

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİ SAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİM ANABİLİM DALI
EĞİTİM TEKNOLOJİSİ DOKTORA PROGRAMI

VİDEO-DURUMLARDA YANSIMA NOKTALARININ VE TARTIŞMA
GRUPLARINDA ÖĞRETMEN KATILIMININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ
YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ

Hüseyin ÖZÇINAR

DOKTORA TEZİ

ANKARA
Temmuz, 2009

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİ SAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİM ANABİLİM DALI
EĞİTİM TEKNOLOJİSİ DOKTORA PROGRAMI

VİDEO-DURUMLARDA YANSIMA NOKTALARININ VE TARTIŞMA
GRUPLARINDA ÖĞRETMEN KATILIMININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ
YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ

Hüseyin ÖZÇINAR

Danışman
Doç. Dr. Deniz DERYAKULU

ANKARA
Temmuz, 2009

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından BÖTE Anabilim Dalı, Eğitim Teknolojisi programında DOKTORA TEZİ ÇALIŞMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Buket AKKOYUNLUZ

Üye Doç. Dr. Deniz BERYAKULU

Üye Doç. Dr. Arif ALTUN

Üye Doç. Dr. Sener BÜYÜKÖZTÜRK

Üye Doç. Dr. Mukadder ERDEM

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2009



Prof. Dr. Ayşe Çakır İlhan
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu ara tırma, video-durumlara uzman ve durum ö retmeni yorumlarından olu an yansıma noktaları eklenmesinin ve video-durumların tartışılması için olu turulan çevrimiçi tartışma gruplarında ö retmen adayları ile ö retmenlerin birlikte bulunmalarının, ö retmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerine etkisini incelemek amacıyla Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Eğitim Teknolojisi Doktora Programı'nda doktora tez çalışması olarak gerçekleştirilmiştir.

Be bölümden olu an ara tırmanın birinci bölümünde, ara tırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları, temel kavramların tanımları ve kısaltmaların açık yazılıları yer almaktadır. Ara tırmanın ikinci bölümünde, ara tırmanın kuramsal çerçevesi ve ilgili ara tırmalar, üçüncü bölümde ise, ara tırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve istatistiksel çözümlenmelerle ilgili bilgiler, dördüncü bölümde bulgular ve yorumlar, beinci bölümde ise tartışma, sonuç ve öneriler yer almaktadır.

Görüş ve önerileri ile doktora eğitimimin her aşamasında desteğini gördüğüm, danışmanım Doç. Dr. Deniz Deryakulu'na çok teşekkür ederim. Yapıcı eleştirileriyle çalışmanın bugünkü haline gelmesinde yardımcı olan Prof. Dr. Buket Akkoyunlu ve Doç. Dr. Arif Altun'a teşekkür ederim. Ayrıca tezin uygulama aşamasında yardımlarını esirgemeyen Prof. Dr. Petek Akar'a ve Doç. Dr. Süleyman Sadi Seferolu'na; yardım için her kapısını açtığımda sonsuz bir sabır ve güler yüzle önerilerini benimle paylaşan Doç. Dr. Ener Büyüköztürk'e; tezin çevrimiçi uygulama boyutunda teknik destek veren Öğr. Gör. Orçun Madran'a; çevrimiçi tartışmalara katılan ö retmen arkadaşlarımla Burcu Ceydilek, Erkan Çalısın, Mahmure Ayaz, Ömür Uysal,

Melih Engin ve ahin Gökçearslan'a; ara tırmanın birçok a amasında yardımını esirgemeyen Ar . Gör. Ebru Öztürk'e ne kadar te ekkür etsem azdır. Son olarak, hayatımın her a amasında yanımda yer alan aileme sonsuz te ekkürlerimi sunarım.

ÖZET

VİDEO-DURUMLARDA YANSIMA NOKTALARININ VE TARTI MA GRUPLARINDA Ö RETMEN KATILIMININ Ö RETMEN ADAYLARININ YANSITICI DÜ ÜNME BECER LER NE ETK S

Özçınar, Hüseyin
Doktora Tezi, E itim Teknolojisi Programı
Tez Danı manı: Doç. Dr. Deniz Deryakulu
Temmuz, 2009, 123 sayfa

Bu ara tırma, video-durumların uzman yorumlarıyla zenginle tirilmesinin ve video-durumların tartı ılması için olu turulan çevrimiçi tartı ma gruplarında ö retmen adayları ile ö retmenlerin birlikte bulunmalarının, ö retmen adaylarının yansıtıcı dü ünme düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla yapılmı tır.

Ara tırma, 2x2 faktöryel desende yürütölmü tür. Bu desende ba ımlı de i kenler üzerinde etkisi incelenen 2 faktör bulunmaktadır. Çalı ma Ankara Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar ve Ö retim Teknolojileri E itimi Bölümü III. sınıfında ö renim gören toplam 74 ö renci üzerinde yürütölmü tür. Ara tırmanın ba ımsız de i kenleri, video-durumlara yansima noktaları eklenmesi ve tartı ma gruplarında ö retmen katılımından olu maktadır. Ara tırmanın ba ımlı de i kenini ise, yansıtıcı dü ünme düzeyidir. Ayrıca yansıtıcı dü ünme düzeyinin, ö rencilerin epistemolojik inançlarına ve dü ünme gereksinimine göre anlamlı olarak farklıla ıp farklıla madı ı da ara tırma kapsamında ele alınmı tır.

Ara tırmanın ba ımlı de i kenini olu turan yansıtıcı dü ünme düzeyi, deneysel i lemlerde kullanılan çevrimiçi tartı ma ortamının veri tabanına kayıt edilen tartı maların içerik çözümlenmesi ile elde edilmi tir. Ara tırmada elde edilen veriler, iki faktörlü ANOVA ve Mann-Whitney U testi ile

incelenmi tir. erik özömlemesini yapan iki kodlayıcı arasındaki tutarlık ise Cohen'in kappa istatisti i ile incelenmi tir.

Ara tırmanın ortaya koydu u sonuçlara göre, video-durumlara yansıma noktaları eklenmesi, yansıtıcı dü ünme düzeyini anlamlı olarak arttırmı , evrimii tartı ma gruplarındaki ö retmen katılımı ise, yansıtıcı dü ünme düzeyi üzerinde anlamlı etki yaratmamı tir. Ayrıca, yansıtıcı dü ünme ile epistemolojik inançlar arasında anlamlı bir ili ki bulunmamı tir. Çevrimiçi tartı ma gruplarında ö retmen katılımının olmadı ı C ve D gruplarında dü ünme gereksinimi ile yansıtıcı dü ünme arasında anlamlı bir ili ki oldu u görölmü tür. Öte yandan, evrimii tartı ma gruplarına ö retmenlerin de katıldı ı A ve B guruplarında dü ünme gereksinimi ile yansıtıcı dü ünme arasında anlamlı bir ili ki bulunmamı tir.

Anahtar sözcükler: Duruma-dayalı ö retim, yansıtıcı dü ünme, yansıma noktaları, video durumlar, epistemolojik inançlar, dü ünme gereksinimi, durum tartı maları

ABSTRACT

THE EFFECTS OF REFLECTION POINTS IN VIDEO-CASES AND TEACHER PARTICIPATION IN ONLINE DISCUSSION GROUPS ON STUDENT TEACHERS' REFLECTIVE THINKING SKILLS

Özçınar, Hüseyin

Doctoral Dissertation, Educational Technology PhD. Program

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Deniz Deryakulu

July, 2009, 123 pages

The aim of this study was to find out the effects of reflection points in video-cases and teacher participation in online discussion groups on student teachers' reflective thinking skills.

The research was carried out in 2x2 factorial design. Participants were 74 student ICT teachers from two large universities' departments of Computer and Instructional Technologies Education. The independent variables of the study were adding reflection points to the video-cases and teacher participation in online discussion groups. The dependent variable was the student teachers' reflective thinking. Another aim of the study was to examine the relationships among the student teachers' reflective thinking, epistemological beliefs and need for cognition.

The data gathered in this research were analyzed by using two factor ANOVA and Mann-Whitney U test for independent samples. Inter-rater reliability was computed with Cohen's kappa statistics for content analysis.

Study results revealed that adding reflection points to video-cases significantly increased the student teachers' reflective thinking. However, teacher participation in online discussion groups did not affected the student teachers' reflective thinking. Results also showed that there was no relationship between epistemological beliefs and reflective thinking. The only

significant relationship was found between the student teachers' need for cognition and reflective thinking level in online discussion groups C and D which teacher participation was not provided.

Key words: Case-based instruction, reflective thinking, reflection points, video-cases, epistemological beliefs, need for cognition, case discussion.

Ç İNDEK İLER

JÜR ÜYELERİNİN İZHA SAYFASI.....	Hata! Yer i areti tanımlanmamı .
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
Ç İNDEK İLER.....	ix
Ç İZELGELER İLİŞTİRESİ.....	xi
EK İLLER İLİŞTİRESİ.....	xii
BÖLÜM	
1. GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	14
Önem.....	15
Tanımlar.....	16
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	18
Durum Yöntemi / Duruma-Dayalı Öğretim.....	18
Duruma-Dayalı Öğretimin Tarihçesi.....	19
Öğretmen Yeti Tirmede Duruma-Dayalı Öğretim Yöntemi Kullanmanın Gerekçeleri ve Kuramsal Temelleri.....	21
İlgili Araştırmalar.....	26
Video-Durumlar.....	27
İlgili Araştırmalar.....	29
Video-Durumlara Yorum Eklenmesi.....	30
İlgili Araştırmalar.....	33
Yansıtıcı Dönüşüm.....	34
Yansıtıcı Dönüşümün Öğretmen Yeti Tirmedeki Yeri ve Önemi ...	37
İlgili Araştırmalar.....	41
Durum Tartışmaları.....	41

Igili Ara tırmalar	44
Çevrimiçi Tartı ma Gruplarına Ö retmen Katılımı	47
Igili Ara tırmalar	49
Epistemolojik nançlar	50
Igili Ara tırmalar	51
Dü ünme Gereksinimi.....	53
Igili Ara tırmalar	54
3. YÖNTEM.....	57
Ara tırma Modeli.....	57
Ara tırma Grubu.....	58
Deneysel lemler için Yapılan Hazırlıklar.....	59
Ara tırma Süreci ve Ortam Özellikleri	61
Tartı ma Yöneticisinin Rolü	62
Çevrimiçi Durum Tartı malarına Katılan Ö retmenlerin Rolü.....	63
Çevrimiçi Tartı maların De erlendirilmesi.....	64
Veri Toplama Araçları	65
Çevrimiçi Tartı ma Kayıtları	65
Epistemolojik nançlar Ölçe i.....	66
Dü ünme Gereksinimi Ölçe i.....	67
Verilerin Düzenlenmesi ve Çözümlemesi.....	68
Çözümleme Biriminin Seçimi.....	68
Kodlama Modeli	69
çerik Çözümlemesi Süreci.....	71
statistiksel Çözümlenmeler	72
4. BULGULAR VE YORUMLAR	73
Betimsel Bulgular	73
Ara tırma Soruları.....	75
Video-durumlarda Yansıma Noktaları Bulunmasının Yansıtıcı Dü ünmeye Etkisi	76
Tartı ma Gruplarına Ö retmen Katılımının Yansıtıcı Dü ünmeye Etkisi	76
Yansıtıcı Dü ünme Düzeyinin Epistemolojik nanç ve Dü ünme Gereksinimi Düzeyine Göre Kar ıla tırması.....	78
5. TARTI MA, SONUÇ VE ÖNER LER.....	83

Tartı ma	83
Sonuçlar	94
Öneriler.....	95
KAYNAKÇA	98
EKLER	
EK 1. ÇER K ANAL Z KODLAMA ÖRNE	117
EK 2 . ÇEVRE M Ç DURUM TARTI MALARI Ç N HAZIRLANAN PORTAL	121
EK 3. ANOVA SAYILTI LARINA Li K N BULGULAR.....	123

Ç ZELGELER L STES

Çizelge 1. Ara tırma Deseni	57
Çizelge 2. Çalı ma Grubunun Faktörlere Göre Da ılımı	58
Çizelge 3. Mesaj Sayısı ve Yansıtıcı Dü ünme Puanları	73
Çizelge 4. Yansıtıcı Dü ünme Düzeylerinin Yansıma Noktaları ve	
Tartı ma Gruplarına Ö retmen Katılıman Göre ANOVA Sonuçları	77
Çizelge 5. Ö retmen Adaylarının Faktörlere Göre Yansıtıcı Dü ünme	
Düzeylerinin Betimsel statistikleri	77
Çizelge 6. Yansıtıcı Dü ünme Düzeyinin Ö renmenin Çabaya Ba lı.....	
Oldu u nancına Göre U-Testi Sonuçları.....	79
Çizelge 7. Yansıtıcı Dü üne Düzeyinin Ö renmenin Yetene e Ba lı.....	
Oldu una nanca Göre U-Testi Sonuçları.....	79
Çizelge 8. Yansıtıcı Dü ünme Düzeyinin Tek Bir Do runun Var Oldu una nanca Göre U-Testi Sonuçları	80
Çizelge 9. Yansıtıcı Dü ünme Düzeyinin Dü ünme Gereksinimine Göre U-Testi Sonuçları	81

EK LER L STES

ekil 1. Haftalara Göre Graplarda Gönderilen Mesaj Sayıları.....	74
ekil 2. Haftalara Göre Grpların Yansıtıcılık Düzeyleri	745

BÖLÜM 1

G R

Bu bölümde, ara tırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve ara tırmada kullanılan terimlerin kısa tanımları yer almaktadır.

Problem

Geleneksel ö retmen yeti tirme anlayı ında ö retmenler “bilinçli karar alıcılar” olarak görölmektedir (Clark, 1986). Bu yakla ıma göre ö retmen e itiminin ana amacı, uygulamaya yansıtılacak kuramsal bilgilere sahip ö retmenlerin yeti tirilmesidir. Geleneksel ö retmen e itiminde, ö retmenlerin bili sel yapıları ve davranı ları genellikle süreç-ürün temelinde incelenmektedir. Bir ba ka anlatımla, ö retmenlerin mesleklerinde kar ı kar ıya kaldıkları karar alma süreçlerinde, basit bir biçimde ö retmen yeti tirme programlarında edindikleri kuramsal bilgileri kullandıkları dü ünölmektedir. Ancak günümüzde bu yakla ımın geçersiz oldu u görölmektedir. Bu nedenle, geleneksel ö retmen yeti tirme yakla ımı çokça ele tirilerek, ö retmenlerin bili sel yapıları ve davranı ları konusunda daha gerçekçi, uygulama bilgisini ve yansıtıcı dü ünmeyi vurgulayan görü ler savunulmaya ba lanmı tır. Bu görü lerin kendi içinde tutarlı ve bütüncül bir yakla ım sundu unu öne sürmek için henüz erken olsa da, kuram ve uygulama arasındaki bo lu un giderilmesi için ö retim uygulamalarından elde edilen bilgilere ve yansıtıcı dü üncenin önemine yapılan vurgunun her geçen gün arttı ı görölmektedir (Korthagen ve Kessels, 1999).

Bu ba lamda birçok ö lkede, ö retmen yeti tirme programlarının, ö retim uygulamalarının gözlemlenmesi ve do rudan deneyimleri daha çok barındırması için çaba harcanmaktadır. Bu çabaların geni bir biçimde destek

bulması, ö retmenlerin yanısıra ailelerin ve politikacıların da geleneksel ö retmen yeti tirme yakla ımını yeterli bulmadıklarının bir göstergesidir (Barone, Berliner, Blanchard, Casanova ve McGowan, 1996). Ö retmen adayları da, geleneksel ö retmen yeti tirme yakla ımını yetersiz bulmakta ve e itimleri süresince ya adıkları gözlem ve deneyim olanaklarının programın di er bile enlerinden daha yararlı oldu unu belirtmektedirler (Anderson, 1997, akt. Bencze, Hewitt ve Pedretti, 2001). Bu çerçevede, ö retmen yeti tiren kurumlar, ö retmen adayları için olabildi ince gerçekçi sınifiçi ö retim deneyimleri sa lamaya, bir ba ka deyi le, ö retmenlik e itimini uygulama üzerinden sa lamaya çalı maktadırlar (Korthagen, 2001).

Yenilikçi ö retmen yeti tirme yakla ımlarında, ö retmen adaylarının geli imi, ö retim uygulamalarının ve ö renme durumlarının deneyimlendi i, bu durumların uzman kılavuzlu unda yansıtıcı dü ünme ile incelendi i ve ö retmen adayının yansıtıcı dü ünme, akran bakı açıları ve uzmanlar tarafından sa lanan kuramsal bilgilerin etkile imi ile kendi bakı açısını olu turdu u bir süreç olarak kavramsalla tırılmaktadır (Korthagen ve Kessels,1999). Bu yakla ımlara göre, ö retmen olmak, kuramsal ve soyut oldu u kadar, ki isel bir süreçtir. Bu sürecin temelinde ele tirel yansıtma, uygulamaya dönük uslamlama ve gerekçeli karar alma yer almaktadır (Powell, 2000). Bir ba ka anlatımla, ö retmen adaylarının iyi birer ö retmen olmasını sa lamanın yolu onlara uzmanların uygulama bilgilerini anlatmaktan de il, yansıtıcı dü ünme becerisi kazandırıp, kendi bilgi, inanç ve deneyimlerini sorgulamalarını ve kendi ki isel kuramlarını olu turmalarını sa lamaktan geçmektedir.

Bu yönelimin temelinde, geleneksel ö retmen e itimi yakla ımı ile yeti tirilen ö retmenlerin, ö retmenlik e itiminde sunulan kuramsal bilgileri uygulamaya dönü türememeleri yatmaktadır. Ö retmen yeti tirme konusunda çalı an ara tırmacılar, bu durumun bir sonucu olarak ö retmen adaylarının sınıf ortamının gerçe ine yeterince hazırlanamadı ını öne sürmektedirler (Goodlad, 1990; Korthagen, 2001). Bu ara tırmacılara göre, ö retmenlik iyi bir ö retimin nasıl gerçekle tirilece i ile ilgili kuramların

uygulamaya dönü türülmesidir. Ancak, birçok ara tırma göstermi tir ki, yeni mezun ö retmenler bu dönü üümü neredeyse hiç gerçekte tirememektedirler.

Örne in, Zeichner ve Tabachnick (1981) ö retmenlik e itimi süresince ö renilen birçok kavram ve kuramın, ö retmenlerin meslek ya antılarında hiçbir zaman yol gösterici olmadı ını belirlemi lerdir. Benzer bir biçimde, Cole ve Knowles (1993) ve Veenman (1984) da ö retmen adaylarının kuramsal a ırlıklı e itim veren ö retmen yeti tirme programlarından mezun olduktan sonra, mesleklerini icra ederken aldıkları e itimin yetersizli inden kaynaklanan ciddi sorunlar ya adıklarını belirtmi lerdir. Lortie (1975), yaptı ı ara tırmada ö retmenlerin mesleklerine ba ladıklarında, sahip oldukları kuramsal bilgileri ö retimlerine aktarmada sorunlar ya adıklarını, bunun sonucunda da mesleklerinin ilk yıllarında ö retmenlikle ilgili tutumlarının olumsuz yönde de i ti ini saptamı tır. Lortie'ye göre, mesleklerine yeni ba layan ö retmenler okulda ö rendikleri ara tırmalara dayanan bilgilerin ö retim ortamlarında kullanılamayaca ını dü ünüp, bu bilgileri uygulamaya koymaya çalı mak yerine görev yaptıkları okul kültürü içerisinde olu mu uygulama bilgilerini benimseme yoluna gitmektedirler (Lampert ve Ball, 1990; Lortie, 1975; Putnam ve Borko, 1997). Ara tırmacılar, ö retmen adaylarının e itimleri süresince edindikleri bilgileri gerçek sınıf ortamına uygulanamaz bulmasını, bu bilgilerin gerçek sınıf ortamında uygulanı ını gözleme olana ı bulamamı olmalarına ba lamaktadırlar.

Sorun bu çerçevede ele alındı ında, çözümün ö retmen adaylarının ileride kar ıla maları olası durumlara gömülü bilgilerle e itilmeleri ile sa lanabilece i dü ünülmektedir. Bazı ara tırmacılara göre bunu sa lamanın yolu, ö retmen yeti tirme sürecinin önemli bir kısmının uygulamaya dayalı gözlem ve deneyimlerden olu masıdır (Bencze ve di erleri, 2001; Peng ve Fitzgerald, 2006; Van den Berg ve Visscher-Voerman, 2000). Ö retmen adaylarına uygulamaya dayalı gözlem ve çözümleme olana ı, genellikle do rudan gözlem ya da duruma-dayalı çözümler yöntemiyle sa lanabilir.

Ball ve Cohen (1999), uygulamaya dayalı ö retimin gerçekte tirilmesinin, ö retimin gerçek sınıf ortamındaki gözlemlerle gerçekte mesini gerektirmeyece ini öne sürmektedir. Ball ve Cohen'e (1999) göre gerçek sınıf gözlemleri, ö retmen adayları tarafından daha gerçekçi algılanma gibi bir üstünlük sunsa da, farklı ö renme olanaklarının yitirilmesine neden olabilmektedir. Bu nedenle ara tırmacılar, ö renmenin uygulama içerisinde durumlu olarak gerçekte tirilmesi için gerçek sınıf gözlemleri (ö retmen adaylarını okullara sınıfıçi gözlem amacıyla göndermenin) yerine video-durumlar (video-case), ö renci çalı maları ve ö retmen notları gibi araçların kullanılabilce ini öne sürmektedirler. Benzer bir yakla ıma sahip olan Kagan ve Tippins (1992), gerçek sınıf gözlemlerinin ö retmen adaylarının sınıf ortamını benimsenen ö retme-ö renme kuramlarına uygun biçimde gözlemelerini sa lamadı ını, tersine, ö retmen adaylarının zaman zaman yanlış çıkarımlarda bulunmalarına bile neden olabilece ini belirtmişlerdir. Öte yandan, aynı yazarlar yapılandırılmış video-durumlara dayalı çalı maların, ö rencilere yinelenebilir gözlemler yapma ve izlenen durumlara dayalı olarak deneyimler üzerinde derinlemesine tartışabilme ve yansıtıcı dü ünme olana ı sunabildi ini vurgulamışlardır.

Bunun yanında, ö retmen yeti tirme konusundaki ara tırmalar, ö retmen adaylarının do rudan sınıf gözlemlerine yönlendirildiklerinde, ö retmenin nasıl görüldü ü, ses tonu ve vücut dili gibi, ö retimle do rudan ilgili olmayan ö elere odaklandıklarını göstermektedir (Fuller ve Manning, 1973, akt. Santagata, Zannoni ve Stigler, 2007). Dolayısıyla, "ö retimi" gözlemlemekte güçlük çekmektedirler. Bu nedenle, birçok ö retmen yeti tirme kurumu tarafından ö retmen adaylarına sa lanan sınıf gözlemleri, karma ık, iyi-yapılandırılmamı ve kullanı sız bir deneyime dönü ebilmektedir (Santagata ve di erleri, 2007). Dahası, okul deneyimleri ö retmen adaylarının sınırlı sayıda ö retmen ve ö renciyi gözlemlemesine olanak tanımaktadır. Bu durum, ö retmen adaylarının kar ıla tıkları örneklemin küçüklü ünü göz önüne almaksızın, gözlemlerini her duruma uygulanabilecek yakla ımlar olarak genellemelerine neden olabilmektedir. Dolayısıyla, ö retmen adaylarına sa lanan gerçek sınıf gözlemleri, farklı

amaç ve gruplara uygulanabilir mesleki yargılar geli tirmelerini sa layamamaktadır (Feinam-Nemser ve Buchmann, 1985).

Geleneksel ö retmen yeti tirme yakla ımı, uzman ö retmen bilgisinin ve bu bilgileri uygulama becerisinin durumlu olmasını yeterince dikkate almamakla ele tirilmektedir (Brown, Collins ve Duguid, 1989; Dreyfus ve Dreyfus, 1987; Perkins ve Solomon, 1989; Schon, 1983). Duruma-dayalı ö retim (case-based instruction) yönteminin bu ele tirileri ortadan kaldıracı ı dü ünülmektedir. Çünkü duruma-dayalı ö retim yöntemi, ö retmen adaylarına ba lamsal bilgi sunmaktadır. Ö retmen adayları, bu ba lamsal bilgi ile kuramsal bilgi ve uygulamalar arasındaki ili kiyi, karar alma süreçlerinde kullandıkları kanıtların durumlulu unu ve ö retimin do asını inceleme olana ı elde etmektedirler. Jonassen ve Hernandez-Serrano (2002), i yerinin karma ık ortamında iyi-yapılandırılmamı sorunları çözmesi beklenen bireylerin ba arılı olabilmeleri için, i yerindeki durumlardan derlenen durum ar ivleri ile e itilmelerinin gerekti ini öne sürmektedirler. Çünkü durumlar aracılı ı ile mesle e yeni ba layan bireylere, henüz sahip olmadıkları deneyimler, herhangi bir risk içermeyen ortamlarda sunulabilmektedir.

