

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 10.05.2018
Kabul Tarihi / Date Accepted : 15.02.2019
Yayın Tarihi / Date Published : 11.03.2019



<https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-422573>

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE YANSITICI DÜŞÜNME UYGULAMALARINA İLİŞKİN TÜRKİYE’DE YAPILMIŞ ÇALIŞMALARIN ANALİZİ

Eray EĞMİR¹

ÖZ

Bu çalışmada Türkiye’de öğretmen eğitimindeki yansıtıcı düşünme uygulamalarına dair Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezinde indekslenen lisansüstü tezleri ile Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) Sosyal Bilimler Veri Tabanı ve Google Scholar arama motorunda indekslenen ulusal dergilerdeki araştırma makaleleri incelenmiştir. Bu amaçla, çalışma kapsamında 35 lisansüstü tez ve 19 makale analiz edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre yayınların çoğunlukla Türkçe yayımlandığı ve çalışmaların 2008 ve 2012 sonrası artış gösterdiği belirlenmiştir. Çalışmaların konuları genellikle birtakım uygulamaların yansıtıcı düşünmeye etkisi ve yansıtıcı düşünme becerisinin bazı bağımlı değişkenlere etkisi üzerine yoğunlaşmıştır. Çalışmalar sıklıkla nitel yöntem ve durum çalışması ile desenlenmiştir. Çalışmalarda genellikle doküman ve ölçeklerin veri kaynağı olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Çalışmalarda veri analiz yöntemi olarak içerik analizi, t-testi ve non-parametrik yöntemler kullanılmıştır. Çalışmaların sonuçları incelendiğinde işe koşulan uygulamaların genellikle yansıtıcı düşünme üzerinde olumlu etki yaptığı ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yansıtma, yansıtma uygulamaları, öğretmen eğitimi.

ANALYSIS OF THE STUDIES IN TURKEY REGARDING REFLECTIVE THINKING APPLICATIONS IN TEACHER TRAINING

ABSTRACT

In this study, graduate theses indexed in YÖK (Higher Educational Council) National Thesis Center and research articles in national journals indexed in ULAKBİM (Turkish Academic Network and Information Center) Social Sciences Databases and Google Scholar search engine were examined. For this purpose, 35 graduate dissertations and 19 articles were analyzed. According to the findings of the study, it was determined that the publications were mostly published in Turkish and the studies increased after 2008 and 2012. The subjects of the studies were generally focused on the effect of some practices on reflective thinking and the effect of reflective thinking on some dependent variables. The studies were often designed with qualitative method and case study. In these studies, it was determined that documents and scales were used as data sources. In general, content analysis, t-test and non-parametric methods were used as data analysis methods. When the results of the studies were examined, it was stated that the practices performed generally had a positive effect on reflective thinking.

Keywords: Reflection, reflection practices, teacher training.

¹ Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ee@aku.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3054-1011>

1.GİRİŞ

Düşünme becerisi, insanoğlunu diğer tüm canlı türlerinden ayıran kritik bir beceridir. İnsan, düşünme becerisini kullanarak yaşantısına ve bu yaşantıyı sürdürdüğü çevreye ve koşullara etki etmektedir. Düşünme becerisi ile birlikte insan şema oluşturmada, anlamlandırmada, sorgulamada, iletişim kurmada, problem çözmekte, geçmişini bilmekte, umut etmekte, geleceğini tasarlamada yani kısacası hayatını kontrol etmektedir. Genel anlamda düşünme, içinde bulunulan koşulları anlamlandırabilmek için gerçekleştirilen aktif, amaca yönelik, organize bir bilişsel süreç olarak tanımlanabilir (Kurnaz, 2013). Yani düşünme, insanın edindiği deneyimleri incelemesine dönük işe koştuğu bir eylemdir. Bu inceleme sonucu insan karar verme, plan yapma, problem çözme, yargıda bulunma veya eyleme geçme davranışlarını sergiler. Bu yönüyle düşünme, hem bir süreci hem de bu sürecin sonunda ulaşılmaya amaçlanan bir ürünü işaret etmektedir

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) (2012, s. 10) düşünme becerilerini üç temel kategoriye ayırmıştır; planlama, geliştirme ve yansıtma. Planlama kategorisi soru sorma, önceki bilgi, beceri ve anlayışları aktif hale getirme, bilgi toplama, sürece ilişkin strateji ve başarı ölçütü belirleme ile ilgiliyken; geliştirme kategorisi fikirler üretme, beklenmedik çıktıları değerlendirme, çıkarımlarda bulunma, mantıklı düşünme, kanıt, bilgi ve fikirleri değerlendirme alt becerilerini beraberinde getirir. Yansıtma becerisi ise çıktıları ve başarı ölçütlerini yeniden inceleme, süreç/metodu gözden geçirme, kendi öğrenmesini ve düşünmesini değerlendirme, düşünmeyi bileşenlerine ayırma ve bütünleştirme becerilerini içermektedir.

Günümüzde eğitim süreçlerinde kazandırılması hedeflenen becerilere dair sınıflandırmalarda düşünme becerilerine sıklıkla atıf yapıldığı görülmektedir. Fadel (2008) 21. Yüzyıl Becerileri İçin Ortaklık [Partnership for 21st Century Skills] girişimine ilişkin hazırladığı raporda, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, inovasyon, iletişim ve işbirlikli çalışma becerilerini, öğrenme ve inovasyon becerileri kategorisi altında toplamıştır. Avrupa Parlamentosu da (2006) öğrenmeyi öğrenme becerisini anahtar beceriler arasında göstermiş ve bu beceriyi bireyin kendi öğrenmelerini organize edebilme yeteneği olarak tanımlamıştır. Bireyin bu organize etme yeteneği, bireyin kendi öğrenme süreç ve ihtiyaçlarının farkında olmasını ve başarılı bir şekilde öğrenebilmesi için karşısına çıkacak zorluklarla baş edebilme becerisini kapsamaktadır.

Günümüz bilgi toplumlarına bakıldığında da bu becerilerin önemi özellikle eğitimin amaçlarına ilişkin oluşturulan listelerde karşımıza çıkmaktadır. Eğitimin amaçlarının günümüz dünyasında okula dönük taleplerle ilişkili olduğu düşünüldüğünde, çağdaş dünyada bilgiye sahip olan, onu nitelikli biçimde kullanan ve yeniden üretebilen bireyler talep edilmektedir. Drucker'e (1993) göre çağımızda bilgiye sahip olan herhangi biri, her dört-beş yılda bir bilgilerini güncellemeli ve işlevini kaybetmiş ve bireyin doğru sonuçlara ulaşması için yeterli olmayan bilgilere sahip olmaktan bu yolla kaçınılmalıdır. Toffler'a (1981)'a göre ise hızlı değişimler devrinde dünyaya egemen olacaklar "sürekli öğrenenler" ve öğrenmeye açık olanlar olacaktır; "bilen" olmak yeni dünya için yeterli bir unsur değildir. Bu doğrultuda ülkeler, eğitimin felsefesi, organizasyonu, uygulanması ve niteliğinde gerekli düzenlemeleri belirlemek ve gerçekleştirmek yoluyla bilgi toplumunun gereksinimlerine uyum sağlamaya çalışmaktadır. Böylece bilgi toplumu olmayı kendilerine hedef olarak belirlemiş toplumlar çağdaş dünyanın önelediği becerileri edinmiş bireyler yetiştirerek bu hedeflerine ulaşma yolunda avantaj sağlayabileceklerdir.

Bu açıklamalar ışığında tüm ülkelerdeki eğitim tasarımcıları, düşünme becerilerini öğretim süreçlerinin merkezine yerleştirme çabası içerisinde. Bu becerilerden biri olan yansıtıcı düşünme de öğrenmeye yapılandırmacı bakışı destekleyen bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılandırmacı paradigma bilgiyi geleneksel anlamda öğrenciye aktarma ya da başkasının aktardığı bilgiyi aynen alıp depolama değil, bilginin ilk elden yaşantılarla özne tarafından içsel olarak inşa edilmesini vurgulayan bir öğrenme kuramıdır (Glaserfeld, 1989; Piaget, 1967; Vygotsky, 1978; akt. Duman, 2017). Yapılandırmacılık yaklaşımına göre, öğrenen düşünme ve öğrenme sürecine aktif olarak katılır. Öğrenen, merkezde ve anahtar bir konumda bulunur; anlam oluşturma ve anlama süreçlerine dâhil olur. Bilgiyi içselleştirir ve onu yeni bir forma sokarak kendi bakışına göre dönüştürür. Öğrenciler bilgiyi yapılandırırken kendi görüşlerini sorgular ve kendi dünyaları ile bir ilişki içine girerek onu yorumlarlar. Bu noktadan hareketle öğrenme sürecinde bireylerin kendi anlam, model, ilke ve şemalarını yapılandırmasını sağlayacak süreç ve ortamların oluşturulması yani özetle öğrenmenin öznel bir yönelimle gerçekleşmesine imkân sağlayacak becerilerin kazandırılması sınıf içi eğitsel süreçlerin temel amacı haline gelmiştir (Ornstein ve Hunkins, 2009, s. 170).

Bu amaç göz önüne alındığında, öğrenenlerin kendi düşünme ve öğrenme süreçlerine ilişkin, meta-biliş olarak da isimlendirilen öznel bir bakış edinmeleri önemlidir. Meta-biliş kavramını oluşturan önemli becerilerden biri de yansıtıcıdır. Birey yansıtma ile kendi deneyimlerini ve eğitsel süreçlerini değerlendirerek bu sürecin kalitesini artırma noktasında önemli bir kazanım elde edecektir.

1.1. Yansıtma ve Yansıtıcı Düşünme

Öğrenmenin öznel boyutunu destekleyen becerilerden biri olan yansıtıcı düşünme herhangi bir fikir ya da bilgi birimini ve onun alt yapısını oluşturan inanç ve bilgi yapısını etkin, tutarlı ve dikkatli bir biçimde düşünmedir (Dewey, 1933, ss. 3-9). Yansıtıcı düşünme bir durum ya da problem üzerinde eleştirel ve bilinçli bir sorgulama yaparak belirsizlikleri ortadan kaldırmaya, deneyimleri transfer etmeye ve bu yolla bireyin bu deneyimlerden kendine bir yön tayin etmesini sağlamaya dönük bir düşünme biçimidir (Çam Aktaş, 2016).

