din kültürü dersi diğer derslerden birazcık daha farklı benim gözümde. Tabi ki matematik, Türkçe bunlar önemli dersler. Sonuçta öğrenciler bunlardan sınava giriyor ve hayatlarını etkiliyor. Ama din kültürü hem bu dünyaları hem de öbür dünyaları için yaşamları, din, kültür, ahlak bilgisi işte peygamber efendimizden örnekler, hadisleriyle hele ki günümüze bakarsak sünnet dediğimiz kavram neredeyse yok gibi. Hani bu tarz

şeyleri öğrencilere öğretebilmek için öğretmen derse gitmeden önce illaki bir araştırma yapmak zorunda. Bir konu anlatacaksa o konuda hadis, ayet bulmak zorunda. Öğrencilere bununla cevap vermek zorunda ya da bunları örnek vermek zorunda. Peygamber efendimizin hayatından ya da sahabe hayatından örnekler bulup o şekilde anlatmak zorunda. Mesela bir adalet konusu, Hz. Ömer'in adaleti anlatılabilir. İşte peygamber efendimizin adaleti anlatılabilir. Yani daha fazla araştırma yapması gerekiyor diye düşünüyorum. ... Ya hocam şöyle anlattığı şeye dikkat etmesi gerekiyor. Derste çünkü öğretmenin ağzından çıkacak bir kelime bile öğrenciyi etkileyebilir. Öğrencinin düşüncesini değiştirebilir. Belki öğretmen onu o anlamda söylememiştir ama öğrenci farklı anlayabilir. Yani o yüzden din kültürü öğretmeni belki dersten önce prova yapacak şunları anlatayım, anlattığı konuyla ilgili mesela içinden sakıncalı bir şey varsa veya yanlış anlaşılacak bir durum varsa onu kendince düzeltecek. Öğrencinin anlayabileceği şekilde ayarlayacak. Yani bunu demek istiyorum. Bir matematik öğretmeni en fazla soruyu yanlış çözer sonradan onun düzeltmesini yapar. Sonuçta standart o sorunun cevabı. Ama din kültürü öğretmenliğinde böyle değil. Öğrenciye yanlış bir şey söylediği zaman eğer o da öğrencinin aklına yattıysa sonradan değiştirmesi çok zor oluyor. (USG, Zeynep)

Şöyle; diğer öğretmenlikler için de elbette ki böyle bir şey yapılırsa faydalı olur, olmaz değil, ama bizim branşımız sadece hani... Diğerleri dünyalık öğretiyorsun, ama kalıyor hani. Burada kalıyor. Öğrenme de belki hani tamam... Öbürlerine şey olacak ama... Şöyle hocam; bizim anlattığımız, özellikle o yaş grubundakilerde tam böyle bir şeylerin oturmaya başladığı zamandaki o öğrencilere, çocuklara biz bunu eğer iyi empoze edemezsek bu diğer branşlarla olan şeyleri de diğer hayatını da etkiler. Mesela bazı hocalar olur, dinle kötü şeyleri olur hani. O hayatı boyunca gerek aile yaşamına ve her şeye yansır. Tamam bizimki de ders; ama bizimki dersin içeriği olsun... Hani sonuçta farzlar var, sünnetler var. Hani böyle çok dallı bir ders ve bunun da öğrenciye vermek olarak... Direk monoton düz bir şekilde değil de bu şekilde olarak hani... Aslında daha ne kadar güzel verebiliriz diye çalıştık burada. (USG, Beyza)

3.2.6.4.4. Günlük hayata bakan yönü fazla

Öğretmen adaylarından üçü de DKAB dersinin günlük hayata bakan yönünün çok fazla olduğunu, öğrencilerin birtakım ön öğrenmelere sahip olduğunu, buna bağlı olarak pek çok sorular sorduklarını, bu soruları ele almak bakımından yansıtıcı düşünmenin bir gereklilik olduğunu dile getirerek DKAB öğretmeni yetiştirme programı için konunun önemine vurgu yaptıkları görülmektedir.

Yani bence din kültürü bölümünün kendi bölümüm olduğu için söylemiyorum hocam çok daha farklı olduğunu düşünüyorum yani çok daha soyut kavramlar öğretiyoruz, çok daha hayata yakın şeyler öğretiyoruz çünkü mesela en son dersimde Ramazan ayından bahsettim ve çocuklar evet bu da vardı şu da vardı deyip derse çok aktif bir şekilde katılabiliyorlar. Ya da çok fazla yanlış inanış olduğu için çok fazla soru sorabiliyorlar. Bu yüzden öğrencilerle iletişim çok daha yüksek olduğu bir ders. Bu yüzden bu şekilde bir uygulamanın en çok ihtiyacı olduğu alanlardan birisi bu ders bence. Belki şu anda objektif de yaklaşmıyorum ama hani dediğim gibi ben çünkü bu tür konularda kendi bildiklerimden sıyrılmak zorundayım. Çünkü tek bir doğru var ve biz insanlara onu anlatacağız. Tek bir dini anlatacağız, doğruları anlatacağız ya da herkesin doğru olarak kabul ettiği şeylerden bahsedeceğiz. Dediğiniz gibi aynaya geçip baktığımda benim doğru olarak kabul ettiğim şeyler ne? Ya da doğru olarak kabul edip de çocukların ya da

öğrencilerin, halkın yanlış gördüğü şeyler ne? Bunları görmem açısından tabii ki yansıtıcı düşünmenin çok etkisi var. (USG, Halime)

Evet yani kurallar, maddeler bunlar bunlar öğrenilecek. Hoca anlatır sen dinlersin bununla alakalıydı ama din kültüründe böyle bir şey... Günlük hayattan olduğu için çocukların da çok fazla sorusu var. Yani ani gelişen şeylere tepkilerimizi geliştirmek açısından bizde daha faydalıdır diye düşünüyorum. (USG, Selma)

Bir Türkçe dersinde mesela, okuma parçasını okuyorsun. Onda mikro öğretim yapsan da aynı zaten. Aynı şeyleri yapıyorsun etkinlik olarak; ama bizdeki konular olarak... Konularımız çok farklı hem soyut hem somut. Hem böyle geçmişteki peygamber efendimizden, ibadetlerden... Hayatımıza geçirilmesi gereken çok fazla şey olduğu için bunları da bu şekilde farklı tekniklerle öğretmek daha mantıklı, daha şey bence. (USG, Beyza)

3.2.6.4.5. Sınıfta çok farklı sorularla karşılaşma

Din dediğimizde çok geniş bir alan olduğunu ve din adına çevreden öğrendikleriyle birlikte öğrencilerin, öğretmene çok farklı sorular yöneltebildiği dile getirilmiştir. Bu soruları doğru bir şekilde ele alma ve üzerine düşünmenin önemine vurgunun yapıldığı ifadeleriyle iki öğretmen adayı, yansıtıcı düşünmeyi geliştiren uygulamalarla birlikte bu dersin yararına işaret ettikleri görülmektedir.

Şey olabilir çocukların sorduğu sorular mesela. Normal matematik dersinde bir çocuk ne sorar öğretmene hep aynı problemi sorar. Ama bizim dersimizde çocuklardan çok farklı sorular gelebiliyor. Hani o soruları ben, farklı sorular gelebileceğini gördüğüm için, kendimi daha iyi yetiştirmek mecburiyetinde hissedebilirim kendimi. O yüzden bana bir katkısı olmuş olabilir. Çünkü çok farklı sorular gelebilir. Çünkü din çok büyük, geniş bir alan. Hani çok herkesi kapsayan bir alan. Diğer öğretmenliklerde bellidir hani alanı bellidir. Ama dinde her an yeni bir olay yeni bir hani fetva konusu demeyeyim de yeni bir yorum gerektiren bir şeyler karşımıza çıkabilir. Bu da hani hayatta sürekli oluyor. Hani çocuklardan bu sorular da geliyor. O bakımdan din kültürü öğretmenliğinde özellikle öğretmenin, öğretmen adayının kendini daha çok geliştirmesi gerekir. Bu katkısı olabilir bu dersin. Hani öğretmene bu katkıyı sağlayabilir. (USG, Serkan)

Farklı gördüğüm boyutu.. zaten çocukların akli karışık, halk arasında öğrendikleri şeyler var, hani soruları da daha farklı. Matematikte bir matematik işlemi soruyorlar, Türkçe de belirli şeyler ama din kültürü dersinde felsefi sorular da olabiliyor. Akıllarının karıştığı sorular olabiliyor, hani buna bizlerin ön hazırlık yapması gerekiyor, gerçi o kadar farklı sorular gelebiliyor ki buna biraz daha hazır cevap olmamız gerekiyor. Veya öğrencilerin -öğrenciler için araştırma yapmamız gerekiyor. Hani bunları gördüm. Çok değişik sorularla karşılaşılabilir. Bu öğretmenlik uygulamasından sonra arkadaşlarımızın çalıştığı yerde bazı sorular duyduk. Hani bunlara nasıl yaklaşmamız gerektiğini, öğrenciyi soğutmadan veya yanlış bir kelime kullanmadan onlara nasıl aktarmamız gerektiğini bilmemiz gerekiyor. Bunlar üzerinde çalışmamız gerekiyor. (USG, Yeşim)

3.2.6.4.6. Çok fazla yanlış inanışın olması

Çevreden öğrendikleri yanlış bilgilerle sınıfa gelen öğrencilerin olduğuna değinen iki öğretmen adayından birinin, öğrencilerin sorularını ele alırken kendi düşünme

süreçlerinin de farkında olunmasının önemine işaret ettiği görülmektedir. Aynı noktaya değinen diğer öğretmen adayının da DKAB öğretmenin aynı zamanda iyi bir araştırmacı olması gerektiği ve bunları öğrenciye doğru bir yaklaşımla, onu dinden soğutmadan nasıl aktaracağını önemli olduğu şeklindeki düşüncesi dikkat çekicidir. Zira bu süreçlerin uygulayıcısı olarak öğretmen adayının bu yeterliği kazanmasının yansıtıcı düşünme eğilimi ve becerisi ile yakından ilgili olduğu düşünülmektedir.

Yani bence din kültürü bölümünün kendi bölümüm olduğu için söylemiyorum hocam çok daha farklı olduğunu düşünüyorum yani çok daha soyut kavramlar öğretiyoruz, çok daha hayata yakın şeyler öğretiyoruz çünkü mesela en son dersimde Ramazan ayından bahsettim ve çocuklar evet bu da vardı şu da vardı deyip derse çok aktif bir şekilde katılabiliyorlar. Ya da çok fazla yanlış inanış olduğu için çok fazla soru sorabiliyorlar. Bu yüzden öğrencilerle iletişim çok daha yüksek olduğu bir ders. Bu yüzden bu şekilde bir uygulamanın en çok ihtiyacı olduğu alanlardan birisi bu ders bence. Belki şu anda objektif de yaklaşmıyorum ama hani dediğim gibi ben çünkü bu tür konularda kendi bildiklerimden sıyrılmak zorundayım. Çünkü tek bir doğru var ve biz insanlara onu anlatacağız. Tek bir dini anlatacağız, tek bir doğruları anlatacağız ya da herkesin doğru olarak kabul ettiği şeylerden bahsedeceğiz. Dediğiniz gibi aynaya geçip baktığımda benim doğru olarak kabul ettiğim şeyler ne? Ya da doğru olarak kabul edip de çocukların ya da öğrencilerin, halkın yanlış gördüğü şeyler ne? Bunları görmem açısından tabii ki yansıtıcı düşünmenin çok etkisi var. (USG, Halime)

Farklı gördüğüm boyutu.. zaten çocukların aklı karışık, halk arasında öğrendikleri şeyler var, hani soruları da daha farklı. Matematikte bir matematik işlemi soruyorlar, Türkçe de belirli şeyler ama din kültürü dersinde felsefi sorular da olabiliyor. Akıllarının karıştığı sorular olabiliyor, hani buna bizlerin ön hazırlık yapması gerekiyor, gerçi o kadar farklı sorular gelebiliyor ki buna biraz daha hazır cevap olmamız gerekiyor. Veya öğrencilerin -öğrenciler için araştırma yapmamız gerekiyor. Hani bunları gördüm. Çok değişik sorularla karşılaşabiliyor. Bu öğretmenlik uygulamasından sonra arkadaşlarımızın çalıştığı yerde bazı sorular duyduk. Hani bunlara nasıl yaklaşmamız gerektiğini, öğrenciyi soğutmadan veya yanlış bir kelime kullanmadan onlara nasıl aktarmamız gerektiğini bilmemiz gerekiyor. Bunlar üzerinde çalışmamız gerekiyor. (USG, Yeşim)

3.2.6.4.7. Materyal kullanmanın önemli olması

Bir öğretmen adayı, DKAB dersinin soyut konular ve kavramları içeren bir ders olduğundan hareketle anlatmakta zorlandıkları ya da basite indirgemede zorlandıkları konular üzerine düşünme imkanı bulduklarını ifade etmiştir. Buradan hareketle materyal kullanmanın önemi üzerinde durulduğu görülmektedir. Benzer şekilde, soyut konuların olduğunu dile getiren bir diğer öğretmen adayı mikroöğretimin kullanılabilen materyal vs. üzerinde düşünmeyi sağladığını, dolayısıyla derse daha iyi hazırlanmaya vesile olduğunu dile getirmiştir.

Mesela bizim dersimiz genelde diğer derslere göre soyut bir ders konular itibarıyla. Bunları aktarmada yaşadığımız sıkıntılar onları fark ettik mesela bir matematik gibi değil. Matematikte bilindik şeyleri verip onları istiyorlar ama bizimkinde mesela

anlatamadığımız veya daha basite indiremediğimiz şeyleri görme imkanımız oldu. Bunlar üzerinden düşünme fırsatı yakaladık. Bu şekilde iyi oldu din kültürü açısından. Bir de materyal kullanımı bizim derste önemli olduğu için bunlar için özellikle araştırmalar yaptık, çeşitli şeyler geliştirdik. Bunlar iyi oldu. (USG, Galip)

Valla bizim biraz konular soyut olduğu için.. hani ne bileyim mikro öğretimde ya da mikro öğretim yaptığımız için akıllı tahtayı kullanmak biraz daha hani materyal kullanmaya teşvik noktasında belki biraz faydası olabilir. ... Düşünme ve daha derse daha iyi hazırlanmana, evet derse daha iyi hazırlanmana sebep oluyor yani şu materyali yapsam mı yapmasam mı bu konuyu nasıl aktarabilirim..? (USG, Tahsin)

3.2.6.4.8. DKAB'da biraz daha duyguların yer alması

Bir öğretmen adayı da DKAB konularıyla birlikte birtakım duyguların kazandırılması gerektiğine değinmiştir. Bu noktada öğrencileri iyi tanımının, sosyal çevresini dikkate alarak bir öğretim yapmanın gerekliliğine vurgu yaptığı görülmektedir. Eğitim öğretim yaptığı bağlamı dikkate alma noktasına değinen öğretmen adayının bu tespitinin, yansıtıcı düşünme ile doğrudan ilgili olduğu görülmektedir.