Video-durumların bir olayın tekrar tekrar incelenmesine olanak sa lamasının, gerçek sınıf gözlemlerinde gerçekte tirilmesi zor olan derinlemesine çözümlemelere ve yansıtıcı dü ünmeye yardımcı olabilece i dü ünülmektedir. Ayrıca, ö retim uygulamalarına ili kin videoların kullanımı, ö retmen adaylarının gerçek bir sınıf ortamının görüntüleri üzerinden ortak bir deneyime sahip olmalarını sa lamaktadır (Perry ve Talley, 2001; Van den Berg ve Visscher-Voerman, 2000).

Duruma-dayalı ö retim konusunda çalı an birçok ara tırmacı, ara tırmalarını yazılı-durumları (written-case/text-case) kullanarak gerçekte tirmilerdir. Ancak, günümüzde, sa ladı ı olanaklar bakımından video-durumların kullanımına ilgi gittikçe artmaktadır (Richardson ve Kile, 1999). Videonun, yazılı-durumlara göre duruma-dayalı ö renmeyi daha etkili hale getiren kendine özgü birçok özelli i vardır. Örne in, uzamsal ve

hareketli görüntü sunma özelliği, öğretmen adaylarının izledikleri görüntülere ilişkin gerçeklik ve bamsallık algılarının artırılmasına olanak sağlamaktadır (Perry ve Talley, 2001). Bu gerçeklik ve bamsallık algısı, öğretmen adaylarının, video-durumları ileride karşılaştıkları olası durumlar olarak algılamalarını sağlamaktadır. Dolayısıyla durumlar, öğretmen adayları tarafından inandırıcı ve değerli olarak algılanmaktadır (Olson, 2007). Bunun sonucunda, “gerçekçi” olarak algılanan olay ve bamsal, öğretmen adaylarına daha inandırıcı gelmekte, dolayısıyla var olan zihinsel yapıya bamslanması daha kolay olmaktadır (Beck, King ve Marshall, 2002). Kinzer (1997, akt. Van den Berg ve Visscher-Voerman, 2000), “*bir resim binlerce sözcüğe bedeldir*” sözünü, “*birinin, sınıf ortamının karmaşasını yakalayabilmesi için binlerce resme gereksinimi vardır*” biçiminde uyarlayarak, duruma-dayalı öğretimde video-durumların kullanımının gerekliliğine vurgu yapmıştır.

Duruma-dayalı öğretim yönteminin öğretmen yetiirmede yaygın olarak kullanılmaya bamsmasıyla birlikte, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilebilmesi için video-durumların nasıl tasarlanması gerektiği tartışılmaya bamsmıştır. Bu konuda araştırmacılar arasındaki ortak görüşlerden biri, yalnızca öğretim görüntülerinden oluşan video-durumların yansıtıcı düşünme becerisi geliştirmek için yeterli değildir (John ve Stokes, 2003).

Powell (2000), duruma-dayalı öğretim uygulamaları sırasında durum tartışmalarının öğretmen adaylarının var olan bilgilerine bırakıldığında, bir diğer ifadeyle, akademik bilgi ve ilgili kuramlara vurgu yapılmadığında, öğretmen adaylarının, durum içindeki nedensel bilgiyi anlama sürecinde “açıklama” düzeyinin üzerine çıkmadıklarını belirtmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının video-durum çözümlerinden yararlanarak mesleki gelişmelerinin sağlanabilmesi için video-durum görevlerinin öğretmen adaylarının dikkatini video-durumun önemli noktalarına çekecek biçimde tasarlanması gerekmektedir. Video-durumların yansıtıcı düşünmeyi destekleyebilmesi için ise, durumla ilgili derinlemesine tanımların yapılması ve durumdaki önemli unsurların araştırmacı sonuçlarıyla bamsantılarının kurulması gerekmektedir (Van den Berg ve Visscher-Voerman, 2000).

Daha önce de belirtildi i gibi, video-durumların yansıtıcı dü ünmeyi destekleyerek ö retmen adaylarının iyi birer ö retmen olarak yeti tirilmesine katkı sa layabilmesi için, ö retmen adaylarının video-durumun önemli yönlerini derinlemesine çözümleyebilmesi gerekmektedir. Ancak, ö retmen adaylarının yetkin bir biçimde durumları çözümlenmesi kolay de ildir. Ö retmenlere ya da ö retmen adaylarına video-durumu gösterip, herhangi bir destek ya da yönlendirme sa lamadan i levsel biçimde durumu çözümlenmelerini beklemek etkili bir yakla ım de ildir. Çünkü video-durumlar pek çok yönden incelenebilir. Destek ya da yönlendirme sa lanmadı ında, ö retmen adayları video-durumda neleri önemli olarak görür ve ele almak isterlerse, genellikle onu tartı maktadırlar. Bu ise, derinlikten yoksun, odaklanmamı ve da ınık bir tartı manın ortaya çıkmasına neden olmaktadır (John ve Stokes, 2003).

Video-durumların ö retmenler ya da ö retmen adayları tarafından i levsel olarak çözümlenmesini, bu çözümlenmelere dayalı etkili tartı maların gerçekleştirilmesini ve yansıtıcı dü ünmeyi sa lamanın bir yolu, video-durumlara yansıma noktalarının (reflection point) eklenmesidir (Rowley ve Hart, 1996). Yansıma noktaları, genellikle, video-durumları önceden izleyen uzmanlarca, video-durumun çözümlenmesi sürecinde izleyicinin dikkat etmesi, üzerinde durması, dü ünmesi, sorgulaması ve tartı ması beklenen en önemli noktalara eklenen bir bölüm olarak dü ünülebilir. Bu bölüm, bir uzmanın ya da videodaki durum ö retmeninin yorumu olabilece i gibi, izleyicinin belirli bir yapıdaki soruları yanıtlamasını ya da yorum yapmasını sa layan yönlendirmeler de olabilir. Video-durumlara yansıma noktalarının eklenmesi ve bu noktalarda uzman ve durum ö retmeni yorumlarına yer verilmesi, ö retmen adaylarına yansıtıcı dü ünme becerisi kazandırmada duruma-dayalı ö retimin etkilili ini arttırabilir. Örne in, yansıma noktaları ile ö retmen adaylarının izlenen video-durumdaki önemli olayları belirleme ve dikkatlerini bu önemli noktalara odaklamaları desteklenebilir. Uzman yorumlarının video-durumlara eklenmesi ise, video-durumda izlenen olaylar ile ara tırma sonuçları ve kuramsal bilgiler arasında bir ba kurulmasını kolayla tırabilir. Bunun yanında, izlenen video-durumdaki ö retmenin ve dersteki ö rencilerin görü leri ile ö retmen adaylarının sınıfıçı ö retim

başlamasını daha iyi anlamaları sağlanabilir. Tan (2006), deneyimli öğretmenlerin yorumlarının video-durumla birlikte verilmesinin, deneyimli öğretmenin yansıtıcı düşünme modelinin öğretmen adayları tarafından algılanabilir kılınması açısından önemli olduğunu, böylece öğretmen adaylarına kendi yansıtıcı düşünme süreçlerinde model oluşturacak örnek bir yapının sağlanabileceğini belirtmektedir.

Öğretmen adaylarının kuramsal bilgilerini uygulamaya yansıtabilmeleri için video-durumlarla eleştirel kuram ve becerilerin öğretilmesi ve uygulamanın örneklenmesi yeterli değildir. Birçok uzman, durumların tartışılması ve yansıtma için bir sıçrama tahtası olarak kullanılması gerektiğini belirtmektedirler (Putnam ve Borko, 2000). Çünkü bilgileri anlamlandırmak ve yeni durumlarda kullanabilmek için yansıtıcı düşünme gereklidir. Yansıtma (reflection), bilgi patlamasının yanı sıra günümüzde öğretmen adaylarının, bir adım geriye çekilip neyin önemli olduğunu karar vermelerini, çözüm için karar almalarını ve strateji geliştirmelerini sağlamaktadır (Lin, Hmelo, Kinzer ve Secules, 2006). Öğretmen adaylarının, varolan inançlarıyla çelişen bir öğretim durumuyla karşılaşması, mesleki gelişimindeki olası bir değişim için önemli bir başlangıç noktası olur. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programları uygulama örnekleri üzerinden, öğretmen adaylarının kendi inançlarıyla ilgili eleştirel düşüncelerini ya da yansıtma çalışmalarını sağlamalıdır (Kagan, 1992).

Gimenez (1999), 1990'ları öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünme dönemi olarak adlandırmakta ve hiçbir eğitimcinin öğretmen yetiştirmede yansıtıcı düşünmenin önemini yadsıyamayacağını öne sürmektedir. Ancak, yansıtıcı düşünmenin önemi konusundaki bu görüş birliktedir. Yansıtıcı düşünme kavramının tanımı konusunda bir uzlaşma söz konusu değildir. Alanyazında en çok kullanılan biçimiyle Dewey (1933), yansıtıcı düşünmeyi *"herhangi bir düşünce ya da bilgiyi ve onun amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını, etkin, tutarlı ve dikkatli bir biçimde düşünme"* olarak tanımlamaktadır. Dewey'den sonra Schön (1983, 1987), yansıtıcı düşünmenin uygulamada kazanılacak uzmanlıktaki önemini vurgulamıştır.

çalı malarıyla, kavramın eğitim alanyazınında daha yoğun bir biçimde tartışılması ve araştırılmasını sağlamıştır.

Schön (1987), yansıtıcı düşünmenin, bireyi karma aya, bilmemeye açtığını ve dışarıdan belirtilen “do ru yanıtları” reddetmesini sağlamadığını belirtmektedir. Schön’e (1987) göre yansıtıcı düşünme, öğretmenlere kendilerini farklı ortamlara uyarlamaya olanak sunmaktadır. Dewey’e (1933) göre ise yansıtıcı düşünme, sorunu belirlemenin ve çözmenin bir yoludur.

Yansıtıcı düşünme, toplumsal etkileşim gerektirmektedir. Çünkü birey, kendi bakışını ve anlayışını üzerine çoklu bakış açılarına gereksinim duymaktadır (Dewey, 1933; Schwartz, Brophy, Lin ve Bransford, 1999). Toplumsal etkileşim alanları (örneğin; sınıfı, çevrimiçi tartışma alanları vb.), bireye aynı etkinlikte yer alan diğer katılımcıların bakış açılarını görme, kendi bakış açısını diğerleriyle paylaşma ve farklı bakış açıları geliştirme olanakları sunmaktadır (van Es ve Sherin, 2002). Bu nedenle, yansıtıcı düşünme süreci, bireysel ve toplumsal yapılandırmanın birleşimi olarak algılanmalıdır. Bu birleşim, bireye hem düşünme hem de öğrenme için yeni yollar sağlamaktadır (Lin ve diğerleri, 2006).

Öğretmen adaylarının, tartışma ortamlarında diğer öğretmen adaylarıyla ve deneyimli meslektaşlarıyla ortaklaşa gerçekleştirdikleri yansıtıcı düşünmenin, mesleki gelişmelerine etkilerini inceleyen çetli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmaların sonuçları, farklı deneyim düzeylerindeki bireylerin, ortaklaşa yansıtıcı düşünme etkinliklerinde bulunmaları ile ilgili daha çok araştırmaya gereksinim olduğunu göstermektedir (Nicholson ve Bond, 2003). Bunun yanında, alanyazınında farklı deneyimlerdeki meslektaşların çevrimiçi durum tartışmalarına birlikte katılmalarının, yansıtıcı düşünme düzeyine etkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Ancak, çevrimiçi durum tartışmalarında farklı deneyimdeki öğretmenlerin, öğretmen adaylarıyla birlikte yer almasının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerini arttıracaklarını düşünmek için bazı

geçerli nedenler vardır. Çünkü ara tırma sonuçları göstermektedir ki, yansıtıcı dü ünmeyi geli tirmek için ö retmen adayları durumları, kendi bakı açılarıyla çeli se bile farklı bakı açılarını gözönünde bulundurarak incelemelidir (Griffin, 1986). Ancak, durumların tartı ılması sırasında ortaya çıkan görü lerin kayna ı, ö retmen adaylarının kendi ya amları ve deneyimleridir. Benzer e itim ve ya am deneyimlerine sahip bireylerin durum tartı maları sırasında ortaya koydukları bakı açıları da benzer olmakta, bu durum da ö retmen adaylarının farklı bakı açıları edinmelerini, gerekçeli karar almalarını ve ele tirel yansıtma becerileri kazanmalarını güçle tirmektedir (Powel, 2000). Ö retmen adaylarının durum çözümlmelerini gerçekle tirdikleri tartı ma ortamında deneyimli ö retmenlerin yer alması, farklı söylemlerin, kaygıların ve bakı açılarının tartı ma ortamına ta ınmasına olanak sa layabilir. Bu ise, yansıtıcı dü ünmenin desteklenmesi için uygun bir grup yapısının olu turulmasına zemin hazırlayabilir.

Video-durumlar her ne kadar yazılı durumlara göre durum tartı ması için daha çok veri sa lasalar da, durumun tüm yönlerini, görüntüye yansımayan sınıf ya da ö renci özellikleri gibi durum bile enlerini ö renme ortamına ta ıyamazlar. Koç, Peker ve Osmano lu (2009), video-durum ö retmeninin durum tartı malarına katılmasının katılımcıların video-durumla ilgili daha çok bilgiye ula malarına ve video-durum ortamı ile ilgili varsayımlarının do rulu unu sınamalarına olanak sa layabilece ini ö ne sürmektedirler. Ancak, Koç ve di erleri durum ö retmeninin tartı malara katılmasının, katılımcıların görü lerini rahatça ortaya koymalarını engelleyerek tartı manın verimlili i açısından olumsuz bir etki yapabilece ini de belirtmektedirler.

Bireylerin bili sel yapıları, toplumsal ve kültürel ba lama kar ı oldukça duyarlıdır. Dolayısıyla, bireyler etkin olarak birbirlerinin bilgilerini ve uslamlama süreçlerini etkileyebilirler (Resnick, Levine ve Teasley, 1991). Bu durum göz önüne alınarak, durum çözümlmeleri için olu turulacak tartı ma ortamlarında, ö retmen adayları ve deneyimli ö retmenlerin bir arada çalı malarının sa lanması, ö retmen adaylarına, uzmanların uslamlama ve

yansıtıcı düşünme örüntülerini ve uzman yaklaşımlarını inceleme olanağı sunabilir.

Alanyazın incelendiğinde, video-durum çözümlerinde tartışma gruplarının seviyelerini ve tartışmada üretilen bakış açılarının çeşitliliğini ele alan çeşitli deneysel araştırmalara rastlanmaktadır. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının video-durumları çözümlerini için oluşturulan çevrimiçi tartışma gruplarına uzman/deneyimli öğretmen katılımının, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerine etkisi konusunda herhangi bir deneysel çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu gereksinimden hareketle, video-durumların tartışıldığı çevrimiçi tartışma gruplarında öğretmen adayları ve öğretmenlerin birlikte bulunmasının, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerini etkileyip etkilemeyeceğinin belirlenmesi, bu çalışmada ele alınan konulardan biridir.

Öğretmen adaylarının, durum tartışmalarındaki davranışları, bilginin ne olduğu ve bireyin nasıl öğrendiği ile ilgili inançlarından etkilenebilir. Peng ve Fitzgerald (2006), epistemolojik inançların iyi-yapılandırılmamış bir alan olan öğretmen eğitiminde bir bakış açısı sağlayabileceğini öne sürmektedirler. Epistemoloji bilgi nedir, bilginin kaynağı nedir, insan nasıl bilir gibi sorularla ilgilenen bir felsefe dalı olarak tanımlanırken, epistemolojik inançlar bireylerin bilginin ne olduğu, insanın nasıl bilip, öğrendiği ile ilgili öznel inançlar olarak tanımlanmaktadır (Deryakulu, 2006).

Bilginin ve öğrenmenin doğası ile ilgili inançları niteleyen epistemolojik inançların, bireylerin gündelik yaşantılarının neredeyse tüm yönlerini etkilediği düşünülmektedir (Brownlee, Purdie ve Boulton-Lewis, 2001). Epistemolojik inançlar, öğrencilerin öğretime verdiği tepkiler üzerinde de önemli etkilere sahiptir. Örneğin, Yadav ve Koehler'in (2007) gerçekleştirdiği bir araştırmaya göre, öğrencilerin epistemolojik inançları video-durumları nasıl bir bakış açısıyla izlediklerini ve video-durumların izlenmesi sonrasında öğrencilerden alınan yazılı video-durum çözümlerinin niteliğini belirleyici bir faktördür. Aynı araştırmaya göre, bilginin bireyin etkin olduğu bir süreçle oluşturulduğuna inanan öğrenciler,

ders materyallerinden okudukları üzerine yansıtıcı düşünüp, bu bilgilerin kendilerinin gerçekleştirecekleri öğrenim üzerinde nasıl etkili olabileceği yönünde kendi anlayışlarını oluşturabilmektedirler. Öte yandan, bilginin bireyin dışında başka bir otoriteden geldiğini düşünen öğrenciler ise, kendi geçmiş deneyimlerine yönelmek ve kendi stratejilerini geliştirmek yerine, öğretici tarafından doğru yanıtların kendilerine verilmesini beklemektedirler.

Yansıtıcı düşünme ile epistemolojik inançlar arasında bir ilişki olduğu düşünüldüğünde Dewey'e (1933) dayanmaktadır. Dewey'in yansıtıcı düşünme paradigmasına göre, yansıtıcı düşünme sürecinin gerçekleşebilmesi için bireyin sahip olması gereken üç temel tutum; açık görüşlülük, samimiyet ve sorumluluktur. Bu tutumların en önemlisi açık görüşlülüktür. Açık görüşlü birey sürekli olarak uygulamayı sorgular. Bir başka deyişle, yansıtıcı düşünen bireyin tek bir doğruya körü körüne bağlı olmaması gerekir. Yansıtıcı düşünen bir öğrenci, iyi öğrenimin tek bir yolu olduğunu düşünmez. Bu nedenle, gelişimi epistemolojik inançların yansıtıcı düşünmeyi destekleyeceği, gelişimi epistemolojik inançların ise yansıtıcı düşünme sürecini engelleyebileceği düşünülmektedir (Ostorga, 2006). Bununla birlikte, epistemolojik inançların usulama, öğrenme ve karar almayı etkilediğini ortaya koyan bazı araştırmaların sonuçları bulunmasına karşın, yansıtıcı düşünme ile epistemolojik inançlar arasındaki ilişkiyi inceleyen yeterli sayıda araştırma yoktur (Brownlee ve diğerleri, 2001).

Öte yandan, Dewey'e (1933) göre, bireyin yukarıda sözü edilen tutumlara sahip olması, yansıtıcı düşünemesi için yeterli değildir. Yansıtıcı düşünmenin gelişebilmesi için bireyin etkin olarak yansıtıcı düşünme sürecini deneyimlemek istemesi de gerekmektedir. Bireyin bilişsel çaba gerektiren etkinliklerde bulunma isteği ve bu etkinliklerden hoşlanma eğilimi, Cacioppo ve Petty (1982) tarafından düşünme gereksinimi (need for cognition) olarak kavramsallaştırılmıştır.

Cacioppo ve Petty (1982), düşünme gereksiniminde bireyler arasındaki farklılığı iki kutuplu olarak tanımlamış ve bireylerin bu iki kutuplu yapının iki ucundan birinde yer aldığını belirtmişlerdir. Düşük düşünme gereksinimi,

bireylerin görel olarak bilişsel çaba isteyen etkinliklerde bulunma ve bu etkinliklerden hoşlanma eğilimindeki eksiklik olarak tanımlanmaktadır.

Sayıklar, psikoloji, politika, toplumsal bilim gibi farklı alanlarda yapılan çalışmalarda, bireyler arasındaki düşünme gereksinimi farklılıklarının bireylerin algı, yargı ve davranışlarına kılavuzluk eden bilgiyi edinme ve iletme biçimlerini anlamada yardımcı olduğu görülmüştür (Cacioppo, Petty, Feinstein ve Jarvis, 1996). Bunun yanında, ikna alanında düşünme gereksiniminin etkilerini inceleyen deneysel araştırmalarda, düşünme gereksinimi yüksek bireylerin, mesajları daha dikkatli inceleyerek, iletişimde bulunan kişilerin çekiciliği gibi basit göstergelerden çok konuya ilişkin bilgileri dikkate aldıkları görülmüştür (Haugtvedt, Petty ve Cacioppo, 1992, akt. Tsfatı ve Capella, 2005). Bunun yanında, Cacioppo ve diğerleri (1996), düşünme gereksinimi düşük bireylerin karar almada uzman yorumları, tanınmış kişilerin görüşleri gibi ikincil kaynakları daha önemli bulduklarını, düşünme gereksinimi yüksek bireylerin ise uzman görüşü gibi ikincil kaynaklardan çok fazla etkilenmediklerini ortaya koymuşlardır.

Düşünme gereksinimi, ikna ve reklamcılık alanında çokça çalışılmış olmasına karşın, eğitim alanında henüz yeterince araştırılan ve tutarlı sonuçlar üretilen bir dendir. Öğrencilerin kararsızlıkları sorunlarda, ikilemlerde, durumla ilgili inanç ve varsayımlarını sorgulayarak çözüm önerisi üretmelerini gerektiren yansıtıcı düşünme, kusuz bilişsel çaba gerektirmektedir. Dolayısıyla, bilişsel çaba gerektirecek eylemlerde bulunma ve bu eylemlerden hoşlanma isteği olarak kavramsallaştırılan düşünme gereksiniminin, öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyleri ile ilişkili olması olasıdır. Durum tartışmalarında öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin, düşünme gereksinimleriyle ilişkisi de bu araştırmada ele alınan konulardan biridir.

Bilindiği gibi, ülkemizde öğretmen eğitimi veren yükseköğretim kurumları, öğretmen adaylarına alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür alanlarında dersler vererek yetkin öğretmenler yetiştirmeye çalışmaktadırlar. Ancak, öğrenme ve öğretme ile ilgili kişisel kuramları

temelinde kendi ö renciliklerindeki gözlemlerine dayanan ö retmen adayları, mesleki e itimlerinde aldıkları kuramsal bilgileri karma ık sınıf ortamına uyarlamakta ve uygulamakta güçlük çekmektedirler. Yurtdı ında önde gelen pek çok ö retmen yeti tiren yüksekö retim kurumu, programlarında kuram ve uygulama arasındaki bo lu u kapatmanın bir yolu olarak duruma-dayalı ö retim yöntemine yer vermektedir. Böylece ö retmen adaylarının, gerçek sınıf ortamlarından derlenen durumlar ile ö renme-ö retme süreçlerindeki önemli etkile imlere ili kin farkındalık geli tirmeleri, durum çözümlenmeleri ile de eylem ve gözlemleri üzerine yansıtıcı dü ünme becerileri geli tirmeleri sa lanmaya çalı lmaktadır. Ancak, duruma-dayalı ö retim yönteminin uygulamadaki yaygınlı ına kar ın, bu yöntemle ilgili deneysel ara tırmaların sayısı oldukça azdır. Alanyazında, video-durumlara yorumların eklenmesi ve bunun ö retmen adaylarının yansıtıcı dü ünme becerilerine etkileri üzerine oldukça az sayıda ara tırma vardır. Benzer biçimde, video-durumların tartı lması için olu turulacak çevrimiçi tartı ma gruplarının yapısı hakkında alanyazında oldukça fazla öneri olmasına kar ın, tartı ma gruplarının yapısının belirli ö renme ürünleri üzerindeki etkisine ili kin deneysel ara tırmaların azlı ı göze çarpmaktadır. Bu ba lamda, bu ara tırmanın problem durumunu, video-durumlarda uzman ve ö retmen yorumlarının durumlarla birlikte verilmesinin ve durum çözümlenmeleri için olu turulan çevrimiçi tartı ma gruplarına ö retmen adaylarının yanı sıra deneyimli ö retmenlerin de katılmasının, ö retmen adaylarının yansıtıcı dü ünme düzeylerine etkisinin belirlenmesi gereksinimi olu turmaktadır. Ara tırma ile ayrıca, ö retmen adaylarının yansıtıcı dü ünme düzeylerinin, dü ünme gereksinimleri ve epistemolojik inançlarına göre farklıla ıp farklıla madı ı da incelenmi tir.

Amaç

Bu ara tırmanın temel amacı, video-durumların uzman yorumlarıyla zenginle tirilmesinin ve video-durumların tartı lması için olu turulan çevrimiçi tartı ma gruplarında ö retmen adayları ile ö retmenlerin birlikte bulunmalarının, ö retmen adaylarının yansıtıcı dü ünme düzeylerine etkisini

incelemektir. Ara tırmada ayrıca ö retmen adaylarının epistemolojik inançları ve dü ünme gereksinimleri ile yansıtıcı dü ünme düzeyleri arasında bir ili ki olup olmadı ı da incelenmi tir. Bu amaçları gerçekte tirmek üzere a a ıda yer verilen sorulara yanıt aranmı tır:

1. Video-durumların uzman yorumlarıyla zenginle tirilmesi, ö retmen adaylarının yansıtıcı dü ünme düzeylerini etkilemekte midir?
2. Video-durumların tartı lması için olu turulan çevrimiçi tartı ma gruplarında ö retmen adaylarının ve ö retmenlerin birlikte bulunmaları, ö retmen adaylarının yansıtıcı dü ünme düzeylerini etkilemekte midir?
3. Ö retmen adaylarının epistemolojik inanç düzeyi ve dü ünme gereksinimi düzeyine göre yansıtıcı dü ünme düzeyleri farklıla maktadır mıdır?