Bütün yansıtıcı düşünme süreçlerine karmaşa oluşturan bir problem durumu kaynaklık etmekte; ileri sürülen görüşe ilişkin karar verme ve problemin zemininde yatan olguları ortaya çıkarmaya yönelik bir inceleme ise yansıtıcı düşünmeye eşlik etmektedir (Öner Sünkür, 2013). Yansıtıcı düşünme, bireye, deneyimlerini analiz etmek ve değerlendirmek için yararlı bir bakış açısı sağlar ve bireylerin kendi gelişimlerini ilk aşamadan deneyimli hale gelene kadar takip etmelerine yardımcı olur (Moon, 2008). Schön’e (1987) göre yansıtıcı düşünme bir eylemin üç farklı noktasında gerçekleşebilen sürece yayılmış bir beceridir. “Eylem hakkında yansıtma” eylem gerçekleştikten sonra geriye dönük düşünmeyi içerirken, “eylem esnasında yansıtma” eylem devam ederken yapılan incelemeleri kapsar. “Eylem için yansıtma” ise bireyin hâlihazırdaki deneyimden geleceğe yönelik yaptığı çıkarımlarla ilişkilidir.

En çok bilinen yansıtıcı düşünme modellerinden biri Kember vd. (2000) tarafından oluşturulmuştur. Model yansıtıcı düşünmeye dair dört alt ölçek içerir: alışkanlık, anlayış, yansıtma ve eleştirel düşünme. Alışkanlık eylemi, daha önce öğrenilmiş olan ve otomatik olarak yapılan eylemlerle ilişkilidir. Anlayış aşamasında, öğrenen, bağlamsal sınırları içerisinde kişisel önemini sorgulamadan bilgiyi anlamak ve uygulamak için hareket eder. Üçüncü alt bölüm, “bir sorunu içsel olarak ve araştırmacı bir bakış açısıyla inceleyip anlam oluşturarak, kavramsal perspektifte değişime yol açan bir süreç” olarak tanımlanan yansıtıcı öğrenmedir. Son kategori, algılarımızın, duygularımızın ve eylemlerimizin ardındaki nedenlerin farkındalığını içeren eleştirel yansıtmadır. Bu, eylemlerimizin değerlerimiz ve inançlarımız tarafından düzenlendiğinin ve varsayımlarımızın bilinçli ve bilinçsiz önceki öğrenmelerimiz ve sonuçlarından etkilendiğinin farkında olmayı ve bunları kritik bir şekilde değerlendirmeyi içerir (Ghanizadeh, 2017, s. 104). Eleştirel yansıtmanın amacı, kendi varsayımlarımıza meydan okumak ve bir fenomenin daha derin, daha karmaşık bir anlayışına ulaşmaktır (Mezirow, 1998).

Eğitsel açıdan bakıldığında Taggart ve Wilson’a (2005)’a göre yansıtıcı düşünme, öğretime ilişkin konularda bilgi temelli ve mantıklı kararlar alarak, bu kararların sonuçlarını değerlendirme sürecidir. Norton (1994), yansıtıcı düşünmeyi, eğitim uygulamasının nedenleri, yöntemleri, materyalleri ve sonuçları hakkında bir sorgulama olarak tanımlamıştır. Buna göre, özetle yansıtıcı düşünme, eğitim-öğretim faaliyetlerinde alınan kararlar ile deneyimler üzerinde dikkatli ve kasıtlı bir şekilde sorgulama yapma ve bunları eleştirel bir şekilde değerlendirmedir.

Dewey (1933)’e göre eğitimsel süreç bireyin deneyimlerini sürekli biçimde yeniden yapılandırması ve dönüştürmesidir. Birey ancak deneyimleri ile dünya hakkında öğrenir ve kendi yaşamını daha iyi bir seviyeye çıkarabilir. Eğitici bir deneyim, yaptıklarımız ve bu yaptıklarımızın sonuçları arasında ilişki kurabildiğimizi zaman gerçekleştirir. Bir deneyimin değeri, olaylar arasındaki ilişkilerin veya sürekliliklerin algılanmasında yatmaktadır. Buna göre öğrenme sürecinin her aşamasında yansıtıcı bir bakışın takınılması ve öğrenme sürecinde edinilen deneyimlerin öznel bakışlarla anlama dönüştürülmesi gerekmektedir. Zimmerman’a (2000) göre, değerlendirme ve yansıtıcı düşünme eylemi, öğrenme süreçlerinde öz-düzenlemenin bileşenleri olarak düşünülebilir. Halpern (2007), eğitimde yansıtıcılığı uygulamada, eğitimcilerin sadece kendi düşünce süreçlerini değil, aynı zamanda öğrencilerinin de farkındalıklarını geliştirmelerine yardımcı olmak için “metabilişsel yansıtma” terimini kullanmıştır. Yansıtıcı bakışın ihmal edildiği bir öğrenme sürecinde, yapılan faaliyetler ve kullanılan strateji ve yöntemler her sınıf düzeyinde öğrenciye mekanik tarzda bilgi, beceri ve deneyim aktarmaktan öteye geçemeyecektir (Ünver, 2003).

1.2. Yansıtıcı Düşünme ve Öğretmen Eğitimi

Yansıtıcı düşünme, mahiyeti gereği, bir uzmanlık mesleğini yerine getiren kişilerin gelişimi için kritik beceriler arasında sayılmaktadır (Colton ve Sparks-Langer, 1993). Çünkü öğretmenlik mesleği, birbirinden farklı karakteristiklere sahip öğretim ortamları ve öğrencilerle etkileşim içerisinde olmayı gerektirir. Öğretmenler, bu farklı deneyimlerini sürekli değerlendirmek ve buradan hareketle ileriki eğitsel süreçler için stratejiler geliştirmek durumundadırlar. “Öğretime ilişkin bir uzmanlık mesleği olan öğretmenlik, yalnızca belirlenen hedefler doğrultusunda kaynakların örgütlenerek öğrenciye kılavuzluğun gerçekleştirildiği teknik bir uzmanlık olarak değil, toplumsal ve kültürel değerleri yeniden üreten ve yeni nesillere aktararak toplumu birbirine bağlayan saygın bir meslek olarak değerlendirilmiştir” (Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2017, s. 11). Bir toplumda eğitim öğretimin başarısı pek çok faktörün yanı sıra öğretmenin başarısıyla da yakından ilişkilidir. Bu sebeple başarılı bir eğitim öğretim sistemine sahip olabilmek için yüksek nitelikli ve iyi yetişmiş öğretmenlere sahip olmak önemlidir.

Yapılandırmacı paradigmanın eğitim sisteminin temel öğrenme kuramı olarak kabul edilmesiyle, öğrenmeyi öğrenme, problem çözme, takım üyesi olma ve eleştirel düşünme ile bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma yetkinliği öğrencilere kazandırılması gereken temel beceriler haline gelmiştir. Bu nedenle değişimi okuyabilen, kendini sürekli geliştiren, empati yapabilen, etkili iletişim kurabilen, problem çözebilen ve sınıfına liderlik yapabilen öğretmenlerin sistemi amaçladığı noktaya getirebileceği açıktır (MEB, 2017).

Yansıtıcı düşünme becerisi, öğretmenlerin, mesleklerini yürütürken kendi öğretim süreçlerini değerlendirmelerine olanak sağlar. Yansıtıcı düşünme becerisine sahip öğretmenler güçlü yönlerini ve geliştirmeleri gereken özelliklerini belirleyerek öğrencileri için pozitif öğrenme ortamları oluşturma konusunda daha becerili bir noktaya gelebilirler. Ünver (2003, s. 17) öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceyi, “öğretmenin öğretim yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik yürüttüğü düşünme süreci” olarak açıklamaktadır.

Bununla birlikte, Van Manen (1977), yansıtıcı düşünmenin teknik akılcılık, pratik eylem ve eleştirel yansıtma olarak tanımladığı seviyeleri olduğunu ifade etmiştir. İlk seviye olan teknik akılcılık seviyesinde vurgu, etkinlik, verimlilik ve üretkenlik üzerinedir. Bu seviyede, öğretmen eğitiminde odak, öğretmenin müfredatı ve öğretme-öğrenme sürecine yönelik çeşitli teknikler uygulamayı öğrenmesini sağlamaktır; böylece önceden belirlenmiş bir hedefler kümesi en verimli ve en etkili şekilde gerçekleştirilebilir. Bu seviyede eğitsel bilginin teknik biçimde uygulanması öncelenir ve sonuçlardan çok amaçlarla ilgilenilir (Ballard, 2006).

İkinci seviye olan pratik eylem seviyesinde öğrenene ilişkin bir önceki seviyede ihmal edilen ve eğitsel uygulamalarda önemli etkiler yapan faktörler odağa alınmaktadır. Öğrencinin geçmiş yaşantıları, yetiştiği sosyal çevre, ait olduğu sosyal sınıf ve etnik kökeni öğretime en az eğitim durumları ögesi kadar etki etmektedir. Bu nedenle bu seviyede öğrenme, bireylerin öğrenme ortamlarında kendilerine özgü özelliklerine bağlı olarak bilinçli şekilde eyleme geçerek deneyimler yaşamasıdır ve müfredat ve eğitimdeki sorunlara çözüm bulmada öznel ve değer odaklı bir yaklaşım vardır (Van Manen, 1977).

Son seviye olan eleştirel yansıtma, öğretmenlerin bilginin ve sosyal koşulların değerini öğrencilere faydası açısından önyargısız bir şekilde sorguladığı seviyedir. Öğretmen kendine daima “dersin zor yanları neydi?”, “dersin hangi yönleri değiştirilebilir?”, “öğretilen konu öğrenciler için önemli miydi?” gibi sorular sorar (Ballard, 2006). Bu seviyede amaç demokratik bir sınıf oluşturulmasıdır ve öğretim sınıf içinde sistematik soruşturmalara yürütülür. Soruşturmanın konusu ise sosyal roller, eşitlik, adalet, özgürlük ve toplumun karşılanmamış ihtiyaçlarıdır (Van Manen, 1977).