Bizde biraz daha duygular var. Diğerleri biraz daha böyle bilimsel, giriyor anlatıyor çıkıyor. Biz böyle yapamayız. Bir ayet verdiğimiz zaman onu bırakıp geçemeyiz mesela. Açmamız lazım, oradan ne anlamamız gerektiği ya da çocukların mevcut potansiyellerini bilip okul dışı hallerini bilip ona uyarlamamız lazım. Ya kalplerine hitap etmemiz lazım bu açıdan her zaman için farklılık var diğer branşlardan. (USG, Aliye)

3.2.6.4.9. Farklı fikirler ortaya atmak zorunda olma

Gerçekleştirdiğimiz uygulamaların, öğretmen adayları arasında etkileşim ve fikir alışverişi için iyi bir ortam oluşturduğunu belirten öğretmen adayı, bu sayede dersin nasıl işlenebileceği ile ilgili çok farklı fikirlerin doğduğunu dile getirmiştir. Diğer branşlardan ayrı olarak DKAB derslerinde öğretim durumları üzerine fikir alışverişinin daha önemli olduğuna vurgu yapıldığı görülmektedir.

Birbirimize verdiğimiz destek ya da işte farklı düşünceler, orijinal fikirler açısından... Ya bir matematik olsaydı mesela ne diyebilirdi ki? Başka ikinci bir yol kullan diyebilirdi çocuk için, daha basit anlat işte. İşlemleri daha açarak yaz, en fazla bunu diyebilirdi. Ama bizim için böyle bir durum söz konusu değil. Bizde farklı fikirler ortaya atmak zorundayız. Bir ayeti direkt verip geçemiyoruz mesela. Mealini vermek bile yetmiyor diğer anlamda örtüştürecek olursak. Ya bu açıdan fikir alışverişi açısından daha faydalı. Yani diğer bölümlerde bu kadar istifade edileceğini düşünmüyorum. (USG, Aliye)

3.2.6.4.10. Öğrencilerin dinden soğumaması için

Öğrencilerin dinden soğumaması için DKAB öğretmenin sahip olması gereken özellikler ve dikkat edilmesi gereken noktalar üzerinde duran öğretmen adayı, bu

sorumluluk üzerine arkadaşlarıyla konuştuklarını ve paylaşımlarda bulduklarını ifade etmiştir.

Diğer derslerde hocam şeyin rahatlığı var öğrenci bunu öğrenmek zorunda ben anlatır geçerim hani ne anlaması için etkinlik yapılır, bir şey yapılır ama öğrenci dinlemiyorsa genel olarak hani öğretmenlerin bunu çok önemseydiğini ya da denk geldiğim öğretmenlerin çok önemseydiğini düşünmüyorum. Ama bizim açımızdan hani öğrenmek zorunda ama en önemlisi dinden nefret etmemek zorunda. O yüzden o yansıtıcı günlükler.. şundan, hani genel olarak din kültürü öğretmenin anlayışlı, güler yüzlü, cana yakın, öğrenciyle ilgilenen bir öğretmen olması bu şekilde kendini geliştirmesi en azından hiçbir şey öğrenmese bile insanlar öğrencilerin dinden soğumaması adına çok önemli olduğunu düşünüyorum. Burada zaten arkadaşlarla da hep onu konuştuk yani hani dinden nefret etmezse aklı başına geldikçe yöneliş arayacaktır. Öğretmen bana şunu demişti ya ben bir bakayım aslı var mı, bunun geçekliği var mı acaba diye hani en azından kendi çabasıyla bir yerlere gelebilir ama eğer dinden nefret ederse çok farklı yerlere yönelebilir. (USG, Feyza)

3.2.6.4.11. Sorumluluk bilincinin gelişmesine katkı

Öğretmen adaylarının derslerinin kayıt altına alınmasının, bir öğretmen adayında farklı çağrışımlar yaptığı görülmektedir. Öğretimin video kaydına alınmasının, sorumluluk bilincinin gelişmesine benzetişim yoluyla katkı sunduğu anlaşılan öğretmen adayı bu benzetmede, şimdi ders anlatımlarımız nasıl kayıt altına alınıyor ve değerlendiriliyorsa aynı şekilde melekler tarafından da kaydediliyor ve ahirette de aynı şekilde değerlendirilecek, şeklindeki ifadesiyle buna değinmiştir.

Öncelikle hepsi için çok faydalı bir şey ve bence hepsinde yapılırsa çok iyi olur. Özel olarak da din kültürü açısından düşündüğümde; mesela, öğrenciler için düşünüyem, konularda anlatıyoruz ya yaptıklarımız, ettiklerimiz kaydediliyor bunlar hep Allah tarafından, sonra bizim karşımıza çıkacak, melekler kaydediyor falan. Bu mesela öğrenciler için çok somut bir örneği oldu. Mesela diyoruz ki, yaptığımız kaydediliyor bak sonra izleyeceğiz falan. Öğrenciye faydası belki o noktada ince düşünenler için o noktada bir faydası olmuştur ki biz de, herkes de bunu dile getirdi yani. Herkesin aynı, kaydediliyor, meleklerin kaydettiği falan diye. Kendi adıma da, benim kendi hal ve hareketlerime. Mesela, şöyle düşünüyorum; ben oraya girince ders anlatsam da anlatmasam da devlet bana maaşımı verecek. Ama ben orayı dolu dolu anlatırsam nasıl güzel şeyler yaptığında kameraya kaydediliyoruz, gelip akran değerlendirmesi yaptığımızda da herkes olumlu şeyler söylüyor, takdir ediyorsa, eksik yönlerimde de böyle böyle eksiğin var Melike düzelt, şunu yapsan daha güzel olurdu. Aynı şekilde öbür tarafta da bunun görüleceğine, kendim de o boyutuyla gördüm. Yani şu an nasıl değerlendiriliyorsa maddi boyutuyla, manevi boyutuyla da diğer tarafta, ahirette değerlendirilecek. Bir noktada öğrenciyi sınıadığı gibi, öğrenciye bunu yansıttığı gibi diğer yanda kendimize de yansıtıyoruz. Bunun önemli bir şey olduğunu düşünüyorum ve din kültürü açısından da. Diğer derslerin de hepsi önemli ama onlar biraz daha dünyevi. Tabi ki Allah rızası için yaptığında onun da ahiretlik bir boyutu var ama... Mesela; yarım doktor kişiyi candan, yarım imam imandan eder derler ya. Bizim de aynı o şekilde. Fark ettim ki ne kadar eksiğiz dedim gördükçe. Ama bir yandan da bunu söylemeden edemeyeceğim, gururlandım gerçekten. Mütevazı olamayacağım şu noktada. Mesela, arkadaşların anlattıklarına baktım kendi anlattıklarımıza baktım gerçek manada

söylüyorum; geçmişteki öğretmenlerimizle, kendi öğretmenlerimizle kıyasladığımda günümüz öğretmenlerinin, yeni nesil öğretmenlerin çok daha faydalı, çok daha öğrenciyi düşünen insanlar olacağını düşünüyorum. Bizim grup arkadaşlarımız da hepsi çok güzeldi. Gerçekten herkesin eksiklikleri var, ona bir şey demiyorum ama hakkıyla yapabilecek nitelikte insanlar, bunu gördüm. (USG, Melike)

3.2.6.4.12. Ani gelişen olaylara verilecek tepki ve beklenmeyen sorular

Bir öğretmen adayı, yansıtıcı düşünmeyi geliştiren bu uygulamaların, ani gelişen olaylara doğru tepkiyi verme ve beklenmeyen soruları ele alma biçimi olarak kendilerine yararlı olduğunu dışındığını ifade etmiştir.

Benim insanlara hemen hitap edebilme, akıcı konuşabilme ya da bir soru sorulduğu anda hemen hızlı bir şekilde cevap verme problemim vardı. İlk dönem sınıflara girdiğimde de yani onu yaşamıştım çoğunlukla. Ama video çekilirken kendimi zorladım. ... Evet yani kurallar, maddeler bunlar bunlar öğrenilecek. Hoca anlatır sen dinlersin bununla alakalıydı ama din kültüründe böyle bir şey... Günlük hayattan olduğu için çocukların da çok fazla sorusu var. Yani ani gelişen şeylere tepkilerimizi geliştirmek açısından bizde daha faydalıdır diye düşünüyorum. (USG, Selma)

3.2.6.4.13. Her branş gibi DKAB öğretmeni için de yararlı

Uygulama süresince gerçekleştirilen etkinliklerin, diğer branşlar için yararlı olduğu gibi DKAB öğretmen adayları için de yararlı olduğunu dile getiren öğretmen adayı, her branştaki öğretmen adayının aynı becerilere sahip olması gerektiğini ifade etmiştir.

Bana göre bu uygulamanın yararı olarak diğer branşlardan bir farkı yok bizimkisinin yani, çünkü sonuçta öğretmen öğretmendir. Sadece hani branşa göre, konulara göre ayrılır hani her bölümde bu şekilde bir öğretmenlik uygulaması uygulanmalı. Çünkü çok fazla faydası var. Yani diğer öğretmenler açısından da benim branşım açısından da fazlasıyla faydası var. Benim öğretmenliğim için çok çok üst seviyelerde ama diğer bölümler için aşağı seviyelerde diyebileceğim bir uygulama değil. Gerçekten hani çok iyi bir uygulama. Ben diğer arkadaşlarımla kendimi kıyasladım zaman iyi ki ben hani bu uygulamaya katılmışım diyebiliyorum. (USG, Naciye)

3.2.6.5. Bu şekilde bir öğretmenlik uygulamasının verimli olmasının önündeki engel

Yansıtıcı düşünmeyi destekleyici etkinliklerle destekli bir öğretmenlik uygulamasının verimli bir şekilde geçmesinin önündeki engel olarak zamanın yetersiz olması ve öğretmen adaylarının iş yükünün fazla olması dile getirilmiştir. Literatür incelendiğinde de yansıtıcı düşünmenin önündeki engellerden ilki olarak zamanın yetersizliği ve iş yükünün fazlalığı karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen adaylarından

bazılarının dile getirdiği gibi, KPSS sınavının 2015 yılında Temmuz ayında yapılırken çalışmamızı gerçekleştirdiğimiz 2016 yılında mayıs ayına alınması öğretmen adayları üzerinde ciddi bir baskı oluşturmuştur. Öğretmen adayları kendilerini geliştirmek üzere son derece istekli bir şekilde grubu dahil olmuşlardır. Ancak gruba dahil olma sürecinde de yaptığımız görüşmelerde, sınavlara hazırlık sürecine gireceklerinden dolayı bu çalışmanın kendilerine engel olup olmayacağına ilişkin tereddütlerini dile getirmişlerdir. Uygulama sonrası görüşmede de yedi öğretmen adayının açık bir şekilde ifade ettiği durum bu olmuştur.

Yani şu sebeple; çok sevdim, gerçekten çok ilgilidim; ama yapamadığımız, gidemediğimiz ya da çok üstünde duramadığımız çok olay oldu; çünkü bir yandan dersane vardı, bir yandan okul vardı, sınavlar, staj... KPSS öne alındı, mayısa alındı. Hani böyle kaç parçaya bölündüğümüzü bilemedik. Bence staj uygulaması üçüncü sınıfta olabilir; çünkü eğer üçüncü sınıfta olursa kişi kendisi hani bölüneceği bir yer olmayacağı için kişi kendisi daha rahat katılabilir onlara. Öyle düşünüyorum; çünkü bu sene mesela biz mikro öğretime çok hevesle, heyecanlı gelmiştik; ama tam istediğimiz kadar böyle şey olmadı. Eğer üçüncü sınıf olsaydı her hafta gidebilirdik. Çekimlerimiz daha fazla olabilirdi mesela. Daha farklı olabilirdi. Bence dördüncü sınıfta olmamalı bu olay... (USG, Beyza)

Aslında çok zorlayacak bir tarafı da yoktu ama bu KPSS dolayısıyla falan, o vizeler finaller onlara çalışmak pek olmasa bence zevkliydi de. Yani yapılabilecek bir şeydi. Ben zevkle doldurdum formları, zamanım kısa olmasına rağmen. Zamanı sıkıntılıydı, zamanımız daha müsait olsaydı daha faydalı olurdu. (USG, Ekrem)

Günlük tutma.., ders öncesi benim için çok iyi oldu hani en azından bugünü bir planlamış, programlamış oldum. Ama ders sonrasını açıkçası çok doldurmaya vaktim olmadı. Hani bugün stajdan gelip de kendimi seyrederken ders sonrasını dolduracak takatim kalmıyordu. Bir de okul, dersane falan olunca çok sonrasına kalıyordu o, anca okulda seyrederken doldurabiliyordum. Vizelere kadar falan çok sıkıntı değildi finaller bir de KPSS yaklaştıkça bunlar iyice bir telaşa sebep oluyordu. Ama elhamdulillah onlarda da çok sıkıntı yaşamadık. (USG, Feyza)

Genel itibariyle iyiydi, biraz yorucuydu o da son döneme denk gelmesi itibariyle. Ama güzeldi yani en azından kendimizi ilk defa izleme fırsatı bulduk. O yönden iyiydi. (Son döneme denk gelmesi derken?) Yani hem yorucu olması hem dersane hem okul hem staj o yönden yorucuydu ama genel itibariyle iyiydi yani. (USG, Galip)

Ya hocam etkinlikler bağlamında düşünürsek birazcık yorucuydu. Çünkü hani gerçekten bu sene bizim çok çok yıprandığımız bir dönemdi. Hani birazcık bu günlük tutmadır, sonrasında doldurmadır, o zaman içerisinde, koşuşturma içerisinde.. ... Hocam bu dördüncü sınıfta kesinlikle olmaması gereken bir şey. Hani dördüncü sınıfa konulan dersler genelde hani önemsenmiyor. Çünkü hani staj oluyor, normal okul dersleri oluyor, KPSS hazırlığı falan derken gerçekten çok yıpratıcı oluyor. O yüzden son sınıfa değil de üçüncü sınıfta mesela böyle bir öğretmenlik uygulaması yapılırsa bir de üçüncü sınıfta daha hevesli daha istekli oluyorsun hani dördüncü sınıfta bir şey oluyor hani bütün sorumlulukların bir anda artıyor ve sen o sorumlulukların altında kalıyorsun. Ama üçüncü sınıfta daha dinçsin hani KPSS gibi bir derdin yok staja daha istekli ya da daha böyle kendinden emin hazırlanarak gidersin ... Bu son dönem artık iyice yaklaşıyor hani konular bitmiyor falan derken iyi bir strese girip hani bu sefer hani önemseyemiyorsun

hocam hani. İster istemez olmuyor hani istemediğimizden değil de yapamadığımız için oldu. ..(USG, Nevin)