Önem

Günümüzde iyi yeti mi ö retmenin tanımlanması, ö retmenin sahip oldu u alan bilgisi ya da ö retmenlik meslek bilgisi ile de il, gerçekte tirdi i ö retimin niteli inden yola çıkılarak yapılmaktadır. Dolayısıyla, ö retmen adaylarının kuramsal bilgilerle donatılması, onların etkili birer ö retmen olaca ı anlamına gelmemektedir. Etkili ö retmen, kendi uygulamalarını ve di er ö retmenlerin uygulamalarını gözleyip, sonuç çıkarabilen, bu sonuçlara göre kendi uygulamalarını yeniden biçimlendiren, bir ba ka deyi le, yansıtıcı dü ünene ki i olmalıdır. Ö retmen adayları ve ö retmenler için yansıtıcı dü ünmenin önemi konusunda alanyazında hemen hemen bir görü birli i olmasına kar ın, ö retmen adaylarının yansıtıcı dü ünme becerilerini nasıl geli tirebilecekleri konusunda yeterli çalı ma yoktur. Bu çalı manın ortaya koyaca ı sonuçların, ö retmen adaylarında yansıtıcı dü ünmenin geli tirilmesinde duruma-dayalı ö retim yönteminin sa layaca ı katkı konusunda alanyazına ık tutması beklenmektedir.

Duruma-dayalı ö retimde ö rencilerin farklı bakı açıları edinmeleri, ba lamı anlamaları, kuram ve ara tırma sonuçlarıyla durum arasında ili ki kurmaları beklenir. Ö retmen, ö renci, akran ve uzman yorumlarının video-durumlara eklenmesi, tüm bu beklentileri kar ılaması beklenen ö retmen adaylarına hem rehberlik, hem de temel bilgi sa layabilir. Ancak, duruma-dayalı ö retimde ö retmen, ö renci, akran ve uzman yorumlarının ö rencileri belirli bakı açılara yöneltmesi, ö rencinin kendi bakı açısını olu turmasını engellemesi gibi olası do urguları nedeniyle ele tirilmektedir. Bu çalı manın, ortaya koyaca ı sonuçlarla alanyazındaki tartı malara bir katkı sa laması umulmaktadır.

Sınırlılıklar

Farklı deney gruplarında yer alan ö retmen adayları arasında gerçekte en etkile imin engellenememesi bu ara tırmanın sınırlılı ıdır.

Tanımlar

Ö retmen adayı: Ö retmenlik e itimi alan lisans ö rencileri.

Tartı ma ortamı: Çevrimiçi ortamda ö retmen adaylarına sunulan etkile im ortamı.

Tartı ma gruplarına ö retmen katılımı: Durum tartı maları için olu turulan çevrimiçi gruplarda ö retmen adaylarının yanı sıra ö retmenlerin de etkin olarak yer alması durumu.

Video-durum: Gerçek sınıf ortamlarından elde edilmi ve kurgu teknikleri ile ö retim için uygun hale getirilmi sınıf görüntüleri.

Durum ö retmeni: Video-durumdaki dersi i leyen ö retmen.

Yansımaya noktaları: Video-durumlarda, önemli olduğu belirlenen noktalarda video akışının durdurularak durum özetleri ve uzman yorumlarının verilmesi.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE LG L ARA TIRMALAR

Bu bölümde, ara tırmanın temelini oluşturan durum yöntemi, kuramsal temelleri ve ilgili kavramlar ara tırma sonuçlarıyla birlikte açıklanmıştır.

Durum Yöntemi / Duruma-Dayalı Öğretim

En genel anlamda durum, genellikle öykü formunda sunulan, gerçek olay ya da durumlardan alınan ya da gerçek durumlardan yola çıkarak hazırlanan, balmın, katılımcıların ve durumun gerçekliğini çok boyutlu bir temsilini sunan betimsel belgeler olarak tanımlanmaktadır (Wright, 1996). Herhangi bir şeyin durum olarak tanımlanabilmesi için bu öykü, olay ya da metnin daha geniş bir kategorinin bir örneği olması gereklidir. Dolayısıyla bir şeyin durum olarak nitelenmesi, o şeyin bir olay sınıfının bir üyesi olarak davranmayı ve anlattığı olayın incelenen özelliklerinden çok, tanıdığı daha derin anlamlara dikkat edilmesini gerektirir. Bu balmada duruma-dayalı öğretim yöntemi, geleneksel içeriğe dayalı öğretimden daha balmasal, öğrencilerin sorgulamalarına ve kendi anlamlarını oluşturmalarına daha uygun bir öğretim ortamı sunar. Gerçek sınıf gözlemleriyle karşılaştırıldığında ise, duruma-dayalı öğretim yönteminin daha disiplinli, yönetilebilir ve denetlenebilir bir öğretim sağladığı öne sürülebilir (Shulman, 1992).

Durumlar, öğretmen adaylarına meslek ya antılarında karşılaştıkları olası karmaşık gerçek sınıfı öğretim sorunlarını belirleme, tartışma ve yansıtma yolu ile çözümlenebilir olana sunar (Shulman, 1992). Duruma-dayalı öğretim, özellikle, bilginin bireysel ve toplumsal olarak yapılandırılmasına, dolayısıyla öğrenmenin ve öğretimin etkileşimli, karmaşık, sorunlu ve

ba lamsal oldu una inanlar tarafından ö retmen-merkezli e itime bir seçenek olarak dü ünülmektedir (Levin, 1999).

Bu ba lamda, duruma-dayalı ö retim yakla ımının, anında ve kesin karar alma becerisi gerektiren karma ık çalı ma ortamlarına uzman yeti tirmek için önemli olanaklara sahip oldu u dü ünülebilir. İ letme, hukuk, sosyal hizmetler ve tıp alanlarında e itim veren kurumlar, bu yöntemi uzun yıllardır uygulamaktadırlar (Merseeth, 1991).

Duruma-Dayalı Ö retimin Tarihçesi

Duruma-dayalı ö retim, ilk olarak Amerika Birle ik Devletleri'nde hukuk alanında kullanılmaya ba lanmı tır (Merseeth, 1991). 1870 yılında Harvard Üniversitesi Hukuk Fakültesi kuruldu unda, Dekan Christopher Langdell gerçek mahkeme kararlarından yola çıkılarak hukuk ilkelerinin ö retilebilmesi için durum yönteminin ve sokratik diyalog yönteminin kullanılmasını önermi tir (Cater ve Unklesbay, 1989, akt. West, 2002). Bu dönemde Harvard Üniversitesi Hukuk Fakültesi'ndeki ö renciler, durum yöntemi ile birlikte "do ru çözü mü" bulmak için do ru uslamla ma ve mantık kurallarının uygulanması konusunda e itilmi lerdir. Di er hukuk fakülteleri ba langıçta bu yönteminin kullanımına uzak durmu lardır. Ancak 1915'lere gelindi inde durum yöntemi, birçok hukuk fakültesinde önemli bir ö retim yöntemi olarak kabul görmü tür (West, 2002).

1908 yılında Harvard Üniversitesi İ letme Fakültesi yöneticileri, durum yönteminin ba arısını görmü ler ve i letme ö retimi için kullanmaya karar vermi lerdir. Ba langıçta durum yönteminin i letme alanındaki kullanımı da oldukça sorgulanmı tır. Ancak Wallace B. Donham'ın Dekan seçilmesiyle birlikte i letme bölümünün programı, gerçek olaylara dayanan sorun temelli ö retim yöntemi temel alınarak hazırlanmı tır (Merseeth, 1991). Bu dönemde, i letme fakültesi için durumların yazılması ve durum ara tırmalarının yapılması için özel fonlar tarafından desteklenen bir bölüm kurulmu tur. Bu bölüm tarafından yazılan onlarca durum, halen birçok i letme fakültesi tarafından kullanılmaktadır. Harvard Üniversitesi İ letme Fakültesi durum

yöntemini o zamandan bu yana ba arılı bir biçimde kullanmaktadır (Powell, 1994).

1893 yılında kurulan Johns Hopkins Tıp Fakültesi duruma-dayalı bir ö retim programını benimseyen ilk tıp fakültesi olarak bilinmektedir (McAnnich, 1993, akt. West, 2002). Tıp alanında hastalara ait durumlar ö renciler tarafından temel ve klinik bilimlerde bilgi ve deneyim kazanmak amacıyla kullanılmaktadır (Albanese ve Mitchell, 1993, akt. Powell, 1994). Durum yöntemi günümüzde birçok tıp fakültesinde temel ö retim yöntemi olarak kabul görmektedir (Block, 1996).

Harvard Üniversitesi İ letme Fakültesi'nin kurulu undan oniki yıl sonra Harvard Üniversitesi E itim Fakültesi kurulmu tur. E itim Fakültesi'nde de İ letme Fakültesi'ndekine benzer bir biçimde duruma-dayalı ö retim yöntemi kullanılsa da, ö retim üyeleri ve yöneticiler uzunca bir süre duruma-dayalı ö retimin e itim alanına uygunlu undan ku ku duymu lardır. Ö retmen yeti tiren kurumlar, uzun bir süre, yalnızca toplum ve davranı bilimlerinin yeterlilikler ve algoritmik yakla ımlar üzerine kurulu bilgi temelini kullanmı lardır. Bu nedenle, duruma-dayalı ö retim yöntemi, ö retmen yeti tirmede 1990'lara kadar di er meslek e itimi programlarında gördü ü ilgiyi görememi tir (Carter ve Unklesbay 1989, akt. West, 2002). Merseth (1991), di er alanlarda ba arı ile uygulanan duruma-dayalı ö retim yönteminin, ö retmen yeti tirmede kabul görmemesini üç temel nedene ba lamaktadır;

- Durumların olu turulması için yeterli kayna ın ayrılmamı olması.
- Gerekli ara tırma tanımlarının yapılmamı olması.
- Amaçların açık bir biçimde ortaya konulamamı olması.

Sonuç olarak, e itim alanında ö retmenlerin gerçek sınıf deneyimlerine dayanan bir durum alanyazını geli ememi tir (Johnson, 1989, akt. West, 2002). Buna kar ın,1990'lardan sonra birçok ara tırmacı duruma-dayalı ö retim yönteminin ö retmen yeti tirme programları için de önemli olanaklar sa layabilece ini savunmu lardır (Carter, 1993).

Ö retmen Yeti tirmede Duruma-Dayalı Ö retim Yöntemi Kullanmanın Gerekçeleri ve Kuramsal Temelleri

Duruma-dayalı ö retim yönteminin ö retmen yeti tirme programlarında yer alması gerektiğini savunan eğitimcilerin temel dayanağı, edilgen ö retim yöntemlerinin ö retmen adaylarını ileriki çalışma ortamları üzerine dönüştürmeye özendirilmekte başarısız olduğu düşünülmektedir. Buna karşın, duruma-dayalı ö retim yönteminin daha çekici, çaba gerektiren, kuram ile uygulama arasındaki boşluğu dolduran ve ö retmen adaylarının ö retmen gibi dönüşmelerini sağlayan bir yöntem olduğu düşünülmektedir (Shulman, 1992; Wright, 1996). Geleneksel ö retmen yeti tirme yaklaşımında, kuramsal bilgilerin başarısız bir biçimde ö retmen adaylarına sunulmasının, bu bilgilerin uygulama içerisinde karar alma süreçlerinde kullanılmasını olanaksız hale getirdiği öne sürülmektedir. Öte yandan, durumlar, farkındalık yaratılmak istenen olayların bir bütün olarak algılanabilmesine olanak sağlamaktadır. Bir başka anlatımla, durumlar kuramsal bilginin bir bağlam içerisinde incelenmesine olanak sağlamaktadır (Polkinghorne,1988, akt. Jonassen, Hernandez-serrano, 2002). Bunun yanında, duruma-dayalı ö retim yöntemi ile öğrenciler durumun nedenleri üzerinde düşünmeyi, düşüncelerini genellemeyi, farklı durumlar için bir bilgi tabanı oluşturmayı öğrenmektedirler. Dolayısıyla, durum, öğrencilerin düşünürken kullanabilecekleri bir düşünce aracı olarak işlev görmektedir (Dolk, Hertog ve Gravemeijer, 2002).

Üstelik gerçek sınıf ortamlarının gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumlar, genellikle, ö retmen yeti tirme programlarında öğretilenlerden farklıdır. Dolayısıyla, ö retmen adayları aslında gerçek sınıf ortamlarında karşı karşıya kalacakları durumlarla başa çıkmak için gerekli bilgi, beceri ve tutumları ancak mesleğe atıldıklarında öğrenebilmektedirler. Mesleki uygulamaların nasıl gerçekleştirileceğini ve araçlarının nasıl kullanılacağını öğrenmek, bu uygulamaların gerçekleştirileceği ve araçların içinde kullanılacağı topluluk ve kültürü anlamadan olanaklı olmamaktadır (John ve Stokes, 2003). Duruma-dayalı ö retim, bir anlamda ö retmen adaylarının

okul ve sınıf kültürünü henüz o ortama girmeden tanımalarına olanak sağlamaktadır.

Ö retmen adaylarının, hizmet-öncesi eğitimlerinde meslek yaamlarında karşılabilecekleri tüm durumlara karşı hazırlanmaları pek olanaklı değildir. Dolayısıyla, ö retmen adaylarının yansıtıcı düşünme alışkanlıklarını kazanmaları oldukça önemlidir. Duruma-dayalı çalışmalar, ö retmen adaylarının uygulama alışkanlıklarını geliştirmelerini, varsayımlarını ve kuramsal anlayışlarını sınamalarını, kuram ve uygulamayı birleştirmelerini ve kendilerinin ve başkalarının ö retim uygulamaları üzerine yansıtıcı düşünmeyi öğrenmelerini sağlamaktadır (Bencze ve diğerleri, 2001).

Ö retmen adayları, gerçek sınıf gözlemleri sırasında en çok birkaç ö retmeni gözleme olanağı bulmaktadırlar. Öte yandan, duruma-dayalı ö retim yöntemi, ö rencilere, birçok ö retmen ve öğrenci grubunun sınıf içi davranışlarını, ö retim ve öğrenmeye nasıl yaklaşımlarını gözleme olanağı sunmaktadır. Hagan (2003), ö retmenlerin ve ö retmen adaylarının farklı ö retmenlerle, öğrencilerle ve ö retim yöntemleriyle karşılaştıkça, farklı mesleki roller üstlendikçe, sınıf içi uygulamalarında değişiklikler yapma konusunda daha cesaretli hale geldiklerini belirlemiştir. Bu bulgular, Kagan'ın (1992) ö retmen adaylarının sınıfta farklı durumlara karşılaştıklarında sorun çözme tekniklerini daha iyi uygulayabilecekleri ve genelleyebilecekleri görüşü ile örtüşmektedir. Dolayısıyla, duruma-dayalı ö retim yönteminin, gerçek sınıf gözlemlerine göre ö retmen adaylarına daha zengin bir gözlem olanağı tanıdığı ve böylece ö retmen adaylarının ö retimle ilgili kendi düşüncelerini oluşturmalarına ve bu düşüncelerini uygulamalara yansıtma konusunda onları cesaretlendirdiği söylenebilir.

Ö retmen eğitiminde durumların sınıflandırılması, kullanım alanları ve yarattıkları etki, amaç, içerik ve duruma-dayalı ö retimde kullanılan yaklaşıma göre değişebilir (Merseth, 1992). Sykes ve Bird (1992), durumları; a) bir kuramın örnek uygulaması, b) bilinçli ve yansıtıcı eylemler için sağlanan sorunlar, c) öykü geliştirme için materyaller ve d) duruma-dayalı gerekçeler geliştirmek için materyaller olarak sınıflandırmaktadır. Shulman

ise (1992) durumların; a) kuram, ilke ve kavramları özetleme, b) uygulama için öncül bilgileri özetleme, c) etik ve ahlakla ilgili özetleme, d) strateji ve değerlendirme biçimi geliştirme ve e) olası durumlar için vizyon geliştirmek için kullanılabilecek öneriler sunmaktadır. Alanyazında geniş yer bulan sınıflandırmalardan biri de Merseth'e (1994) aittir. Merseth, öğretmen eğitiminde kullanım biçimlerine göre durumları; a) örnek olay olarak durumların kullanımı, b) uygulamaların çözümlenmesi, farklı bakı açılarının görülmesi ve eylemlerin tasarlanması için durumların kullanımı ve c) yansıtıcı öğrenmeyi özendirme için durumların kullanımı olmak üzere üçe ayırmaktadır.

Perry ve Talley (2001), yaptıkları araştırmada duruma-dayalı öğrenim ile ilgili uzman görüşlerinin genellikle durumlu biliş (situated cognition), yansıtıcı uygulama (reflective practice) ve bilişsel esneklik (cognitive flexibility) kuramlarını temel aldığını ortaya koymuşlardır. Durumlu biliş kuramına göre, öğrenme, bir kültürlenme sürecidir. Öğretmenlik mesleğinin araçlarının öğrenilebilmesi için öğretmen adayının öğrenim topluluğuna ve kültürüne katılması gereklidir. Lave ve Wenger (1991), bu görüşü destekleyenler ve tek başına genel bir kuralı öğrenmenin, o kuralı ilgili olabilecek özel koşullarda uygulamaya koyabilmeyi kesinlikle garanti etmediğini belirtmişlerdir. Öğrenme, kendisini olanaklı kılan kültüre ve öğrenen kişilerin yaşımlarına uygun olmalıdır. Wenger'e (1998) göre, öğretmen adayları mesleklerinin anlamını ve gerekliliklerini ancak okul içerisinde olurlaracak uygulama topluluklarıyla öğrenebilirler. Bu topluluklar yoluyla zihinlerinde gerçekçi bir okul resmi oluşturabilir ve kendilerini bir öğretmen olarak değerlendirebilirler.

Geleneksel yaklaşım, eğitimde bilmek ile yapmak arasında bir ayrımın oluşmasına neden olmaktadır. Çünkü geleneksel yaklaşım, bilginin bütünsel ve durumlu doğasını görmezden gelmektedir. Bilişin durumlu yapısı göz ardı edildiğinde, eğitim aracıları ile kullanılabilir ve ilerleyişsel bilgi sağlama olanaksız hale gelmektedir (Brown ve diğerleri, 1986). Shulman'a (1992) göre, öğretmen eğitiminde durumların etkili bir yöntem olarak karşımıza çıkmasının nedenlerinden biri, bu yöntemin durumlu öğrenme ilkelerine uygun olmasıdır.

Durumlar, uygulamanın gerçekleştirdiği zaman ve mekânın bağlamını ve duygularını içinde barındırmaktadırlar (Shulman, 1992).

Uzmanlar, durumlu biliş kuramından yola çıkarak, video-durum çalışmaları malarının gerçek sınıf ortam ve olayları üzerine kurulu olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin kişisel deneyimleri ve yaşadıkları kültür bağlamında olmasının öğrenmeyi kolaylaştıracağını belirten Lave ve Wenger'in (1991) görüşlerini temel almaktadır. Bu bağlamda, video-durumların arka-plan bilgilerini, okul ile ilgili demografik bilgileri, sınıf kültürünü, ortamını ve olaylarını içermesi gerektiği öne sürülmektedir. Çünkü öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünerek kişisel kuramlarını oluşturabilmeleri ve bunu uygulamaya dönüştürebilmeleri için, durumun bağlamını anlamaları, genellikle geçici ve anlaşılması zor olan koşulları fark etmeleri ve sunulan durumda yer almanın nasıl bir deneyim olduğunu deneyimleyebilmeleri gerekmektedir (Perry ve Talley, 2001).

Putnam ve Borko (2000), duruma-dayalı öğrenim ile gerçek sınıf ortamının öğretmen eğitimine taşıdığı katkı ve böylece durumlu öğrenme yaklaşımının gerekliliğinin yerine getirildiğini belirtmişlerdir. Putnam ve Borko (2000) durumlu öğrenme yaklaşımına uygun olan durumların bazı olumlu yönlerini şöyle sıralamışlardır: Durumlar,

- Gerçek sınıf ortamının, uygulama ya da gerçek zamanlı gözlem anında gerçekleştirilmesi güç olan yansıtıcı düşünme ve eleştirel çözümlemeyle incelenmesine olanak sağlamaktadır.
- Öğretmenlerin pedagojik sorunlarının karmaşıklığının anlaşılmasına olanak sağlamaktadır.
- Öğretmenlere bir topluluk olarak paylaşılan deneyimler ya da, durumları diğerleriyle birlikte inceleme, farklı bakı açıları ve kavramsal çerçeveleri paylaşma olanağı sunmaktadır.

- Ö retmen yeti tiricilere, ö retmen adaylarının kar ıla aca ı olayları önceden düzenleme, ö rencileri durum tartı maları için hazırlama olana ı sunmaktadır.
- Ö retmen adaylarının, gerçek sınıf ya antıları ve ö retmenlerin meslek ya amlarında kar ıla tıkları gündelik karma a ve belirsizlikler üzerine yansıtıcı dü ünmelerine ve çözüm önerilerini uygulamada do abilecek aksaklıkların riskini almadan tartı malarına olanak sa lamaktadır.
- Kuramın farklı ba lamlar içinde tartı ılmasını olanaklı hale getirerek kuram ile uygulamanın bütünlü tirilmesini desteklemektedir.

Duruma-dayalı ö retimin ö retmen yeti tirirmede yaygınla ması gerekti ini dü ünen uzmanların, bu görü lerini dayandırdıkları bir di er kuram, bili sel esneklik kuramıdır. Bili sel esneklik kuramı da ö renmenin durumlu oldu unu ve gerçek durumların kullanılmasının gereklili ini savunmaktadır. Bili sel esneklik kuramı, yapılandırmacı ilkelere dayanmaktadır. Yapılandırmacı yakla ıma göre, ö renenler deneyimler yoluyla bilginin geli tirilmesinde etkin bir rol oynarlar ve kavramsal geli im di erleriyle etkile imle ve çoklu bakı açılarının payla ılmasıyla sa lanır (Perry ve Talley, 2001).

Shulman'a (1992) göre, duruma-dayalı ö retimin, ö retmen e itimi için uygun bir yöntem olmasının nedenlerinden biri, ö retimin iyi-yapılandırılmamı bir alan olmasıdır. Spiro ve di erleri (1992), iyi-yapılandırılmamı bir alan olan ö retim de, ileri (advanced) düzey bilginin elde edilebilmesi için aynı bilginin farklı zamanlarda, farklı amaçlar için olu turulan ba lamlarda ve farklı kuramsal bakı açılarıyla incelenmesi gerekti ini belirtmi lerdir. Spiro, Feltovich, Jacobson ve Coulson'a (1992) göre iyi-yapılandırılmamı alanlarda ö renme çıktısı olarak kavramsal uzmanlık, esnek bilgi ve bu bilginin uygulamaya dönü türülmesi amaçlandı ında, bu alanların karma ıklık ve durumlar arasında gözlenen

farklıla malar gibi özellikleri öğrenme ve öğretimin için ciddi sorunlar olmaktadır. Geleneksel içeriğe dayalı öğretimin, sunulan bilgiyi ağırlıklı olarak basitleştirilmesinden ve belirsizlikle karşılaşmasından dolayı iyi-yapılandırılmamış alanlarda hedeflenen öğrenmelerin sağlanmasında etkisiz kalabileceği düşünülmektedir. Bunun bir sonucu olarak, edinilen bilgilerin yeni ve farklı belirlenimlere taşınması olanaksız hale gelebilmektedir. Öte yandan, duruma-dayalı öğrenme, sağladığı belirsizlik ve olayların farklı deneyim ve bilgilerdeki farklılıkların bakış açıları arasında tekrar tekrar incelenmesi olanağı sağlayan esneklik kuramına uygun bir öğrenme ortamı sağlamaktadır (Perry ve Talley, 2001).

İlgili Araştırmalar

Seidel ve diğerleri (2005, akt. Borko, Jacobs, Eiteljorg ve Pittman, 2008), yayınladıkları deneysel çalışmada bilgisayar ortamında sunulan mesleki gelişim etkinliklerinde kendi sınıflarında kayıt edilen videoları izleyen öğretmenlerle, meslektaşlarının sınıflarında kayıtlı edilmiş videoları izleyen öğretmenlerin duruma-dayalı öğrenme deneyimlerini karşılaştırmışlardır. Sonuçlar, kendi videolarını izleyen öğretmenlerin yaşadıkları bu deneyimi daha uyarıcı ve öğretici bulduklarını, öğrenim uygulamalarında gerekli değişiklikleri yapabilmek için uygulamanın kendilerine büyük bir olanak sağladığını düşündüklerini göstermiştir.