Yukarıdaki açıklamalar ışığında yansıtmanın sürekli bir araştırma, soruşturma ve düşünme süreci olduğu görülmektedir. Yansıtma ile öğretmen kendi öğretiminin ve bu öğretimi sürdürdüğü ortamın dinamiklerini dikkatli bir incelemeye tabi tutar ve verimliliği etkileyen faktörleri ortaya çıkarır. Yansıtıcı düşünme yoluyla öğretmen geçmiş deneyimlerini eğitimsel inanç, değer ve felsefeleriyle sentezleyerek yeni fikir, olay ve deneyimleri tasarlar. Ayrıca öğretim ve sosyal konularla ilgili gelişimlerini denetlerler. Posner (2005)’e göre yansıtıcı düşünen öğretmenler eğitim politikalarına ve eğitimin sosyal bağlamına ilişkin eleştirel bir bakış açısı yöneltten aktif bireylerdir. Yansıtıcı düşünme becerilerine sahip olmayan öğretmenler okullarında ve sınıflarında devam eden süreçlere pasif biçimde müdahil olurlar ve genellikle otorite tarafından yönlendirilirler.

Ülkemizde 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulamaya konan ilköğretim programlarının kazandırmayı amaçladığı ortak becerilerde de düşünme becerilerine atıf yapıldığı görülmektedir. İlgili öğretim programının öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin düşüncelerine, araştırmalarına, problem çözmelerine, edindikleri bilgi ve becerileri yeniden yapılandırıp yaşama aktarabilmelerine fırsatlar sunan, aynı zamanda eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirmesini destekleyen stratejilerin kullanılması gerektiği vurgulanmıştır (Gündoğar, 2006). Bu nedenle öğrencilerinde yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmek isteyen bir öğretmenin öncelikle kendisinin bu beceriye sahip olması önemlidir. Bununla birlikte ayrıca 2009 yılında güncellenen programlarda yansıtıcı düşünmeye ilişkin vurgunun arttığı ve daha belirgin hale geldiği görülmektedir (MEB, 2009).

Ülkemizde 2005-2006 eğitim-öğretim yılı ile birlikte öğretim sistemlerinin temel paradigması haline gelen yapılandırmacı öğrenme kuramının öğretmene biçtiği rol de yansıtıcı düşünmenin önemini artırmıştır. Gerçekleştirilen paradigma değişikliği ile öğretim programları, etkinliklerle zenginleştirilerek öğrencinin merkeze alındığı bir yapıya kavuşmuştur (MEB, 2005). Bu yapıda öğrenci problem çözme, araştırma yapma ve bilgiyi yapılandırma süreçlerinde kendi öğrenmesinin sorumluluğunu kendisi üstlenecek ve ilk elden deneyimler geçirerek öğrenmesini kendine özgü bir şekilde yönlendirecektir. Söz konusu özellikleriyle yansıtıcı düşünme, 2005-2006 yılında uygulamaya konan öğretim programının ortaya koyduğu bu özelliklerin vurgulanmasında etkin olarak kullanabilecek bir beceri olarak dikkat çekmektedir. Öğrenciler öğrenme deneyimleri edinirken bu deneyimleri, eğitsel inançlarını ve elde ettiği bilgi birimlerini sürekli bir sorgulamaya tabi tutarak öğrenme süreçlerini verimli hale getirme çabası içinde olacaklardır. Öğretmen de bir yandan bu becerinin kullanımında

rehberlik yaparak öğrencinin sorgulamasını sağlarken, bir yandan da kendi rehberlik süreçlerini inceleyerek kendi öğretimi üzerinde yansıtma yapacaktır (Wilson ve Jan, 1993).

Pollard (2008)’e göre öğretmenler sınıfta ders işlerken ya da etkinlikleri uygularken kendini değerlendirmelidir. Bu süreç içerisinde de planlar yapmalı, koşulları değerlendirmeli, kendisinin ve öğrencilerin duygularına önem vermeli, problemlerin çözümü için veri toplamalı, daha sonra ayrıntılı analiz yaparak problemlerin çözümü için harekete geçmelidir. Öğretmenlerin kendilerini değerlendirerek, yeni koşullara göre yeni planlamalar yaptığı bu döngüsel yansıtıcı süreç eğitimin kalitesini artırır. Yansıtıcı düşünmede düşünceler ardışık, döngüsel bir süreç içerisinde işler. Bu süreç, öğretmenin kendini değerlendirmesi ve uygulamalarını sürekli olarak gözden geçirmesi döngüsü içerisinde gerçekleşir.

Yansıtıcı öğretim, öğretmenlere planlamada esneklik ve çok boyutluluk sağlamakta, öğretim uygulamalarında özgürlük tanımakta ve açık fikirlilik, sorumluluk, içtenlik gibi birçok olumlu öğretmen özelliğini kazandırmaktadır (Korthagen, 2001). Yansıtıcı düşünme eğitimiyle öğretmen adaylarının mesleki uygulamalarında hem kendilerinin hem de gelecekteki öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirmeleri sağlanacağından yansıtıcı düşünme becerisinin öğretmenlere hizmet öncesi eğitimlerinde kazandırılması önemli bir gerekliliktir. Öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünmeyi geliştirme konusunda aşağıdaki etkinlikler etkili olabilir (Ünver, 2003):

- Öğretmen adayının hazırladığı ders programlarına ilişkin verdiği dönütler.
- Ders sonrasında öğretmen adaylarının ders planlarını değerlendirmesi.
- Amaçlı tartışmalar.
- Günlük yazma.
- Gelişim dosyaları hazırlama.
- Eylem araştırmalarına katılma.
- Mikro öğretim çalışmalarına katılma.
- Öğretmenlik uygulamaları sırasında yapılan gözlemler.
- Ders raporları.
- Araştırma ve ölçekler.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada amaç, Türkiye’de öğretmen eğitimindeki yansıtıcı düşünme uygulamalarına dair YÖK Ulusal Tez Merkezinde indekslenen yüksek lisans ve doktora tezleri ile ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı ve Google Scholar arama motorunda indekslenen ulusal dergilerdeki araştırma makalelerini, tür, dil, yıl, konu, yöntem, desen, örneklem türü, örneklem büyüklüğü, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi ve kullanılan yansıtma tekniği ve çalışmanın sonucu değişkenleri açısından sistematik bir şekilde inceleyerek metodolojik ve tematik eğilimleri belirlemektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Yansıtıcı düşünmenin öğretmenlik mesleğini yürütmedeki önemi göz önüne alındığında, bu çalışmada Türkiye’de öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarına ilişkin yapılan tezlerin ve makalelerin analizi gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırma, önemli öğretmen yeterliklerinden biri olan yansıtıcı düşünme becerisine ilişkin çalışmaları derleyerek, bu bağlamdaki boşluğu gidermeyi amaçlamaktadır. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin, hangi unsurları etkilediği veya hangi unsurlardan etkilendiğine dair çalışmaların analizi ile yansıtıcı düşünme becerisinin bağlamı hakkında bir bakış geliştirilmesi çalışmanın hedeflerindedir. Bu yolla yansıtıcı düşünmenin öğretmen eğitimi bağlamındaki yerine ilişkin alanyazına katkı yapılması amaçlanmaktadır.

2. YÖNTEM

Bu araştırma, var olan durumu ortaya koymak ve tanımlamak amacıyla kullanılan betimsel bir çalışmadır. Araştırmada veriler, nitel araştırma ilkeleri doğrultusunda doküman incelemesi yöntemi ile toplanmıştır. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerden verilerin araştırma amacına uygun biçimde toplanmasını kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

2.1. Çalışma Evreni ve Örneklem

Bu araştırmada 5 Nisan 2018 tarihi itibarıyla YÖK Ulusal Tez Merkezinden PDF uzantılı olarak erişilebilir 35 adet tez ve ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı ve Google Scholar arama motorunda indekslenen 19 makale üzerinde çalışılmıştır. Çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede, belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Bu araştırmada örneklem oluşturulurken şu ölçütler dikkate alınmıştır;

- Çalışmalar “yansıtıcı düşünme”, “yansıtma” ve “yansıtıcı” anahtar kelimeleri ve bunların İngilizce karşılıkları olan “reflective thinking”, “reflection” ve “reflective” anahtar kelimeleri ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırmanın örnekleme dâhil edilen çalışmaların dili Türkçe ve İngilizce olarak seçilmiştir.
- Bir tez çalışmasından çıkarılan araştırma makaleleri yerine, tezin kendisinin incelemeye dâhil edilmiştir.

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Doküman incelemesi tekniği kullanılarak toplanan veriler, sürekli karşılaştırma yoluyla araştırmacı tarafından önceden geliştirilen rubrik kullanılarak kodlanmış ve içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi yönteminde kalıp ya da tema (Patton, 2002) veya kategoriler (Merriam, 2013) olarak adlandırılan anahtar kavramları veya anlamları tanımlamaya çalışma çabasına girilerek niteliksel bir veri azaltma ve anlamlandırma yapılır. Çalışmada ortaya çıkan her kategori için frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır.

Değişkenler belirlenirken, becerinin öğretmen eğitimindeki yerinin ortaya konması açısından önemli olan değişkenler seçilmeye çalışılmıştır. Ayrıca benzer çalışmalar incelenerek belirlenen değişkenler bir rubrikte toplanmıştır. Rubrik çalışmanın türü, dili, yapıldığı yıl, konu alanı, yöntemi, deseni, örneklem türü, örneklem büyüklüğü, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi, kullanılan yansıtma tekniği ve elde edilen sonuçlar olmak üzere 12 kategoriden oluşmuştur. Rubrikteki temalar Eğitim Bilimleri alanında doktora eğitimini tamamlamış ve tematik analiz çalışmaları bulunan üç uzmandan görüş alınarak revize edilmiş ve son hali verilmiştir. Çalışma yürütülürken analizi yapılan toplam 54 adet çalışma incelenerek çalışmada odaklanılan her bir değişken için “alt temalar” oluşturulmuştur. Bunun ardından her çalışma tekrar incelenerek kodlamalar yapılmıştır.

Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla iki araştırmacı tarafından çalışmalar bağımsız olarak kodlanmış ve birbiriyle karşılaştırılmıştır. Miles ve Huberman (1994)’ın formülü (Güvenirlilik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı X 100) kullanılarak hesaplanan uyum katsayısı % 95 olarak belirlenmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sürecinde belirlenen temalara göre incelenen 54 çalışmaya ilişkin elde edilen veriler frekans ve yüzde değerlerine göre sunulmaktadır.

Araştırmada ilk olarak öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarına ilişkin ülkemizde yapılan çalışmaların türlerine göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1.

Çalışmaların Tür Temasına Göre Dağılımı

Yayın Türü	f	%
Doktora tezi	19	35,1
Yüksek lisans tezi	16	29,6
Araştırma makalesi	19	35,1
TOPLAM	54	100

Tablo 1’deki veriler incelendiğinde Türkiye’de öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarına dair yapılan çalışmalarda tür temasına göre dengeli bir dağılım olduğu ifade edilebilir. Elde edilen verilere göre çalışmaların 19’ar tanesi doktora tezi ve araştırma makalesi iken 16 tanesinin yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir.

Araştırmada ikinci olarak çalışmaların dil değişkenine göre dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Çalışmaların Dil Temasına Göre Dağılımı

Yayın Dili	f	%
Türkçe	41	75,9
İngilizce	13	24,1
TOPLAM	54	100

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde dil temasına göre dağılımda Türkçe dilinde yazılan çalışmaların ağırlıkta olduğu görülmektedir. İngilizce dilinde yapılan 13 çalışmanın 5’inin doktora tezi ve 8’inin yüksek lisans tezi olduğu verisi göz önüne alındığında İngilizce dilinde araştırma makalesi yazılmamış olduğu göze çarpmaktadır.

Araştırmada üçüncü olarak çalışmaların yapıldığı yıl temasına göre dağılımı Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Çalışmaların Yıl Temasına Göre Dağılımı

Yayın Yılı	f	%
2004	1	1,8
2006	2	3,7
2007	1	1,8
2008	5	9,2
2009	5	9,2
2010	2	3,7
2011	2	3,7
2012	6	11,1
2013	5	9,2
2014	8	14,8
2015	7	12,9
2016	6	11,1
2017	4	7,4
TOPLAM	54	100

Tablo 3’teki veriler incelendiğinde ülkemizde öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarına ilişkin çalışmaların 2004’te başladığı görülmektedir. Bu yıldan itibaren neredeyse her sene bu konu üzerine çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında özellikle 2008 sonrası ve de 2012 sonrası yayınların sayısında belirgin bir artış gözlemlenmektedir. Öğretmen eğitiminde fakülte-okul işbirliğine dönük uygulamalar 1998 yılında yürürlüğe girmiştir (MEB Mevzuat, 2018). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasına dair sürecin önemli bir bileşeni olan yansıtıcı düşünme özellikle 2008 yılına kadar çok fark edilememiş gözükse de 2004 yılında itibaren değinilen bir konu olagelmıştır. Ancak özellikle yansıtıcı düşünmeye dönük teorik altyapının aktarılacak şekilde ülkemizde incelenmeye başlaması 2008 yılına kadar gerçekleşmemiştir. Bu yıldan sonra araştırmacılar öğretmen eğitiminin asli unsurlarından biri olan bu beceriyi çalışmalarına konu etmişlerdir. Öğretim programları boyutunda bakıldığında ise 2005 yılında gerçekleştirilen programlarda yansıtıcı düşünmeye ilişkin çok güçlü bir vurgunun yapılmadığı ancak 2009 yılında revize edilen programlarda küçük atıflar yapıldığı görülmektedir (MEB, 2009; MEB, 2005). Ancak bu yıldan sonra öğretim süreçlerinde bu beceriye bir önem atfedilmesiyle beceri irdelenmeye başlamıştır.

Araştırmada dördüncü olarak çalışmaların konusuna göre dağılımı Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Çalışmaların Konularına Göre Dağılımı

Yayın Konusu	f	Alt Başlık
Bir program/uygulama/yöntemin yansıtıcı düşünmeye etkisi	20	Ağ günlük kullanımı (4)
		Çevrim içi öğrenme (4)
		Yansıtıcı günlük (3)
		Mikro-yansıtıcı öğretim (2)
		Yapılandırmacı öğretim programı (1)
		Akran eğitimi (1)
		Bilgisayar destekli öğretim (1)
		Okul ve öğretmen içerikli filmler (1)
		Avrupa Dil Portfolyosu (1)

Tablo 4. devamı

Yayın Konusu	f	Alt Başlık
		Öz-değerlendirme (1) Akran değerlendirme (1) İşbirlikli proje tabanlı öğrenme (1) Sosyal medya araçları (1) Dizgeli öğretim (1)
		Mesleki gelişim (6) Bilimin doğası anlayışı (3) Epistemolojik inanç (2) Akademik başarı (2) Verimlilik (1) Biliş üstü beceri (1) Yapılandırmacı öğrenme ortamı hazırlama becerisi (1) Eleştirel düşünme (1) Demokratik tutum (1) Bilimsel süreç becerisi (1)
Yansıtıcı düşünmenin bağımsız değişken olduğu çalışmalar	19	Bilimin doğası öğretim becerisi (1) Okumaya dönük tutum (1) Okuma başarısı (1) Öğrenilenlerin kalıcılığı (1) Akademik yazma (1) Öz düzenlemeli öğrenme (1) Bakış açıları (1) Topluma Hizmet Uygulamalarına ilişkin algı (1) Mesleğe yönelik tutum (1) Yapılandırmacı öğrenme ilkelerine yönelik tercihler ve nedenleri (1) Matematik dersindeki akış durumları (1)
Yansıtıcı düşünme sürecinde yansıtma yapılan alanlar/seviye	13	
Yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi	6	
Yansıtıcı düşünme ve uygulamalarına dair algı/inanç	3	

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde ülkemizde öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarına ilişkin çalışmaların çoğunluğunun bir program, uygulama veya yöntemin yansıtıcı düşünmeye etkisi üzerine yapıldığı görülmektedir. Burada etkisi en çok araştırılan uygulama ise ağ günlük yani "blog" kullanımı olmuştur. Bunu takiben yansıtıcı günlüklerin yansıtıcı düşünme üzerine etkisi de sıklıkla incelenen bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte yansıtıcı düşünme uygulamalarının başka bağımlı değişkenler üzerine etkisi de çokça çalışmalara konu edilmektedir. Yansıtıcı düşünmenin birçok unsura etkisinin incelendiği tespit edilmekle beraber öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri bu çalışmalarda sıklıkla inceleme konusu olarak seçilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eyleminin hangi alanlarda veya ne seviyede gerçekleştirdiği de çalışmalarda araştırılmıştır.

Tablo 4'te alt başlık sütununda belirtilen ifadelerin toplam sayısının, yayın konusunun frekansından yüksek çıkmasının sebebi, bir araştırmanın birden çok alt başlığın kapsamına dâhil edilebilmesidir. Birden fazla program, uygulama veya yöntemin yansıtıcı düşünmeye etkisini inceleyen çalışmalar olduğu gibi, bağımsız değişkeni yansıtıcı düşünme olarak belirleyip, birden fazla bağımlı değişkeni çalışmada konu edinen çalışmalar da mevcuttur. Bu durum, toplam sayının, çalışma sayısı ve çalışma konusu frekans toplamından fazla olması durumunu beraberinde getirmiştir.

Araştırmada beşinci olarak çalışmaların yöntemlerine göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Çalışmaların Yöntem Temasına Göre Dağılımı

Araştırma Yöntemi	f	%
Nicel	13	24
Nitel	29	53,7
Karma	12	22,2
TOPLAM	54	100

Tablo 5’teki veriler incelendiğinde öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarına ilişkin ülkemizde gerçekleştirilen çalışmaların çoğunlukla nitel yöntemle yürütüldüğü görülmektedir. Buna göre öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarına ilişkin nicel ve özellikle karma yöntemle gerçekleştirilen çalışmaların sayısının artırılması gerektiği ifade edilebilir.

Araştırmada altıncı olarak çalışmaların desenlerine göre dağılımı Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Çalışmaların Desen Temasına Göre Dağılımı

Araştırma Yöntemi	Araştırma Deseni	Alt Başlık	f	%
Nicel	Deneysel	Gerçek deneysel	9	16,6
		Yarı deneysel	3	5,5
	Deneysel Olmayan	Kesitsel	1	1,8
		Boylamsal	1	1,8
	Toplam		14	25,9
Nitel	Etkileşimli	Durum Çalışması	16	29,6
		Eylem Araştırması	8	14,8
		Betimsel	2	3,7
		Olgubilim	1	1,8
	Etkileşimsiz	Doküman incelemesi	1	1,8
	Toplam		28	51,8
Karma	Karma	Açıklayıcı	6	11,1
		Keşfedici	4	7,4
		İç içe karma desen	1	1,8
		Eş zamanlı gömülü desen	1	1,8
	Toplam		12	22,2

Tablo 6’daki veriler incelendiğinde öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarına ilişkin ülkemizde gerçekleştirilen çalışmaların çoğunlukla nitel durum çalışmasıyla gerçekleştirildiği görülmektedir. Bunu nicel gerçek deneysel desenle yapılan çalışmalar, nitel eylem araştırmaları ve karma açıklayıcı çalışmalar takip etmektedir.

Araştırmada yedinci olarak çalışmaların örneklem türüne göre dağılımı Tablo 7’de verilmiştir. Çalışmada öğretmen eğitimindeki yansıtıcı düşünme uygulamaları konu edildiğinden incelenen tüm araştırmalarda çalışma grupları eğitim fakültesi öğrencilerinden seçilmiştir. Ancak çalışma grupları bölüm ve sınıf seviyesi açısından farklılaşmaktadır.