.. işte keşke staj son dönem değil de daha erken yapılsa. Mesela üçüncü sınıfta yapılsa. Son dönem staj yapılsa ne bileyim bu kadar olamıyor biz istesek de katkı sağlayamıyoruz. Nasıl? Mesela siz toplantıya çağırıyorsunuz ertesi hafta KPSS var. Şu an şey yapıyoruz yarın sınav var mesela. İki tane, bir tane sınavımız var mesela. Ya ama üçüncü sınıfta mesela biraz daha rahat yapılsa veya staj dört sene boyunca yayılsa öğretmenlere daha katkılı olur. ... Son seneye, son döneme sıkışıyor. Son dönemde hiç olmuyor hocam. KPSS'si var, finali var, alttan dersi var, bilmem neyi var olmuyor yani. Gerekli şeyi gösteremiyoruz. İstesek de ilgilenemiyoruz yani. Mesela dört ders anlattık keşke on ders anlatabilsek. Niye, dört derste ne kadar katkı sağladı belki on derste daha farklı şeyler görecektik. Hadisleri ezberleyip gidecektik veya mesela ayetleri orada işte tartışma yöntemi diyecektik, beyin fırtınası diyecektik onları yapamadık mesela. Başka şeyler deneyebilirdik. Ama işte diyorum ya son döneme sıkıştırılması biraz şey oluyor yani öğrenciyi de yoruyor hem sizi de yoruyor. Siz mesela bizi bulamıyorsunuz. Mesaj atıyorsunuz buluşalım falan yok, olmuyor yani. Birinin işi oluyor, biri ders çalışıyor, öbürü dershaneye toplantıya gidiyor mesela denk gelmiyor. (USG, Yahya)

İşte bu dönem, yani anlattığımız için ders öncesinde bir hazırlık yapıyoruz, daha bilinçli yapıyoruz bazı şeyleri. Ama son döneme sıkıştırılmazsa, KPSS öncesi vs... Yani şöyle, öğrenci olmam, dersler, KPSS hele ki son sınıfta hani tam anlamıyla sadece staj olsaydı ya da derslerim biraz daha hafif olsaydı son sene olduğu için hani daha farklı olurdu. Daha böyle bir araştırma olurdu, farklı etkinlikler yapabilirdik. Hani oyunlarla ders anlatma bu tarz şeyler olabilirdi ama işte okulun son sene olması, KPSS'nin olması biraz böyle hele mezuniyet işlerinin araya girmesi biraz daha etkiledi. ... Orada en azından kendime bir özgüvenim geldi. Neyi nasıl yapacağımı fark ettim, gördüm. Ama yine dediğim gibi son döneme sıkıştırılmasa daha daha verimli olacağına inanıyorum ben. (USG, Zeynep)

Şanal Erginel (2006, s. 227)'in öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmesini geliştirmek üzere gerçekleştirdiği çalışmasında, öğretmen adayları birtakım olumlu kazanımlar ve özellikler geliştirmenin yanısıra yansıtıcı uygulama hakkında bazı kaygılara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bunların başında günlük tutmanın haftalık ders yüklerini artırması gelmektedir. Ayrıca bazı ödev ve etkinliklerin gereksiz bir tekrar olduğunu ve eğitmenin daha fazla yönlendirmesine ihtiyaç duyduklarını vurgulamışlardır. Öğretmen adayları bu dersin geliştirilmesi için öğretim deneyimlerinin artırılması gibi önerilerde bulunmuşlardır. Benzer bulgulara çalışmamızda da ulaşılmıştır.

Yansıtıcı düşünme öğretmen adaylarının, öğretim sürecinin tüm aşamalarında dersin amaçlarını dikkate alarak öğretimlerini biçimlendirmelerine rehberlik eden bir süreç olarak karşımıza çıkmıştır. Bireysel anlamda gerçekleştirilen bir faaliyet olduğu kadar grup içerisinde öğretmen adaylarının birbirinden öğrenmelerini mümkün kılan, açık fikirlilik tutumuyla birlikte, öğretimlerinin sorumluluğunu daha derinden hissetmelerine imkan veren bir araçtır. Sürekli mesleki gelişimin bir anahtarı olarak

yansıtıcı düşünmenin, öğretmenlik uygulaması süreçleri içerisinde işe koşulacak birtakım etkinliklerle geliştirilebilir bir beceri olduğu görülmüştür.



SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmamız kapsamında elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlar çerçevesinde ortaya konan önerilere yer verilecektir.

1. Sonuçlar

Araştırmamıza başlama aşamasında, YANDE ölçeği ile elde edilen verilere göre hem deney grubunda hem de kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilim düzeyleri oldukça yüksektir.

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici stratejiler destekli bir öğretmenlik uygulamasının gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık oluşmuştur. Ayrıca deney grubu ve kontrol grubu katılımcılarının YANDE genel erişim puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Mikroöğretim yöntemi süreçlerinin uygulandığı ve yansıtıcı günlüklerin tutulduğu bir öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncelerine ciddi anlamda katkı sağlamaktadır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni yetiştirme eğitim programında elde edilen bilgiler daha çok teorik olarak kalmaktadır. Öğretmen adayları bu bilgileri hangi alanlarda nasıl kullanabileceği ile ilgili yansıtıcı düşünme süreçlerinden geçmemektedir.

Öğretmen adayları bölüm müfredatında gördükleri eksiklikleri gidermek ya da kendilerini yetersiz gördükleri alanda kendilerini geliştirmek üzere çeşitli bireysel çabalara girdikleri anlaşılmaktadır. Yansıtıcı bir eğitimin özelliklerinden olan sorumluluk tutumuna işaret eden bu gayretlerin öğretmenlik becerilerine olumlu yansımalarının olduğu ve bu alanda gelişim kaydetmiş oldukları gözlenmiştir.

Olağan şekliyle yürütülen öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğiliminde bir gelişmeye sebep olmamaktadır. Sadece, araştırmacı olma alt boyutunda kontrol grubu öntest sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinlikler destekli öğretmenlik uygulamasına katılan öğretmen adayları kendi inançlarını ve uygulamalarını sorgulamaları konusunda cesaretlenmişler, açıkfikirlilik tutumu geliştirerek meslektaşlarının önerilerine ve eleştirilerine açık hale gelmişlerdir.

Tasarladığımız öğretmenlik uygulaması programına katılan öğretmen adayları, öğretimi planlama aşamasında sınıfın sosyo-kültürel yapısını dikkate almışlar, amaca ve kazanımlara uygun bir ders hazırlamaya çabalamışlar, öğrencilerin ilgi alanlarını, bireysel farklılıklarını ve gelişim düzeylerini dikkate alarak derlerini planlamaya çalışmışlardır.

Öğretmen adaylarının öğretimi uygulama aşamasında en fazla üzerinde durdukları konu, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamaları olmuştur. Daha sonra dikkate aldıkları temel ilkeler sırasıyla, işlenen konunun gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi, etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlama, soyut kavramların somutlaştırılması, öğrenciyi düşünmeye sevk etme, öğrenci hazır bulunuşluğunu dikkate alma, öğrenci seviyesini dikkate alma, öğrenciye değer verme, yanlış bilgileri düzeltme ve bireysel farklılıkları dikkate alma olmuştur.

Öğretmen adayları bir yandan öğrencileri aktif kılmayı önemseydiği görülürken, diğer yandan ağırlıklı olarak sunuş yoluyla öğretim stratejisini benimsemektedirler. Soru-cevap tekniğine ağırlık vererek öğrencileri aktif kılmaya çalışmaktadırlar.

Öğretmen adaylarının en fazla kullandıkları araç gereçler video, yazı tahtası, slayt, akıllı tahta ve ders kitabıdır. Bunların yanı sıra derslerde etkinlik kağıtları, haritalar, ilahiler, Kur'an-ı Kerim meali, fotoğraflar, yapboz ve sözlük kullanılan diğer araç gereçlerdir.

Sınıf yönetimi konusunda öğretmen adaylarının en fazla zorlandıkları husus sınıfta sessizliği ve sükuneti sağlamadır. Özellikle ilk derslerinde çoğu öğretmen adayı zaman yönetimi konusunda sorun yaşamaktadır.

Öğretimi değerlendirme boyutunda, öğretmen adayları dersin amaçları ve kazanımlarını dikkate almakta, öğretimin değerlendirilmesinde sonuçtan çok süreç

değerlendirmesini önemsemektedirler. Bunu sağlamak üzere sık sık öğrencilerden dönüt almaya gayret etmektedirler.

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici stratejiler destekli öğretmenlik uygulaması, öğretmenliğe karşı his, düşünce ve tutumlarında değişikliğe sebep olmuş, kendi öğretmenliği üzerine yeni fikirler geliştirmelerini sağlamıştır.

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliğinde daha fazla önemlidir. Çünkü bu ders çoğunlukla soyut konuları içermektedir. Bu konuların nasıl somutlaştırılacağı ve etkili bir şekilde öğretiminin yapılacağı anlamında akranların ya da meslektaşların yardımlaşmasına daha fazla ihtiyaç vardır. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni temsil ettiği değerler anlamında daha fazla sorumluluğa sahiptir. Öğretmen bilgi aktarıcı olmaktan çok rol model konumundadır. Dolayısıyla her bir davranışının öğrenciler üzerindeki etkisini dikkate almak ve üzerinde düşünmek zorundadır. Dersin gündelik hayata bakan yönü çok fazladır. Konu işlenirken gerekli bağlantıları kurmak ve öğrencilerin bireysel tecrübeleri üzerine yansıtma yapmalarını sağlamak gerekmektedir. Ders esnasında öğrencilerden beklenmedik sorular gelebilmektedir. Çünkü din konusunda öğrenciler ilgili olduğu kadar sınıfa farklı ön öğrenmelerle gelmektedirler. Öğretmen derste daha önce hiç karşılaşmadığı bir soruyla muhatap olduğunda ona en uygun cevabı vermek ve cevabının öğrenci üzerindeki etkisini düşünmek zorundadır.

Öğretmenlik uygulaması dersinin son sınıfın son döneminde olması, öğretmen adaylarının bu dersten yeterince istifade edememesine sebep olmaktadır. Çünkü öğretmen adayları KPSS sınavı ve ÖABT sınavına hazırlanmaktadır. Bu sınavlara hazırlık sürecinin yoğunluğu ile birlikte öğretmenlik uygulaması kapsamında anlatacakları derslere hazırlanmaya yeterince vakit ayıramadıkları gibi öğretimlerini değerlendirmeye de yeterince vakit ayıramamaktadırlar.

Öğretmen atama sistemimizin sınav endeksli olması ve sınavın öğrencilerde oluşturduğu baskı, öğretmen adaylarının beceri gelişimine ve uygulamaya yeterince önem vermelerine engel olmaktadır.

2. Öneriler

Alan bilgisi derslerinde öğrenilen konular gündelik hayatla ve öğretmenlik mesleğindeki yeri ile ilişkilendirilmeli, öğretim elemanı tarafından konunun pratik yararına atıfta bulunulmalı, bilginin kullanım alanı ile ilgili açıklama yapılmalıdır. Bu durum hem öğrencinin derse olan ilgisini artıracak hem de anlamlı öğrenmeyi kolaylaştıracaktır. Bu kapsamda problem çözme yöntemi, beyin fırtınası ve tartışma gibi yöntem ve teknikler işe koşulabilir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni yetiştirme programlarında uygulamaya daha fazla ağırlık verilmeli, teorik bilginin uygulamaya aktarılması konusunda özel çaba sarfedilmelidir. Fakülte'deki derslerin uygulama kısmında mikro öğretim yöntemi kullanılabilir, amaçlı tartışma oturumları düzenlenebilir.

Fakülte'de gerçekleştirilen teorik eğitimlere, özellikle eğitim bilimleri derslerine, milli eğitim bünyesindeki okullardan tecrübeli öğretmenler davet edilerek uygulamalı bilgi ile teorik bilginin harmanlanması sağlanabilir. Fakülte'de, eğitim programı içerisindeki çeşitli derslere öğretmenler davet edilerek bu yapılabilir. Bununla ilgili olarak üniversiteler ve milli eğitim müdürlükleri arasında gerekli protokoller imzalanabilir. Bu uygulama ile eğitim sistemindeki güncel durumlar ve öğrenci profilindeki değişim, uygulamada karşılaşılan problemler gibi uygulamadan gelen bilgilerin hizmet öncesi öğretm eğitimi programına transferi gerçekleştirilmiş olacaktır.

Fakülte'de çeşitli aralıklarla, öğretmenlerin sunum yapacağı konferans, açık oturum, panel, sempozyum gibi bilimsel faaliyetler tertip edilebilir. Bu organizasyonlarda özellikle lisans üstü eğitim almış ve almaya devam eden öğretmenler görev alabilir. Bu öğretmenlerle eylem araştırması tarzında çalışmalar gerçekleştirilerek bulgularının öğretmen adayları ile paylaşılacağı oturumlar gerçekleştirilebilir. Bu uygulamadan hem öğretmen adayları istifade edecek hem de milli eğitimde görevli öğretmenler, mesleki gelişimlerini akademik çalışmalarla da destekleyerek sürdürmeye devam etmiş olacaklardır.

Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri son sınıfa bırakılmadan daha erken sınıflarda başlamalıdır. Bu yolla öğretmen adaylarının mesleklerini icra edecekleri ve teorik bilgilerini uygulamaya aktaracakları saha olan okul ortamına ilişkin

farkındalıklarının gelişmesine ikinci sınıf gibi daha erken dönemde başlanmış olacak, bu farkındalık ile uygulamaya dönük bir bakış açısı kazanmış olmaları sayesinde sonraki yıllarda görecekları derslerden daha fazla istifade edebileceklerdir.