Kagan ve Tippins (1992), tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada 37 öğretmen adayına ve 19 öğretmene derslerde çekilen video-durumlar izletilmiş ve önceden hazırlanan video çözümleme formlarını kullanarak izledikleri video-durumları çözümlemeleri istenmiştir. Katılımcılardan toplanan verilerin çözümlenmesi sonrasında, öğretmen adaylarının video-durumlarla ilgili çözümlemelerinde daha çok sınıf içinde gerçekleşen olayları betimledikleri, öğretmenlerin ise izledikleri davranışlardan çok davranışın yerine getirdiği seviye üzerinde durdukları saptanmıştır. Çözümleme sonucunda elde edilen bir diğer bulgu da, öğretmenlerin durum değerlendirilmelerini daha çok öğretmenin bakış açısından (dersin yapılandırılması vb.) yaptıkları, öğretmen adaylarının ise, daha çok

ö rencilerin bakı açısından (e lence, katılım vb.) yaptıklarıdır. Bu çalı manın bir parçası olarak, ö retmen adaylarından video-durumları izledikten bir hafta sonra izledikleri video-durum ile ilgili anımsadıklarını yazmaları istenmiştir. Anımsananların çözümlenmesi sonucunda, ö retmen adaylarının etkinlikleri sınıf ortamını de erlendirmede bir üstyapı olarak kullandıkları belirlenmiştir. Yine aynı ara tırmanın bir parçası olarak, 21 ö retmen adayının gerçek sınıf ortamlarında yaptıkları gözlemler, video-durum çözümlenmeleri sırasında kullanılan yapılandırılmış form aracılığı ıyla toplanmış ve ö retmen adaylarının gerçek sınıf gözlemlerini yorumlamada video-durum çözümlenmelerine göre çok daha fazla zorlandıkları ve ö retmen adaylarının gerçek sınıflarda yaptıkları gözlemlerin daha belirsiz olduğu görülmü tür.

Video-Durumlar

Yeni teknolojiler geli tikçe, durumları sunmanın yeni yolları da ortaya çıkmaktadır. Her ortam, neyin nasıl ö renildi i ile ilgili farklı etkilere sahiptir. Barron ve Goldman (1994), bazı teknolojilerin inceleme, yansıtıcılık ve çözümlenme için gerçek sınıf ortamından daha uygun ortamlar sa layabilece ini ö ne sürmektedirler. Bu teknolojilerden biri olan video, yazılı-durumlara göre bazı üstünlükler ta ımaktadır.

Desberg ve Fisher (1996), birçok yetkin durum yazarının sınıf ortamının gerçeklerini ve do asını kâ ıda dökmekte oldukça ba arılı oldu unu, ancak bu yazılı-durumların, ö renci ve ö retmenlerin yüz ifadelerinin, vücut dillerinin ve sınıfın karma ık do asının görülebildi i video-durumlarla kar ıla tırılmasının zor oldu unu belirtmektedirler. Bunun yanında, Risko ve Kinzer (1999), yazılı-durumların da gerçek sınıf ortamını anlatabildi ini, ancak bu anlatımların durumu yazan ki inin süzgecinden geçti ini ve okuyucunun duruma ili kin gerçekçi bir dü leme yapması için çok geni bir alan bıraktı ını ö ne sürmektedirler. Yazılı-durumlarda, sınıf ortamının gerçekli i ile okuyucunun zihninde canlandırıldı ı resim arasında büyük bir fark olu abilmektedir. Yüz ifadeleri, vücut dili gibi ba lam hakkında bilgi ta ıması olası ö elerin ve karma ık etkile imlerin aktarılamaması, durumun kaçınılmaz olarak durum yazarının bakı açısını ta ıması, yazılı-

durumların etkilili ini sınırlayabilen etkenler olarak de erlendirilmektedir (Merseth, 1992).

Videonun sesli ve görüntülü mesaj iletme gücü, ö renenlerin, yalnızca sözel kodlamanın olanaklı oldu u yazılı-durumlardan farklı olarak hem görsel hem de sözel olarak iletilen mesajları kodlamalarına olanak sa lamaktadır. kili kodlama, yalnızca sözel kodlamaya göre ö renenlerin sunulan olayı kavramalarını daha fazla desteklemektedir (Clark ve Paivio, 1991). Video-durumların hareketli gerçek görüntü ve sesleri içermesi, izleyicilerin olaylar hakkında kendi yorumlarını geli tirmelerine olanak sa lamaktadır. Oysa yazılı-durumlar, durum yazarı neye dikkat edilmesini istiyorsa ya da neyin anlatılmasını önemli buluyorsa onu içermektedir. Bu ise yazarın kendi yorumunun/bakı açısının durumla harmanladı ı yazılı-durumlar ile video-durumlar arasındaki en büyük farktır.

Video-durumlar, aynı anda yalnızca belirli sayıda (birkaç) ki inin gözlem yapabilece i gerçek sınıf gözlemlerinden farklı olarak birçok ö retmen adayının aynı anda, aynı durumu gözlemesine ve tartı masına ve gereken kısımların tekrar tekrar izlenerek sınıf olaylarının çözümlemesine olanak sa lamaktadır (Perry, 2002). Video-durumların sa ladı ı bu olanaklar, sunulan durumla ilgili bili sel süreçleri destekledi i için, ö retmen adaylarının izlenen ö retme-ö renme durumlarına ili kin bir anlam olu turmasını kolayla maktadır. Sahnelerin gerçekçili i, hareketli görüntü özelli i ve görüntülerin görsel açıklı ı gibi nitelikler, ö retmen adaylarının izlenen durum ile önceki bilgileri arasında ba lantılar olu turup, zengin zihinsel yapılar geli tirebilmelerine olanak vermektedir (Beck ve di erleri, 2002).

İlgili Ara tırmalar

Ball ve Findell (2001), ö retmenlerin matemati i ö renmelerine yardımcı olmak için gerçekle tirdikleri atölye çalı masında, ö retmenlere bir video-durum ve bir ders videosu izletmi lerdir. Ö retmenlerin videonun matematik ö retimi ile ilgili tartı maya katılmalarını sa layan ya da engelleyen özelliklerini tanımlamaları ve tartı maları istenmi tir. Ball ve Findell, ö retmenlerin video ile ilgili olumlu görü lerini öyle özetlemi lerdir:

- Video, birçok izleyici ve amaç için kullanılabilir.
- Ö retimin karma ık do ası izleyiciye aktarılabilir.
- Video, farklı matematiksel amaçların ili kilendirilmesi için zengin bir ortam sunar.
- Video, matematik ve e itim bilimi arasındaki ba lantıları sunabilir.
- Video, ö retmenlerin karar alma süreçleri üzerine tartı mak için olanak sa lar.
- Video, ö rencilerin dü ünme biçimlerini anlamak için bir çerçeve sunar.
- Video, ö rencilerin sınıfıçi konu malarında, ö retmen tarafından o an anla ılmamı ayrıntıların daha sonra anla ılmasına olanak sunar.

Videonun olumsuz yönleri ise öyle özetlenmi tir:

- Video, bir ortam yöneticisi gerektirir.
- Video, do rusal özelli inden dolayı önemli matematiksel dü ünceleri belirlemede yetersiz kalabilir.

Richardson ve Kile (1999), bir dönem süren çalı malarında, ö retmen adaylarının dönem ba ında ve sonunda izledikleri video-durumlarda ne gözlediklerini yazmalarını istemi lerdir. Dönem ba langıcında ve sonunda ö retmen adaylarının video-durum çözümlenmeleri kar ıla tırıldı ında, video-durumların ö retmen adayları üzerinde u etkileri olu turdu u belirlenmi tir;

- Sınıfta kullanılan kavramların ve dilin geli mesi,
- Ö retmen adaylarının ö retmenin ve ö rencilerin etkinlikleri ile ilgili olumsuz tepkilerinin azalması,
- Ö retimin, ö retmen-merkezli olarak görülmesinden uzakla ılıp ö renci-merkezli olarak görülmesi,

- Ö retmenin eylemlerinin anlatımında davranı çı bir dil kullanımından uzakla ılıp, i levci bir dil kullanılması,
- Basit ve yüzeysel tanımlamalardan daha derin ve zengin tanımlamalar yapmaya ba lanılması.

Martin (1996, akt. Perry, 2002), video-durumlar konusunda deneyimsiz olan ve kısıtlı bir bütçeye sahip olan fen bilgisi e itimcileri için ürettikleri video-durumların, di er üniversitelerde fen bilgisi ö retmenleri tarafından yararlı bulunup bulunmayaca ını ara tırmı tır. Ara tırma için Sonoma Devlet Üniversitesi'nden bir grup ara tırmacı, üç video-durum olu turmu lardır. Farklı üniversitelerde fen bilgisi ö retmeni yeti tiren ö retim üyelerinden video-durumların de erlendirilmesi için yapılan daveti kabul edip de erlendiren 80 ö retim üyesinden 10'u ara tırma için seçilmi tir. Seçilen ö retim üyeleri olu turulan video-durumları ö retmen yeti tirmede kullanmı lar ve sonuçları ara tırmacılara rapor etmi lerdir. Katılımcı ö retim üyelerinin tamamı video-durumları ö retmenler için gerçekçi ve ortak sınıf deneyimleri sa lamada oldukça ba arılı bulmu lardır. Katılımcılar ayrıca, video-durumların gerçekçilik duygusunu arttırdı ını, video-durumların durumda izlenen ö retmenlerin amaçları ve kullandıkları yöntemler konusunda yararlı tartı maların ba latılmasını sa ladı ını belirtmi lerdir.

Video-Durumlara Yorum Eklenmesi

Ara tırmacılar, ö retmen adaylarının video-durumlardan ö renmelerini daha etkili kılmak için onlara sunulabilecek bakı açılarını tartı maktadırlar (Abell, Bryan ve Anderson, 1998; van Es ve Sherin, 2002). Bu do rultuda Shulman (1992), video-durum yorumlarını duruma-dayalı ö retim ortamının önemli bir bile eni olarak kabul etmektedir. Shulman'a (1992) göre yorumlar, bir duruma ili kin birçok bakı açısı ve çözüm stratejisi seçene i oldu u gerçe inin görülmesini sa lamaktadır. Çünkü ö retmen adaylarına odaklanmaları gereken kavramlar konusunda rehberlik edilmesi, anlamlı yorumlar olu turabilmeleri için sorular sorulması ve i birli ine dayalı tartı malar yapmaları için kuramsal ve durumla ilgili bilgiler verilmesi, durum çözümlerinin daha etkili bir biçimde gerçe kle mesini sa layacaktır.

Ancak, ö retmen e itiminde kullanılan duruma-dayalı ö retim uygulamaları ço u zaman di er alanlardakinden farklı olarak, durumda olup bitenlere ili kin yorumları içermemektedir. Durumlarda uzman yorumlarının rolü ve i levi, e itim alanyazınında neredeyse hiç ilgilenilmeyen bir konudur. Oysa durumlarla birlikte uzman ve durum ö retmenlerinin yorumlarının verilmesinin, durumdaki farklı de i kenlerin farklı bakı açılılarıyla incelenmesine, durumun katmanlı bir biçimde çözümlenmesine, dolayısıyla da farklı çözüm yollarının önerilmesine olanak sa layabilece i dü ünülmektedir (Masingila ve Doerr, 2002).

Yapılandırmacı yakla ımın savlarıyla bakıldı ında, durumların farklı bakı açılardan tartı ılmasının ö renmeyi zenginle tirmesi olanaklıdır. Buna göre, durum ö retmeni ve uzmanlar tarafından yapılan yorumları da içerecek biçimde olu turulan durumlar, ö retmen adaylarına durumla ilgili farklı deneyimlere sahip olan ve duruma farklı biçimlerde yakla an ki ilerini bakı açılardan haberdar olma ve bu farklı bakı açılarını tartı ma olana ı sa layacaktır. Video-durumlar, her ne kadar yazılı-durumlara göre durum tartı ması için daha çok veri sa lasalar da durumun tüm yönlerini, görüntüye yansımayan sınıf ya da ö renci özellikleri gibi durum bile enlerini ö renme ortamına ta ıyamazlar. Koç, Peker ve Osmanolu (2009), video-durum ö retmeninin durum tartı malarına katılmasının katılımcıların video-durumla ilgili daha çok bilgiye ula malarına ve video-durum ortamı ile ilgili varsayımlarının do rulu unu sınamalarına olanak sa layabilece ini öne sürmektedirler. Ayrıca, durum ö retmeninin kendi ö retimiyle ilgili yansıtıcı dü ünmesi, ö retmen adaylarının da yansıtıcı dü ünmesi için bir model olu turabilece i öne sürülmektedir (Van Den Berg ve Visscher-Voerman, 2000).

Daha önce de söz edildi i gibi, yazılı-durumlar durum yazarının süzgecinden geçerek olu turulmaktadır. Durum yazarı dikkate de er gördü ü durum bile enlerini öne çıkarabilmektedir. Dolayısıyla, ö retmen adaylarının yazılı-durumdaki ana sorunları belirlemesi ve bu sorunlar üzerine dü ünmesi için gerekli destek, dı arıdan durum yazarı tarafından sa lanmı olmaktadır

(Merseth, 1991). Oysa video-durumlar aynı anda birçok bileşenin öğretmen adayları tarafından gözlemlenmesini gerektirmektedir. Sınıf etkileşimleri konusunda deneyim sahibi olmayan öğretmen adayları, video-durumları çözümlemede zorluk yaşayabilmektedir (Masingila ve Doerr, 2002).

Öğretmen adaylarının durumları etkili bir biçimde çözümleyebilmesi için, durumda gerçekleşen olaylara ilişkin farkındalıklarının desteklenmesi gerekmektedir (van Es ve Sherin, 2002). Farkındalık, belirli sınıf etkileşimleri ile onların temsil ettiği kavram ve öğrenme ilkeleri arasında bir bağlantı kurabilme becerisi gerektirir. Satrançtan fiziksel kadar pek çok alandaki uzmanların, karmaşık sorunları daha kapsamlı ilkelerle açıklama becerisine sahip oldukları görülmüştür (Chi, Glaser ve Farr, 1988, akt. van Es ve Sherin, 2002; McGraw, Lynch, Koc, Budak ve Brown, 2007). Aynı durum, öğretmenlik için de geçerlidir. Farkındalık, yalnızca önemli olanın tanınması ile sınırlı değildir. O olayın neyin göstergesi olduğunu da bilinmesini, durum ile kuramsal ilkeler arasında ilişki kurulabilmesini gerektirmektedir (Shulman, 1992). Video-durumlardaki uzman yorumları, video-durumda gerçekleşen olaylarla temel alınan (benimsenen) öğrenme-öğretme kuramları arasındaki bağlantının kurulmasında öğretmen adaylarına kılavuzluk edebilir.

Ayrıca, farkındalık, öğretmen adayının özgün öğretim becerileri hakkındaki bilgilerinden yola çıkarak, durumu nedenlendirebilmesini de gerektirir. Araştırmalar göstermektedir ki, bireyler bir alanda uzmanlık kazandıkça, alan içinde gerçekleşen olaylardan anlam çıkarmada daha becerili hale gelmektedirler. Öğretmenler için bunun anlamı, sınıfta gerçekleşen olayların anlaşılmasının, bizzat öğretim yapılan ortamın özelliklerine bağlı olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının farkındalıkları, öğrettikleri konu alanı, sınıf düzeyi ve okulun kültürü ile ilişkilendirilmelidir (van Es ve Sherin, 2002). Video-durumlarda durum öğretmenin açıklama ve yorumlarının verilmesi, öğretmen adaylarına becerileriyle ilgili gereksinim duydukları bilgileri sağlayabilecektir.

Ancak, durumlara yorum eklenmesi ile ilgili farklı görüşler de vardır. Örneğin Merseth'e (1996) göre, bir alandaki acemiler (deneyimsizler) uzman

yorumlarını dinlediklerinde, kendi görüşlerinden vazgeçerek uzman yorumunu benimsemeye ilimindedirler. Dolayısıyla video-durumlara eklenen bu tür yorumların, acemilerin durumlara ilişkin çözümleme ve çözüm seçenekleri oluşturmaları sürecinde engelleyici bir engel görmesi olasıdır. Öte yandan, Shulman (1992), durumların değerlendirilmesi sürecinde uzman görüşlerine yer verilmesinin farklı bakış açıları sunduğunu, uzman yorumlarının durumları basitleştirmeyeceğini, sıradanlaştırmayacağını, tersine durumun zenginliğini artıracağını öne sürmektedir. Bununla birlikte, bu görüşlerden herhangi birinin doğruluğunu gösterecek yeterli araştırmaya bulgusu yoktur.

İlgili Araştırmalar

Van Den Berg ve Visscher-Voerman (2000), video-durumlarda kimin yorumlarına yer verilmesi gerektiği ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinin farklılaştığını belirtmektedirler. Bazı öğretmen adayları, uzman yorumlarını diğer yorumlardan daha değerli görürken ve en çok uzman yorumlarından öğrendiklerini söylerken, kendi öğretmenlerinin yorumlarını izleyen öğretmen adaylarının diğer uzmanların yorumlarını çok az dikkate aldıkları, kendi öğretmenlerinin ne söylediğini daha çok önemstedikleri belirlenmiştir. Kendi öğretmenlerinin yorumlarını izleyemeyen öğretmen adaylarının ise, tüm uzman yorumlarına eşit önem verdikleri ve aralarındaki farkları daha iyi değerlendirdikleri görülmüştür. Akran yorumlarıyla ilgili de farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Bazı öğretmen adayları, akran yorumlarını önemli bulurken, bazıları akran yorumlarından herhangi bir şey öğrenmediklerini belirtmişlerdir (Van Den Berg ve Visscher-Voerman, 2000).

Rowley ve Hart (1996), öğretmen adaylarının, mesleğe yeni başlayanların ve deneyimli öğretmenlerin yansıtıcı uygulamacılar olarak gelişimlerini desteklemek için video-durumları kullanarak, Dayton ve Ohio halk okullarında (community college) bir çalışmaya yapmışlardır. Bu çalışmada, öğretmen adayları, mesleğe yeni başlayan ve deneyimli öğretmenler için saha çalışması yapılarak yansıtıcı tartışmaları desteklemek amacıyla yedi video-durum geliştirilmiştir. Video-durum içine yerleştirilen tartışma

noktalarıyla ö retmenlerin ve ö retmen adaylarının izledikleri olayla ilgili görüşlerini belirtmeleri ve kendi çözüm yaklaşımlarını anlatmaları istenmiştir. Oluşturulan bu yansıtıcı noktalarında, tek bir doğru yanıtı olmayan, zorlayıcı, mesleki ikilemlerden kaynaklanan konulara yer vermeye özen gösterilmiştir. Çevrimiçi ortamdaki tartışmalar ve yansıtıcı noktalarında ö retmen adayları sanal olarak da olsa karar alma sürecinde ö retmen gibi düşünmeyi deneyimlemiştir. Araştırma sonucunda, video-durum çalışmalarının yansıtıcı düşünmeyi desteklemek için önemli bir araç olduğu görülmüştür.

Yansıtıcı Düşünme

Yansıtıcılık, yeni bir kavram değildir. Eski Yunan ve Roma'dan beri yansıtıcı düşünmenin bir sonucu olarak oluşan bilgelik onurlandırılmıştır. Eski Yunan ve Roma'dan ikibin yıl sonra Avrupa'da Bacon, Descartes, Newton, Kant ve Locke felsefe, din, eğitim, fizik ve matematik gibi alanlara yaptıkları katkılarda yansıtıcı düşünmeyi kullanmışlardır (Houston, 1988). Eğitim alanında ise John Dewey'in, Amerikan eğitim sistemindeki dönüşüme bir temel oluşturmak üzere önermesiyle yansıtıcı düşünme tartışılmaya başlanmıştır (Merseeth, 1991).

Dewey (1933), yansıtıcı düşünmeyi karşılaşılan bir sorunun anlaşılması için bir yol olarak görmektedir. Dewey'e (1933) göre yansıtıcı düşünmenin işlevi, içerisinde deneyimlenmiş belirsizlik, kuşku, çatışma ve bir tür kargaşa olan durumları, belirli, net ve uyumlu bir durum haline dönüştürmektir. Yansıtıcı düşünmenin kavramsal karşılaştığı konusunda farklı yaklaşımlar vardır. Bu yaklaşımlar, bir uzlaşma madan çok ö retmen eğitiminde yansıtıcılıkla ilgili çok farklı, hatta bazen birleriyle zıt görüşler üretmektedir. Oysa Dewey'in (1933) yansıtıcı düşünme yaklaşımı oldukça basittir. Kısaca şöyle ifade edilebilir; "eldeki gerçekleri eldeki soruna çözüm bulmak için irdelemek".

Dewey (1933), yansıtıcı düşünmeyi, herhangi bir inancın ya da varsayımın kanıtlarında inceden inceye, sürekli ve açık bir biçimde incelenmesi olarak tanımlamaktadır. Dewey'e (1933) göre yansıtıcı düşünme,

(1. a ama) ku ku, a kınlık ve zihinsel zorluk durumu ve (2. a ama) bu ku kuyu, a kınlı ı ve zorlu u gidermek için veri/kanıt bulma, ara tırma ve sorgulamayı içerir. Dewey'e (1933) göre ikinci a ama be basamaktan olu maktadır. Birincisi; olası çözümleri içeren önerilerin ileri sürülmesi, ikincisi; hissedilen ya da deneyimlenen zorlu un çözülecek sorun biçiminde ifadesi, üçüncüsü; gözleme ba lamada, veri toplamada ve di er i lemlerde yönlendirici dü ünçe ya da denence olarak önerilerin bir bir kullanılması, dördüncüsü; varsayımların zihinde i lenmesi ve olası çözümlerle ilgili akıl yürütme, be incisi ise; açık ya da dü ünseleylemlerle denencelerin sınanmasıdır.

Dewey (1933), yansıtıcı dü ünülebilmesi için yansıtıcı dü ünme etkinli i için istek duyulması ve yansıtıcı dü ünmeyi olanaklı kılacak tutumlara sahip olunmasının gereklili ini vurgulamı tır. Bu tutumlar, ki ilik özellikleri ya da ahlaki e ilimler olarak tanımlanmı tır. Yansıtıcı dü ünme alı kanlı ının kazanılmasında önemli olan ba ka tutumlar da vardır. Ancak Dewey açık görü lülük (open mindedness), samimiyet (whole heartedness) ve sorumlulu un (responsibility) yansıtıcı dü ünme için temel oldu unu öne sürmü tür.

Açık görü lülük, bireyin zihnini (bilincini) yeni dü üncelere, sorunlara ve çözümlere kapatan önyargı ya da taraflılıktan uzak durma çabasında olmasıdır. Açık görü lülük, farklı görü lerin dinlenmesini, hangi kaynaktan gelirse gelsin bilgilerin ve görü lerin dikkate alınmasını, farklı olasılıkların nesnel bir biçimde de erlendirilmesini gerektirir. Bu tutuma sahip olan ki iler kendi görü lerini de ele tirel olarak incelerler (Dewey, 1933). Açık görü lülük, bilgininin etkin olarak sorgulanmasını gerektiren bir tutumdur. Dewey, bireyin açık görü lü davranmasını engelleyen üç temel etkeni; zihinsel tembellik, kibir ve bilinçsiz korkular olarak sıralamaktadır. Zihinsel tembellik, en az dirençli yolu seçmek ve yalnızca var olan ema ve inançlarla uyumlu dü ünçe ve bilgileri kabul etmektir. Ki inin dü ünçesinde de i iklikler yapması zor bir i tir. Buna kar ın, yeni dü ünçeleri görmezden gelmek daha kolaydır. Dolayısıyla, zihinsel tembellik yansıtıcı dü ünmenin önündeki engellerden biridir. Kibir ya da di er bir deyi le kendini be enme, sahip

olunan görü ün yanlı lı ının kabul edilmesini bir zayıflık olarak algılamaktır. Bu algı, zihnin (bilincin) inançlarımıza kar ı görünen kanıtlara kapanmasını do urur. Bilinçsiz korkular ise zihnimizi (bilincimizi), bilinmeyen her eye kapatır ve gözlem yapmamızı ya da yeni kavramlar olu turmamızı engelleyecek bir tutum geli tirmemize neden olur (Dewey, 1933).

Samimiyet, yenilikler yapma konusunda güçlü bir adanmı lık ve samimi bir ilgiye sahip olmaktır. Bireyin yansıtıcı dü ünebilmesi için bu tutum, bireyin risk almasını ve eyleme geçmesini sa layacak ölçüde güçlü olmalıdır. Bazı ara tırmacılar Dewey'in samimiyet kavramını, bireyin içe dönme, kendi inanç ve eylemlerini olası geli meler ı ında sorgulama iste i olarak da yorumlamı lardır (Goodman, 1991).

Sorumluluk, bir adanmı lık hissi barındırmasından dolayı samimiyete benzer bir tutumdur. Ancak bu adanmı lık, yalnızca yeni bakı açıları edinmek için de il, onları izlemek ve bu bakı açılarını kabul edip, uygulamanın do urabilece i sonuçları anlamaya çalı mak için de geçerlidir. Sorumluluk, dü üncelerin bütünlü ile tirilmesinde ve uygulanmasında bütünlük gerektirir. Böylece, belirli görü lere sahip olmanın ve bu görü llerle hareket etmenin sonuçları anla ılabilmektedir. Bu bili sel sorumlulu a sahip olmak, inanıldı ı söylenen ey ile eylemlerin sonuçlarının uyumlu olmasını güvence altına alır (Dewey, 1933).