Tablo 7.*Çalışmaların Örneklem Türü Temasına Göre Dağılımı*

	Örneklem Türü	f	%
Bölüm	Sınıf	12	23
	İngilizce	11	21,1
	Fen Bilgisi	9	17,3
	BÖTE	8	15,3
	Türkçe	5	9,6
	PDR	1	1,9
	Biyoloji	1	1,9
	Beden Eğitimi	1	1,9
	Kimya	1	1,9
	Türk Dili ve Edebiyatı	1	1,9
	Okul Öncesi	1	1,9
	Matematik	1	1,9
	Sınıf Seviyesi	Son Sınıf	27
Diğer		24	47,1

Tablo 7 incelendiğinde ülkemizde öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarına ilişkin çalışmalarda en çok sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri üzerinde çalışıldığı görülmektedir. Bunu İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencileri izlemektedir. Elde edilen verilere göre bölüme ilişkin dağılımda nerede ise tüm bölümler üzerinde en az bir çalışma yapıldığı görülmektedir. Ayrıca incelenen çalışmalardan birinde bölüm değişkeni belirtilmezken bir çalışmada da yine bölüm değişkeni olmaksızın pedagojik formasyon öğrencileri üzerinde çalışıldığı ifade edilmiştir.

Sınıf düzeyinde ise çalışmaların yarısından fazlasının son sınıf öğrencileri üzerinde yapıldığı görülmektedir. Bu durum özellikle çalışmaların “öğretmenlik uygulaması” dersi sürecine entegre edilmesiyle ilişkilidir. Bunun yanında, diğer kategorisinde son sınıf dışındaki sınıf seviyeleri üzerinde yapılan çalışmalar ve sınıf seviyesinin belirtilmediği çalışmaların sayısı sunulmuştur. Buna göre, çalışmaların yarısına yakını da diğer sınıf seviyesindeki öğretmen adayları üzerine yapılmıştır. Bu noktada dengeli bir dağılımın olduğu ifade edilebilir. Ayrıca çalışmaların üç tanesinde sınıf seviyesi belirtilmezken bir çalışmanın ise iki yıllık Öğretmenlik Sertifikası Programı’na (ÖSP) dâhil olan bir matematik öğretmen adayı üzerinde yapıldığı ifade edilmiştir.

Araştırmada sekizinci olarak çalışmaların örneklem büyüklüğüne göre dağılımı Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.*Çalışmaların Örneklem Büyüklüğü Temasına Göre Dağılımı*

Örneklem Büyüklüğü	f	%
1-30	30	55,5
31-60	11	20,3
61-90	11	20,3
91 ve üzeri	2	3,7
TOPLAM	54	100

Tablo 8’deki veriler incelendiğinde araştırma kapsamında incelenen çalışmaların çoğunlukla küçük örneklem üzerinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu bulgunun çalışmaların çoğunun durum çalışması ve son sınıf öğrencileri üzerinde yapıldığı bulguları ile uyumlu olduğu ifade edilebilir. Çalışmalarda öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına süreçlerinde kendine özgü noktaların ortaya çıkarılmasına ilişkin çalışmaların genellikle küçük örneklem ile yürütüldüğü söylenebilir.

Araştırmada dokuzuncu olarak çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.
Çalışmaların Veri Toplama Aracı Temasına Göre Dağılımı

Veri Toplama Aracı	Alt Kategori	f	%	
Doküman	Yansıtıcı günlük/blog	30	19,3	
	Video kayıtları	10	6,4	
	Görüşme dokümanları	5	3,2	
	Mikro öğretim notları	3	1,9	
	Ders planı	3	1,9	
	Çevrim içi doküman	3	1,9	
	Öğrenme yazıları	2	1,2	
	Çalışma kâğıtları	1	0,6	
	Akademik makale	1	0,6	
	Resimler	1	0,6	
	Staj raporları	1	0,6	
	Toplam		60	38,7
	Anket/Ölçek	Açık uçlu	21	13,4
		Likert	20	12,9
Diğer		4	2,5	
Toplam		45	29	
Görüşme	Yarı yapılandırılmış	16	10,3	
	Odak grup	6	3,8	
	Yapılandırılmış	5	3,2	
	Toplam	27	17,4	
Gözlem	Katılımcı	12	7,7	
Tamamlayıcı (Alternatif) Değerlendirme	Portfolyo	2	1,2	
	Performans ödevleri	1	0,6	
	Toplam	3	1,9	
Başarı Testi	Diğer	3	1,9	
	Çoktan seçmeli	3	1,9	
	Açık uçlu	1	0,6	
	Toplam	7	4,5	

Tablo 9’deki veriler incelendiğinde çalışmalarda en çok doküman ve ölçek/anketin veri toplama aracı olarak kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte doküman kategorisinde en çok yansıtıcı günlük ve video kayıtları, ölçek/anket kategorisinde ise en çok açık uçlu ve likert ölçek ve formların kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşmeler de öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünme uygulamaları çalışmalarında kullanılan yaygın veri toplama araçlarındandır.

Araştırmada onuncu olarak çalışmaların veri analiz yöntemine göre dağılımı Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.
Çalışmaların Veri Analiz Yöntemi Temasına Göre Dağılımı

Veri Analiz Yöntemi	Alt Kategori	f	%
Betimsel	Frekans/Yüzde	9	7,9
	Ortalama/Standart Sapma	2	1,7
	Toplam	11	9,7
Kestirimsel	t-testi	14	12,3
	Korelasyon	7	6,1
	ANOVA/ANCOVA	7	6,1
	Regresyon	2	1,7
	MANOVA/MANCOVA	1	0,8
	Ki-kare	1	0,8
	Non-Parametrik Testler	15	13,2
	Toplam	47	41,5
Nitel	İçerik Analizi	35	30,7
	Betimsel Analiz	12	10,6
	Diğer	8	7
	Toplam	55	48,6

Tablo 10'daki veriler incelendiğinde çalışmalarda sıklıkla nitel veri analiz yöntemleri kullanıldığı belirlenmiştir. Nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi ile bir önceki bulguda belirlenen doküman, görüşme, gözlem ve açık uçlu anket/ölçek verilerinin analiz edildiği ifade edilebilir. Bunun yanında, kestirimsel analiz yöntemlerinden t-testi ve non-parametrik yöntemleri de sıklıkla kullanılmıştır.

Araştırmada on birinci olarak çalışmaların kullanılan yansıtma tekniği ve elde edilen sonuçlara göre dağılımı Tablo 11'de verilmiştir. Çalışmaların sonuçları kullanılan tekniğin yansıtıcı düşünmeyi geliştirip geliştirmediği üzerine odaklanılarak tasnif edilmiştir. Tekniğin yanında parantez içerisinde belirtilen sayılar (teknikğin kullanımının yansıtıcı düşünmeyi geliştirdiği belirlenen çalışma sayısı/ teknikğin kullanımının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmediği belirlenen çalışma sayısı) bulgusunu ifade etmek üzere kullanılmıştır.

Tablo 11.

Çalışmalarda Kullanılan Yansıtma Tekniği ve Çalışmanın Sonucu Temasına Göre Dağılımı

Yansıtma Tekniği	f	%
Yansıtıcı günlük/blog/form (17/2)	27	34,6
Mikro öğretim (9/1)	17	21,7
Yansıtıcı tartışma/görüşme (6/2)	9	11,5
Yansıtıcı öğretim etkinlikleri/program (1/2)	7	8,9
Akran etkileşimi/değerlendirme (2/0)	2	2,5
İşbirlikli proje tabanlı öğrenme (0/1)	2	2,5
Yapılandırıcı öğretim etkinlikleri (0/1)	1	1,2
Dizgeli öğretim	1	1,2
Yansıtıcı sorular	1	1,2
Bilgisayar destekli eğitim (1/0)	1	1,2
Eğitimsel filmler	1	1,2
Portfolyo (1/0)	1	1,2
Ders planı hazırlama (1/0)	1	1,2
Geri-dönüt (1/0)	1	1,2
Öz-değerlendirme (1/0)	1	1,2
Rehberlik	1	1,2
Çalıştay (1/0)	1	1,2
Dijital öykü (1/0)	1	1,2
Sosyal medya kullanımı	1	1,2
Çevrim içi öğrenme ortamı (2/0)	1	1,2
TOPLAM	78	100

Tablo 11'deki veriler incelendiğinde çalışmalarda yansıtıcı düşünmeye ilişkin kullanılan uygulamaların başında katılımcıların yansıtıcı bir günlük, blog ya da form doldurması gelmektedir. Bunu takiben özellikle öğretmenlik uygulaması süreçlerine veya eğitim bilimleri alanına dair birtakım derslerin işleniş sürecine entegre edilen mikro öğretim uygulamaları gelmektedir. Çalışmaların sonuçlarına ilişkin verilere bakıldığında yansıtıcı günlük uygulamaları, mikro öğretim, yansıtıcı tartışma/görüşme, akran etkileşimi, bilgisayar destekli eğitim, portfolyo, ders planı hazırlama, geri-dönüt verme, öz-değerlendirme, çalıştay, dijital öykü yazma ve çevrim içi öğrenme ortamlarının yer aldıkları çalışmalarda genellikle yansıtıcı düşünmeyi geliştirdiği görülmektedir. Yansıtıcı öğretim etkinlikleri ise bir çalışmada yansıtıcı düşünmeyi geliştirici bir etki yapmıştır.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada Türkiye'de öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarına ilişkin yapılan çalışmalar belirlenen değişkenler ışığında analiz edilmiştir. Yansıtıcı düşünme, bireyin düşünmeye konu olan eylem ya da süreci derinlemesine inceleyerek altında yatan dinamikleri keşfetmeye yönelik gerçekleştirdiği bir düşünme biçimidir. Ülkemizde öğretmen yetiştiren kurumlar olan eğitim fakültelerinde teorik derslerin yanında okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması gibi derslerle veya teorik derslerin içerisine entegre edilen uygulama süreçleriyle adaylara mesleğe dair pratik kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu yolla öğretmen adayı mesleğe başlamadan önce yaptığı uygulamalarla mesleğe dair bir öngörü sahibi olmakta ve güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin farkına varmaktadır.