Teorik bilgi ile uygulama arasında köprü kurmaya özel bir gayret sarfedilmeli okul ve üniversite işbirliği geliştirilmelidir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamında daha fazla uygulama yapmasına imkan tanınmalıdır. Örneğin; öğretmen adayları, ikinci sınıftan başlamak üzere haftanın bir gününü okulda geçirebilirler. Mevcut haliyle öğretmen yetiştirme programımız, üniversiteyi pedagojik formasyon anlamında bilginin üretildiği, okulu ise bu bilginin uygulandığı yer olarak görme eğilimindedir. Buna bağlı olarak öğretmenlik uygulaması dersi son sınıfın son döneminde yer almaktadır ki birinci dönemdeki okul deneyim dersine kadar öğretmen adayları gerçek sınıf ortamı ile tanışmamaktadır. Dolayısıyla uygulamada elde edilen tecrübeler, deneyimler teorik bilginin inşa edilmesinde kullanılamamaktadır. Oysa öğretmen adayları okul ile daha önceki sınıflarda tanışmış olsalar, ilerleyen sınıflarda görecekları formasyon derslerinde öğretim teorileri vb. konularda tartışma yapmaları ve deneyimlerini fakültede sınıf ortamına taşıma imkanı bulacaklardır.

Öğretmenlik mesleğine seçilme işlemi salt teorik bilgiyi ölçen bir sınavla yapılmak yerine öğretmen adaylarının uygulamalı olarak sınavdan geçecekleri, örnek ders anlatımlarının değerlendirilmesiyle birlikte öğretmenlik becerilerinin yoklanacağı adil bir seçim sistemi getirilmelidir. Zira bu durum öğretmen adaylarını sadece KPSS gibi bir sınava odaklanarak temel mesleki gelişimini ihmal etmesi sonucundan da kurtaracaktır.

Araştırmamızın tasarımına bağlı olarak deney grubu yirmi kişiden oluşmuştur. Daha az sayıdaki öğrenci grupları ile yansıtıcı düşünmeyi geliştirici daha fazla stratejinin işe koşulduğu çalışmalar gerçekleştirilebilir. Öğretmen adaylarına eylem araştırması yaptırılabilir, portfolyo hazırlatılabilir, amaçlı tartışma oturumları düzenlenebilir, ders planı hazırlama öncesinde tecrübeli öğretmenlerle mülakat yapmaları sağlanabilir.

Boylamsal özellikte yürütülen ve daha uzun süreyi kapsayan nicel, nitel ya da karma yöntem araştırmaları gerçekleştirilebilir.

Görev yapmakta olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilim durumlarını incelemek üzere tarama modelinde araştırmalar gerçekleştirilebilir.



KAYNAKÇA

- Abdulhadi, Maali Mohammed. (2001). *An exploration and examination of reflective teaching practice among teachers of Islamic education in Kuwaiti middle schools*. 3022429 Ph.D., The Ohio State University, Ann Arbor. ProQuest Dissertations & Theses Global database.
- Adey, Philip. (2004). *Professional Development of Teachers: Theory and Practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.
- Al-Mawrid: A Modern English-Arabic Dictionary. (1970). Beyrut.
- Allen, Dwight W. (1967). *Micro-Teaching: A Description*. Stanford University.
- Alp, Sibel, & Şahin Taşkın, Çiğdem. (2008). Eğitimde Yansıtıcı Düşüncenin Önemi ve Yansıtıcı Düşünceyi Geliştirme. *Milli Eğitim*, 178, 311-320.
- Alp, Sibel, & Şahin Taşkın, Çiğdem. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceyi Uygulamaları Hakkındaki Düşünceleri. *Milli Eğitim*, 188, 99-108.
- Altınok, Hülya. (2002). Yansıtıcı Öğretim: Önemi ve Öğretmen Eğitimine Yansımaları. *Eğitim Araştırmaları*, 8, 66-73.
- Armutçu, Nurdan. (2012). *Beliefs of English Preservice Teachers on the Characteristics of a Reflective Teacher and Reflective Teaching: An Action Research Study*. Unpublished Master of Arts Thesis, Mersin University Institute Of Educational Sciences, Mersin.
- Ashwin, Paul. (2015). *Reflective Teaching in Higher Education*: Bloomsbury.
- Aslan, Göksal. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri İle Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, Gülnur. (2015). *Türk Dili ve Edebiyatı hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı öğretim uygulamalarının akademik yazma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Aydın, Mithat, & Çelik, Türkan. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 169-181.
- Bakioğlu, Ayşen, & Dalgıç, Gülay. (2013). Yansıtıcı Düşünme ve Uygulamadaki Olası Engeller: Türkiye ve Danimarka'dan Okul Müdürlerinin Deneyimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2).
- Bakioğlu, Ayşen, & Dalgıç, Gülay. (2014). *Eğitimcilerde Yansıtıcı Düşünme*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.
- Ballard, Kristy Kay. (2006). *Using Van Manen's Model To Assess Levels Of Reflectivity Among Preservice Physical Education Teachers*. Unpublished PhD Thesis, Texas A&M University.
- Başol, Gülşah, & Gencil, İlke Evin. (2013). Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 929-946.
- Bassot, Barbara. (2016). *The Reflective Practice Guide: An interdisciplinary approach to critical reflection*. London & New York: Routledge.
- Belvis, Esther, Pineda, Pilar, Armengol, Carme, & Moreno, Victoria. (2012). Evaluation of reflective practice in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 279-292.
- Brookfield, Stephen D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Burrows, Nancy Lynelle. (2012). *Reflective thinking by teachers and improvement in teaching practices*. 3524480 Ed.D., Oklahoma State University, Ann Arbor. ProQuest Dissertations & Theses Global database.
- Büyüköztük, Şener. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Şener. (2011). *DeneySEL Desenler: Ön Test Son Test Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Şener. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Carey, Narelle Genevieve. (1979). *Reflective Thinking in Teacher Education Curriculum: A Reconceptualization*. 8008778 Ph.D., The Ohio State University, Ann Arbor. ProQuest Dissertations & Theses Global database.
- Carr, Wilfred, & Kemmis, Stephen. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge an Action Research*. London: Falmer Press.
- Cephe, Paşa Tevfik. (2009). An Analysis of the Impact of Reflective Teaching on the Beliefs of Teacher Trainees. *Education and Science*, 34(152), 182-191.
- Çiçek Seyhan, Banu. (2013). *Sinir Sistemi Konusunun Öğretilmesinde Kullanılan Yansıtıcı Düşünme Stratejilerinin Öğrencilerin Başarılarına, Tutumlarına ve Bilgilerinin Kalıcılığına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çiğdem, Harun. (2012). *Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Blog Aracılığı ile Tuttukları Günlüklerin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Constantinou, Helen. (2009). *Reflection in Education: An Exploration of EFL Teachers' Conceptions of Reflective Practice in the UAE*. Unpublished EdD Thesis, University of Exeter.
- Creswell, John W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th Edition ed.). Boston: Pearson.
- Creswell, John W. (2016). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (Çev. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, John W., & Plano Clark, Vicki L. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları: Tasarımı ve Yürütülmesi* (Çev. Y. Dede & S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Crowe, Alicia R. (2001). *Reflective thinking and learning to teach: A study with three prospective teachers*. 3038797 Ph.D., Vanderbilt University, Ann Arbor. ProQuest Dissertations & Theses Global database.
- Cüceloğlu, Doğan. (2001). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dalgıç , Gülay. (2011). *Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri ve Uygulamalarının İncelenmesi: İstanbul ve Kopenhag Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dana, Nancy Fichtman, & Yendol-Hoppey, Diane. (2014). *The reflective educator's guide to classroom research: Learning to teach and teaching to learn through practitioner inquiry*: Corwin Press.
- Danielson, Charlotte. (2007). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Demiralp, Demet. (2010). *İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünmelerini Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Elazığ İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Demirbaş, Burcu. (2012). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeyleri İle Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Bilme ve Tercih Etme Sıklıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dervent, Fatih. (2012). *Yansıtıcı Düşünmenin Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleki Uygulamalarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dewey, John. (1910). *How We Think*. New York: D.C. Heath & CO. Publishers.
- Dewey, John. (1957). *Nasıl Düşünürüz* (Çev. B. Arıkan, S. Akdeniz & O. Etker). İstanbul: İstanbul Muallimler Cemiyeti.
- Dictionary of Islamic Terms. (2004). Al-Yamamah.

- Doğan Dolapçioğlu, Sevda. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Duban, Nil, & Yanpar Yelken, Tuğba. (2010). Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ve Yansıtıcı Öğretmen Özellikleriyle İlgili Görüşleri. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 343-360.
- Duman, Burcu. (2009). *Dizgeli Öğretimin Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme ve Demokratik Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Ekiz, Durmuş. (2003). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller Hakkında Düşünceleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 158, 146-160.
- Ekiz, Durmuş. (2006). *Öğretmen Eğitimi ve Öğretimde Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ekiz, Durmuş, & Yiğit, Nevzat. (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller Hakkında Görüşlerinin Program ve Cinsiyet Değişkenleri Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 543-557.
- Elaldı, Şenel. (2013). *Yansıtıcı Düşünme Etkinlikleri ile Destekli Tam Öğrenme Modelinin Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Üstbiliş Becerileri, Öz-Düzenleme Stratejileri, Öz-Yansıtma Becerileri, Öz-Yeterlik İnançları, Eleştirel Düşünme Becerileri ve Akademik Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Emira, Mahmoud, & Wilde, Julie. (2011). How can you overcome constraints to enhance reflective practice? In D. McGregor & L. Cartwright (Eds.), *Developing Reflective Practice: A guide for beginning teacher*. New York: Open University Press.
- ERG. (2008). Öğretim Programları İnceleme ve Değerlendirme - 1 *Eğitim Reformu Girişimi Raporları*.
- Ergüven, Sevgi. (2011). *Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

- Ersöz, Zehra Nur. (2008). *Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Freire, Paulo. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. New York and London: Continuum.
- Gilbert, Suzette Swift. (2001). *The effects of training in reflective thinking on in-service teachers*. 3061753 Ed.D., Tennessee State University, Ann Arbor. ProQuest Dissertations & Theses Global database.
- Görgeç, İzzet. (2003). Mikroöğretim Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Sınıfta Ders Anlatımına İlişkin Görüşleri Üzerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(56-63).
- Grant, Carl A, & Zeichner, Kenneth M. (1984). On becoming a reflective teacher. *Preparing for reflective teaching*. Boston: Allyn and Bacon, 103-114.
- Güney, Kaan. (2008). *Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Sunu Performansı ve Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Güney, Kaan, & Semerci, Çetin. (2009). Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi. *Doğu Anadolu Araştırmaları Dergisi*, 77-83.
- Güvenç, Zühal. (2012). *Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekaları ile Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Habte, Aklilu. (1958). *Obstacles to The Development of Reflective Thinking in The Secondary School And Practices Used to Overcome Them*. 5900378 Ph.D., The Ohio State University, Ann Arbor. ProQuest Dissertations & Theses Global database.
- Han, Eunhye. (1993). *Reflective thinking in journal writing: A case study of six preservice teachers*. 9320603 Ph.D., Arizona State University, Ann Arbor. ProQuest Dissertations & Theses Global database.

- Hosseini, Ali Akbar. (1966). *Implications For Iranian Education as Derived From The American 'Reflective Thinking' Aproach to Teaching*. 6704014 Educat.D., Indiana University, Ann Arbor. ProQuest Dissertations & Theses Global database.
- Huebner, Tracy Ann. (1997). *Preservice teacher preparation reflective practice and teaching portfolios*. 9810142 Ph.D., Stanford University, Ann Arbor. ProQuest Dissertations & Theses Global database.
- Josten, Monica L. (2011). *Reflective Thinking: A Tool for Professional Development in Educational Practice*. 3468504 Ph.D., Walden University, Ann Arbor. ProQuest Dissertations & Theses Global database.
- Kalliath, Thomas, & Coghlan, David. (2001). Developing Reflective Skills through Journal Writing in a OD Course. *Organization Development Journal*, 19(4), 61+.
- Karadağ, Mümtaz. (2010). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Şanlıurfa İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kaywork, Jennifer L. (2011). *Analyzing student teacher reflective practice*. 3499197 Ed.D., Rutgers The State University of New Jersey - New Brunswick, Ann Arbor. ProQuest Dissertations & Theses Global database.
- Kazancı, Osman. (1989). *Eğitimde Eleştireci Düşünme ve Öğretimi*. Ankara: Kazancı Kitap.
- Keogh, Mary Duffy. (2005). *Factors influencing pre-service teachers' levels of reflective thinking*. 3177001 Ph.D., Syracuse University, Ann Arbor. ProQuest Dissertations & Theses Global database.
- Kerimgil, Seda. (2008). *Yapılandırmacı Öğrenmeye Dayalı Bir Öğretim Programının Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme ve Demokratik Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Keskinkılıç, Güngör. (2010). *İlköğretim 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Uygulanan Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Etkinliklerin Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimine ve Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Khan, Muhammad Ilyas. (2012). *Reflection as a teacher education concept; connotation and implementation: a qualitative case study of a postgraduate certificate in education (secondary) programme at a UK university*. Unpublished PhD Thesis, University of Leicester.
- Kılınç, Hasan Hüseyin. (2010). *İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kırnık, Dilek. (2010). *İlköğretim 5.Sınıf Türkçe Dersinde Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kızılkaya, Gonca. (2009). *Yansıtıcı Düşünme Etkinlikleri ile Desteklenmiş Web Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Problem Çözme Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kızılkaya, Gonca, & Aşkar, Petek. (2009). Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 82-92.
- Koç, Canan, & Yıldız, Hatice. (2012). Öğretmenlik Uygulamasının Yansıtıcıları: Günlükler. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 223-236.
- Köksal, Necla. (2006). *Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köksal, Necla, & Demirel, Özcan. (2008). Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 189-203.
- Korkmazgil, Sibel. (2009). *How does blogging enhance pre-service English language teachers' reflectivity in practicum?* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Korthagen, Fred AJ. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Kozan, Saliha. (2007). *Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Kaynak Tarama ve Rapor Yazma Derslerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kuzu, Sekvan. (2011). *Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi: Şırnak İli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Lambert, Glennis Elbert. (1976). *The Development of an Observation Instrument for Detecting the Presence of Reflective Teaching in Classrooms*. 7702441 Ph.D., The Ohio State University, Ann Arbor. ProQuest Dissertations & Theses Global database.
- Longman Dictionary of American English. (2009). Pearson Education Limited.
- Lyons, Nona. (2010). *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry*. New York: Springer.
- Marsh, Brian. (2011). *The Evaluation of a University In-School Teacher Education Project in Science (INSTEP)*. Unpublished Ed.D, University of Sussex.
- Maynard, Amy. (2011). *The development of reflective thinking in preservice teachers in a course which used visual data as an instructional assignment*. 3459166 Ed.D., University of Massachusetts Lowell, Ann Arbor. ProQuest Dissertations & Theses Global database.
- McGregor, Debra, & Cartwright, Lesley. (2011). *Developing Reflective Practice: A guide for beginning teacher*. New York: Open University Press.
- McIntosh, Paul. (2010). *Action Research and Reflective Practice: Creative and Visual Methods to Facilitate Reflection and Learning*. London & New York: Routledge.
- MEB. (2010). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2007). *Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