Dewey (1933) bu üç tutumun, do u tan gelmedi ini, olu turulması ve geli tirilmesi gerekti ini belirtmektedir. Bireyin do al e ilimi en kolay, alı ıldık yolun seçilmesidir. Bu nedenle, bu tutumların güçlendirilmesi için çaba harcanmalıdır. Dewey'e göre yansıtıcı dü ünme için gerekli olan bu tutumların edinilememesi ya da güçlendirilememesi, bireyin bilgi ve inançlarını sorgulamadan do ru olarak kabul etmesi sonucunu do urmaktadır.

Dewey (1933), ö retimde yansıtıcı dü ünme kavramının mimarı olarak kabul edilmektedir. Ancak, Schön de yansıtıcı dü ünme sürecinin kavramsalla tırılması konusunda oldukça önemli katkılar sa lamı tır.

Schön'ün (1983) yansıtıcı düşünme kavramı, işlem sürecindeki küçük farklılıklar dışında Dewey'in yansıtıcı düşünme kavramının ayrıntılandırılmış biçimidir.

Schön'e (1983) göre, uygulamacı, bir sorunla karşılaşırken öncelikle sorunla ilgili bir anlayış oluşturmaya çalışır. Sorunu anlamlandırdıktan sonra sorunu daha önce deneyimlediği bir sorun ya da sorunlarla benzerlik kurarak görmeye çalışır. Bir bakımla, sorunu önceki deneyimleriyle yeniden çerçeveleştirir. Bu süreçte uygulamacı, karşılaşırken durumun önceden deneyimlediği durumlarla olan benzerlik ve farklılıkları üzerine yansıtıcı düşünür. Bu karşılaşma, ya bilinçli olarak yapılır ya da karşılaşılan durum tanımlanırken içsel bir biçimde kendiliğinden öncekilere atıfta bulunularak gerçekleştirilir. Karşılaşma sonucunda, karşılaşılan durumla ilgili çözüm önerileri geliştirilir. Daha sonra ortaya konulan çözüm önerisinin, ne gibi sonuçlar doğurabileceğinin görülmesi için bir deneme yapılır. Bazen uygulamacının çözümleri, istenmeyen ya da beklenmeyen sonuçlar doğurabilir. Bu durum, sorunun yeni bir anlam kazanmasını sağlar. Schön, bu anlamı "durumun geriye konuşması" (back-talk of the situation) olarak adlandırır. Uygulamacı, bu geri konuşma madan algıladıklarını göz önüne alarak sorunu yeniden çerçeveleştirir ve yeniden değerlendirir. Bir bakımla anlatımla, Schön'e göre yansıtıcılık, değerlendirme, eylem ve yeniden değerlendirme içeren döngüsel bir süreçtir.

Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Yeti Tirmedeki Yeri ve Önemi

Schön'e göre öğretmenlik bilgisi içseldir. Dolayısıyla Schön, yeterliliğe dayalı öğretmen yeti tirme programlarının tasarımını ve amaçlarını ele tirmektedir (Richardson, 1996). Çünkü Schön'e göre öğretmenlik uygulamaları için anlayış ve bilgi temeli oluşturulmasında teknik akılçılık yaklaşımının kullanılması yanlıdır. Schön (1983), içsel öğretmenlik bilgisini "eylem içi bilgi" (knowledge-in-action) olarak tanımlamaktadır. Eylem içi bilgi kavramı, uygulamacının o anki duruma, geçmiş deneyimlerden yola çıkarak tepki verdiği düşünmesine dayanır. Schön (1987), öğretmenin başlangıçta neyi öğrenmesi gerektiğini bilemeyeceğini, bunu ancak kendini geliştirerek

örenebileceğini, kendini de ancak bilmediği bir işi yaparak öğrenebileceğini öne sürmektedir. Sonuç olarak, Schön (1987), öğretmen adaylarının öğretimle ilgili daha iyi bir anlayışa ulaşabilmeleri için, gerçek sınıf durumlarıyla karşılaşmalarının gerekliliğini vurgulamaktadır.

Araştırmalar göstermektedir ki, etkili öğretmenler etkin olarak öğretim uygulamaları üzerine yansıtıcı düşünmektedirler (Schön, 1983). Uygulama sırasındaki ve uygulamadan sonraki yansıtıcılık, öğretmenlerin öğretim ve öğrenme ile ilgili kuramlarıyla yüzleşmelerine olanak sağlamaktadır (Schön, 1983). Çünkü öğretmenler, yansıtıcı düşünme sırasında gerek kendi gerekse meslektaşlarının öğretim üzerine düşünceleri, sorunları tanımlarlar ve öğretileri yeniden çerçevelendirirler. Ayrıca, kuram ve uygulamayı karşılaştırır ve öğretileri yeniden tasarımırlar (Abell, Cennamo ve Anderson, 1996).

Kagan (1992), öğretimin temelini keşif ve deneyimlerde gizli olduğunu ve öğretimin ve öğrenmenin kayıplar, korkular ve umutların saklı olduğunu keşfinin öz-farkındalığına kapsamlı bir yolculuğu gerektirdiğini öne sürmektedir. Ancak, yansıtıcı düşünmenin asıl amacı, geçmişi ziyaret etmek ya da üst bilişsel süreçlerin farkına varmak değil, gelecekteki eylemleri biçimlendirmek için geçmişten kılavuzluk almaktır. Öğretmen eğitiminde, öğretmen adaylarının yalnızca öğrendikleri üzerine yansıtıcı düşünceleri değil, bunları gelecekte nasıl kullanacaklarını da sorgulamaları, yani bir kere daha kuramsal bilgileri ile uygulamayı bütünlendirmeleri istenmektedir (Valli, 1992). Brubacher, Case ve Reagan (1994), tarafından ortaya konulduğu gibi, yansıtıcılık gelecekteki eylemlere kılavuzluk etmesi için gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle, yansıtma olanakları sürekli olmalıdır.

Yansıtıcı düşünme, belirsizlik ve bulanıklığa karşı hoşgörünü gerektirir. Çünkü iyi-yapılandırılmamış sorunlara farklı çözümler uygulanabilir. Yansıtıcı düşünme yeteneğinin altında soru sorma sürecinde karşılaşılan farklı durumların soyutlanabilmesi becerisi yatar. Böyle bir beceri, bilişsel karmaşıklık ve keşfinin kendi sınıflandırmasını eleştirme eğilimini gerektirir (King ve Kitchener, 1994, akt. Ostorga, 2002).

Kinin kendisine ilişkin öz-bilgisi, kişisel ya antısıyla biçimlenir ve süregiden ya antılarını etkiler (Carter, 1990). Kinin kendine ilişkin farkındalının ürünü olan öz-bilgi, sorunlu durumlarla baş etmek için uygulanabilecek yöntemlerle ilgili dü gücünü geliştirerek, bireyin alıncı oldu u ö retim stratejilerini geli tirmesine olanak yaratır (Johnson, 1989). Yansıtıcı dü ünebilen ö retmenler, kendi uygulamaları üzerinde dü ünme ve sorunları yeniden çerçeveselendirme konusunda becerikli, kendi kişisel kuramlarını gözden geçirme konusunda da esnekler. Böylece bu ö retmenler kendi ö retim becerilerini geli tirebilmektedirler (Abell ve di erleri, 1998).

Yansıtıcı ö retmen yeti tirme ile ilgili ara tırma ve uygulamalardaki temel vurgu, bireylerin kendilerini a kınılık ve çeli kiye dü üren deneyimleri ya da olayları nasıl anlamlandırdıkları ile ililidir (Grimmett, McKinnon, Erickson ve Ricken, 1990). Ancak bu yaklaşım, toplumsalla manın ve toplumsal etkile imin meslek bilgisinin geli imi konusundaki önemine gerekli vurguyu yapmadı ı için eksiktir. Ara tırma sonuçları göstermektedir ki, yansıtıcı dü ünmeyi geli tirmek için ö retmenler durumları, kendilerinininkiyle çeli se bile çoklu bakı açlarından görmelidirler (Griffin, 1986). Sidentop'a (1991, akt. Kagan, 1992) göre, yansıtıcı dü ünmenin gerçekle ebilmesi için ö retmenin, ö retmen ve ö renciler arasındaki karma ık ilikileri, ö retme ve ö renme olaylarını gerçekle ti i ba lamı ve farklı bakı açılarını göz önüne alarak çözümleyebilmesi gerekir. Birçok ara tırmacı ve uygulamacı tarafından ö retmenlere ve ö retmen adaylarına bu olanakların sa lanması ve yansıtıcı dü ünmenin geli tirilmesi için duruma-dayalı ö retim yöntemi kullanılmaktadır.

Mesleki bilginin geli imi için yansıtıcı dü ünmenin önemi konusundaki genel uzlaşıya kar ın, yansıtıcılı ı destekleyen ö retim uygulamaları konusundaki en önemli kısıtlılık, bireylerin belirli bir deneyim üzerine yansıtıcı dü ünmeyi kendi ba larına ö renebilecekleri dü ünçesidir. Bu nedenle, genel anlamda, ö retmenlerin yansıtıcı uygulamacılar olarak yeti tirilmesi iki temel varsayım üzerine kurulmu tur. Bu varsayımlar; (a) ö retmenin yansıtıcı dü ünme gereksinimini hissedece i ve (b) ö retmenin nasıl yansıtıcı dü ünece ini bildi idir. Ancak, ara tırma sonuçları

göstermektedir ki, ço unlukla bu iki varsayım da ö retmenler tarafından kar ılanamamaktadır (Manouchehri, 2002). Westberg ve Jason (2001), yansıtıcı dü ünme için gerekli becerilerin ö renilebilece ini, ancak bunun için yeterli zamanın ayrılması ve uygun ö renme deneyimlerinin olu turulması gereklili ini vurgulamı lardır.

Alanyazındaki yeni mesleki geli im yakla ımları, i birli ine ve meslekta lar arası ileti ime dayanan ö retim uygulamaları aracılı ı ile ö retmenlerin, ö retim uygulamalarına ili kin ele tirel yansıtımlarına vurgu yapmaktadır. Bu konudaki çalı malar göstermektedir ki, bu nitelikleri ta ryan uygulamalara katılan ö retmenler, daha geli mi ö retim uygulamalarını tutarlılıkla uygulamaya geçirme ve sürdürme konusunda, mesleki geli imlerini bireysel olarak sa lamaya çalı an ya da geleneksel mesleki geli im yakla ımları ile desteklenen ö retemenlerden daha ba arılı olmaktadır (Darling-Hammond, 1996; Lieberman ve McLaughlin, 1993, akt. Hawkes ve Romiszowski, 2001). Ancak, yine ara tırmalar göstermektedir ki, zaman ve kaynak kısıtlılıkları, istek ve vizyon eksiklikleri gibi nedenlerle ö retmenlere ve ö retmen adaylarına, i birli ine ve meslekta lar arası etkile ime dayananan yansıtıcı dü ünme etkinliklerine dayalı mesleki geli im olanakları yeterince sa lanamamaktadır (Lieberman, 1995, akt. Hawkes ve Romiszowski, 2001).

Daha önce de belirtildi i gibi, duruma-dayalı ö retim yöntemi ö retmen adaylarına, olası sınıf ikilemleri hakkında çok yönlü ve ele tirel olarak dü ünme ve çözüm üretme olana ı sa lamaktadır. Ö retmen adayları, durumlar üzerine yansıtıcı dü ünüp tartı tıkça, kendi ö retim deneyimleri ile ilgili üst bili geli tirerek nasıl ö rettikleri ve ö rendikleri ile ilgili görü lerini de i tirebilecek farklı bakı açılılarıyla yüzle irler. Toplumsal etkile im tarafından tetiklenen bu tür de i imler, ö retmen adaylarının toplumsal, etik ve epistemolojik geli imlerine de katkıda bulunur (Lundeberg, 1999).

İlgili Ara tırmalar

Keogh (2005), tarafından gerçekle tirilen bir çalı mada,  retmen adaylarının yansıtıcı ve kavramsal d ünme e ilimleri ile yansıtıcı d ünme düzeyleri arasında bir ili ki olup olmadı ı ara tırılmı tır. Lisans ve lisansüstü  rencileri üzerinde yapılan bu ara tırma sonucunda,  rencilerin yansıtıcı d ünme e ilimleri ile yansıtıcı d ünme düzeyleri arasında anlamlı bir ili ki olmadı ı; ancak kavramsal bilgi düzeyleri yüksek olan  rencilerin yansıtıcı d ünme düzeylerinin de yüksek oldu u bulunmu tur. Keogh,  rencilerin yansıtıcı d ünme e ilimleri ile yansıtıcı d ünme düzeyleri arasında bir ili ki çıkmamasının kendisi tarafından geli tirilen yansıtıcı d ünme e ilimi ölçme aracının yeterince hassas olmamasından kaynaklanmı olabilece ini belirtmi tir.

Kim (2005), evirmii  renme ortamında yansıtıcı d ünme aracının,  rencilerin kavrayı ları,  renme hedefleri,  renme stratejileri, güdülenmeleri, akran ve e itmenleriyle ileti imleri hakkında yansıtıcı d ünmelerini özendirmedeki ve üst bili sel farkındalı ı arttırmadaki rolünü ara tırılmı tır. Üniversite  rencilerine, tarımsal yönetim ve istatistik dersinde yapılan bu uygulamanın sonuçları göstemi tir ki, yansıtıcı d ünme aracı kullanmak,  rencilerin sorun çözme becerilerini geli tirirken; kavrama (comprehension) düzeyinde bir farklılık yaratmamaktadır. Bu alı mada elde edilen bir di er bulgu ise üst bili sel farkındalı ın, yansıtıcı d ünme eylemi ile arttı ıdır.

Durum Tartı maları

Duruma-dayalı  retim yöntemi,  retmen yeti tirme programlarında  retmen adaylarına gerçek sınıf ortamlarındaki önemli noktalar üzerinde d ünme olana ı sa lamak üzere bir araç olarak kullanılmaktadır (McCurry, 2002). Duruma-dayalı  retim uygulamalarında,  retmen adaylarına öncelikle video-durumlar izletilip, daha sonra bu durumları ele tirel olarak tartı maları beklenmektedir (Kale, 2008). Duruma-dayalı  retim yöntemi

konusunda çalı an ara tırmacılar, yöntem içerisinde durum tartı malarının anahtar rol oynadı ı görü ünde birle mektedirler (Levin, 1995; Merseth, 1991; Welty, 1989, akt. Flynn ve Klein, 2001). Bu görü , bir grubun durum içindeki farklı noktaları ve o noktalara getirilebilecek farklı yorumları, bireye göre daha kısa zamanda ve daha ayrıntılı olarak dile getirebilece i; i birli i içerisinde gösterilen çabanın, bireylerin tek ba larına gösterece i çabaya göre daha etkili olaca ı varsayımını temel almaktadır (Flynn ve Klein, 2001). Bu varsayımlar ise toplumsal yapılandırıcılık ve durumlu ö renme kuramlarına dayandırılmaktadır.

Toplumsal yapılandırıcılık ve durumlu ö renme kuramları, Vygotsky'nin (1967) bireydeki üst düzey bili sel süreçlerin toplumsal etkile imle ve ö renenlerin kendi anlayı larını di erlerininkilerle kar ıla tırıp, sınavarak geli tirilebilece i görü üne dayanmaktadır (Driscoll, 2000). Vygotsky'e göre toplumsal ve bili sel geli me, akran ve uzman etkile imleri ile ilk olarak toplumsal düzlemde gerçekleşir. Bu a amadan sonra, toplumsal içerik ve ba lam, psikolojik düzleme dönü türülür ve içselle tirilir. Bu süreçte diyalog, bir dü ünme aracı olarak i görür. Çünkü dü üncelerin açıklı a kavu turulması, ayrıntılandırması ve savunulması sürecinde bütünle tirme, ayrıntılandırma ve yapılandırma gibi bili sel süreçler i lerlik kazanır (Jonassen, Davidson, Collins, Campbell ve Haag, 1995; Norman,1993). Bu nedenle, anlam olu turma ya da bilgi yapılandırma, dü üncelerin dile getirilmesi, yansıtılması ve tartı lması ile gerçekleşir. Bu süreç, akranlar arasındaki ileti im yazılı biçimde gerçekleşirdi inde daha güçlü hale gelir. Çünkü yazılı ileti im, sözlü ileti imden farklı olarak anında yanıt vermeyi gerektirmez. Dolayısıyla, anlamın iletilebilmesi için görü ün daha iyi ayrıntılandırılmasına olanak sa lanmı olur (Koschmann, Kelson, Feltovich ve Barrows, 1996, Norman,1993).

Bu ba lamda, duruma-dayalı ö retim yönteminin yansıtıcı dü ünmeyi desteklemesi için grup tartı maları oldukça önem kazanmaktadır. Durumların tartı ma ortamında çözümlenmesi, bireylerin kendi mesajlarını iletmelerine ve ortak bir anlayı olu turmalarına katkı sa ladı ı gibi, olu an çeli kilerin çözümlenmesine de olanak sa lamaktadır. Ayrıca, durum tartı malarında

belirtilen farklı bakı açıları, ö rencilerin kendi bakı açılarını olu turmaları sürecinde onlara destek sa lamaktadır (Webb, Troper ve Fall, 1995). Bunun yanında, deneysel bulgular, e itsel tartı maların daha derin bir etkile imin ortaya çıkmasını sa layarak, kavramsal geli imi ve ö rencinin uslamasını geli tirdi ini göstermektedir (McAlister, Ravenscroftw ve Scanlon, 2004). Bu deneysel bulgular, Vygotsky'nin (1978) yansıtıcılık ve ele tirel dü ünme gibi üst düzey bili sel süreçlerin, topluluk ile tartı ma gibi dilisel süreçlerin içselle tirilmesiyle geli ti i görü üne ko uttur.

Son 20 yılda durumlar ve duruma-dayalı ö retmen e itimi ile ilgili yapılan çalı maların ço u, ö renenlerin yazılı-durumları yüz yüze ortamlarda tartı malarını ele almı tır (Levin, 1995, Merseeth, 1996). Bu ara tırmaların sonuçlarına göre, durumları yüz yüze ortamda akranlarla tartı mak, durumları yalnızca okuyup görü lerini yazmaya göre ö retmen adaylarının dü ünmelerini nitelik, biçim ve içerik olarak daha olumlu yönde etkilemektedir. Yanı sıra, durumları akranlarıyla tartı ma olana ı bulan ö retmen adayları, durumlardaki konular hakkında yansıtıcı dü ünme, grup olarak çözümlenen durumlardaki farklı konuları daha ayrıntılı ele alma ve netle tirme olana ı bulmaktadırlar (Levin, 1995).

Durum tartı malarının yüz yüze ortamlarda gerçekte tirilmesine bir seçenek de bilgisayar aracılı ileti im (computer-mediated communication) ortamlarında çevrimiçi olarak gerçekte tirilmesidir. Çevrimiçi tartı malar sırasında, yüz ifadesi ve beden dili gibi bireysel özelliklerin daha az ortaya çıkması, katılımcılara bir ölçüde de olsa gizlilik (anonimlik) sa lamaktadır. Dolayısıyla, yüz yüze ileti ime katılım sorunu ya ayan ki ilerin çevrimiçi ileti imde daha rahat olması söz konusu olabilmektedir. Dahası, çevrimiçi ileti imde otoriter seslerin baskısı daha az hissedilmektedir (Pincas,1995). Tüm bu etkenler çevrimiçi ileti imi, katılımın artması, dü üncelerin rahatlıkla ve açıkça dile getirilebilmesi için uygun bir ortam haline getirmektedir. Ayrıca, çevrimiçi ileti im ortamlarının, mesaj yazmadan önce ya da yöneltilen sorulara yanıt vermeden önce dü ünme için gereksinim duyulabilecek zamanı tanıması, durum tartı ması gibi bili sel etkinlikler için bu ortamların daha çok ye lenmesine neden olmaktadır (Leach, 1996).

Jonassen ve Kwon (2001), çevrimiçi katılımcıların, yüz yüze tartışma katılımcılarına göre daha az etkileşimlerine karşın, görev ile ilgili daha çok mesajlar ürettiklerini belirlemiştir. Ayrıca, yine araştırmalar göstermektedir ki, çevrimiçi sorun çözme çalışmalarında yüz yüze çalışmalara göre daha karmaşık düşünme örüntüleri ortaya çıkmaktadır (Jonassen ve Kwon, 2001). Ayrıca çevrimiçi iletişim, konuşma (yazma) kayıtlarını saklama özelliği nedeniyle, öğretmen adaylarının önceki konuşma metinlerine bakmaları olanaklı hale gelmektedir. Bu durum, katılımcılara farklı görüşlerin izlenmesi olanak sağlarken, tartışma yönetilmesinde ve değerlendirilmesinde kolaylıklar sağlamaktadır.

Moller (1998), e-zamansız çevrimiçi iletişim, görüş belirtilmeden önce düşünmeye zaman tanınması, önceki mesajların okunmasına ve görüşlerin bir bütünlük içerisinde sunulmasına olanak sağlaması gibi özellikleri nedeniyle üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan tartışma etkinlikleri için en iyi seçeneği sunduğunu öne sürmektedir. Öğrencilerin çevrimiçi e-zamanlı ve e-zamansız tartışmalardaki etkinliklerini inceleyen Korea, Im ve Lee (2003, akt. Levin, He ve Robbins, 2006), e-zamansız çevrimiçi tartışma ortamında katılımcıların daha çok görev odaklı tartışmalar gerçekleştirdiklerini saptamışlardır. Ancak, Ferdig ve Roehler'e (2003) göre, video-durumların e-zamansız çevrimiçi ortamlarda tartışılması, her zaman tüm katılımcılarda istenen düşünme örüntülerini yaratmayabilmektedir. Çevrimiçi tartışmaların katılımcılarda istenilen düşünme örüntülerini oluşturabilmesi için tartışmalar, ilgisiz olduğu dersin içeriğiyle uyumlu olmalı, tartışmalara katılan öğretmen adaylarının bakış açıları geliştirilmeli ve istenilen düşünme biçimi tartışma tarafından modellenerek öğretmen adaylarına kılavuzluk sağlanmalıdır (Ferdig ve Roehler, 2003).

İlgili Araştırmalar

Flynn ve Klein (2001), duruma-dayalı öğretimde durum tartışmalarının bireysel ya da grup olarak gerçekleştirilmesinin etkisini araştırmışlardır. 94 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan bu çalışmada, 47 kişilik durumları kendi

ba larına, di er 47 ki inin ise küçük gruplara bölünerek çalı maları istenmi tir. Çalı ma sonucunda, bu iki farklı çalı ma türünün (bireysel ve grup çalı ması) ö rencilerin ba arısı, görev için harcadıkları süre ve duruma-dayalı ö retime ili kin tutumlarına etkisi incelenmi tir. Çalı mada iki ayrı durum üzerinde uygulamalar gerçekleştirilmi tir. Birinci duruma ili kin uygulamalar bittikten sonra, ara tırmacılar ö rencilere geribildirim vermi lerdir. Birinci durumun çözümleme ve öneri sunma bölümünde grupla çalı ma yapanların, de erlendirme bölümünde ise bireysel çalı ma yapanların daha ba arılı oldu u görülmü tür. İkinci durumda ise, ö renci ba arıları açısından bireysel ve grupla çalı anlar arasında anlamlı bir fark bulunmamı tir. Ara tırmanın sonuçlarına göre, her iki grubun her iki durum çalı masında da ba arıları oldukça dü üktür. Birinci durum çalı masında, grupla çalı anların daha fazla zamana gereksinim duydu u, ikinci durum çalı ması için gereksinim duyulan zaman açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılı ın olmadı ı belirlenmi tir. Çalı ma sonucunda, ö rencilerin durum tartı malarını bireysel olarak gerçekleştirilmekten çok grupla gerçekleştirilmek istedikleri saptanmı tir.

Tippins, Nichols ve Dana (1999), tarafından yapılan bir çalı mada, ö retmen adaylarının ve deneyimli fen bilgisi ö retmenlerinin, ilkö retim fen bilgisi dersindeki sorunlu durumlardan olu turulmu video-durumları nasıl yorumladıklarının ortaya konulması amaçlanmı tir. Ara tırmaya fen bilgisi ö retmenli i programının son sınıfında ö renim görmekte olan 70 ö retmen adayı ve 23 deneyimli fen bilgisi ö retmeni katılmı tir. Veri toplama aracı olarak katılımcıların video-durumları izlerken aldıkları notlar, de erlendirme anketleri ve katılımcıların kendileriyle ilgili yansımaları kullanılmı tir. Toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda, ö retmen adayları ile deneyimli ö retmenlerin etkin fen bilgisi ö retiminin nasıl olması gerekti i konusunda oldukça farklı dü ündükleri ortaya çıkmı tir. Ö retmen adayları, genellikle, durumların yüzeysel özellikleri ile ilgilenmi ve izlenen davranı ların i levsellili i ve nedenlerine ili kin çok az görü belirtmi lerdir. Buna kar ılıklı, deneyimli ö retmenler, video-durumları daha derin bir biçimde de erlendirmi , yüzeysel olarak durumları betimlemekten çok, davranı ların nedenlerini, olası davranı örüntüleri ve bu davranı ların olası sonuçlarını

tartı mı lardır. Ara tırmacılar, video-durumların etkile imli çevrimiçi bir ortamda sunulması ve bu ortama video-durumlarda incelenen ö retmenlerin geçmi i, toplumsal durumları gibi ba lamsal bilgilerin eklenmesinin, video-durumların derinlemesine çözümlenmesine olanak sa layabilece ini belirtmi lerdir.