Uygulama süreçlerinin verimliliği öğretmen adayının bu süreçte yaptığı yansıtma ile yakından ilişkilidir. Çünkü bireyin uygulama sürecini öz değerlendirmeye tabi tutmasıyla bu süreçten dersler çıkarabilmesi mümkün olabilecektir. İşte burada devreye yansıtıcı düşünme girmekte ve öğretmen adayının süreci etkin biçimde değerlendirmesi yansıtıcı düşünme ile gerçekleşmektedir. Özellikle, YÖK ve MEB'in öğretmen adaylarının

öğretmenlik uygulamaları üzerinde son yıllarda gerçekleştirdiği değişimler de sürecin öğretmen adayı tarafından yansıtıcı yönünü geliştirmeye dönüktür. Örneğin, YÖK’ün eğitim fakültelerindeki uygulamaya dönük staj derslerinin ağırlığını %15’den %50’ye yükseltme çalışmaları bu noktada önemlidir (Milliyet, 18.05.2012).

YÖK ve MEB’in 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulamaya sokmayı tasarladığı ve bu noktada pilot bir proje ile ön uygulamasını gerçekleştirdiği “klinik danışmanlık modeli” de sürecin merkezine öğretmen adayını almakta ve adayın yansıtma yapmasını ve bu yansıtmalardan hareketle eylem planları oluşturulmasını kapsamaktadır (Bulunuz ve Bulunuz, 2015). “Klinik Danışmanlık Modeli” uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayının eşit paydaşlar halinde ortak ve etkin katılımını sağlayan yansıtıcı düşünme ve değerlendirme felsefesine dayanan bir öğretmenlik uygulaması modelidir. Model, paydaşların birlikte gerçekleştirdiği görüşmelerde öğretmen adayının yansıtma yapmasını ve bunun sonrasında adayın güçlü ve geliştirmesi gereken yönlerini belirleyerek bir eylem planlaması yapmasını içerir (Smith ve Lev-Ari, 2005).

Bu çalışmada da ülkemizde öğretmen eğitiminde işe koşulan yansıtıcı düşünme uygulamalarını konu edinen tez ve bilimsel makaleler birtakım değişkenlere göre incelenmiştir. Çalışma kapsamında 19 doktora tezi, 16 yüksek lisans tezi ve 19 araştırma makalesi olmak üzere toplam 54 çalışma incelenmiştir. Bu çalışmaların 41’i Türkçe, 13 tanesi ise İngilizce yayımlanmıştır. İngilizce yayımlanan araştırmaların tümü yüksek lisans ve doktora tezleridir. Bu noktada araştırma ilgili konuda yapılan araştırma makalelerinin tümünün Türkçe yazıldığı belirlenmiştir. Bu nedenle araştırma makalelerinde dil temasına göre bir dengenin sağlanmasıyla bu konuda ülkemizde uluslararası literatürde takip edilen çalışmaların sayısının artması gerektiği ifade edilebilir.

İlki 2004 yılında gerçekleştirilen çalışmalar 2008 yılına kadar seyrek biçimde devam etmiş ancak bu yıldan sonra yansıtıcı düşünme uygulamalarına ilişkin çalışmalar artış göstermiştir. Bununla birlikte 54 çalışmanın nerede ise yarısının son beş yıl içerisinde yapılmış olması beceriye 2012 yılından sonra gösterilen ilginin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Özellikle 2005 ve 2009 yılında önemi ifade edilmeye başlanan yansıtıcı düşünme, öğretmen eğitimi çalışan akademisyenler için son beş yılda önemli bir beceri olarak görülmektedir. Beceriye ilişkin yabancı literatürün ülkemize aktarılmasını sağlayan eski tarihli çalışmaların, bu aktarımı bir doyuma ulaştırmasının da bu durumu açıklayacağı ifade edilebilir. Teorik altyapısına ilişkin aktarımın belli bir noktaya erişmesi ve programlar ile öğretmenlik uygulamalarındaki öneminin fark edilmesi yansıtıcı düşünme çalışmalarına dair son beş yıldaki grafiği ortaya çıkarmış olabilir.

Candaş ve Karataş (2017) çevre eğitimine ilişkin çalışmaları analiz ettikleri araştırmalarında 2005 ve 2013 yıllarında dikkat çekici bir artış gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Saracaloğlu vd. (2014) yaptıkları çalışmada yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin 2000 yılı sonrası yayımlanmış makaleleri incelemişlerdir. Yayınların 2005 yılı sonrası arttığını belirleyen araştırmacılar bunu yapılandırmacı anlayışın benimsenmesiyle açıklamışlardır. Bu çalışmada ise yansıtıcı düşünmeye ilişkin araştırmaların artışı 2008 yılından sonra başlamış ve son beş yılda ciddi biçimde yoğunlaşmıştır.

Çalışmada incelenen bir başka tema ise çalışmaların konuları olmuştur. Buna göre, yapılan çalışmaların genellikle bir program, uygulama veya yöntemin yansıtıcı düşünmeye etkisine ilişkin olduğu görülmektedir. Bu noktada, ağ günlük kullanımı yani bloglar, yansıtıcı günlük, mikro öğretim, çevrim içi öğrenme ortamı gibi uygulamaların yansıtıcı düşünmeye etkisi sıklıkla incelenen konular arasındadır. Bununla birlikte, yansıtıcı düşünmenin bağımsız değişken olduğu ve belirlenen bir bağımlı değişkene yaptığı etkilerin incelendiği çalışmalar da sıklıkla yapılmıştır. Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının mesleki gelişimine, akademik başarılarına, bilimin doğası anlayışlarına ve epistemolojik inançlarına etkisi çalışmalarda konu edilmiştir. Bu bağlamda, yansıtıcı düşünmenin, bireysel ve eğitsel birçok değişkenle ilişkilendirilebilen bir unsur olduğu görülmektedir.

Bunun yanı sıra, yansıtıcı düşünme sürecinde yansıtma yapılan alanlar veya yansıtmanın seviyesi, yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi ve yansıtıcı düşünme ve uygulamalarına dair algı veya inanç da çalışmalarda incelenen konu başlıkları olmuştur. Örneğin, Erginel (2006) yaptığı doktora tezinde hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmenin algısı ve geliştirilmesi üzerine bir çalışma yürütmüştür. Erginel’in (2006) çalışmasında, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme algıları ve süreç boyunca hangi konular üzerinde yansıtıcı düşüncükleri incelenmiştir. Ayrıca, yansıtıcı düşünmeyi geliştiren öğretmenlik uygulamaları, mikroöğretim, günlük tutma, diğer adaylarla karşılıklı ve yansıtıcı etkileşim kurma gibi yöntemlerin, öğretmen adaylarında bu düşünme becerisinin gelişimine etkileri de bu çalışmada irdelenmiştir.

Araştırmada analiz edilen çalışmalar yöntemlerine göre incelendiğinde genellikle nitel çalışmalar olduğu ancak bunun yanında sıklıkla olmasa da nicel ve karma çalışmaların da yapıldığı ifade edilebilir. Bu nitel çalışmaların sıklıkla durum çalışması deseninde yapılması da çalışmaların bulguları arasındadır. Yine eylem araştırmaları da çokça tercih edilen desenlerden olmuştur. Nicel yöntemle dair en yaygın kullanılan desen ise gerçek deneysel desen olmuştur. Karma çalışmalarda ise açıklayıcı ve keşfedici desenlerin öne çıktığı görülmektedir.

Dumitru vd. (2018) ise Avrupa'daki yükseköğretim kurumlarında eleştirel düşünme uygulamalarına ilişkin yaptıkları çalışmada karma ve nitel çalışmaların nicel çalışmalara göre sıklıkla tercih edildiğini belirlemişlerdir. Bu çalışmada da buna paralel bir durumun ortaya çıktığı düşünüldüğünde karma veya nitel çalışmaların özellikle düşünme becerilerine dair çalışmalarda kullanılmasının daha derinlemesine bilgi elde edilmesinde işlevsel olmasından dolayı tercih edildiği ifade edilebilir. Buna karşın, Saracaloğlu vd. (2014) inceledikleri araştırmalarda genellikle nicel yöntemin kullanıldığını tespit ederken, nitel araştırmalar bunu takip etmiş; karma çalışmalar ise oldukça az kullanılmıştır. Eğitim araştırmalarında nicel desenin sıklıkla kullanıldığına ilişkin çalışmalar alanyazında mevcuttur (Arık ve Türkmen, 2009; Gökteş vd. 2012; İlhan, 2011; İşçi, 2013; Karadağ, 2009; Saban, 2009).

Çalışmalarda öğretmenlik uygulaması dönemlerini mercek altına almak amacıyla genellikle son sınıf öğrencileri seçilmiştir. Bu durum hem öğretmenlik uygulamasının öğretmen adayları için yoğun yansıtma yapmasına imkân tanıyacak bir süreç olması ve hem de son sınıftaki adayların öğretmenlik uygulamalarına ilişkin daha isabetli ve yerinde yansıtma yapma becerisi gösterebileceklerine dair inanca dayandırılabilir. Bölüm açısından ise en çok sınıf öğretmenliği ve İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencileri olmak üzere çok çeşitli öğretmenlik bölümlerinde öğrenci grubu ile çalışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen verilere göre çalışmaların genellikle küçük örneklemeler üzerinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Durum çalışması deseninin sık kullanıldığı bulgusu göz önüne alındığında araştırmacıların inceleme olasılıkları yüksek olan özel durumları inceleme altına almayı tercih ettiği ve bunun da küçük örneklemeli çalışmaları beraberinde getirdiği ifade edilebilir. Bu nedenle, ilgili çalışmaların bulguları incelenirken kendi özel şartları bağlamında bulguları değerlendirmek gerektiği ifade edilebilir.

Çalışmada incelenen araştırmalarda, veri toplama aracı olarak sıklıkla, veri setini oluşturan dokümanların ve ölçek veya anketlerin kullanıldığı görülmektedir. Doküman olarak ise genellikle yansıtıcı günlük, mikro öğretime ilişkin video kayıtları ve öğretmen adayları ile uygulama öncesi veya sonrasında yapılan yansıtıcı görüşme dökümlerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Ölçek/anket kategorisinde ise hem açık uçlu hem de likert ölçeklerin her yöntem türünde de kullanılmış olduğu ifade edilebilir. Likert ölçekler yansıtıcı düşünme veya yansıtıcı düşünmenin bağımsız değişken olarak geliştirmeye çalıştığı becerinin gelişim düzeyini belirlemek veya yansıtıcı düşünmeye veya ilişkili beceriye dair algı ve tutumların ortaya çıkarılması için kullanılmıştır. Açık uçlu anketler ise genellikle yansıtıcı düşünmenin üzerine odaklandığı sürecin ayrıntılarını, aşamalarını ve bu aşamaların öğretmen adayına özgün yönlerini ortaya koymak için işe koşulmuştur. Bunun yanında gözlem ve görüşmeler de süreçte sıklıkla kullanılan veri toplama araçları olarak belirtilebilir.