- Meral, Ece. (2009). *Yeni (2006) İlköğretim İngilizce Programını Uygulayan Öğretmenlerin Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünceleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Minott, Mark Anthony. (2006). *Reflection and Reflective Teaching A Case Study of Four Seasoned Teachers in the Cayman Islands*. Unpublished Ed.D Thesis, University of Nottingham.
- Moon, Jennifer A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Moon, Jennifer A. (2006). *Learning Journals: A handbook for reflective practice and professional development*. New York: Routledge.
- Norlander-Case, Kay A., Reagan, Timothy G., & Case, Charles W. (1999). *The Professional Teacher: The Preparation and Nurturance of the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Odeh, Zaid, Kurt, Mustafa, & Atamtürk, Nurdan. (2010). *Reflective practice and its role in stimulating personal and professional growth*. Paper presented at the International Scientific Seminars and published in Proceedings.
- Okan, Hepşen. (2009). *Piyano Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Kullanımı ve Etkililiği (Devlet konservatuvarları ses eğitimi anasanaat dalları örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öner Sünkür, Meral. (2013). *Fen ve Teknoloji Dersinde Tahmin Et-Gözle-Açıkla Yöntemi İle Desteklenmiş Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Etkinlik Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- ÖYEGM, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2008). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara.
- Özçalı, Sema. (2007). *Possible effects of in-service education on efl teachers' professional development in terms of teacher efficacy and reflective thinking*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Özçınar, Hüseyin. (2009). *Video-Durumlarda Yansıma Noktalarının ve Tartışma Gruplarında Öğretmen Katılımının Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, Ahu. (2009). *An Action Research On How To Become A Reflective Teacher: Critical Incidents From A Turkish Primary School*. Unpublished Master of Art Thesis, Çukurova University Institute Of Social Sciences, Adana.
- Özden, Bülent. (2012). *Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarının Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Hazırlama Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özden, Yüksel. (1997). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özer, Bekir. (2008). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi. In A. Hakan (Ed.), *Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Paige-Smith, Alice, & Craft, Anne. (2007). *Developing Reflective Practices in the Early Years*. New York: Open University Press.
- Paul, Richard, & Elder, Linda. (2008). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools: The Foundation for Critical Thinking*.
- Pollard, Andrew, Anderson, Julie, Maddock, Mandy, Swaffield, Sue, Warin, Jo, & Warwick, Paul (Eds.). (2008). *Reflective teaching*. London: Continuum International Publishing Group.
- Pultorak, Edward G. (1993). Facilitating Reflective Thought in Novice Teachers. *Journal of Teacher Education*(44), 288-295.
- Redhouse Eğitim Terimleri Sözlüğü. (2010). SEV Matbaacılık ve Yayıncılık.
- Rosen, Dina B. (2000). *Case-based hypermedia and the development of student teachers' reflective thinking*. 9968443 Ph.D., New York University, Ann Arbor. ProQuest Dissertations & Theses Global database.
- Ross, E. Wayne. (1994). *Reflective Practice in Social Studies*. Washington: National Council for the Social Studies.

- Rushton, Ian, & Suter, Martin. (2012). *Reflective Practice For Teaching In Lifelong Learning*. New York: Open University Press.
- Russback, Sarah Katherine. (2010). *The perceived value of reflective thinking by preservice teachers and new teachers in Missouri*. 3397963 Ed.D., Arkansas State University, Ann Arbor. ProQuest Dissertations & Theses Global database.
- Sahin, Abdullah. (2013). *New Directions in Islamic Education: Pedagogy and Identity Formation*. Markfield: Kube Publishing.
- Şahin, Abdullah. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 108-119.
- Şanal Erginel, Sinem. (2006). *Developing Reflective Teachers: A Study On Perception And Improvement Of Reflection In Pre-Service Teacher Education*. Unpublished Doctoral Dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
- Savran Gencer, Ayşe. (2008). *Professional Development Of Preservice Biology Teachers Through Reflective Thinking*. Unpublished Doctoral Dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
- Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Searles, Harry. (1980). *A Methodological Approach to the Initiation of Reflective Thinking in The Secondary Social Studies Classroom*. 8022343 Ph.D., The Ohio State University, Ann Arbor. ProQuest Dissertations & Theses Global database.
- Semerci, Çetin. (2007a). Developing a Reflective Thinking Tendency Scale for Teachers and Student Teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 7(3), 1369-1376.
- Semerci, Çetin. (2007b). Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(3), 1369-1376.
- Şenşekerci, Erkan, & Bilgin, Asude. (2001). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14).

- Sharar, Tajuddin. (2012). Introducing reflective practice to teachers in an English medium lower secondary private school in Chitral. *Academic Research International*, 2(3), 277-284.
- Stewart, Karen Elaine. (2010). *The role of reflection: Preschool teachers' use of reflective thinking to translate higher education learning into teaching practice*. 3403411 Ph.D., Capella University, Ann Arbor. ProQuest Dissertations & Theses Global database.
- Stewart, Loraine Moses. (1991). *Exploring the process of reflection used by preservice teachers: A case study*. 9208315 Ed.D., The University of North Carolina at Greensboro, Ann Arbor. ProQuest Dissertations & Theses Global database.
- Stoddard, Shari Sue. (1993). *Preparing reflective teachers: A study of an art methods course for preservice elementary teachers*. 9404355 Ph.D., Indiana University, Ann Arbor. ProQuest Dissertations & Theses Global database.
- Taggart, Germaine L. (1996). *Reflective thinking: A guide for training preservice and inservice practitioners*. 9637212 Ed.D., Kansas State University, Ann Arbor. ProQuest Dissertations & Theses Global database.
- TDK Türkçe Sözlük. (2011). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Teaching Internship Handbook*. (2014). Mississippi State University, College of Education.
- Thompson, Neil, & Pascal, Jan. (2011). Reflective practice: an existentialist perspective. *Reflective Practice*, 12(1), 15-26.
- Tican, Canses. (2013). *Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Öğretim Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerine, Eleştirel Düşünme Becerilerine, Demokratik Tutumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tok, Şükran. (2008). Fen Bilgisi Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. *İlköğretim Online*, 7(3), 557-568.

- Troyer, Marilyn Beachy. (1988). *The effects of reflective teaching and a supplemental theoretical component on preservice teachers' reflectivity in analyzing classroom teaching situations*. 8907325 Ph.D., The Ohio State University, Ann Arbor. ProQuest Dissertations & Theses Global database.
- Tsui, Anita King-yuk (2004). *Pedagogical Reflection and Teaching Qualities in Physical Education: An Interpretive Study of Beginning Primary School Teachers in Hong Kong*. Unpublished PhD Thesis, Loughborough University.
- Tümkiye, Songül, & Huriöglu, Lili. (2013). Ööretim Elemanlarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 243-256.
- Ünver, Gülsen. (2003). *Yansıtıcı Düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Urhan, İrem. (2013). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme ile Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Niğde Üniversitesi Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Üstün, Gülnihal. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri İle Demokratik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uygun, Kamil. (2012). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarının Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Van Manen, Max. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum inquiry*, 6(3), 205-228.
- Van Manen, Max. (1991). *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Canada: Althouse Press.
- Van Manen, Max. (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), 33-50.
- Wade, Rahima C., & Yarbrough, Donald B. (1996). Portfolios: A Tool for Reflective Thinking in Teacher Education? *Teaching & Teacher Education*, 12(1), 63-79.

- West, Mary Elizabeth. (2002). *Teacher thinking: Preactive planning, interactive, and reflective practices during new curriculum integration*. 3049135 Ph.D., The Ohio State University, Ann Arbor. ProQuest Dissertations & Theses Global database.
- Yang, Chang. (1997). *From Dewey's legacy to Schoen's epistemology of practice: Reconceptualizing reflective teacher education*. NN19679 Ph.D., The University of British Columbia (Canada), Ann Arbor. ProQuest Dissertations & Theses Global database.
- Yetim, Nihan. (2014). *Ortaöğretim Öğrencilerinde Yansıtıcı Düşünme Becerisi, Akademik Stres Düzeyi ve Yabancı Dil Dersi Akademik Başarı İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Yıldırım, Ali, & Şimşek, Hasan. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Cennet. (2012). *Bilimsel Süreç Becerileri Etkinliklerinin İlköğretim 7.Sınıf Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşüncelerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Yıldırım, Nejmi. (2013). *Ortaokul 5. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersinde Kullanılan MEB Vitamin Eğitim Yazılımının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerine ve Erişimlerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, Tahsin. (2012). *Coğrafya Öğretiminde Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Öğretimin Öğrenci Başarısına, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yıldız, İsmail. (2012). *Effects of scaffolding strategies embedded within web-based peer evaluation system on pre-service teachers' reflective thinking and self-efficacy*. Unpublished Doctoral Dissertation, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, Zafer. (2013). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Değerlendirilmesi (Göller Yöresi Örneği)*.

- Yayınlanmamış Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Yılmaz, Nadide. (2013). *İlköğretim Matematik Öğretmenlerine Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Kazandırılmasına Yönelik Hizmet İçi Eğitimin Uygulanması ve Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ying, Boon Pong, & Leng, Wee Kok. (1982). Facilitating reflection in education studies: A case study among pre service student teachers. *Education*, 14.
- Yorulmaz, Murat. (2006). *İlköğretim I. Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Diyarbakır ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Zeichner, Kenneth M., & Liston, Daniel P. (1996). *Reflective Teaching : An Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zeki, Canan Perkan. (2010). *Constructing a Reflective Portfolio Tool: An Action Research on the Student Teachers' Perceptions of Their Experiences*. Unpublished Ed.D Thesis, University of Nottingham.

EKLER

EK-1: Necmettin Erbakan Üniversitesi Araştırma İzin Yazısı

EK-2: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı

EK-3: Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Kullanım İzni

EK-4: Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği

EK-5: Bilgilendirilmiş Onam Formu

EK-6: Yansıtıcı Otobiyografi Görüşmesi Soruları

EK-7: Ders Öncesi Katılımcı Yansıtıcı Günlük Soruları

EK-8: Ders Sonrası Katılımcı Yansıtıcı Günlük Soruları

EK-9: Mikro Öğretim Akran Değerlendirme Formu

EK-10: Uygulama Sonrası Görüşme Soruları

EK-11: Deney Grubu Öğretmen Adayları İle Yürütülen Çalışma Süresince Çekilen Çeşitli Fotoğraflar

EK-12: NVİVO Programı Arayüzü ve Kodlama örnekleri

EK-13: Deney Grubu Katılımcılarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Öntest-Sontest-Erişi Puanları

EK-14: Kontrol Grubu Katılımcılarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Öntest-Sontest-Erişi Puanları

EK-15: Deney ve Kontrol Grubunun Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Alt Boyutlarında Öntest-Sontest-Erişi Ortalama Puanları

EK-16: Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

EK-1: Necmettin Erbakan Üniversitesi Araştırma İzin Yazısı



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İlahiyat Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 25315949-100-E.16193
Konu : Öğrenci İrfan ERDOĞAN'ın
Araştırma İzni

11/05/2016

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

İlgi : 22/03/2016 tarihli ve 71052239-300-E.9722 sayılı yazınız.

Enstitünüz İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı İlköğretim Din Kültürü ve Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi İrfan ERDOĞAN'ın "Yansıtıcı Düşünmenin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları" adlı tezi için Fakültemiz İlköğretim Din Kültürü ve Öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerine anket yapma isteği Dekanlığınız tarafından uygun görülmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

e-İmza

Prof. Dr. Ramazan ALTINTAŞ
Dekan

Adres: Meram Yeni Yol P.K. 42090 Meram / KONYA
Telefon: 0332 323 82 50 Faks: 0332 323 82 54

Elektronik Ağ. <http://www.konya.edu.tr>

Yusuf DİŞBUDAK

5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.
Evrak teyidi: <https://ehyssorgu.konya.edu.tr> adresinden 002V-U0PI-STPL kodu ile yapılabilir.

EK-2: İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 83688308-605.99-E.4195855
Konu : Araştırma İzni

13.04.2016

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 30/03/2016 tarihli ve 48178250-300-E.2213 sayılı yazınız

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi İrfan ERDOĞAN'ın "Yansıtıcı Düşünmenin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkısı" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; ekli listede bulunan okullarda öğretmenlik uygulaması yapan öğretmen adaylarına uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Ancak ders anlatımı video kaydına alınacak olan öğretmen adaylarından muvafakatname alınacaktır. Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen nüshalar kullanılacak olup, sonucun CD ortamında iki nüsha olarak gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Mukadder GÜRSOY
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-Anket Formu (2 Sayfa)
2-Okul Listesi (1 Sayfa)


Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
15 Nisan 2016

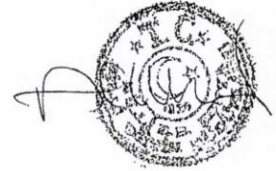
Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Akçeşme Mah. Garaj Caddesi No: 4 Karatay/KONYA
Elektronik Ağ: www.konya.meb.gov.tr
e-posta: istatistik42@mcb.gov.tr

Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü
Ayrıntılı bilgi için: F.GÖRES (V.H.K.İ.)
Tel: (0 332) 353 30 50 - 1250
Faks: (0 332) 351 59 40

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9d21-047e-3b6e-a1fd-8fde kodu ile teyit edilebilir.