Bonk, Hansen, Garbner-Hagen, Lazar ve Mirabelli (1998), gerçekte tirdikleri ara tırmada, durum tartı malarında e zamanlı ve e zamansız çevrimiçi ortamları kar ıla tırmı lardır. Ara tırma sonucunda, e zamansız tartı maların ö rencilerin ö renme sürecine katılımları açısından daha üretken oldu u belirlenmi tir. Öte yandan, katılımcıların e zamanlı tartı malarda daha çok etkile im gerçekte tirmelerine kar ın, e zamansız tartı maların akran etkile imleri ile daha zorlayıcı ve katılım için cesaretlendirici bir ortam sundu u belirlenmi tir.

Fey (1994), yüz yüze ve çevrimiçi ders tartı malarını kar ıla tırdı ı ara tırmasında, ö rencilere, ö reticilere ve akranlarına e-posta gönderme ve sınıfıçi tartı ma olanakları sunmu tur. Bu çalı ma sonucunda, geleneksel sınıf ortamında da i birli ine dayalı tartı maların gerçekte tirilebildi i; ancak çevrimiçi ileti imin yüz yüze tartı malarda katılımı dü ük olan ö rencilerin katılımını daha çok cesaretlendirdi i belirlenmi tir. Fey'e göre bu durumun nedeni, ki isel gizlili in çevrimiçi ortamlarda daha çok korunabilmesidir. Fey, ö rencilerin çevrimiçi ortamda kendilerini özgür ve sınırlandırılmamı hissettiklerini saptamı tır. Dahası, Fey, etkile imli bir ortam olan çevrimiçi ileti imin, yansıtma ve dü üncelerini yazma için zaman ve gizlilik sa layan do asının bireyin içe dönü ünü, yansıtıcılı ını ve iç sesinin geli imini destekledi ini öne sürmektedir.

Harrington ve Hathaway (1994), çevrimiçi ileti imin ö rencilerin do ru kabul ettikleri varsayımlarını sorgulamalarını sa lamadaki etkisini ve hangi tür varsayımların sorgulandı ını belirlemek için bir çalı ma yapmı lardır. Çalı mada ba langıç a masında, ö rencilerin varsayımlarının eksik ya da hatalı yönlerine akranları tarafından dikkat çekilse de, ço u zaman varsayımlarını sorgulama konusunda çok istekli davranmadıkları

belirlenmiştir. Ancak, etkinlikler devam ettikçe, varsayımların sorgulanması artmıştır. Ara tırmacılar, çalı maları sürecinde çevrimiçi ileti im ortamlarının do ru olarak kabul edilmiş varsayımların sorgulanması için oldukça uygun oldu unu gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

Çevrimiçi Tartı ma Gruplarına Ö retmen Katılımı

Sınıf olaylarının deneyimsiz ve deneyimli ö retmenler tarafından nasıl yorumlandığıyla ilgili yapılan bazı çalı malarda, deneyimli ö retmenlerin karar almak için kullanabilecekleri daha zengin bir emaya sahip oldukları sonucuna ula ılmıştır. Bu farklılı ın kayna ı olarak, deneyimsiz ö retmenlerin gerçek sınıf ortamlarına ili kin deneyim eksikliği gösterilmektedir (Van Manen, 1977). Van Manen'e göre, deneyim eksikliği, ö retmen adaylarının yansıtıcı dü ünme etkinliklerini sınıfın teknik yönleriyle sınırlandırmalarına neden olmaktadır. Deneyimli ö retmenler ile deneyimsiz ö retmenlerin durum çözümlenmeleri kar ıla tırıldı ında, ortaya çıkan farklılıklardan bir di erisi ise, deneyimli ö retmenlerin deneyimsiz ö retmenlerin fark etmedi i sınıf olaylarını fark etme becerileridir.

Ö retmenin mesleki bakı açısı, onun e itimle ilgili bilgilerinin bir parçasıdır. Bu bakı açısı, hem ö retmen yeti tirme programları hem de deneyimle geli tirilebilir. Deneyimsiz ö retmenlerin mesleki bakı açılarının olu ması ve geli mesi için önemli sınıf olaylarını fark edecekleri, gözleyecekleri ve gözlemlerini akranlarıyla ve uzmanlarla tartışabilecekleri olanakların sunulması gereklidir (Weir, 1992). Weir (1992), daha becerili ya da deneyimli meslektaşlarla yüz yüze ileti im olana ı sınırlı ö retmenlere, çevrimiçi ileti imin yakınsak geli im alanlarını (zone of proximal development) geli tirme olana ı sa layabilece ini öne sürmektedir.

Çevrimiçi tartışma ortamlarında, ö retmen adaylarının önemli sınıf olaylarını fark etmeleri, onlara sa lanacak çe itli desteklerle (scaffolding) olanaklı hale gelebilir (Palinscar ve Brown, 1984). Çevrimiçi tartışmalarda gerçekleşen en anlamlı etkile imler, katılımcıların di erlerine daha üst düzey ba arımlara ulaşmada yardım edebilmesiyle gerçekleşir. Grup içerisindeki

daha becerili ya da deneyimli katılımcılar, o konuda daha az beceri ya da deneyime sahip katılımcılara yardım ederek, bu bireylerin yakınsak gelişim alanlarında öğrenmelerini sağlayabilirler (Vygotsky, 1978). Yakınsak gelişim alanı, ancak öğrenenler arasındaki birliktelik dayalı destekler ile ortaya çıkarılabilir.

Destek yaklaşımı, öğrenenin kendi başına ulaşamayacağı bir öğrenme hedefine, uygun yardımlarla ulaşmasının sağlanabileceği görüşüne dayalıdır (Davis ve Miyake, 2004). Destek, genellikle Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı yaklaşımı ile ilişkilendirilir. Yakınsak gelişim alanı, öğrenenin sorun çözme sürecinde hiçbir yardım almadan ulaşabileceği gelişim düzeyi ile daha becerili ya da bilgili birinin kılavuzluğunda ya da daha becerili kişilerle birlikte çalışırken ulaşabileceği gelişim düzeyi arasındaki farkı tanımlamak için kullanılır (Vygotsky, 1978). Bir başka deyişle, yakınsak gelişim alanı, öğrenenin uygun kılavuzluk ile öğrenebileceği düzeye atıfta bulunurken, destek bu alandaki öğrenimin geliştirilmesi ile ilgilidir (Lai, 2006). Bu bağlamda, çevrimiçi tartışma ortamları gibi paylaşılan öğrenme ortamlarında, bireyin kendisinden daha bilgili ya da deneyimli kişilerle etkileşiminin sağlanması, onun kendi başına üreteceği görüşlerden daha nitelikli görüşler üretmesini sağlayacağı öngörülebilmektedir. Ancak, bunun gerçekleşebilmesi için katılımcılar arasında yüksek bir etkileşim düzeyinin sağlanması gerekmektedir (Guzdial, 1997).

Bu nedenle, çevrimiçi tartışmalar, istenilen etkileşim düzeyinin ve biçiminin oluşmasını sağlayacak biçimde tasarlanmalıdır. Birliktelik-dayalı öğrenme alanındaki çalışmalar göstermektedir ki, grup yapısı (grupların benzer ya da farklı deneyim, yaş, eğitim vb. gibi özelliklere sahip bireylerden oluşması) grup içi etkileşim düzeyi ve öğrenme çıktıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Farklı deneyim ya da beceri düzeyindeki bireylerin aynı grupta bir arada bulunmasını savunan araştırmacılar, daha fazla deneyimi olan grup üyelerinin deneyimsiz grup üyeleri için öğrenme olanakları yaratacağını öngörmektedirler. Buna karşın, bazı araştırmalara göre, beceri ve deneyim bakımından çoktürel (heterojen) grupların oluşturulması, yeterlilik gerektiren alanlarda daha iyi öğrenme çıktılarının oluşmasını sağlarken, tektürel (homojen) grup yapıları, katılımcıların ortamdaki sağladıkları doyumun

artmasında, ortamdaki çatı ma düzeyinin azalmasında ve ileti imin önemli oldu u durumlarda daha iyi öğrenme çıktılarının oluşmasında daha olumlu sonuçlar sağlanmaktadır (Pearce ve Ravlin, 1987, akt. Wang ve Lin, 2007).

Çevrimiçi tartışma gruplarında, öğretmen adaylarının yanı sıra deneyimli öğretmenlerin de yer alması, öğretmen adaylarına deneyimli öğretmenlerin video-durumları yorumlama sürecini gözleme ve modelleme olanağı sunabilmektedir. Ayrıca, bu durum, öğretmen adaylarını kendi çözümlmelerini oluşturma ve kendi çözümlmelerini diğerleriyle karşılaştırmaya özendirir (McLoughlin ve Luca, 2001).

İlgili Araştırmalar

Lee (2008), öğrencilerin, çevrimiçi tartışma gruplarındaki grup üyelerinin farklı deneyimlere sahip olmasını ve kendilerinden daha deneyimli kişilerce bakış açılarının değerlendirilmesini farklı biçimde algıladıklarını saptamıştır. Bazı öğrenciler, deneyimli kişilerin farklı görüşleri tartışma ortamına taşımasını önemli olarak değerlendirmekte ve bu durumun kendilerini tartışma ortamındaki etkinliklere daha çok katılmaya ittiğini düşünmektedirler. Bu öğrenciler için tartışma ortamında farklı düşüncelerin yer alması, tartışma ortamının çekiciliğini arttırmaktadır. Öte yandan, bazı öğrenciler ise grup içindeki bireyler arasında var olan farklılıkların farklı iletişim, katılım ve düşünme biçimlerini tartışma ortamına taşıdığını düşünmekte, bu durumun da diğerlerini değerlendirmeyi ve eleştirmeyi zorlaştırdığını belirtmektedirler.

Lai (2006), ilköğretim 5. sınıfta öğrenim gören 22 Hong Konglu ve 22 Kanadalı öğrenciyle çevrimiçi tartışma ortamında gruplararası desteğin etkisini araştırmak için bir çalışmaya katılmıştır. Çalışmaya katılan her iki grubun aynı sınıf düzeyinde olmasına karşın, Kanadalı öğrenci grubunun bu tip öğrenme etkinlikleri konusunda çok daha deneyimli oldukları belirtilmiştir. Destekle birlikte desteğin ortadan kaldırılmasının etkisinin araştırılabilmesi için çalışmaya üç amaçla düzenlenmiştir. Birinci amaçta, Hong Konglu öğrenciler çevrimiçi tartışma ortamında tartışmaları, ikinci amaçta

bu gruba Kanadalı ö rencilerde katılmı , üçüncü a amada ise tekrar Hong Konglu ö renciler kendi ba larına tartı maya devam etmi lerdir. Daha sonra toplumsal a çözümlemesi yöntemi kullanılarak etkile im örüntüleri incelenmi tir. Elde edilen bulgulara göre, ilk a amada Hong Konglu ö renciler birbirlerinden ayırık mesajlar yazmı lardır. Her ö renci kendi konusu ile ilgili mesajlar yazmı , bir etkile im ya da tartı ma olu mamı tır. İkinci a amada, etkile im örüntüleri ciddi bir biçimde de i mi tir. Mesajlar birbirleriyle ili kilendirilmi ve bir tartı ma ortamı yaratılmı tır. Üçüncü a amada, Kanadalı ö renciler ile sa lanan destek kaldırıldıktan sonra da Hong Konglu ö rencilerin ikinci a amadakine benzer örüntüleri devam ettirdikleri görülmü tür. Çalı ma sonucunda, çevrimiçi tartı ma ortamında, deneyimsiz ö rencilerin daha deneyimli bir grupla etkile im kurmaları sa landı nda, etkile im örüntülerinin de i ebildi i görülmü tür.

Epistemolojik inançlar

Bilgi nedir, nasıl bilinir, herhangi bir kesinlik derecesi ile bilinebilir mi gibi sorular uzun zamandır felsefecilerin ilgisini çekmektedir. Ancak, psikoloji alanında epistemolojik inançların ö renme, dü ünme, uslamlama ve sorun çözüme üzerindeki etkisi son dönemde tartı lmaya ba lanmı tır (Wellman, 1985, akt. Kardash ve Scholes, 1996).

Epistemolojik inançlar ilk olarak Perry (1970, akt. Brownlee ve di erleri, 2001) tarafından ara tırlmaya ba lanmı tır. Perry'den sonra ara tırmacılara ve içeri e göre geli im a amaları farklı adlandırılan ancak hemen hemen ko ut konular içeren farklı modeller olu turulmu tur (Baxter ve Magolda 1992, akt. Deryakulu, 2006, King ve Kitchener, 1994, akt. Brownlee ve di erleri, 2001). Bu modellerin hepsinde epistemolojik inançlar tek boyutlu bir yapı olarak ele alınmı tır. Schommer (1990), epistemolojik inançların tek boyutlu olarak algılanmasının, epistemolojik inançların karma ıklı ının anla ılamamasına ve epsitemolojik inançlarla ö renmenin farklı yönleri arasındaki ili kilerin gizli kalmasına neden olabilece ini öne sürmü tür. Schommer'e (1990) göre epistemolojik inançların farklı boyutları,

tekel olarak ya da farklı bilemler halinde öğrenme üzerinde farklı etkilere sahip olabilir. Schommer, bu görüşten yola çıkarak epistemolojik inançların incelenmesi için 5 boyutlu bir model ortaya koymuştur. Schommer'ın (1990) modelini oluşturan beş boyut şunlardır: (1) Bilginin kaynağı ile ilgili inançlar (2) Bilginin kesinliği ile ilgili inançlar (3) Bilginin yapısı ile ilgili inançlar (4) Öğrenme hızı ile ilgili inançlar (5) Öğrenme yeteneğinin doğuştan gelip gelmediği ile ilgili inançlar.

Schommer'ın (1990), epistemolojik inançlar sistemi kuramından sonra araştırmacılar, bu çok boyutlu epistemolojik inançlar sisteminin bilişsel ve duygusal alanlarla ilişkisini incelemeye başladılar (Kardash ve Scholes, 1996). Schommer (1990), tarafından geliştirilen Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin her bir alt ölçekten alınan puanlar farklı öğrenme başarımlarını yordamaktadır. Örneğin, öğrenme yeteneği ile ilgili inançların öğrencilerin editime verdikleri değeri, bilginin yapısı hakkındaki görüşlerin akademik metinleri anlamayı ve gündelik konular üzerine düşünmeyi yordadığı bilinmektedir. Bunun yanı sıra, öğrenme hızı ile ilgili inançların kavramayı, bilginin duranlığı ile ilgili inançların ise kesin olmayan bilgiler içeren metinlerden sonuç çıkarmayı yordadığı bilinmektedir (Duell ve Schommer-Atkins, 2001). Ayrıca, epistemolojik inançların, öğrencilerin kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel öğrenme stratejilerini, düşünme biçimlerini ve bilgiyi eleştirel bir biçimde yorumlamalarını etkilediği düşünülmektedir (Deryakulu, 2006).

İlgili Araştırmalar

Peng ve Fitzgerald (2006), gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğrencilerin gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğrencilere göre duruma-dayalı hiperortamda, durum çözümlemelerinde daha başarılı olduklarını saptamıştır. Bu çalışmada, gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğrencilerin, iyi-yapılandırılmamış sorunların çözümünde güçlük çektikleri belirtilmiştir. Araştırmacılar, epistemolojik inançları gelişmiş öğrencilerin, iyi-yapılandırılmamış sorun çözme durumlarında başarımlarının artırılması için yönlendirmelerin gerekebileceğini belirtmektedirler.

Peng (2003), Amerika Birle ik Devletleri'nin farklı bölgelerindeki dört üniversitede, özel ö retim yöntemleri dersini alan 73 ö retmen adayının epistemolojik inançlarının duruma-dayalı hiperortamları kullanmalarına ve bu ortamlardaki ö renmelerine etkisini ara tırmı tır. Duruma-dayalı hipertortamları kullanmanın ö retmen adaylarının epistemolojik inançlarında bir de i ime neden olup olmadı ı da bu çalı ma kapsamında ara tırılmı tır. Veriler, anketler, ön-son bilgi testleri, hiperortam kullanımıyla ilgili kayıtlar ve ö rencilerin etkinlikler sırasındaki çalı malarından olu mu tur. Çalı manın sonucunda, epistemolojik inançlar ile duruma-dayalı hiperortam kullanımı arasında anlamlı bir ili kili bulunmamı tır. Ancak, bilginin yapısı ile ilgili geli mi epistemolojik inançlara sahip ö rencilerin sesli ve görüntülü materyalleri daha fazla kullandıkları görülmü tür. Çalı ma bulgularından bir di eri ise, ö retmen adaylarının duruma-dayalı hiperortamlardaki deneyimlerinden sonra epistemolojik inançlarında herhangi bir de i ikilik gerçekte medi idir.

Ostorga (2002), tarafından gerçekte tirilen bir çalı mada, ö retmen adaylarının ö retim günlüklerindeki yansıtıcı dü ünme düzeyleri, bu günlüklerde ortaya çıkan dü ünme örüntüleri ve epistemolojik inançları arasında bir ili ki olup olmadı ı ara tırılmı tır. Dört ö retmen adayından bireysel görü meler, anketler, yansıtıcı günlükler, tartı ma kayıtları ve ö retimle ilgili öyküler biçiminde toplanan verilerin incelenmesi sonucunda, yansıtıcı dü ünme düzeylerinin hiyerar ik ya da do rsal bir yapı göstermedi i, düzeyler arasında sürekli geçi olan dinamik bir yapı oldu u ortaya konmu tur. Çalı ma sonucunda ortaya konan bir di er sonuç ise, yansıtıcı dü ünmenin, ki inin bilgiye ula ma yollarının ve gerekçelendirme örüntülerinin bir sonucu oldu udur.

Hashweh (1996, akt. Deryakulu, 2006) yaptı ı ara tırmada geli mi epistemolojik inançlara sahip ö retmenlerin ö retim uygulamaları sırasında farklı ö renci görü lerine daha duyarlı ve açık olduklarını saptamı tır. Geli mi epistemolojik inançlara sahip ö retmenler ö rencilerine farklı kanıtlar sunarak görü lerinin eksikliklerini ya da yanlı lıklarını gösterip, kendi anlamlarını yeniden olu turmalarını sa lamaya çalı mı lardır. Buna kar ın,

gelişimi epistemolojik inançlara sahip öğretmenlerin, öğrencilerin görüşlerini sıklıkla "yanlış" ya da "yetersiz" olarak nitelendiği, öğrencilere düşüncelerini ve tartışmalarını için zaman tanımadan kendi görüşlerini açıkladığı ve öğrencileri bu görüşün doğruluğuna ikna etmeye çalıştığı saptanmıştır.

Düşünme Gereksinimi

İlk olarak Cohen, Stotland ve Wolfe (1955, akt. Cacioppo, Petty, Feinstein ve Jarvis, 1996) tarafından bireylerin ilgilendikleri durumları anlamlı ve tümelik bir biçimde yapılandırma, deneyimsel dünyayı anlama ve sınıflama gereksinimi olarak kavramsallaştırılan düşünme gereksinimi, Cacioppo ve Petty (1982), tarafından gözden geçirilmiş ve bireylerin çaba gerektiren bilişsel etkinliklerde bulunma ve bu etkinliklerden hoşlanma eğilimi olarak yeniden tanımlanmıştır. Düşünme gereksinimi olarak adlandırılan bu yapıda "gereksinim" biyolojik bir gereksinimden çok eğilim anlamında kullanılmaktadır (Evans, 2007).

Düşünme gereksinimi yüksek bireylerin, uyarıcı ve eylemlerden anlam çıkarmak için bilgiyi araştırma, edinme, bilgi hakkında düşünme ve yansıtmayı tercih ederlerken, düşünme gereksinimi düşük olanların anlam oluşturma için diğerlerine (uzman, ünlü vb.), bilişsel sezgilerine ya da toplumsal kararlaştırılmış değerlere güvendikleri düşünülmektedir (Dickhauser, Reinhard, Diener ve Bertrams, 2009). Bunun yanında, Cacioppo ve diğerleri (1996), düşünme gereksiniminin bilişsel güdülenmeyle ilgili bir yapı olduğunu, dolayısıyla entellektüel becerilerle ilişkili olması olası olsa da engellenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Düşünme gereksiniminin durum çözümleriyle ya da yansıtıcı düşünme ile ilişkisini araştıran herhangi bir araştırma olmamasına karşın, bireylerin duruma-dayalı öğrenim ortamının farklı bileşenlerine ilişkin tutumlarının düşünme gereksinimleri ile ilişkili olduğunu düşündürtecek kanıtlar vardır. Örneğin, bazı araştırmaların sonuçları düşünme gereksiniminin önemli bilgilerin öğrenme biçimiyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu

ara tırmalara göre, dü ünme gereksinimi dü ük bireyler durumun ya da olayın öne çıkan yönlerinden etkilenmeye daha yatkındırlar (Dickhauser ve di erleri, 2009). Bu görüşle ko ut bir biçimde, Kassin, Reddy ve Tulloch (1990), dü ünme gereksinimi dü ük bireylerin karar alma süreçlerinde daha çok kendilerine do rudan sunulan bilgileri kullanma e iliminde olduklarını saptamı tır. Tartı ma ortamlarında üretilen görüş ve bu görüşlerin niteli i ile ilgili olarak Petty ve Cacioppo (1986), dü ünme gereksinimi yüksek ve dü ük olan bireyler arasındaki dü ünme farkının, ortaya konulan mesaj sayısında kendisini göstermese de, mesajın yansıttı ı dü üncenin niteli i bakımından anla ılabilece ini savunmu lardır.

Benzer bir biçimde iyi-yapılandırılmamı sorun çözme becerisi ile dü ünme gereksinimi arasındaki ili kiyi ara tıran oldukça az çalı ma vardır (Butler, Scherer ve Reiter-Palmon, 2003). Ancak dü ünme gereksinimi ile iyi-yapılandırılmamı sorun çözme ba arımı arasında ili ki olabilece ini öne sürmek için bazı nedenler vardır. Örne in, dü ünme gereksinimi yüksek bireylerin, dü ünme gereksinimi dü ük olan bireylere göre bir olayla ilgili karar vermeden önce daha çok bilgi toplama e iliminde oldukları, durumla do rudan ilgili olmayan özelliklerden daha az etkilendikleri (Cacioppo ve di erleri, 1996), ve durumla ilgili daha iyi nedenlendirilmi daha çok dü ünme ürettikleri bilinmektedir (Nussbaum, 2005). Bu görüşler ve ara tırma sonuçları göz önüne alındı ında, duruma-dayalı ö retim uygulamaları sırasında video-durumlara yorum eklenmesinin ve durum tartı malarında deneyimli ö retmenlerin yer almasının dü ünme gereksinimi yüksek ve dü ük olan bireyleri farklı biçimde etkileyece i dü ünülebilir.

İgili Ara tırmalar

Butler ve di erleri (2003), tarafından çözüm olu turma yardımlarının ve dü ünme gereksiniminin iyi-yapılandırılmamı sorunlara çözüm üretimine etkisinin incelendi i, yönetim ve psikoloji alanlarında ö renim gören 120 ö renci ile yapılan çalı mada, dü ünme gereksiniminin farklı dü ünmeyle ili kili oldu u sonucu ortaya konulmu tur. Bu çalı mada dü ünme gereksinimi yüksek bireylerin nicel (sayı) ve nitel (tür) olarak daha çok çözüm önerisi

ortaya koydukları saptanmıştır. Ancak, üretilen çözümlerin niteliği ile dü ünme gereksinimi ölçeğinden alınan puanlar arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Nussbaum ve Bendixen (2003), tarafından yapılan araştırmada, dü ünme gereksiniminin bireylerin tartışmada yer alması ve ilimlerini yordadığı ortaya konulmuştur. Bu çalışmaya göre, dü ünme gereksinimi yüksek bireyler, yalnızca çaba gerektiren bilişsel etkinliklerde bulunmaktan hoşlanmakla kalmamakta, aynı zamanda, karmaşık sorunlarla karşılaşmalarında dü ünme gereksinimi düşük bireylere göre daha az stresten yararlanmakta ve sorunları daha etkili bir biçimde çözebilmektedirler (Cacioppo ve diğerleri, 1996).