Saracaloğlu vd. (2009) nicel çalışmalarda en çok tarama ve gerçek deneysel, nitel araştırmalarda ise genellikle kavram analizi ve durum çalışması kullanılmıştır. Bu çalışmada da gerçek deneysel ve durum çalışması sıklıkla kullanılan çalışmalar olarak belirlenirken, aradaki farklılığın bu çalışma kapsamında tezlerin de incelemeye katılması nedeniyle ortaya çıktığı ifade edilebilir. Zira tezlerde ve özellikle doktora tezlerinde yalnızca nicel yöntemle yapılmış tarama çalışmalarının beceri bağlamını açıklamada yetersiz kalacağı düşüncesi, araştırmacıları bağlamın dinamiklerini daha net ortaya koymaya müsait nitel ve karma çalışmalara yöneltmiştir. Ancak makale çalışmasında becerinin etkisine yalnızca bir açıdan odaklanılması yeterli görülürken bu da daha kısıtlı ve ekonomik desenlerin kullanımını beraberinde getirmiştir. İlhan (2011) matematik eğitimi araştırmalarını incelediği çalışmasında ulusal tez ve makaleler ile uluslararası makalelerde en sık kullanılan desenlerin literatür çalışması, deneysel desen, durum çalışması ve nitel çalışmalar olduğunu belirlemiştir.

Çalışma kapsamındaki araştırmalarda veri analiz yöntemleri, araştırma desenlerine paralel biçimde sıklıkla nitel veri analizi yöntemlerinden seçilmiştir. Nitel veri kaynaklarından dokümanlar, açık uçlu anketler, gözlem ve görüşme dökümleri genellikle içerik analizi ile çözümlenmiştir. Böylece nitel verilerin sayısallaştırılması sağlanmış ve nitel veriler doğrudan alıntılarının yanında betimsel istatistiklerle desteklenmiştir. Bunun yanı sıra kestirimsel veri analiz yöntemlerinden t testi ve non-parametrik testler sıklıkla kullanılmıştır. Genellikle kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi ile oluşturulan çalışma gruplarının değişkenlere göre normal dağılım göstermemesinin araştırmacıları non-parametrik analiz yöntemlerini kullanmaya yönelttiği ifade edilebilir.

Saracaloğlu vd. (2009) çalışmasında veri kaynakları olarak en önde gelen araçların anket/ölçek olduğunu tespit etmiştir. Bunu başarı testleri, yetenek testleri, gözlem ve görüşmeler izlerken bunların sayısı anket/ölçeklerin yanında düşük kalmıştır. Anket/ölçek türlerinden ise açık uçlu anketlerin tercih edildiği belirlenmiştir. Bu bulgu çalışmamızla paralellik gösterirken, bu çalışmada incelenen araştırmalarda nitel veri kaynaklarının da sıklıkla kullanıldığı belirtilebilir.

Saban (2009) araştırmasında genellikle anket/ölçek/envanterlerin ve bunun yanı sıra az da olsa doküman, gözlem ve görüşmelerin kullanıldığı belirtmiştir. Yine örneğin Gökteş vd.'nin 2012 yılında yayımladıkları "Türkiye'deki Eğitim Araştırmalarında Eğilimler: Bir İçerik Analizi" isimli çalışmalarında veri toplama aracı olarak en çok anket ve ilgi/ tutum/ kişilik/ yetenek testlerinin kullanıldığı, gözlem ve alternatif araçların ise çok fazla

kullanılmadığı tespit edilmiştir. İşçi (2013) Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılan lisansüstü tezleri ve en sık kullanılan tekniğin tarama ve ilişkisel çalışmalar olduğunu tespit etmiştir. Bu nedenle bu çalışmanın genel eğilimlerin dışında bulgulara ulaştığı ifade edilebilir.

Saracaloğlu vd. (2009) araştırmasında da çalışmaların genellikle küçük örneklemeler üzerinde gerçekleştirildiği bulgusu ortaya çıkmıştır. Çalışmada da yine veri analiz yöntemlerinden en sık kullanılanın kestirimsel tekniklerden t-testi, ANOVA ve non-parametrik testleri olması ve içerik analizi ve betimsel analizin nitel veriler üzerinde sıklıkla kullanılan teknikler olması bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Çalışmada son olarak araştırmalar kapsamında kullanılan yansıtma teknikleri ve yansıtıcı düşünmeye yaptıkları etki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmalarda en sık konu edilen yansıtma tekniği katılımcılara yansıtıcı günlük veya blog doldurtmaktır. Bunu mikro öğretim uygulamaları takip etmektedir. Ayrıca yansıtıcı tartışma veya görüşmeler ve yansıtıcı düşünme etkinlikleri de çalışmalarda kullanılan yansıtma tekniklerindedir. Çalışmaların sonuçları incelendiğinde yansıtıcı günlük/form, mikro öğretim, yansıtıcı tartışma/görüşme, akran etkileşimi, bilgisayar destekli eğitim, portfolyo, ders planı hazırlama, geri-dönüt verme, öz-değerlendirme, çalıştay, dijital öykü ve çevrim içi öğrenme ortamı teknikleri kullanıldıkları çalışmada yansıtıcı düşünmeyi geliştirmiştir. Buna karşın yansıtıcı ve yapılandırmacı öğretim etkinlikleri ve işbirlikli proje tabanlı öğrenme uygulamaları yansıtıcı düşünmeyi geliştirici bir etki yapmamıştır.

Bunun dışında çalışmalarda elde edilen sonuçlar incelendiğinde yansıtıcı düşünmenin seviyesini konu edinen çalışmalarda öğretmen adaylarının genellikle eleştirel düzeyde yansıtıcı değil de tanımlayıcı düzeyde yansıtıcı düşündüğü, öğretmenlik uygulamasına ilişkin farkındalıklarının da düşük olduğu belirlenmiştir. Yansıtıcı düşünmenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmalarda ise yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının biliş üstü becerilerini, bilimin doğasına ilişkin anlayışlarını, epistemolojik inançlarını, pedagojik inançlarını, bilimsel süreç becerilerini, okuma-kavrama becerilerini, derse karşı tutumlarını, başarı ve kalıcılığı, akademik yazma becerilerini, mesleki gelişimlerini, bakış açılarını, öz düzenlemeli öğrenmelerini, matematiksel akışlarını geliştirmiş, matematiğe yönelik kaygılarını azaltmıştır.

Sosyal medya araçlarının yansıtıcı düşünmeye etkisinin incelendiği çalışmada sosyal medya araçlarından sadece blogların yansıtıcı düşünmeyi geliştirdiği belirlenmiştir. Yine bir çalışmada da mikro öğretim öğrencilerin yapılandırmacı ilkelere dönük ders tasarımı yapma becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Yine mikro öğretimin etkisinin incelendiği bir diğer çalışmada ise bu tekniğin öğrencilerin yansıtma düşüncelerinin bağlamını değiştirdiği belirlenmiştir. Dizgeli öğretim ise yansıtıcı düşünme becerisinin sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutlarında gelişme sağladığı belirlenmiştir.

Bu sonuçlar ışığında öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünme becerisini geliştirecek uygulamaların programlara ve özellikle de öğretmenlik uygulamalarına entegre edilmesine dönük somut adımlar atılmalıdır. İleriki çalışmalarda, bu becerinin geliştirilmesine dönük uygulamaların, programda ne yoğunlukta yer aldığını ve verimlilik düzeyini belirleyecek çalışmaların yürütülmesi önerilebilir. Bunun yanı sıra, yansıtıcı düşünme becerisinin öğretmen etkenliği, diğer öğretmen yeterlikleri ve öğretmen rolleri açısından önemini ortaya koyacak çalışmalar yapılması gerekmektedir. Bu becerinin diğer becerilerle ilişkisini nicel ve nitel bakışla ortaya koyacak çalışmaların yürütülmesi de önemli görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Arık, R. S., & Türkmen, M. (2009, Mayıs). *Eğitim bilimleri alanında yayınlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi*. 1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi’de sunulmuş bildiri. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Avrupa Parlamentosu (30 Aralık 2006). *Recommendation of the European Parliament and of the council of on key competences for lifelong learning*. 12 Mart 2018 tarihinde <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>. adresinden alınmıştır.
- Ballard, K.K. (2006). *Using Van Manen’s model to assess levels of reflectivity among preservice physical education teachers*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Texas A&M University.
- Bulunuz, N., & Bulunuz, M. (2015). Öğretmen eğitiminde klinik danışmanlık modeli ve mevcut uygulamaların değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 131-141.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Candaş, Z., & Karataş, A. (2017). Türkiye’de 1996 – 2016 yılları arasında çevre eğitimi alanında yapılan çalışmaların içerik analizi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 5(2), 143-159.
- Colton, A., & Sparks-Langer, G. (1991). Synthesis of research on teachers’ reflective thinking. *Educational Leadership, March*, 25-27.
- Çam Aktaş, B. (2016). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin eleştirel okuma özyeterlik algısı ve yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1186-1202.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath and Company.
- Drucker, P. F. (1993). *Kapitalist ötesi toplum*. (Çev. Belkıs Çorakçı). Ankara: İnkılap Kitabevi.
- Duman, B. (2017). Eğitimde çağdaş yaklaşımlar. Gürbüz Ocak (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 401-514). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dumitru, D. E., Elen, J., Papatthasiou, I. V., & Tsaras, K. (2018). *A European review on critical thinking educational practices in higher education institutions*. CrithinkEdu. ISBN 978-989-704-258-4.
- Erginel, S. Ş. (2006). *Developing Reflective Teachers: A study on perception and improvement of reflection in pre-service teacher education*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Fadel, C. (2008). *21st century skills: How can you prepare students for the new global economy?* 12.03.2018 tarihinde <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf> adresinden alınmıştır.
- Geertsen, H. R. (2011). Rethinking thinking about higher-level thinking. *Teaching Sociology*, 31(1), 1-19.
- Ghanizadeh, A. (2017). The interplay between reflective thinking, critical thinking, self-monitoring, and academic achievement in higher education. *Higher Education*, 74(1), 101-114.
- Göktaş, Y., Hasançebi, F., Varioğlu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M., & Sözbilir, M. (2012). Türkiye’deki eğitim araştırmalarında eğilimler: bir içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 443-460.
- Gündoğar, A. (2006). *2005-2006 yılında değişen ilköğretim programının uygulanma durumu (Adıyaman ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Halpern, D. F. (2007). *Critical thinking assessment using everyday situations: Background and scoring standards*. Claremont, CA: Claremont McKenna College.
- İlhan, A. (2011). *Matematik eğitimi araştırmalarında tematik ve metodolojik eğilimler: uluslararası bir çözümleme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- İşçi, S. (2013). *Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin tematik, metodolojik ve istatistiksel açıdan incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelemesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.
- Kember, D., Leung, D., Jones, A., & Loke, A. Y. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25(4), 380-395.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kurnaz, A. (2013). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri planlama-uygulama ve değerlendirme*. (2. Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.
- MEB (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4 ve 5. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB (2009). *İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB (2017). *Öğretmen strateji belgesi: 2017-2023*. 25.02.2018 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonra_sY_ilan.pdf adresinden alınmıştır.