ARAŞTIRMANIN YAPILACAĞI KURUMLAR

- 1- Çeker İmam Hatip Ortaokulu (Meram)
- 2- İbrahim Ethem İmam Hatip Ortaokulu (Meram)
- 3- YaŐar Doğu Ortaokulu (Karatay)
- 4- İsaçan Bezirci Ortaokulu (Karatay)
- 5- Namık Kemal Ortaokulu (Karatay)



EK-3: Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Kullanım İzni

 **Çetin SEMERCİ** <ctnsem@gmail.com> 17 Şub ☆  

Alıcı: bana ▾

Sayın İrfan ERDOĞAN,
"Yansıtıcı Düşünme Eğilimi" (YANDE) ölçeğini kullanmanızda bir sakınca bulunmamaktadır. YANDE ölçeğine yapısal olarak madde eklenemez ve çıkarılamaz. Ölçek, atıf yapılarak kullanılabilir. Başarılar dilerim. Sevgi ve saygılar.
Prof.Dr. Çetin SEMERCİ
Bartın Üniversitesi

EK-4: Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği

Ölçek Madde No	Maddeler
Süreklili ve amaçlı düşünme	
1	Öğrencilerimin görüşlerine değer vermem.
2	Öğretim hedeflerimin ışığında eleştirel düşünürüm.
3	Öğretimle ilgili diğer öğretmenlere yardımcı olurum.
4	Kendi öğretimimin etkililiğini değerlendirmem.
5	Sınıfta tartışmayı teşvik eder yönetirim.
6	Kitaptaki etkinliklerle yetinir, yenilerini oluşturmam.
7	Konu anlatırken bazı noktaları eksik bırakıp öğrencilerin bulmasını sağlarım.
Açık fikirlilik	
8	Öğretim kazanımlarını (hedef-davranışlan) gözden geçirmem.
9	Öğretim uygulamalarıyla ilgili soru, tepki ve önerilere açık değilim.
10	Öğretme-öğrenme sürecindeki olaylara çok yönlü bakmam.
11	Öğrencilerimin bireysel gereksinimlerinden sorumlu değilim.
12	Öğrencilerimin eğitsel etkinliklerine önem vermem.
13	Öğrencilerimin duygusal (duyuşsal) davranışlarından sorumlu değilim.
Sorgulayıcı ve etkili öğretim	
14	Yeni materyalleri ve etkinlikleri tanıtmam.
15	Dersin teorik kısımlarını kavram haritasıyla anlatmam.
16	Öğrencilerin hayallerine değer vermem.
17	İş birliği ile öğrenmeye önem vermem.
18	Eleştirel bakış açısına sahip değilim.
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	
19	Öğretimde kime, neyi, ne zaman, niçin ve nasıl yapacağımı bilirim.
20	Öğrencilerimle etkili iletişim kurmaya çalışmam.
21	Öğrencilerime uygun öğrenme materyali sunarım.
22	Öğrencilerin beklentilerini dikkate almam.
23	Yeni bir konuyu ustaca tanıtır ve anlatırım.
Araştırmacı olma	
24	Öğretim ortamına ilişkin yaptığım değişikliklerin sonuçlarını düşünürüm.
25	Öğretime ilişkin problemleri algılar, tanımlar, geneller ve mesleki anlayışlarımı değiştirmek ve geliştirmek için kullanırım.
26	Araştırma ruhuna sahip değilim.
27	Öğretimimi objektif bir şekilde değerlendirebilirim.
28	Öğretmen olarak kendimi geliştirmeye açık değilim.
29	Öğretme sanatının iyi yönleriyle ilgilenirim.
Öngörülü ve içten olma	
30	Öğrencilerimin (sınıfın ötesini) geleceği görmesine yardımcı olurum.
35	Öğretimimle ilgili diğer öğretmenlerin eleştirilerinden yapıcı bir şekilde yararlanırım.
32	Öğretim uygulamalarımla ilgili diğer arkadaşlarımla görüş alışverişinde bulunurum.
33	Kendimi öğrencilerimin yerine koyup düşünebilirim
Mesleğe bakış	
34	Öğretmenliği sevmiyorum.
31	Öğretmen olarak kendimi değerlendirmede dürüst değilim.

EK-5: Bilgilendirilmiş Onam Formu

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Merhaba, adım İrfan ERDOĞAN. Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. Sizi, tarafımdan yürütülen “Yansıtıcı Düşünmenin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları” başlıklı araştırmaya davet ediyorum. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmamın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Aşağıdaki bilgileri dikkatlice okumak için zaman ayırınız.

Bu araştırma kapsamında elde edilecek veriler gizli olarak tutulacak, yalnızca araştırmacı tarafından proje kapsamında kullanılacaktır. Ayrıca araştırma katılımcılarının isimleri asla belirtilmeyecek ve takma bir isim ya da kod kullanılacaktır. Bu formu onaylayarak bu çalışmaya katılmayı kabul etmiş, elde edilen verilerin yapılacak yayınlarda kullanımına izin vermiş sayılırsınız. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz 05375585142 nolu telefondan ve irfanerdogan87@gmail.com şeklindeki mail adresinden araştırmacıya ulaşabilirsiniz.

Araştırmacı

Arş.Gör.İrfan ERDOĞAN

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici stratejilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının öğretimi tasarlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde yansıtıcı düşüncelerine ve performanslarına etkisini belirlemektir.

İzlenecek Olan Yöntem ve Yapılacak İşlemler

Çalışmaya başlamadan önce öğretmen adaylarının kişisel özelliklerini içeren *kişisel bilgi formu* doldurulacaktır. Sonrasında sizinle 20-25 dakika sürmesi beklenen *yansıtıcı otobiyografi görüşmesi* yapılacaktır. Dönem boyunca öğretmenlik uygulaması dersi araştırmacı ile birlikte yürütülecek, bu kapsamda ders öncesi ve sonrasında *katılımcı yansıtıcı günlükleri* tutulacak, staj okulunda işlenecek dersle ilgili *ders planı* hazırlanacaktır. Anlatacağımız dersler *video kayda* alınarak sonrasında fakültede grupla birlikte izlenerek *mikro öğretim değerlendirme formu* doldurulacak ve ders anlatımınız grup üyeleri ile birlikte tartışılacaktır. Bu esnadaki diyaloglar daha sonra analiz edilmek üzere ses kaydına alınacaktır. Dönem sonunda çalışma tamamlandığında bireysel olarak bir *değerlendirme görüşmesi* yapılacak ve yine ses kaydına alınacaktır.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama araştırmacı tarafından yapıldı. Bu koşullarda söz konusu araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının Adı Soyadı ve imzası:

İletişim Bilgileri: e-posta:

Telefon:

EK-6: Yansıtıcı Otobiyografi Görüşmesi Soruları

1. Kendinizi bir öğretmen adayı olarak düşündüğünüzde nasıl bu hale geldiniz?

a- Öğretmenliğe ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenliğine yönelme süreciniz...

b- Düşünsel olarak içinden geçtiğiniz süreç...

c- Mesleğe hazırlık bağlamında neler yaptınız?

-Örgün eğitim (üniversite) yaşantınız, bireysel çabalarınız...

2. Öğretmenliğe hazır olma bakımından kendinizi hangi alanlarda yetersiz (zayıf) hissediyorsunuz?

3. Öğretmenliğe hazır olma bakımından kendinizi hangi alanlarda yeterli (güçlü) hissediyorsunuz?

4. Bir DKAB öğretmen adayı olarak, öğretmenlik mesleği ile ilgili en önemli değerleriniz, en değerli bulduğunuz şeyler nelerdir?

5. Öğretmenlik mesleğine yönelik hisleriniz, düşünceleriniz, tutumlarınız, inançlarınız ve görüşlerinizi şekillendiren birisi oldu mu?

a. Öğretmen ise, nasıl bir öğretmendi?

b. Hangi yönüyle sizi etkiledi?

6. İyi bir din öğretimini nasıl tanımlarsınız?

7. İyi bir öğrenmeyi nasıl tanımlarsınız?

8. Öğrenme ile öğretme arasındaki ilişkiyi nasıl tanımlarsınız?

9. İyi bir sınıf yönetimini nasıl tanımlarsınız?

10. Bir Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni olarak göreviniz ve rolünüz nedir?

EK-7: Ders Öncesi Katılımcı Yansıtıcı Günlük Soruları

<p>Ders sunumunuzu gerçekleştirmek üzere nasıl bir hazırlık yaptınız?</p>	
<p>Kullanmayı düşündüğünüz yöntem ve stratejiler bu sınıfa uygun mu? Neden?</p>	
<p>Etkili bir ders olacağını düşünüyor musunuz? Nasıl?</p>	
<p>Derste ne tür bir problemle karşılaşabilirsiniz?</p>	
<p>Derste ne gibi değişiklikler yapmanız gerekebilir?</p>	
<p>Kendinizi nasıl hissediyorsunuz?</p>	

EK-8: Ders Sonrası Katılımcı Yansıtıcı Günlük Soruları

Bu derste öğrencilerde gerçekleştirmek istediğiniz kazanım neydi? (hedef durumu)	
Ders yöntem, strateji ve zaman açısından planladığınız gibi geçti mi? Geçmediyse niçin?	
Derste yapmayı planladıklarınızla uygulamalarınız arasındaki fark neydi?	
Anlattığınız dersi başarılı bir ders olarak değerlendirir misiniz? Neden?	
Sunmuş olduğunuz ders, öğrenciler için belirlediğiniz kazanımları elde etmelerine yardımcı oldu mu? (değerlendirme durumu) Yardımcı olmadıysa, neden?	
Dersinizde bu hafta neleri iyi yaptınız?	

Ders süresince size avantaj sağlayan özellikleriniz nelerdi? (güçlü yönler)	
Dersinizde bu hafta neler kötü gitti?	
Neleri düzeltmeniz gerektiğini düşünüyorsunuz?	
Hangi bakımdan gelişmeye ihtiyacımız var? (zayıf yönler)	
Eğer varsa, keşke öyle yapmasaydım dediğiniz durum hangisidir? Neden?	
Aynı amaç, hedefler, öğrenci grubu ve sınıf ortamı için yeniden tasarlasanız, dersinizi daha da geliştirmek için nasıl planlar ve uygulardınız? (alternatif)	
Kendinizi gözlemledikten sonra öğretmenliğinizde bir değişiklik olacak mı? Nasıl?	

EK-9: Mikro Öğretim Akran Değerlendirme Formu

Lütfen bu formu doldurarak sınıf arkadaşınızın mikroöğretimini mümkün olduğunca **tarafsız** bir tutumla değerlendiriniz. Aşağıdaki tabloda verilen her bir öğretim becerisinde arkadaşınızın ne derece iyi olduğunu ilgili kutuyu “X” ile işaretleyerek değerlendiriniz. Duruma uygun değil– Bu derste bulunması mümkün/gerekli değil. Arka sayfadaki açık uçlu iki soruyu yanıtlamayı **UNUTMAYINIZ**. Katkınız için teşekkürler.

Dersin Aşamaları	Çok iyi (4)	İyi (3)	Orta (2)	Yetersiz (1)	Hiç yok (0)	Duruma uygun değil	Notlar
Derse Giriş							
Dersin amacını ve hedeflerini açıkça bildirdi							
Öğrencileri konuyla ilgili motive etti							
Öğrencilerin mevcut bilgilerini hatırlattı							
Uygulama (Dersin işlenişi ve etkinlikler)							
Uygun* içerik kullandı							
Uygun öğretim yöntem(leri) ve teknik(leri) kullandı							
Uygun öğretim materyal(leri) kullandı							
Uygun örnekler verdi							
Öğrencilerin aktif katılımını sağladı							
Kesinti ve engellemelere karşı önlem aldı							
Konuya uygun düşündürücü sorular sordu							
Öğrencilerin anlama düzeylerine göre dönütler verdi							
Dersi öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre sürdürdü							
Dersi Sonlandırma ve Değerlendirme							
Uygun değerlendirme stratejisi(leri) kullandı							
Dersin önemli noktalarını özetledi							
Gelecek derse bağlantı yaptı (Açıklama, Ev ödevi vb.)							
Genel Olarak							
Zamanı etkili kullandı							
Konuyu öğrencinin günlük hayatı ile ilişkilendirdi							
Öğrencilerle etkili bir iletişim kurdu							

* Bu değerlendirme formunda “**uygun**” sözcüğü, “dersin **öğretim amaç ve hedefleri** ile **öğrencilerin seviyesine uygun**” anlamında kullanılmıştır.

Bu mikroöğretimde,

- Sizce, dersin sırasıyla **en iyi olan üç yönü** ne idi? Bu yönleri neden iyi bulduğunuzu lütfen açıklayınız:

1.

.....

.....

.....

2.

.....

.....

.....

3.

.....

.....

.....

- Sizce, dersin sırasıyla **en zayıf üç yönü** ne idi? Bu zayıf yönleri güçlendirmesi için arkadaşınıza **önerilerinizi** lütfen yazınız.

1.

.....

.....

.....

2.

.....

.....

.....

3.

.....

.....

.....