Nair ve Ramnarayan (2000), dü ünme gereksinimi ile karmaşık sorunları çözme arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışmaya katılmışlardır. Bu amaçla Hindistan'da metal sektöründe çalışan 45 yöneticiye uzun süreli, çok yönlü simülasyona dayanan karmaşık bilişsel görevler verilmiştir. Katılımcıların sorun çözme etkinlikleri (a) başarı, (b) uyum (consistency), (c) sorunsuzluk (crisis-free) olmak üzere üç başlık altında değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, dü ünme gereksinimi ile karmaşık sorun çözme arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Bu çalışmada dü ünme gereksinimi yüksek olan katılımcılar; (a) sorun çözümünde daha başarılı olmuşlar, (b) sorunun daha fazla yönü üzerine bilgi toplamışlar ve böyle karar almışlar, ve (c) süreç boyunca daha az sorunla karşılaşmışlardır.

Gülgöz, Aktunç, Kumkale ve Eskenazi (1999), dü ünme gereksinimi düşük bireylerin metinleri dü ünme gereksinimi yüksek bireylere göre daha hızlı okuduklarını gözlemlenmiştir. Ayrıca çalışma sonucunda, bilgi edinimi ve akılda tutma açısından incelendiğinde ise, dü ünme gereksinimi yüksek bireylerin, deneyimledikleri olayları ya da edindikleri bilgileri akılda tutma başarımları dü ünme gereksinimi düşük bireylere göre daha iyi olduğu saptanmıştır.

Gülgöz ve Sadowski (1995) ile Gülgöz (2001) tarafından dü ünme gereksinimi ile bili sel ba arım ölçümleri arasındaki ili kilerin kültürel farklılıklardan etkilenip etkilenmedi ini ara tırmak ve Cacioppo ve Petty'nin (1984) geli tirdi i Dü ünme Gereksinimi Ölçe inin kültürler arası geçerlili ini saptamak amacıyla yapılan çalı malarda üniversitede alınan ders geçme notları ve ö renci seçme sınavında (ÖSS) alınan puanlar gibi akademik ba arı ölçümleri ile dü ünme gereksinimi arasında anlamlı bir ili ki bulunmamı tır. Ancak, dü ünme gereksinimi di er yordayıcı de i kenlerle beraber akademik ba arıyı yordamak için kurulan regresyon denkleminde yer bulmu tur. Üniversite giri sınavından alınan sözel puan, e it a ırlıklı puan ve çalı ma becerileri ölçe inden alınan puanlar birlikte kullanıldı ında dü ünme gereksinimi anlamlı bir yordayıcı de i ken olarak kalmı tır. Buradan yola çıkarak, Gülgöz (2001) dü ünme gereksiniminin di er de i kenlerle etkile im içinde olabilece ini ya da etkisinin bastırılmı olabilece ini belirtmi tir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde ara tırmanın modeli, çalı ma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve içerik çözümlemesi ve istatistiksel çözümlere ili kin bilgiler yer almaktadır.

Ara tırma Modeli

Ara tırma 2x2 faktöryel desende yürütülmü tür. Bu desende ba ımlı de i ken üzerinde etkisi incelenen 2 faktör bulunmaktadır. Ara tırmanın birinci faktörünü video-durumların uzman ve durum ö retmeni yorumlarından olu an yansıma noktalarıyla zenginle tirilmesi olu turmaktadır. Bu faktör, video-durumların uzman yorumlarıyla zenginle tirilmi olması ve yalın olarak sunulması olmak üzere iki düzeyden olu maktadır. Ara tırmanın ikinci faktörünü ise video-durumların tartı lması için olu turulan çevrimiçi tartı ma gruplarında ö retmen adayları ve ö retmenlerin birlikte bulunmaları olu turmaktadır. Bu faktörde ö retmen katılımının varlı ı ve yoklu u olmak üzere iki düzeyden olu maktadır. Ara tırmanın deneysel deseni Çizelge 1’de gösterilmi tir.

Çizelge 1. Ara tırma Deseni

Yansıma Noktaları ve Yorumlar	Tartı ma Gruplarında Ö retmen	Ölçümler
Var	Var (A)	Yansıtıcı Dü ünme düzeyi
	Yok (C)	Yansıtıcı Dü ünme düzeyi
Yok	Var (B)	Yansıtıcı Dü ünme düzeyi
	Yok (D)	Yansıtıcı Dü ünme düzeyi

Ara tırmanın ba ımlı de ikeni, ö retmen adaylarının yansıtıcı dü ünme düzeyleridir. Ö retmen adaylarının yansıtıcı dü ünme düzeylerinin belirlenmesi için Hatton ve Smith (1995) tarafından geli tirilen yansıtıcı dü ünme düzeyi de erlendirme modeli esas alınarak tartı ma metinleri içerik çözümlenmesi yöntemiyle de erlendirilmi tir. Bu ara tırmada ayrıca ö retmen adaylarının dü ünme gereksinimi ve epistemolojik inanç düzeylerinin yansıtıcı dü ünme düzeyini farklıla tırıp farklıla tırmadı ı incelenmi tir.

Ara tırma Grubu

Bu çalı manın ara tırma grubu, Ankara Üniversitesi, E itim Bilimleri Fakültesi, Bilgisayar ve Ö retim Teknolojileri E itimi Bölümü ve Hacettepe Üniversitesi, E itim Fakültesi, Bilgisayar ve Ö retim Teknolojileri E itimi Bölümü'nde Özel Öğretim Yöntemleri I dersini alan toplam 85 ö retmen adayından olu maktadır. Ancak, deneysel i lem sürecinde ya anan denek kayıpları sonucunda istatistiksel çözümlenmeler 74 denek üzerinden gerçekleştirilmi tir. Denek kayıplarının, daha önce dersi aldı ı için devam zorunlulu u olmayan ö retmen adaylarının video-durum gösterimlerine gelmek istememesinden kaynakladı ı dü ünülmektedir. Çizelge 2'de çalı ma grubunun deney gruplarına da ılımlı verilmi tir.

Çizelge 2. Çalı ma Grubunun Faktörlere Göre Da ılımı

Yansıma Noktaları ve Yorumlar	Tartı ma Gruplarında Ö retmen	Sayı	Kayıp	Kalan
Var	Var	22	2	20
	Yok	21	4	17
Yok	Var	21	3	18
	Yok	21	2	19

DeneySEL Deneyimler için Yapılan Hazırlıklar

Ara tırmanın gerçekte tirilmesi için BÖTE bölümü lisans programında yer alan Özel Ö retim Yöntemleri I dersi seçilmiştir. DeneySEL uygulamalar Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü 3. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Uygulamaların anılan derslerle birlikte yürütülmesi için her iki üniversitenin anılan bölümlerinden ve dersi yürüten öğrenci üyelerinden izin alınmıştır. Ders sürecinin içine uygulamanın nasıl yerleştirileceği ve uygulamanın öğrenci adaylarının ders geçme notlarına etkisinin ne olacağı planlanmıştır. Uygulama için gerekli resmi izinlerin alınması için Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne başvurularak, Hacettepe Üniversitesi ile gerekli yazışmaların yapılması sağlanmıştır. Bu süreç sonunda Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu ve BÖTE Bölüm Başkanı tarafından tez çalışmasının adı geçen bölümde ve derste gerçekte tirilmesine izin verilmiştir.

Ara tırma grubu olarak belirlenen Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE bölümünde Özel Ö retim Yöntemleri I dersini alan 47 öğrenci aday ve Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, BÖTE bölümünde Özel Ö retim Yöntemleri I dersini alan 38 öğrenci adayına epistemolojik inançlar ölçeği ve düşünme gereksinimi ölçeği uygulanmıştır. Öğrenci adayları deneySEL desende yer alan gruplara atanırken her grupta epistemolojik inançları gelişmiş ve az gelişmiş öğrencilerin ve düşünme gereksinimi yüksek ve düşük olan öğrenci adaylarının eşit oranda yer alması sağlanmıştır. Bir başka anlatımla, grupların epistemolojik inançlar ve düşünme gereksinimleri bakımından çoktürel olmaları sağlanmıştır.

Uygulama çerçevesinde kullanılacak olan çevrimiçi tartışma ortamı, uygulamanın gereklilikleri göz önüne alınarak oluşturulmuştur. Bu amaçla seçilen açık kaynak kodlu Phbb3 portalı, gerekli düzenlemeler yapılarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Portal üzerinde uygulama başlamasında ya

da yedekleme durumunda çıkabilecek aksaklıkların belirlenmesi için portal ara tırmacı, bir bili im uzmanı ve BÖTE bölümünde görev yapan bir ö retim görevlisi tarafından bir hafta süre ile sınanmı tır.

Uygulama için kullanılacak ilkö retim ve ortaö retim okullarındaki bili im teknolojileri ders uygulamalarından olu an video-durumlar seçilmi ve kurgulanmı tır. Video-durumların seçiminde farklı deneyimlere ve olanaklara sahip ö retmenlerin derslerine yer verilerek, ö retmen adaylarının farklı ortamları gözlemlemesine olanak sa lanmı tır. Bu amaçla seçilen video-durumların be i ilkö retim, biri ise teknik lise bili im teknolojileri dersinden olu mu tur. Ayrıca seçilen video-durumların birinde, ö retmen gösterim aracı olarak ö renci bilgisayarlarının ö retmen bilgisayarı tarafından kontrol edilmesine olanak sa layan bir yazılımı kullanırken, bir ö retmen karatahta, di er ö retmenler ise projektör kullanmı tır. Ö retmen deneyimleri açısından incelendi inde ise, iki hafta için seçilen videolar okul deneyimi dersinde ö retmen adaylarının staj uygulamasındaki ders anlatımlarından olu urken, geri kalan dört hafta mesleki deneyimleri 3 ile 15 yıl arasında de i en ö retmenlerin ders anlatımlarından olu mu tur.

Yansıma noktalarında yorumlarına yer verilen uzmanların seçiminde, bu uzmanların alanda lisansüstü e itim almı olmaları ve ö retmen yeti tirme konusunda deneyimli olmaları ko ulları aranmı tır. Bu ölçütler kullanılarak belirlenen uzmanlarla görü me yapılmı , uygulama anlatılmı ve katılım için gönüllü olanlar ilgili video-durumu izlemi lerdir. Uzman(lar)ın izledi i duruma ili kin açıklamaları ve duruma ili kin önemli gördü ü bile enler hakkındaki yorumları videoya kayıt edilmi tir. Bu ara tırmada olabildi ince farklı bakı açılarının tanınması ve bu bakı açılara göre sorunların tartı lması amaçlandı ı için uzmanlara de inecekleri konularla ilgili herhangi bir yönlendirmede bulunulmamı tır.

Ayrıca durum ö retmenlerinden de video-durumu ele tirel bir gözle izlemleri, ö retimleri hakkında yansıtıcı dü ünmeleri ve ö retmen adaylarının durumu çözümlenmelerinde yardımcı olabilece ini dü ündükleri ba lamla ilgili bilgileri payla maları istenmi tir. Daha sonra hem durum ö retmeni hem de

uzman yorumları incelenmi ve video-durum içerisinde ilgili yerlere yansıma noktaları olarak bu yorumlar eklenmiştir. Doğrudan video-durumun herhangi bir anı ile ilgili olmayan ama ders hakkında basımsal ya da kuramsal bilgi sağlayan yorumlar ise durum sonuna eklenmiştir.

Uygulama başlamadan bir önceki hafta ara tırma grubunda yer alan öğretmen adaylarına yansıtıcı düşünme kavramı, yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarına sağlayacağı yararlar ve yansıtıcı düşünmeyi değerlendirmek için kullanılacak değerlendirme modeli hakkında bilgi verilmiştir. Bunun yanında çevrimiçi tartışma ortamı tanıtılmış, altı hafta sürecek uygulama boyunca yapılması gerekenler ve uygulamanın amacı hakkında bilgi verilmiştir.

Benzer bir biçimde, durum tartışmalarına katılacak öğretmenlerle bireysel görüşmeler yapılmış, ara tırmanın amacı ve kendilerinden beklenenler hakkında bilgi verilmiş ve süreçle ilgili soruları yanıtlanmıştır.

Ara tırma Süreci ve Ortam Özellikleri

Çalışma, 2008-2009 öğretim yılı güz döneminde, Özel Öğretim Yöntemleri I dersinde, altı hafta boyunca sürdürülmüştür. Video-durumlar, her iki üniversitede de aynı gün öğretmen adaylarına izletilmiş, dolayısıyla her iki üniversitede öğrenim gören öğretmen adaylarının çevrimiçi durum tartışmaları için eşit sürelerle sahip olmaları ve tartışmayı başından itibaren takip etmeleri sağlanmıştır.

Uygulama süresince her haftanın cuma günleri, video-durumları yansıma noktalarıyla birlikte izleyen A ve C grupları bir derslikte, yalnızca video-durumları izleyen B ve D grupları ayrı bir derslikte birer öğretmen elemanı gözetiminde video-durumları izlemiştir. Video-durumların izlenmesini takip eden bir hafta boyunca eşit zamansız çevrimiçi tartışma ortamında video-durumlar tartışılmıştır.

Çevrimiçi tartışmalara katılan öğretmen adaylarının yeni başlıklar açmalarına izin verilmiştir. Ancak başlıklar ve mesajlar sürekli olarak gözetim altında tutulmuş, uygulama amacıyla uyumayan, bir başlık anlatımla video-durumlarındaki kişisel konularla ilgili başlıklar ve mesajlar silinerek mesaj gönderen öğrenciler bilgilendirilmiştir. Öğretmen adaylarının tartışma kayıtları, her hafta hem portalın kendi yedekleme olanaklarıyla, hem de kayıtlar pdf biçimine dönüştürülerek saklanmıştır.

Durum tartışmaları için açık kaynak kodlu Phbb3 yazılımı kullanılmıştır. Bu yazılımın seçilmesinin başlıca nedenleri;

- Açık kaynak kodlu bir mesaj tartışma ortamı olması,
- Türkçe dil desteğine sahip olması
- Kullanıcı ve yöneticiler için sunduğu farklı olanaklar
- Erişim süresinin kısa olması
- Sunduğu güvenlik seviyesinin yüksek olması
- Yedekleme özellikleri
- Modüler yapısından dolayı yedekleme ve güncelleme işlemlerinin kolay olmasıdır.

Tartışma Yöneticisinin Rolü

Tartışmaların uygulama amacına uygun ve etkili bir biçimde sürdürülebilmesi için katılımın düzenli, tartışmanın konularına çıkması, beklenmedik sorunlar ve sorunlu kullanıcı davranışları gibi sorunların giderilmesine özen gösterilmelidir. Bu sorunları gidermek için etkinlik planlarının yapılması, gerekli önlemlerin alınması, yüksek düzeyli düzenleme için gerekli koşulların hazırlanması tartışma yöneticisinin görevleridir (Walker, 2005, akt. Bratitsis ve Dimitracopoulou, 2008)

Birçok araştırmacı göstermektedir ki, öğretmenin çevrimiçi ortamda bulunup bulunmadığı geribildirim vermesi ve duyurularda bulunması öğrenciler açısından oldukça yararlıdır (Tallent-Runnels ve diğ. (2005). Lee (2008), öğrencilerin, öğretmenin tartışma yöneticisi olarak tartışmalara katılmasının

gereklili i konusunda görü birli i içinde olduklarını, ancak yöneticinin tartışmalara katılım sıklı ı hakkında ö renciler arasında farklı görü lerin olduğunu belirtmektedir.

Bu çalı mada ara tırmacı, tartışma yöneticisi olarak tartışmalara katılmı tır. Bu katılımı la, ö retmen adaylarının video-durumları sorgulaması için soruların sorulması, tartışmaya katılımın özendirilmesi, ö renciler arasında do abilecek ki isel çatı maların önlenmesi ve tartışma ortamına zarar verebilecek hakaret ve benzeri i çerikli mesajların engellenmesi amaçlanmı tır.

Tartışma yöneticisi deneysel i lemin etkilenmemesi için video-durumlarda saptanan sorunlar ya da tartışma ortamında ortaya sürülen görü ler ile ilgili görü belirtmemi tir. Ö retmen adaylarının, video-durumları sorgulamalarının özendirilmesi için, tartışma yöneticisi tarafından sorulan sorular her gruba aynı biçimde sunulmu tur. Bir ba ka anlatımla, tartışma yöneticisi deneysel i lemleri etkilememek için gruplara e it katkıda bulunmu tur.

Çevrimiçi Durum Tartışmalarına Katılan Ö retmenlerin Rolü

Bu çalı mada mesleki deneyimleri 4-7 yıl arasında de i en 7 ö retmen her hafta video-durumları izlemi ler ve A ve B gruplarında tartışmaya katılmı lardır. Tartışmaya katılan ö retmenlerden, ö retmen adaylarıyla aynı biçimde video-durumları izleyip görü lerini tartışma ortamında tartışmaları istenmi tir. Ancak ö retmenin konu uzmanı ya da de erlendirici olarak algılanmasını, dolayısıyla grup ikliminin de i mesini önlemek için tartışma ortamındaki ö retmenlere, ö retmen adaylarına aynı yetkiler verilmi ve aynı isimlendirme kurallarıyla isimlendirilmi lerdir. Ö retmenlerin tartışma ortamındaki isimlerinde ö retmen olduklarını belirten bir i aret yer almamı tır.

Ö retmenlerin A ve B grubundan herhangi birinde payla tıkları görü lerini ya da sordukları soruları di er gruba da aynı biçimde ta ımları

istenmi tir. Ö retmenler tarafından ta nınmayan mesajlar tartı ma yöneticisi tarafından ö retmenin adıyla di er gruba ta nımı tir.

Çevrimiçi Tartı maların De erlendirilmesi

Beklenilece i gibi, çevrimiçi tartı maları dersin bir ko ulu olarak ö rencilerine duyuran ara tırmacılar, çevrimiçi tartı maları iste e ba lı bırakan ara tırmacılara göre daha yüksek katılım bildirmi lerdir (Williams ve Pury, 2002). Katılımın zorunlu olması, herkesin katılım ortamında kendine bir yer edinmesi zorunlulu unu do urmaktadır. Durum bu olunca, çevrimiçi ortam, geleneksel ortamdan daha fazla sesin duyulmasına olanak sa lamaktadır. Birçok çevrimiçi tartı ma katılımcısına göre bu durum çevrimiçi ortamı daha zorlayıcı ve üretken bir ortam haline getirmektedir (Lee, 2008). Williams ve Pury (2002), çevrimiçi tartı malarda katılımı ilgili ö renci görü lerini inceledikleri çalı malarında daha çok mesaj okuyup daha çok yazdı nı söyleyen ö rencilerin büyük ço unlu unun, çevrimiçi tartı malara katılımın zorunlu oldu u gruplardan olduklarını belirtmi lerdir.

Bu çalı mada da benzer kaygılar göz önünde bulundurularak, çevrimiçi tartı maların de erlendirilmesi ve ö retmen adaylarının buradan aldıkları puanın ders geçme notunun %15'ini olu turması, her iki üniversitede uygulamanın gerçekte tirildi i dersin ö retim üyeleri ile birlikte kararla tırılmı tir. Ö rencilerin yüzeysel içeriklerle çok mesaj yazması ya da yansıtıcı dü ünmenin yer aldı ı çok az katılımın gerçekte mesi gibi olasılıklar gözönüne alınarak notlandırmanın, ö retmen adaylarının yansıtıcılık puanlarının ve katılımlarının ortak de erlendirilmesine karar verilmi tir.

Veri Toplama Araçları

Bu ara tırmanın temel veri kayna ı ö retmen adaylarının çevrimiçi tartı ma kayıtları, Schommer (1990) tarafından olu turulan ve Deryakulu ve Büyüköztürk (2002), tarafından Türkçe'ye uyarlanan Epistemolojik nançlar Ölçe i ve Cacioppo ve Petty, (1984) tarafından olu turulan ve Sadowski ve Gülgöz (1992, akt. Gülgöz ve Sadowski, 1995) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Dü ünme Gereksinimi Ölçe i'dir.

Çevrimiçi Tartı ma Kayıtları

Bu çalı ma kapsamında ö retmen adaylarının video-durum çözümlmelerini tartı maları için olu turulan e zamansız çevrimiçi tartı ma ortamına gönderdikleri mesajlar, ö retmen adaylarının yansıtıcı dü ünmelerini de erlendirmek için kullanılmı tır. Çevrimiçi e zamansız tartı ma ortamının zaman ve mekân bakımından biraraya gelmesi olanaklı olmayan bireyleri biraraya getirme olana ı sa lamaktadır. Bunun yanı sıra, mesajların yazılı biçimde olmasının dü üncelerin net olarak ortaya konmasına, ele tirilmesine ve savunulmasına (Henri, 1995) savlara yanıt vermeden önce onlar üzerine yansıtıcı dü ünülmesine olanak sundu u öne sürülmektedir (Lea, 2001).

Bilgisayar-aracılı ileti imde bütün ileti im elemanlarının yazılı ileti imde tartı ma için ortaya konuluyor olması katılımcıların durum çözümlmesi sürecinin ara tırmacı için daha açık bir hale gelmesini sa lamaktadır (Macdonald, 2003, akt. Wever, Schellens, Valcke ve Keer, 2006). Dolayısıyla çevrimiçi tartı ma belgeleri ö renciler için yansıtıcılık kayna ı olarak ara tırmacılar için ise veri olarak kullanılabilir (Meyer, 2004, akt. Wever ve di erleri, 2006). Henri (1991), ö renciler arasındaki psiko-sosyal süreçlerin, kullanılan ö renme stratejilerinin, edinilen bilgi ve becerilerin incelenmesi için bilgisayar-aracılı ileti im metinlerinin bir altın madeni niteli inde oldu unu öne sürmektedir.

Epistemolojik inançlar Ölçeği

Schommer'in epistemolojik inanç ölçeği üniversite öğrencilerine kolaylıkla uygulanabilir niteliktedir. Ölçeği yanıtlayan bireyler, her bir maddeye katılma düzeylerini (1) Kesinlikle Katılmıyorum ile (5) Kesinlikle Katılıyorum arasında değişen Likert tipi beşli derecelendirme cetveli üzerinde ifade etmektedirler. Ölçeğin her bir faktörünün diğer faktörlerden bağımsız bir inanç boyutunu ölçüyor olması ve her boyutun öğrenme üzerinde farklı etkileri olduğunun saptandığı için ölçekten alınan puanların değerlendirilmesi faktör bazında yapılmakta, ölçeğin bütününden alınan toplam puanlar genellikle pek kullanılmamaktadır (Schommer, 1990). Ölçeğin her bir faktöründen alınan yüksek puan, bireyin o faktöre ilişkin olgunlaşmamış/gelişmemiş (naive) inançlara sahip olduğunu, düşük puan ise bireyin o faktöre ilişkin olgunlaşmış/gelişmiş (sophisticated) inançlara sahip olduğunu göstermektedir (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002).

Özgün formu İngilizce olan ölçek Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış, özgün form ve Türkçe uyarlaması arasında madde düzeyinde güvenilirliği sağlanmış ve daha sonra 595 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek üzere uygulanan faktör analizi sırasında 28 madde ölçekten çıkartılmış ve ölçekte kalan 35 maddenin bağımsız üç faktöre ayrıldığı bulunmuştur. Ancak, ölçeğin Türk kültüründe gösterdiği ölçekteki faktör yapısının Amerikan kültüründe geliştirilmiş özgün ölçeğin faktör yapısından oldukça farklı olması nedeniyle faktörlere yeni adlar verilmiştir.

Ölçeğin "**Öğrenmenin Çabaya Bağlı Oldu**na inanç" adlı birinci faktöründe 17'si olumsuz (-), 1'i olumlu (+) toplam 18 madde bulunmaktadır. Ölçeğin "**Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Oldu**na inanç" adlı ikinci faktöründe hepsi olumlu (+) toplam 9 madde yer almaktadır. Ölçeğin "**Tek Bir Dersin Var Oldu**na inanç" adlı üçüncü faktöründe ise, hepsi olumlu (+) 8 madde bulunmaktadır. Ölçeğin faktör puanları arasındaki ikili korelasyonlara bakıldığında, Faktör-1 ile Faktör-2 arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu, Faktör-1 ile Faktör-3 arasında düşük düzeyde

negatif bir ilişkinin olduğu, Faktör-2 ile Faktör-3 arasındaki ilişkinin ise sıfıra yakın olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar faktörlerin birbirinden oldukça bağımsız bir yapıda olduğunu, bir diğer ifadeyle ölçeğin epistemolojik inançlarla ilgili farklı boyutları ölçtüğü göstermektedir. Ölçeğin güvenilirliğini sınamak üzere hesaplanan Cronbach alfa iç-tutarlılık katsayıları, Faktör-1 için .83, Faktör-2 için .62 ve Faktör-3 için ise .59'dur (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002).