- MEB Mevzuat (2018). *Öğretmen adaylarının milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge*. 21.01.2018 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/102.html> adresinden alınmıştır.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma* (Çeviri Ed. S. Turan.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Learning Quarterly*, 48(3), 185–198.
- Milliyet (18.05.2012). *Öğretmenlere ‘tayin’ kaldırılıyor (MEB)*. 21.01.2018 tarihinde <http://siyaset.milliyet.com.tr/ogretmenlere-tayin-kaldiriliyor/siyaset/siyasetdetay/18.05.2012/1541997/default.htm> adresinden alınmıştır.
- Moon, J. (2008). *Critical thinking: An exploration of theory and practice*. London and New York: Routledge.
- Norton, J. L. (1994). *Creative thinking and locus of control as predictors of reflective thinking in preservice teachers*. 15.04.2017 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED366579.pdf> adresinden alınmıştır.
- OECD (2012). *A guide to using PISA as a learning context*. 05.02.2015 tarihinde <http://gov.wales/docs/dcells/publications/120629pisabookleten.pdf> adresinden alınmıştır.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (Fifth Edition). United States: Pearson.
- Öner Sünkür, M. (2013). *Fen ve teknoloji dersinde tahmin et-gözle-açıkla yöntemi ile desteklenmiş yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinlik uygulamalarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd Ed.). A.B.D.: Sage Pub.
- Pollard, A. (2008). *Reflective teaching* (3rd Edition). London and New York: Continuum.
- Posner, G. J. (2005) *Field experience: A guide to reflective teaching*. White Plains, NY: Longman.
- Saban, A. (2009). Çoklu zekâ kuramı ile ilgili Türkçe çalışmaların içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 833-876.
- Saracaloğlu, A. S., Gündoğdu, K., Altın, M., Aksu, N., Kozağaç, Z. B., & Koç, B. (2014). Yaratıcı düşünme becerisi konusunda 2000 yılı ve sonrasında yayımlanmış makalelerin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 62-74.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Smith, K., & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: The voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289–302.
- Taggart, G. L., & Willson, A. P. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers in 50 action strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Toffler, A. (1981). *Gelecek korkusu, şok*. (Çev. S. Sargut). İstanbul: Altın Kitaplar.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- Wilson J., & Jan W. L. (1993). *Thinking for themselves developing strategies for reflective learning*. Australia: Eleanor Curtain Publishing.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

Generally, thinking can be defined as an organized cognitive process directed at understanding the conditions (Kurnaz, 2013). The OECD (2012) has divided the thinking skills into three basic categories; planning, development and reflection. Reflective skills include reviewing outcomes and success criteria, reviewing the process/method, evaluating own learning and thinking, separating them into components of thinking, and integrating them. In a similar perspective, Geertsen (2011) identified critical and reflective thinking skills as high-level thinking skills.

Reflective thinking, one of the skills that support the subjective dimension of the learning, considers the structure of belief and knowledge that constitutes any idea or information unit and its sub-structure in an efficient, coherent and careful way (Dewey, 1933, pp. 3-9). Reflective thinking is a form of thinking that takes a critical and conscious inquiry into a situation or problem, eliminating ambiguities, transferring experiences, and thus enabling the individual to set a course for himself/herself (Çam Aktaş, 2016). According to Taggart and Wilson (2005), reflective thinking in education is the process of taking information-based and logical decisions in educational matters and then evaluating the results of these decisions. Norton (1994) also described reflective thinking as an inquiry into the causes, methods, materials, and results of educational practice.

Reflective thinking is considered a critical skill for the development of those who fulfill a profession of specialty. Being a member of the profession of teaching is regarded not only as a technical field of expertise where the resources are organized according to the determined goals but also as a respectable profession that reproduces the national and universal values throughout history and transfers the social and cultural values to the new generations (Ministry of National Education, 2017). In our country, the thinking skills, referred in the common skills that the primary education curriculum put into practice in 2005-2006 education year, were also included. It is emphasized that the new program should use strategies that support the development of critical and reflective thinking skills at the same time, providing opportunities for students to think, research, solve incomplete problems, reconstruct the knowledge and skills they have acquired and to transfer them to life (Gündoğar, 2006). For these reasons, it is important that a teacher who wants to improve reflective thinking skills in his/her students firstly possesses the skill.

In this study, graduate theses indexed in YÖK (Higher Educational Council) National Thesis Center and research articles in national journals indexed in ULAKBİM (Turkish Academic Network and Information Center) Social Sciences Databases and Google Scholar search engine were examined. For this purpose, 35 postgraduate dissertations and 19 articles were analyzed. According to the findings of the study, it was determined that the publications were published frequently in Turkish and showed an increase after 2008 and 2012.

2. Method

This research is a descriptive study used to identify and describe the existing situation. The data were gathered by means of a document review method in the direction of qualitative research principles. Document analysis includes the collection of the data in a form that is suitable for the purpose of the research (Yıldırım & Şimşek, 2011) from written materials containing information about the cases or phenomena targeted.

In this research, as of 5 April 2018, 35 theses accessible from the YÖK National Thesis Center and 19 articles indexed in the ULAKBİM (Turkish Academic Network and Information Center) Social Sciences Databases and Google Scholar search engine were studied. In this study, criterion sampling method was used. In criterion sampling, units that meet the specified criteria are sampled. (Büyüköztürk et al. 2013).

The rubric consists of 12 categories; language, year, subject area, method, pattern, sample type, sample size, data collection tool, data analysis method, used reflection technique and obtained results. The themes in the rubric were revised and were finalized by taking the opinions of the three experts who completed Ph.D. in Educational Sciences and had researches on thematic analysis. A total of 54 studies were analyzed during the study and "sub-themes" were created for each variable focused on the study. After that, each study was reviewed and coded.

To ensure the reliability of the work, the study was coded independently by both researchers and was compared against each other. The compliance coefficient calculated using the Miles and Huberman (1994) formula (Reliability = opinion association / opinion association + opinion separation X 100) was set at 95%.

3. Findings, Discussion and Results

A total of 54 studies including 19 doctoral dissertations, 16 master's theses and 19 research articles were examined. 41 of these studies were published in Turkish and 13 in English. All the researches published in English were master and doctoral theses. The projects carried out in the year 2004 continued rarely until 2008, but after this year studies on reflective thinking practices had increased. However, the fact that half of the 54 studies were conducted in the last five years can be interpreted as an indicator of the interest shown to the skill after 2012. Reflective thinking, which started to be expressed in 2005 and 2009, was seen as an important skill in the last five years for academics working on teacher education.

Another theme examined in the study was the subject of studies. Accordingly, it was seen that the studies carried out were generally related to the effect of a program, practice or method on reflective thinking. In this point, the effects of network daily use such as blogs, reflective journal, micro teaching, on-line learning environment and reflective thinking were frequently examined. However, studies on the effects of reflective thinking as an independent variable and the effects of a determined dependent variable were also been conducted frequently. Reflective thinking was the subject of professional development, academic achievements, influences on the nature of science and epistemological beliefs of pre-service teachers.

When the studies were examined according to the research methods, it can be stated that they were generally qualitative studies, but quantitative and mixed studies were also done, although not frequently. The fact that these qualitative studies were often performed in the case study pattern is also among the findings of the studies. Again, action researches have been mostly preferred patterns. The most commonly used pattern for the quantitative method is the true experimental pattern. In mixed studies, explanatory and exploratory patterns have appeared in the foreground.

In the study, senior students were generally selected. This can be attributed in part to the fact that teaching practice is a process that allows for intense reflection for the teacher candidate and that the final grade candidates can demonstrate the ability to make more accurate and in-situ reflection of teaching practices. In terms of the department, most of the students were working in a variety of teaching departments, including classroom teachers and English teaching students. According to the data obtained from the research, it was determined that the studies usually take place on small samples. It was observed that documents and scales or questionnaires were frequently used as data collection tools in the studies investigated in the study. As a document, it was generally determined that reflective journal, video recordings of micro teaching, and reflective interviews made before and after the application with teacher candidates. In the scale/questionnaire category, it can be said that both open-ended and likert surveys were used in each type of method.

Data analysis methods were chosen from the qualitative data analysis methods in parallel with the research designs. Documents, open ended surveys, observations and interviews from qualitative data sources were usually analyzed by content analysis. Lastly, in the study, reflection techniques and the effect of these techniques on reflective thinking skill were tried to be determined. The most frequently mentioned reflection technique was to fill reflective journal or blog with participation. This is followed by micro-teaching practices. Reflective techniques were also used in reflective discussions or interviews and reflective thinking activities. When the results obtained from the studies were examined, it was determined that the teacher candidates were not in critical reflective level, but were reflective in the descriptive level, and had low awareness about the teaching practice in the studies about the level of reflective thinking.