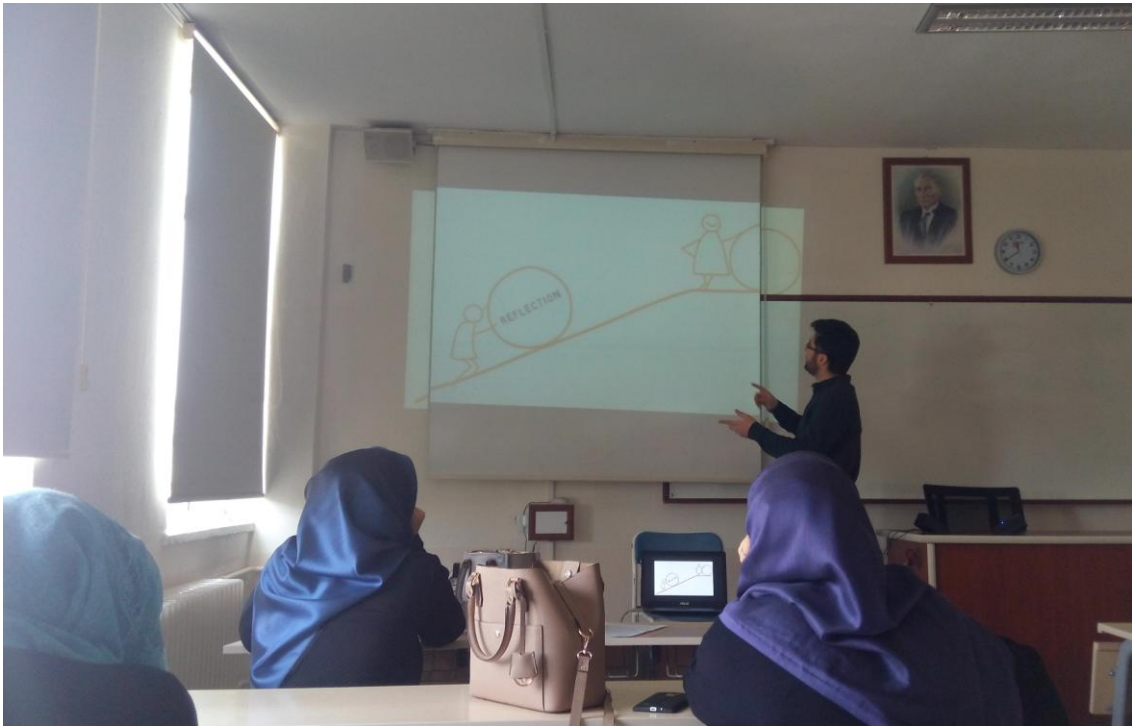
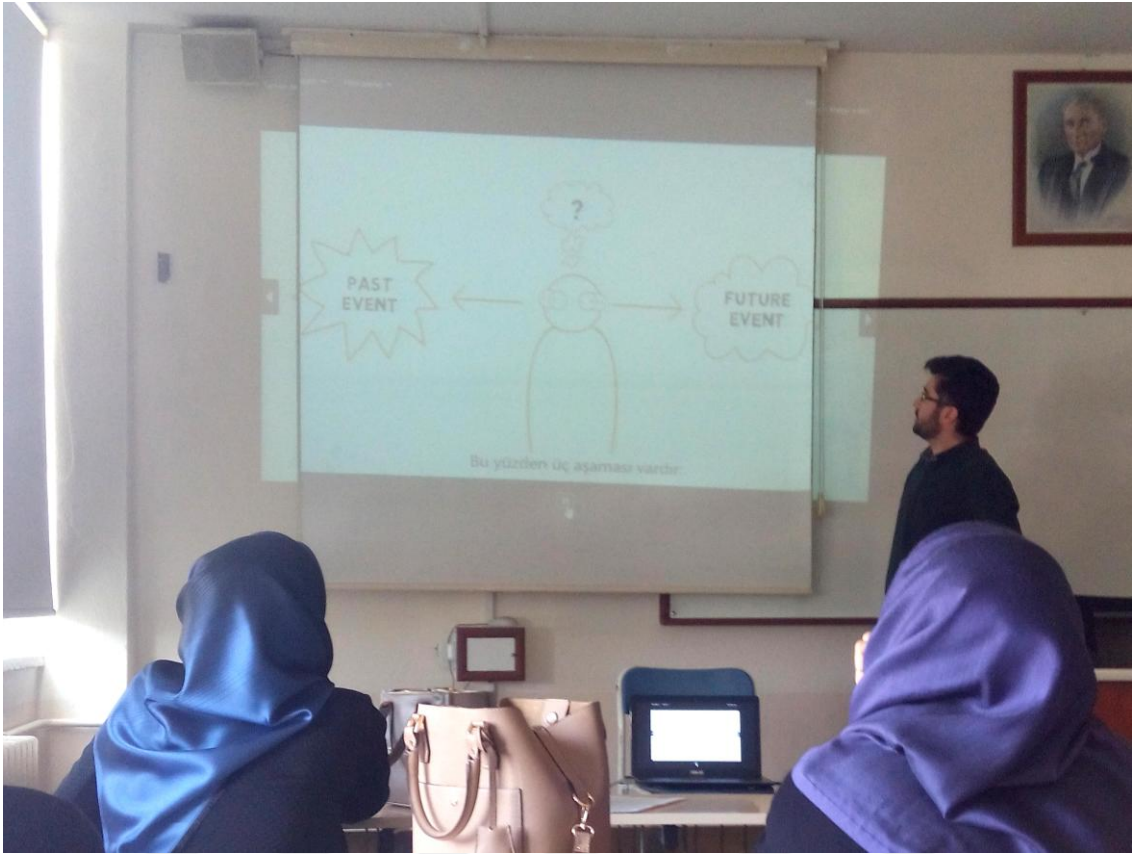
EK-10: Uygulama Sonrası Görüşme Soruları

1. Geçmiş bir döneme baktığınızda öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili ne hissediyorsunuz?
2. Öğretmenlik uygulaması, öğretmenlik mesleğinize yönelik hislerinizi, düşüncelerinizi, tutumlarınızı ve inançlarınızı hangi yönde etkiledi? Açıklar mısınız?
3. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici stratejiler (mikro-öğretim, yansıtıcı günlük tutma vb.) destekli öğretmenlik uygulamasının sizi pozitif olarak en etkileyen yönü ne oldu?
4. Bu ders kendi öğretmenliğiniz ve arkadaşlarınızın öğretmenliği üzerine düşünüp yeni fikirler geliştirmenize katkıda bulundu mu? Nasıl?
5. En fazla yararlı bulduğunuz etkinlik hangisiydi? Diğer etkinlikler hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - a. Ders öncesi ve sonrasında günlük tutmanız
 - b. Mikroöğretim:
 - i. Video kayıtlarından kendinizi izlemeniz,
 - ii. Arkadaşlarınızın sizi değerlendirmesi,
 - iii. Araştırmacının öğretiminizle ilgili verdiği dönütler,
 - iv. Arkadaşlarınızın derslerini izleyerek değerlendirmeniz
6. Bu uygulamaların öğretmenlik becerisi açısından size ne gibi bir katkısı oldu?
7. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici stratejiler (mikro-öğretim, yansıtıcı günlük tutma vb.) destekli öğretmenlik uygulamasının sevmediğiniz ya da sizi zorlayan tarafı ne idi?
 - a. Ders öncesi ve sonrasında günlük tutmanız
 - b. Mikroöğretim:
 - i. Video kayıtlarından kendinizi izlemeniz,
 - ii. Arkadaşlarınızın sizi değerlendirmesi,
 - iii. Araştırmacının öğretiminizle ilgili verdiği dönütler,
 - iv. Arkadaşlarınızın derslerini izleyerek değerlendirmeniz
8. Yansıtıcı stratejiler destekli öğretmenlik uygulamasının diğer öğretmenlik branşlarından farklı olarak özellikle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni adaylarına ne gibi katkıları olabilir?
9. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

EK-11: Deney Grubu Öğretmen Adayları İle Yürütülen Çalışma Süresince Çekilen Çeşitli Fotoğraflar

1. Uygulama Öncesi Teorik Bilgilendirme Oturumu





2. Deney Grubu Öğretmen Adaylarının Gerçek Sınıf Ortamında Ders Anlatımı





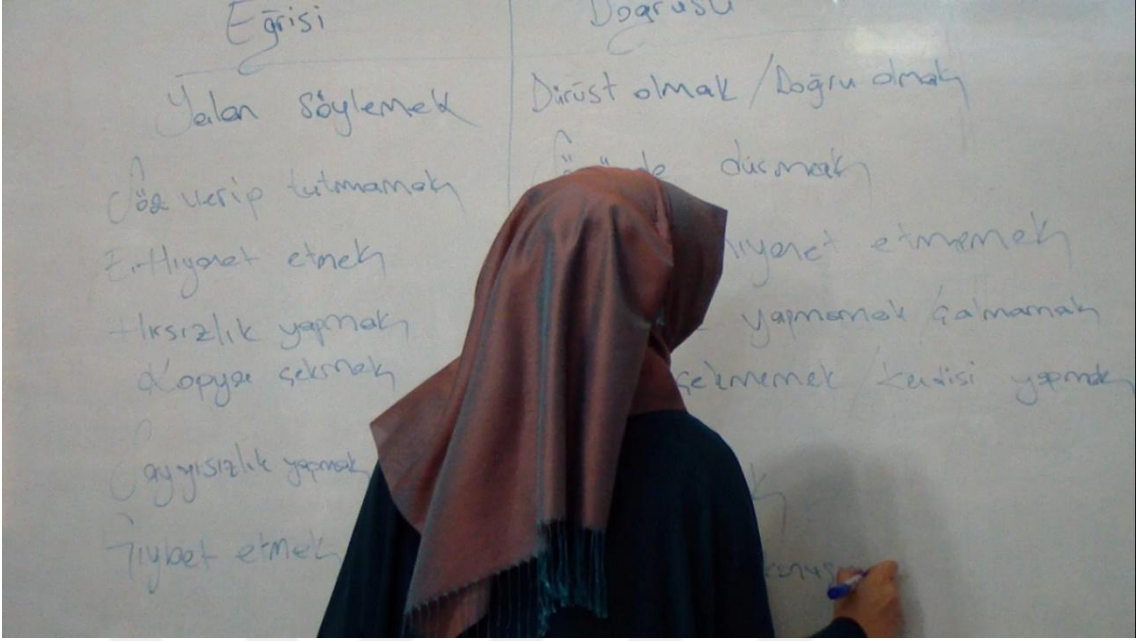












3. Mikroöğretim Oturumları ve Akran Değerlendirmesi sürecinden fotoğraflar









EK-12: NVIVO Programı Arayüzü ve Kodlama örnekleri

Name	Sources	References	Created On	Created By	Modified On	Modified By
1. Arama ve hazırlama süreci	7	7	10/10/2016 02:57	IE	25/09/2017 16:01	IE
2. Öğrencilerin gelişim düzeylerini ölçme	1	1	10/10/2016 02:58	IE	06/09/2017 16:28	IE
3. Öğrencilerin ilgi alanlarını ölçme	2	2	10/10/2017 04:43	IE	06/09/2017 16:29	IE
4. Bireysel faaliyetleri ölçme	2	2	10/10/2016 02:59	IE	06/09/2017 16:29	IE
5. Sosyal-kültürel yapıyı ölçme	8	9	10/10/2016 02:59	IE	06/09/2017 16:29	IE
6. Okul ortamını ölçme	0	0	10/10/2016 02:59	IE	06/09/2017 16:29	IE
7. Özel öğrenme ihtiyaçlarını ölçme	0	0	10/10/2016 02:59	IE	06/09/2017 16:29	IE
8. Öğrenme Uygulamaları	0	0	10/10/2016 03:00	IE	24/09/2017 14:58	IE
9. Temel öğrenme	0	0	10/10/2016 03:01	IE	06/09/2017 16:32	IE
10. Öğrenci ihtiyaçlarını ölçme	10	10	03/09/2017 10:20	IE	25/09/2017 14:58	IE
11. Her şeyden önce	37	44	10/10/2016 03:01	IE	06/09/2017 11:37	IE
12. Her şeyden önce	26	26	10/10/2016 03:02	IE	06/09/2017 11:37	IE

Name	Sources	References	Created On	Created By	Modified On	Modified By
3. Gerçek yaşamla günlük hayatta ilişkilerinde	35	36	10/10/2016 03:02	IE	20/09/2017 03:21	IE
4. Soyut konuları somulaştırma	12	14	10/10/2016 03:02	IE	06/09/2017 15:33	IE
5. Öğrencinin günlük hayatına dokunma	1	1	28/07/2017 05:01	IE	22/08/2017 03:26	IE

Name	Nodes	References	Created On	Created By	Modified On	Modified By
1-HaticeK_2	1	1	29/07/2017 11:54	IE	23/08/2017 00:54	IE
1-HaticeY	0	0	29/07/2017 12:03	IE	29/07/2017 12:03	IE
1-HaticeY_2	0	0	29/07/2017 12:03	IE	29/07/2017 12:03	IE

EK-13: Deney Grubu Katılımcılarının Yanıtsız Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Öntest-Sontest-Erişi Puanları

Kod	Süreklili ve amaçlı düşünme		Açık fikirlilik		Sorgulayıcı ve etkili öğretim		Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik		Araştırmacı olma		Öngörütü ve içten olma		Mesleğe bakış		Genel											
	Öntest	Sontest	Erişi	Öntest	Sontest	Erişi	Öntest	Sontest	Erişi	Öntest	Sontest	Erişi	Öntest	Sontest	Erişi	Öntest	Sontest	Erişi								
ÖA01	4.286	5	0.714	4.667	4.833	0.167	4.8	5	0.2	4.2	4.4	0.2	4.4	0.2	4.667	4.667	0	4	4.25	0.25	4.5	4.5	0	4.457	4.714	0.257
ÖA02	3.857	4.286	0.429	4.167	4.667	0.5	4.4	4.2	-0.2	4.6	4.6	0	4.6	0	4.5	4	-0.5	4.25	4.25	0	4.5	5	0.5	4.286	4.371	0.086
ÖA03	5	5	0	5	5	0	5	5	0	5	4.2	-0.8	4.2	0	5	5	0	5	5	0	5	5	0	5	4.886	-0.114
ÖA04	4.286	4.857	0.571	4.833	5	0.167	5	5	0	4.8	5	0.2	4.8	5	4.833	5	0.167	4.5	5	0.5	5	5	0	4.714	4.971	0.257
ÖA05	4.286	4.286	0	4.833	4.667	-0.167	4.6	4.4	-0.2	3	4.4	1.4	4.4	0	4.167	4.5	0.333	4.25	4.5	0.25	4.5	4	-1	4.257	4.429	0.171
ÖA06	4.429	4.429	0	5	5	0	5	5	0	4.4	4.4	0	4.4	0	4.5	4.667	0.167	4.25	4.5	0.25	5	5	0	4.629	4.686	0.057
ÖA07	4.857	4.714	-0.143	5	5	0	4.8	4.8	0	3	4.4	1.4	4.4	0	5	4.667	-0.333	5	4.75	-0.25	5	4.5	-0.5	4.657	4.714	0.057
ÖA08	5	5	0	4.333	4.5	0.167	4.6	5	0.4	2.4	4.4	2	4.4	2	3.833	3.833	0	4.25	4.5	0.25	5	5	0	4.171	4.571	0.4
ÖA09	3	4.429	1.429	4.667	4.667	0	4.4	4.2	-0.2	4.4	4.4	0	4.4	0	4	4.5	0.5	4.5	4.5	0	4.5	4.5	0	4.114	4.457	0.343
ÖA10	4.286	4.286	0	5	5	0	4.8	5	0.2	4.6	4.8	0.2	4.8	0.2	5	4.833	-0.167	4.75	5	0.25	5	5	0	4.743	4.8	0.057
ÖA11	4.857	4.429	-0.429	5	5	0	5	5	0	4.6	4.4	-0.2	4.4	-0.2	4.5	4.667	0.167	5	5	0	5	5	0	4.829	4.743	-0.086
ÖA12	4.286	4.286	0	4.5	5	0.5	4.8	4.6	-0.2	4	3.8	-0.2	4	3.8	3.333	3.5	0.167	4.75	4.5	-0.25	4.5	4.5	0	4.257	4.286	0.029
ÖA13	3.857	4.857	1	4.333	4.333	0	4.8	5	0.2	4.4	4.4	0	4.4	0	4.333	3.833	-0.5	4	4.25	0.25	4.5	4.5	0	4.286	4.457	0.171
ÖA14	4.714	4.286	-0.429	4	4.167	0.167	4.6	4.8	0.2	4	4.4	0.4	4.4	0.4	4.5	4.333	-0.167	4.5	4.5	0	4.5	5	0.5	4.4	4.429	0.029
ÖA15	3.714	3.857	0.143	4.167	4.167	0	3.8	3.8	0	3	3.8	0.8	3.8	0.8	3	4.167	1.167	2.75	4	1.25	4.5	4.5	0	3.514	4	0.486
ÖA16	3.857	4.571	0.714	4.5	5	0.5	5	4.8	-0.2	4.4	4.2	-0.2	4.4	-0.2	4.5	4.667	0.167	4.5	4	-0.5	4.5	4.5	0	4.429	4.571	0.143
ÖA17	3.857	4	0.143	4.833	4.833	0	4.2	4.6	0.4	4.6	4.4	-0.2	4.4	-0.2	4.167	4.333	0.167	4.25	4	-0.25	5	5	0	4.343	4.4	0.057
ÖA18	3.714	4	0.286	3.833	3.667	-0.167	3.8	4	0.2	4	3.8	-0.2	4	3.8	3.5	3.833	0.333	4	4	0	4.5	4.5	0	3.829	3.914	0.086
ÖA19	3.429	4.286	0.857	4	4.5	0.5	4	3.8	0.2	4	4.2	0.2	4.2	0.2	3.5	4.167	0.667	3.75	4.5	0.75	2.5	2	-0.5	3.571	4.114	0.543
ÖA20	4.429	4.571	0.143	4.667	4.667	0	4.8	4.8	0	4.2	4.6	0.4	4.6	0.4	4.667	4.5	-0.167	4.5	4.25	-0.25	5	4	-1	4.571	4.543	-0.029
Ortalama	4.200	4.472	0.271	4.567	4.683	0.117	4.610	4.640	0.050	4.080	4.350	0.270	4.338	4.463	4.650	4.383	0.108	4.338	4.463	0.125	4.550	4.650	-0.100	4.353	4.503	0.150

EK-14: Kontrol Grubu Katılımlarının Yanıtları Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Öntest-Sontest-Erişi Puanları

Kodu	Süreklili ve amaçlı düşünme		Açık fikirlilik		Sorgulayıcı ve etkili öğretim		Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik		Araştırmacı olma		Öngörütü ve içten olma		Mesleğe bakış		Genel							
	Öntest	Sontest	Erişi	Öntest	Sontest	Erişi	Öntest	Sontest	Erişi	Öntest	Sontest	Erişi	Öntest	Sontest	Erişi	Öntest	Sontest	Erişi				
ÖA21	4.429	4.714	0.286	5	5	0	4.6	-0.4	4.2	4.4	0.2	4	4	0	4.75	4	-0.75	5	5	4.514	-0.057	
ÖA22	4.429	4.429	0	4.667	4.667	0	4.4	0.4	4.6	4.8	0.2	4.333	4.833	0.5	4.5	4.75	0.25	4.5	5	4.486	4.714	0.229
ÖA23	4.286	4.429	0.143	5	4.667	-0.333	4.8	-0.4	4.6	4.4	-0.2	4.5	4.5	0	5	4.75	-0.25	5	4.5	4.686	4.514	-0.171
ÖA24	3.714	4.429	0.714	4.5	4	-0.5	4.2	-0.2	4.8	4.6	-0.2	3.833	4	0.167	5	4.5	-0.5	3.5	4.5	4.229	4.257	0.029
ÖA25	4.571	4.714	0.143	5	5	0	5	0	4.4	4.4	0	3.5	4.333	0.833	4.75	4.75	0	3	4.5	4.429	4.686	0.257
ÖA26	3.714	4	0.286	4.667	3.833	-0.833	5	-0.4	4.4	4.2	-0.2	3.667	4	0.333	4	3.75	-0.25	5	4.5	4.257	4.086	-0.171
ÖA27	3.714	4.143	0.429	4.333	4.833	0.5	4.6	-0.2	4.2	3.8	-0.4	3.667	3	-0.667	3.25	3	-0.25	4.5	5	4	3.971	-0.029
ÖA28	4.286	4	-0.286	4.833	4	-0.833	4.4	-0.2	4	4.2	0.2	3.667	4.167	0.5	4	4	0	4	4.5	4.2	4.114	-0.086
ÖA29	3.857	4	0.143	3.833	3.833	0	4.4	3.4	-1	3.6	0.4	3.833	4	0.167	3.75	3.5	-0.25	4	4	3.886	3.829	-0.057
ÖA30	3.714	3.571	-0.143	4.667	4.667	0	4.4	0.2	4.2	3.4	-0.8	2.833	3.833	1	4.25	3.5	-0.75	3	3.5	3.914	3.914	0
ÖA31	4.857	5	0.143	5	5	0	5	0	5	5	0	5	5	0	4	5	1	5	5	4.857	5	0.143
ÖA32	4.714	4.714	0	4.333	4.5	0.167	4.6	0.4	4.8	4.8	0	4	5	1	4.25	4.75	0.5	4.5	5	4.457	4.8	0.343
ÖA33	4.286	3.571	-0.714	3.5	4	0.5	4.4	0.4	4.2	4.8	0.6	4.5	4.833	0.333	3	4	1	4.5	4.5	4	4.257	0.257
ÖA34	4.571	3.857	-0.714	4.667	4.667	0	4.8	-0.2	4.2	4.4	0.2	4.167	4.333	0.167	4.75	4	-0.75	4.5	5	4.514	4.343	-0.171
ÖA35	4.857	4.857	0	4.667	4.833	0.167	5	0	4.6	4.6	0	4.5	4.667	0.167	4.5	4.5	0	5	5	4.714	4.771	0.057
ÖA36	4.286	3.857	-0.429	5	4.667	-0.333	5	0	4.2	4	-0.2	3.833	3.833	0	3.75	4	0.25	5	4	4.4	4.2	-0.2
ÖA37	4.429	4.571	0.143	4.667	5	0.333	5	0	4.4	3.4	-1	3.667	4.667	1	4.75	4.75	0	4.5	5	4.457	4.6	0.143
ÖA38	4.286	4.429	0.143	5	5	0	4.4	0.2	3.8	4	0.2	4	4	0	4	4	0	4	4.5	4.229	4.343	0.114
ÖA39	4.286	4.286	0	4.333	4	-0.333	4.8	-0.2	4.4	4.2	-0.2	4.167	4	-0.167	4	4	0	4	4.5	4.314	4.2	-0.114
ÖA40	3.857	3.857	0	4.333	5	0.667	5	-0.2	4	3.8	-0.2	4.333	4.833	0.5	4.25	4.75	0.5	4.5	4.5	4.286	4.486	0.2
Ortalama	4.257	4.271	0.014	4.600	4.558	-0.042	4.680	-0.090	4.330	4.260	-0.070	4.000	4.292	0.292	4.225	4.213	-0.013	4.350	4.600	4.344	4.580	0.036

EK-15: Deney ve Kontrol Grubunun Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Alt Boyutlarında Öntest-Sontest-Erişi Ortalama Puanları

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma
YANDE Genel Öntest	4.353	0.389	4.344	0.266
YANDE Genel Sontest	4.503	0.280	4.380	0.321
YANDE Genel Erişi	0.150	0.181	0.036	0.167
Sürekli ve Amaçlı Düşünme Öntest	4.200	0.539	4.257	0.378
Sürekli ve Amaçlı Düşünme Sontest	4.471	0.344	4.271	0.422
Sürekli ve Amaçlı Düşünme Erişi	0.271	0.479	0.014	0.347
Açık Fikirlilik Öntest	4.567	0.384	4.600	0.406
Açık Fikirlilik Sontest	4.683	0.370	4.558	0.440
Açık Fikirlilik Erişi	0.117	0.217	-0.042	0.401
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Öntest	4.610	0.392	4.680	0.333
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Sontest	4.640	0.424	4.590	0.408
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Erişi	0.050	0.193	-0.090	0.334
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Öntest	4.080	0.697	4.330	0.345
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Sontest	4.350	0.303	4.260	0.450
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Erişi	0.270	0.666	-0.070	0.374
Araştırmacı Olma Öntest	4.275	0.583	4.000	0.468
Araştırmacı Olma Sontest	4.383	0.419	4.292	0.504
Araştırmacı Olma Erişi	0.108	0.391	0.292	0.432
Öngörülü ve İçten Olma Öntest	4.338	0.515	4.225	0.544
Öngörülü ve İçten Olma Sontest	4.463	0.347	4.213	0.540
Öngörülü ve İçten Olma Erişi	0.125	0.393	-0.013	0.503
Mesleğe Bakış Öntest	4.650	0.564	4.350	0.630
Mesleğe Bakış Sontest	4.550	0.686	4.600	0.417
Mesleğe Bakış Erişi	-0.100	0.384	0.250	0.550

EK-16: Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Tablo 32. Deney Grubunda YANDE Ölçeğinden Elde Edilen Öntest-Sontest Genel Puanlarına İlişkin Tek Örneklem Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Değerler		Öntest	Sontest
N		20	20
Parametreler	\bar{X}	4.353	4.503
	SS	.386	.280
Shapiro-Wilk		.948	.966
<i>p</i>		.334	.662

Tablo 33. Kontrol Grubunda YANDE Ölçeğinden Elde Edilen Öntest-Sontest Genel Puanlarına İlişkin Tek Örneklem Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Değerler		Öntest	Sontest
N		20	20
Parametreler	\bar{X}	4.344	4.380
	SS	.266	.321
Shapiro-Wilk		.973	.979
<i>p</i>		.813	.925

Tablo 34. Deney Grubunda Sürekli ve Amaçlı Düşünme Alt Boyutundan Elde Edilen Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Tek Örneklem Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Değerler		Öntest	Sontest
N		20	20
Parametreler	\bar{X}	4.200	4.471
	SS	.539	.344
Shapiro-Wilk		.951	.930
<i>p</i>		.376	.156

Tablo 35. Kontrol Grubunda Sürekli ve Amaçlı Düşünme Alt Boyutundan Elde Edilen Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Tek Örneklem Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Değerler		Öntest	Sontest
N		20	20
Parametreler	\bar{X}	4.257	4.271
	SS	.378	.422
Shapiro-Wilk		.900	.954
<i>p</i>		.042*	.431

$p < .05$

Tablo 36. Deney Grubunda Açık fikirlilik Alt Boyutundan Elde Edilen Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Tek Örneklem Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Değerler		Öntest	Sontest
N		20	20
Parametreler	\bar{X}	4.567	4.683
	SS	.384	.370
Shapiro-Wilk		.905	.829
<i>p</i>		.052	.002*

$p < .05$

Tablo 37. Kontrol Grubunda Açık fikirlilik Alt Boyutundan Elde Edilen Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Tek Örneklem Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Değerler		Öntest	Sontest
N		20	20
Parametreler	\bar{X}	4.600	4.558
	SS	.406	.440
Shapiro-Wilk		.848	.822
<i>p</i>		.005*	.002*

$p < .05$

Tablo 38. Deney Grubunda Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Alt Boyutundan Elde Edilen Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Tek Örneklem Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Değerler		Öntest	Sontest
N		20	20
Parametreler	\bar{X}	4.610	4.680
	SS	.392	.423
Shapiro-Wilk		.849	.809
<i>p</i>		.005*	.001*

$p < .05$

Tablo 39. Kontrol Grubunda Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Alt Boyutundan Elde Edilen Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Tek Örneklem Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Değerler		Öntest	Sontest
N		20	20
Parametreler	\bar{X}	4.680	4.590
	SS	.333	.408
Shapiro-Wilk		.850	.857
<i>p</i>		.005*	.007*

$p < .05$

Tablo 40. Deney Grubunda Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Alt Boyutundan Elde Edilen Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Tek Örneklem Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Değerler		Öntest	Sontest
N		20	20
Parametreler	\bar{X}	4.080	4.350
	SS	.697	.303
Shapiro-Wilk		.858	.876
<i>p</i>		.007*	.015*

$p < .05$

Tablo 41. Kontrol Grubunda Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Alt Boyutundan Elde Edilen Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Tek Örneklem Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Değerler		Öntest	Sontest
N		20	20
Parametreler	\bar{X}	4.330	4.260
	SS	.345	.450
Shapiro-Wilk		.969	.957
<i>p</i>		.739	.490

Tablo 42. Deney Grubunda Araştırmacı Olma Alt Boyutundan Elde Edilen Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Tek Örneklem Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Değerler		Öntest	Sontest
N		20	20
Parametreler	\bar{X}	4.275	4.383
	SS	.583	.419
Shapiro-Wilk		.920	.944
<i>p</i>		.101	.286

Tablo 43. Kontrol Grubunda Araştırmacı Olma Alt Boyutundan Elde Edilen Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Tek Örneklem Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Değerler		Öntest	Sontest
N		20	20
Parametreler	\bar{X}	4.000	4.292
	SS	.468	.504
Shapiro-Wilk		.960	.914
<i>p</i>		.101	.077

Tablo 44. Deney Grubunda Öngörülü ve İçten Olma Alt Boyutundan Elde Edilen Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Tek Örneklem Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Değerler		Öntest	Sontest
N		20	20
Parametreler	\bar{X}	4.337	4.462
	SS	.515	.347
Shapiro-Wilk		.873	.883
<i>p</i>		.013*	.020*

$p < .05$

Tablo 45. Kontrol Grubunda Öngörülü ve İçten Olma Alt Boyutundan Elde Edilen Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Tek Örneklem Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Değerler		Öntest	Sontest
N		20	20
Parametreler	\bar{X}	4.225	4.213
	SS	.544	.540
Shapiro-Wilk		.940	.904
<i>p</i>		.244	.048*

$p < .05$

Tablo 46. Deney Grubunda Mesleğe Bakış Alt Boyutundan Elde Edilen Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Tek Örneklem Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Değerler		Öntest	Sontest
N		20	20
Parametreler	\bar{X}	4.650	4.550
	SS	.564	.630
Shapiro-Wilk		.561	.622
<i>p</i>		.000*	.000*

$p < .05$

Tablo 47. Kontrol Grubunda Mesleğe Bakış Alt Boyutundan Elde Edilen Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Tek Örneklem Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Değerler		Öntest	Sontest
N		20	20
Parametreler	\bar{X}	4.35	4.60
	SS	.630	.417
Shapiro-Wilk		.851	.804
p		.006*	.001*

p<.05



T. C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı:	İrfan ERDOĞAN	İmza:	
Doğum Yeri:	Gerede		
Doğum Tarihi:	1987		
Medeni Durumu:	Evli		

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	S.M. Dayıoğlu İlköğretim Okulu	-	Gerede	2001
Ortaöğretim	Gerede İmam-Hatip Lisesi	-	Gerede	2005
Lisans	Selçuk Üniversitesi	İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	Konya	2009
Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi	İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi	Konya	2012
İş Deneyimi:	Aşağıhadım Ahmet Yavuz İlköğretim Okulu'nda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni (2009-2011) Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü Araştırma Görevlisi (2011-...)			
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Prof. Dr. Muhiddin OKUMUŞLAR Prof. Dr. Mustafa TAVUKÇUOĞLU Prof. Dr. İbrahim COŞKUN			
Tel:	05375585142			
Adres:	Hanaybaşı Mah. Alemdar Cad. 85/8 Selçuklu / Konya			