Düzenleme Gereksinimi Ölçeği

Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilen düzenleme gereksinimi ölçeğinin aynı ülkede yapılan geçerlik güvenirlik çalışmalarında yüksek iç tutarlılığı (Cacioppo, Petty ve Kao, 1984, akt. Gülgöz ve Sadowski, 1995), yüksek test-tekrar test güvenirliği (Sadowski ve Gülgöz, 1992, akt. Gülgöz ve Sadowski, 1995) yüksek geçerliliği (Heesacker, 1985, akt. Gülgöz ve Sadowski, 1995) olduğu gösterilmiştir. Ölçeğin uyarlanması için Cacioppo ve Petty'nin 1982 yılında geliştirdikleri 34 maddelik ölçek de il, aynı kişiler tarafından bu ölçekteki maddelerden faktör ağırlıkları en yüksek olan 18 maddenin seçilmesiyle (Cacioppo ve Petty, 1984) oluşturulan ölçek esas alınmıştır.

Sadowski ve Gülgöz'ün (1992, akt. Gülgöz ve Sadowski, 1995) yaptığı çalışmada 18 maddelik ölçeğin iç-tutarlılığının (Cronbach alfa=0.91) ve test-tekrar test güvenirliğinin ($r(69)=.88, p<.0001$) çok yüksek olduğu görülmüştür. Ölçek, yarısı olumsuz yarısı olumlu maddelerden oluşmaktadır ve her maddeye Likert tipi 9 basamakta yanıt verilebilmektedir. Her madde "bu cümle tamamen beni anlatıyor" (+4) ile "bu cümle tamamen bana aykırı" (-4) arasında puanlanmaktadır.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması çalışmalarında test-tekrar test güvenirliğinin ölçülmesi için, ilk aşamada Koç Üniversitesi hazırlık ve birinci sınıf öğrencilerinden 90 kişi (45 kız, 45 erkek) ve ikinci aşamada 137 kişiye (75 kız 62 erkek) uygulanmıştır. Düzenleme gereksinim ölçeğinin iç-tutarlılığı birinci aşama için .69 ikinci aşama için .78 olarak bulunmuştur (Gülgöz ve

Sadowski, 1995). Ölçeğin test ve tekrar test güvenilirliği anlamlı bulunmuştur ($r(69) = .55, p < .001$).

Düzenleme gereksinimi ölçeğinin özgün formunun tek faktöre dayanan bir yapıda olduğu belirtilmektedir (Cacioppo ve Petty, 1984). Gülgöz ve Sadowski (1995), ölçeğin Türkçeye uyarlanmasında faktör yapısının incelenmesi için temel eksen faktör analizi kullanmışlardır. Gülgöz ve Sadowski, yapılan çözümleme sonucunda, Türkçeye uyarlanmış ölçeğin faktör yapısının anlamlı olarak bir faktörde toplandığını belirtmişlerdir.

Verilerin Düzenlenmesi ve Çözülmesi

Uygulamanın sona ermesiyle birlikte çevrimiçi tartışma kayıtları düzenlenmiş ve verilerin içerik çözümlemesi yoluyla incelenmesi amaçlarına geçilmiştir.

Çözümleme Biriminin Seçimi

Rourke, Anderson, Garrison ve Archer'a (2000) göre çözümleme biriminin seçiminde amaç farklı kodlayıcıların güvenilir ve eş zamanlı olarak tanımlayabilecekleri ve araştırılan konunun tamamıyla ortaya çıkarılmasını sağlayacak yapının belirlenmesidir. Çevrimiçi tartışmaların tam ve net bir resminin oluşturulabilmesi için uygun çözümleme biriminin belirlenmesi oldukça önemlidir. Strijbos, Martens, Prins ve Jochems (2006) çevrimiçi tartışmaların çözümlemesinde her çözümleme biriminin farklı üstün ve zayıf yönleri olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, kelime, mesaj gibi sabit birimler nesnel olarak tanımlanabilir olduğu halde incelenen yapının tam olarak ortaya çıkmasına uygun olmayabileceği öne sürülmektedir (Rourke ve diğ. 2000). Bunun yanında, "anlam birimi" gibi dinamik birimler ise tartışma belgelerinde çözümlemeye konu edilen yapıyı ortaya çıkarmada daha başarılıdır. Ancak, öznel ve tutarsız birim belirleme sorununun oluşmasına neden olabilmektedir.

Belirli bir çözümlene biriminin seçimi çözümlenen yapının kuramsal temeli ile ilintilidir (Wever ve di erleri, 2006). Bu ara tırmada yansıtıcı dü ünmenin ortaya konabilmesi için ö retmen adaylarının görüşlerinin bir bütün olarak de erlendirilmesi gereklili i göz önüne alınarak çözümlene birimi mesaj olarak belirlenmiştir. Rourke ve di erlerine (2000), göre mesajların çözümlene birimi olarak seçilmesi u üstünlükleri sa lamaktadır:

- Bu birimin parametreleri metnin yazarı tarafından belirlenir ve birim farklı kodlayıcılar tarafından nesnel olarak tanımlanabilir.
- Kodlayıcılar arası güvenilirli in yüksek olmasına olanak sa lar.
- Yönetilebilir durumlar kümesi yaratır.

Kodlama Modeli

Rourke ve Anderson'a (2003) göre ara tırmacılar, yeni kodlama modelleri geli tirmek yerine daha önce geli tirilmiş ve ba ka ara tırmalarda kullanılmış modelleri seçmelidirler. Bu sayede modelin tekrarlanabilirli inin ve geçerli inin güçlenece ini öne sürülmektedir (Stacey ve Gerbic, 2003). Bunun yanı sıra, var olan bir modelin kullanılmasının bir ba ka yararı, toplanan verilerin kural olu turucu (normative) alanyazına katkıda bulunma olasılı ıdır (Rourke ve Anderson, 2003).

Bu çalı mada ö retmen adaylarının e zamansız çevrimiçi tartı ma kayıtlarında ortaya koydukları yansıtıcı dü ünme düzeylerinin de erlendirilmesi için, alanyazında bu amaçla geli tirilmiş modeller taranmış (Galvez-Martin, Bowman ve Morison, 1998; Hatton ve Smith, 1995; Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton ve Starko, 1990;), ara tırma grubunun ö retmen adayları olması, yansıtıcı dü ünme için sa lanan aracın video-durum olması gibi çalı maya özgü özellikler göz önüne alınarak, Hatton ve Smith (1995), tarafından geli tirilen yansıtıcı dü ünme modeli kodlama modeli olarak seçilmiştir.

Herhangi bir yansıtıcı dü ünme de erlendirme modelinden ö retmen adaylarının yansıtıcılık düzeylerini tam olarak belirlemesi beklenemez, ancak bu modeller ö retmen adaylarının yansıtıcılık düzeyleri ile ilgili verilecek

kararlarda kılavuzluk ederek de erlendirmede öznelli in azaltılması olana ı sunmaktadırlar (Kember, McKayb, Sinclair ve Wong, 2008)

Hatton ve Smith (1995), ö renci raporlarını de erlendirmek için 4 düzeyli hiyerar ik bir de erlendirme modeli önermektedirler. Bu modele göre açıklayıcı yazım(1) en dü ük seviyeyi olu tururken, ele tirel yansıtma (4) en yüksek yansıtıcılık düzeyine i aret etmektedir.

Açıklayıcı Yazım (1)

- Gerçekle en olaylar anlatılır ancak bu olayların olu u ile ilgili bir neden belirtilmez

Açıklayıcı Yansıtma (2)

- Yalnızca olaylar anlatılmakla kalınmaz, olaylarla ilgili neden ve gerekçe bulma çabaları vardır.
- Alternatif bakı açılara atıfta bulunulur.

Diyalo a dayalı (Dialogic) Yansıtma (3)

- Eyleme daha dı arıdan bakılır.
- Farklı yakla ımların sonuçlarının ne olabilece i ile ilgili hipotezler kurar ve bunları de erlendirir.
- Durumu etkileyen farklı faktörleri bütünlü tirici bir biçimde inceler.
- Duruma getirilebilecek farklı bakı açılarını de erlendirip bütünlü tirir.

Ele tirel Yansıtma (4)

- Gerçekle en olayların yalnızca o an ve o ana ili kin farklı bakı açılıyla açıklanamayaca ını, olayların açıklanmasında tarihsel ve sosyo-politik de i kenlerin etkilerinin farkında oldu unu ortaya koyar (Hatton ve Smith, 1995).

Kodlayıcıların E itimi

Tartı ma kayıtları, ara tırmacı ve bir doktora ö rencisi olmak üzere iki kodlayıcı tarafından çözümlenmiştir. Her iki kodlayıcı, tartı ma kayıtlarının içerik çözümlenmesi ile incelenmesine dayanan çe itili ara tırmalarda daha önce birlikte görev almışlardır. Dolayısıyla tartı ma kayıtlarının içeriklerinin çözümlenmesine ilişkin deneyim sahibidirler. İkinci kodlayıcıya öncelikle yansıtıcı dü ünme kavramı, kavramın içeri i ve nasıl tanınabilece i ile ilgili eğitim verilmiştir. Daha sonra yansıtıcı dü üncenin de erlendirilmesi için oluşturulan farklı kodlama modelleri (Galvez-Martin ve di erleri, 1998; Hatton ve Smith, 1995; Kember, 1999; Sparks-Langer ve di erleri, 1990) tanıtılmış ve bu modellerin kullanıldığı ı çalı malar iki kodlayıcı tarafından incelenmiştir.

Çerik çözümlenmesi sürecinde do abilecek farklı anlayışların önlenmesi için başka bir ara tırma için oluşturulmuş tartı ma kayıtları, iki kodlayıcı tarafından Hatton ve Smith'in (1995), yansıtıcı dü ünce modeli kullanılarak çözümlenmiştir ve süreçteki belirsizlikler giderilmiştir.

Çerik Çözümlenmesi Süreci

Bu çalı ma kapsamında çevrimiçi ileti im kayıtlarından elde edilen 881 çözümlenme biriminin tamamı ara tırmacı ve ikinci bir kodlayıcı tarafından çözümlenmiştir. Katılımcıların bütün mesajları notlandırıldıktan sonra katılımcıya ait toplam mesaj sayısına bölünerek katılımcının yansıtıcılık puanı belirlenmiştir. Bu çözümlenme sonucunda elde edilen verilerin güvenilirli i, Cohen'nin kapa istatisti i ile incelenmiştir ve kodlayıcılar arasındaki güvenilirli in çok güçlü olduğu görülmü tür ($kappa=0.825$). Kodlayıcılar tarafından farklı yansıtıcılık puanlarıyla de erlendirilmiştir olan mesajlar tartı ılmış ve tamamında uzlaşmıştır. Ara tırma için üzerinde uzlaşılacak sonuçlar de erler temel alınmıştır.

Alanyazında çevrimiçi ileti im kayıtlarının içerik çözümlenmesi yoluyla sayısallaştırılmasında ara tırmalara dahil edilmesi önerilen bir di er kontrol

ölçütü ise kodlama güvenilirli idir (intrarater reliability). Ara tırmada elde edilen verilerin yarısı (2, 4 ve 6. haftalarda elde edilen tartı ma kayıtları) ara tırmacı tarafından ilk kodlamadan 45 gün sonra yeniden kodlanmı ve kodlayıcı güvenilirli i oldukça yüksek bulunmu tur ($\kappa = 0.914$).

statistiksel Çözümlmeler

Bu ara tırmada katılımcılara bir video-durumu birden fazla mesajda çözümlleme olana ı sunulmu ve içerik çözümlleme birimi olarak mesaj seçilmi tir. Bu nedenle her bir ö retmen adayına ait birden fazla yansıtıcı dü ünme puanı elde edilmi tir. Ancak istatistiksel çözümlmeler gerçekte tirilirken, her bir ö retmen adayına ait bir yansıtıcı dü ünme puanı kullanılmı tır. Bunun için öncelikle her bir katılımcıya ait elde edilen yansıtıcı dü ünme düzeyi puanları toplanıp o katılımcıya ait toplam mesaj sayısına bölünerek katılımcının yansıtıcı dü ünme düzeyi belirlenmi tir. Daha sonra, uygulama sürecinin de erlendirilmesi için haftalara göre toplam mesaj sayıları ve yansıtıcı dü ünme düzeyi ortalamaları betimsel istatistiklerle incelenmi tir.

Deneyisel i lemlerin gruplar arasında bir fark yaratıp yaratmadı ının ara tırılması için, iki faktörlü ANOVA çözümlmesi kullanılmı tır. ki faktörlü ANOVA deneysel desenlerde grupların kar ıla tırılması için güçlü bir istatistiktir (Büyüköztürk, 1997). ki faktörlü ANOVA çözümlmesi varsayımlarına ili kin çözümlmeler EK 3' te sunulmu tur.

Dü ünme gereksinimi ve epistemolojik inançları dü ük ve yüksek ö retmen adaylarının yansıtıcı dü ünme düzeylerinin farklıla ıp farklıla madı ının deneysel i lem alt grupları açısından kar ıla tırılması için Mann-Whitney U testi kullanılmı tır. Bu amaçla her grup içinde epistemolojik inanç ölçe inin alt boyutlarından ve dü ünme gereksinimi ölçe inden, en dü ük ve en yüksek puanı alan 5'er ö retmen adayının yansıtıcı dü ünme puanlarının farklıla ıp farklıla madı ı ara tırılmı tır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde ilk olarak ara tırmada elde edilen veriler özetlenmiştir. Daha sonra ara tırma sorularına yanıt aramak için kullanılan istatistiksel çözümlerinin sonuçları verilmiştir.

Betimsel Bulgular

Ara tırma sürecinde öğretmen adaylarının çevrimiçi tartışmalara katılımları ve yansıtıcı düşünme düzeyleri ile ilgili bir bakı açıının sağlanması için mesaj sayısı ve yansıtıcı düşünme puanlarına ilişkin betimsel bulgular Çizelge 3'te sunulmuştur.

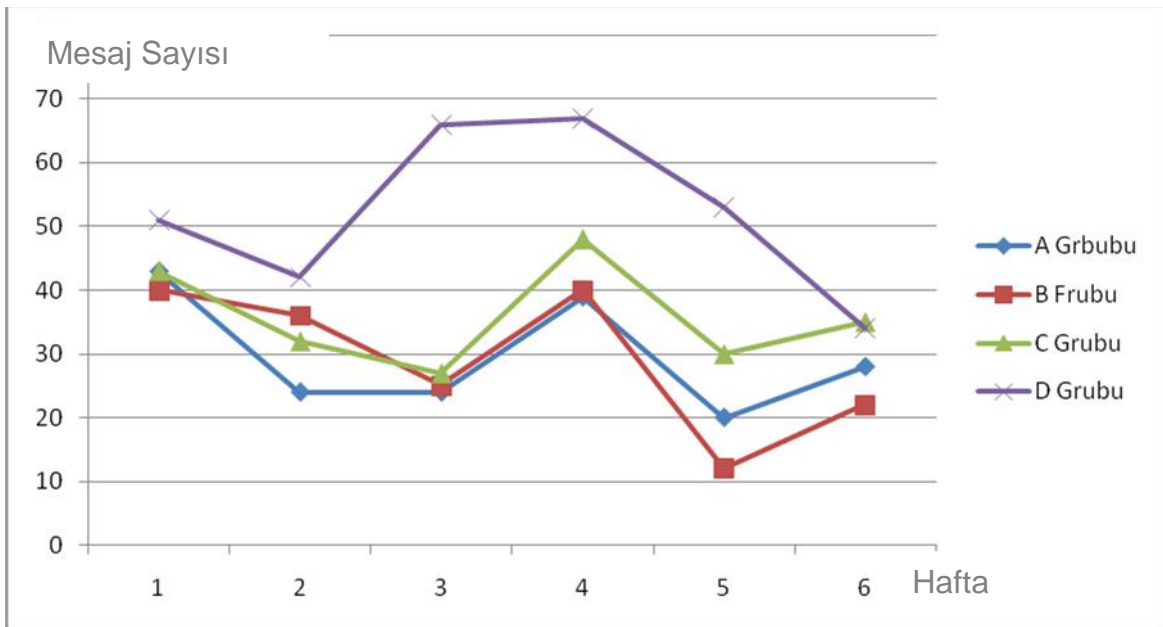
Çizelge 3. Mesaj Sayısı ve Yansıtıcı Düşünme Puanları

Faktör	Düzy	N	Mesaj Sayısı		Yansıtıcı Düşünme	
			\bar{x}	S	\bar{x}	S
Yansıma Noktası	Var	38	10.39	5.60	2.11	0.44
	Yok	36	13.56	8.57	1.89	0.34
Ö retmen Katılımı	Var	37	9.54	4.97	2.07	0.43
	Yok	37	14.32	8.51	1.93	0.38

Bu ara tırmada altı hafta boyunca 74 öğretmen adayı izledikleri videolarla ilgili 881 mesaj göndermiştir. Bu mesajların 178'i (%20) A

grubundaki (Video-durumlarda yansima noktaları var+ Ö retmen katılımı var) ö retmen adayları tarafından, 175'i (%19,8) B grubundaki (Video-durumlarda yansima noktaları yok + Ö retmen katılımı var) ö retmen adayları tarafından, 215'i (%24,4) C grubundaki (Video-durumlarda yansima noktaları var + Ö retmen katılımı yok), 313'ü (%35,5) ise D grubundaki (Video-durumlarda yansima noktaları yok + Ö retmen katılımı yok) ö retmen adayları tarafından gönderilmiştir. Haftalara göre gruplarda gönderilen mesaj sayıları ekil 1'de, haftalara göre grupların yansıtıcı dü ünme düzeyi ortalamaları ekil 2'de gösterilmiştir.

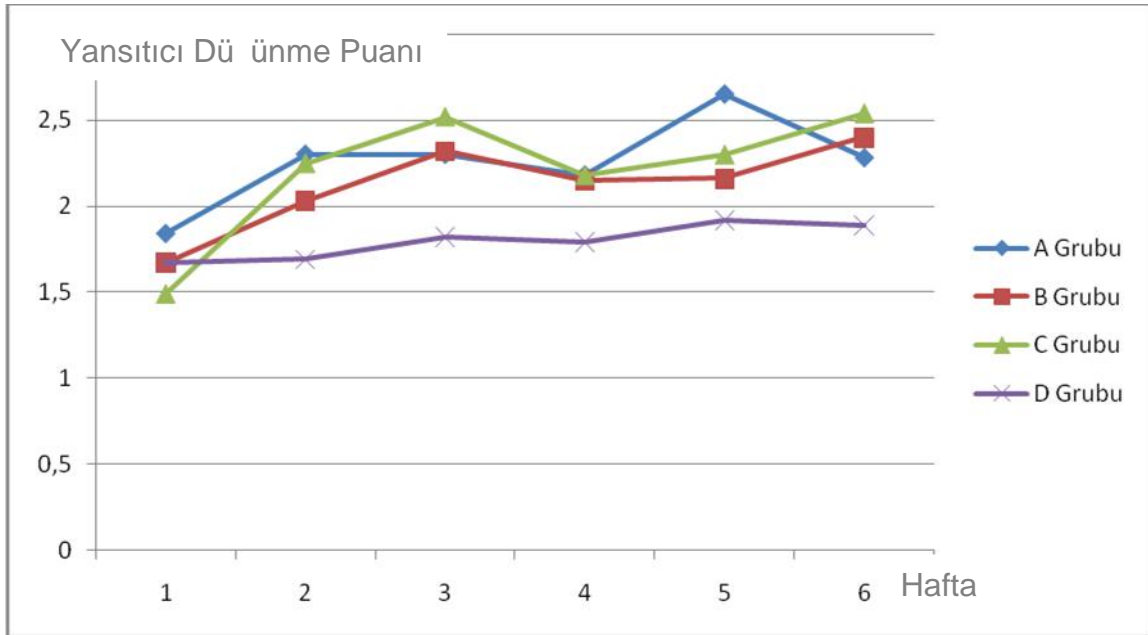
ekil 1. Haftalara Göre Gruplarda Gönderilen Mesaj Sayıları



Ara tırma sürecinde ö retmen adaylarının çevrimiçi tartışmalara katılımları incelendi inde (bkz. ekil 1), en düşük katılımın 5. haftada A grubunda gerçekleştiği (20 mesaj), en yüksek katılımın ise 4. haftada D grubunda gerçekleştiği görülmektedir. Bunun yanında, çevrimiçi tartışmalara katılım haftalara göre farklılıklar göstermiştir. Bu farklılığın kaynağı ö retmen adaylarının çalışma yüklerinin (diğer derslerin sınav, proje teslimi gibi gereklilikleri) haftalara göre farklılaşması olabileceği gibi izlenen video-durumun ö retmen adayları tarafından tartışmaya değer görülüp görülmemesi de olabilir.

Ö retmen adaylarının yansıtıcı dü ünme düzeylerinin haftalara göre de i imi incelendi inde (bkz. ekil 2), tüm grupların yansıtıcı dü ünme düzeylerinin deneysel i lem sürecinde artı gösterdi i görülmektedir.

ekil 2. Haftalara Göre Grupların Yansıtıcılık Düzeyleri



Ara tırma Soruları

Ara tırma sonuçlarının istatistiksel olarak de erlendirilmesi a amasında ilk olarak veriler betimsel istatistiklerle incelenmi tir. Deneysel ko ulların etkisini de erlendirmek amacıyla kullanılması öngörülen iki faktörlü ANOVA istatisti inin uygulanabilmesi için kar ılanması gereken varsayımların kar ılandı ı görülmü ve ilk iki ara tırma sorusunun yanıtlanması için iki faktörlü ANOVA çözümlenmesi gerçekleştirilmi tir. Üçüncü ara tırma sorusunun yanıtlanması için Mann-Whitney U testi kullanılmı tir.

Video-durumlarda Yansımaya Noktaları Bulunmasının Yansıtıcı Dönme Etkisi

Bu ara tırmanın birinci sorusu olan “Video-durumların uzman yorumlarıyla zenginle tirilmesi,   retmen adaylarının yansıtıcı dönme düzeylerini etkilemekte midir?” sorusuna yanıt aramak için yapılan iki faktörlü ANOVA  z mlmesine ait bulgular izelge 4’te, betimsel bulgular izelge 5’te verilmi tir.

 z mlleme sonucu incelendi inde,   retmen adaylarının izledi i video-durumlarda uzman ve durum   retmeni yorumlarını içeren yansımaya noktalarının bulunmasının   retmen adaylarının yansıtıcı dönmeleri üzerinde anlamlı bir farklılı a yol açtı ı [$F(1,70)=55,440$ $p<0.05$] görülmü tür. Ortalama puanlar incelendi inde (bkz. Çizelge 5), sınıf ortamının görüntülerini uzman ve   retmen yorumlarından olu an yansımaya noktalarıyla izleyen   retmen adaylarının yansıtıcı dönme puanlarının ($\bar{X}=2.11$), yalnızca sınıf ortamından olu an video-durumları izleyen   retmen adaylarının yansıtıcı dönme ($\bar{X}=1.89$) puanlarından yüksek oldu u g r lmektedir. Bir ba ka deyi le, video-durumların, uzman ve video-durum   retmeni yorumlarından olu an yansımaya noktalarıyla zenginle tirilmesi, yalnızca sınıf görüntülerinden olu an video-durumlara göre   retmen adaylarının yansıtıcı dönmelerini daha çok desteklemi tir.

Tartı ma Gruplarına   retmen Katılımının Yansıtıcı Dönme Etkisi

Bu ara tırmanın ikinci sorusu olan “Video-durumların tartı ılması için olu turulan evrimii tartı ma gruplarında   retmen adaylarının ve   retmenlerin birlikte bulunmaları   retmen adaylarının yansıtıcı dönme düzeylerini etkilemekte midir?” sorusuna yanıt aramak için yapılan iki faktörlü ANOVA  z mlmesine ait bulgular izelge 4’te, betimsel bulgular izelge 5’te verilmi tir.

Çizelge 4. Yansıtıcı Dönme Düzeylerinin Yansıma Noktaları ve Tartı ma Gruplarına Ö retmen Katılımın Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kayna ı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	2
Yansıma Noktaları	0.847	1	0.847	55.440	.023*	.072
Ö retmen Katılımı	0.306	1	0.306	11.968	.165	.027
Yansıma Noktaları x Ö retmen Katılımı	0.387	1	0.187	11.201	.277	.017
Hata	10.904	70	0.156			
Toplam	12.292	73				

Çizelge 5. Ö retmen Adaylarının Faktörlere Göre Yansıtıcı Dönme Düzeylerinin Betimsel istatistikleri

	Yansıma Noktaları Var			Yansıma Noktaları Yok			Toplam		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Ö retmen Katılımı Var	20	2.13	0.46	17	2.01	0.40	37	2.07	0.43
Ö retmen Katılımı Yok	18	2.10	0.44	19	1.78	0.24	37	1.94	0.38
Toplam	38	2.11	0.45	36	1.89	0.34	74	2.00	0.410

Çözümleme sonuçları incelendi inde (bkz. Çizelge 4), tartı ma gruplarında ö retmen katılımının ö retmen adaylarının yansıtıcı dönmeleri üzerindeki etkisinin $[F(1,70)=11.968, p>0.05]$ anlamlı olmadığı görülmü tür. Bir ba ka anlatımla, çevrimiçi durum tartı malarında ö retmen adaylarının deneyimli ö retmenlerle birlikte yer alması, ö retmen adaylarının yansıtıcı dönme düzeyleri üzerinde anlamlı bir etki yaratmamı tır.

Çözümleme sonuçları incelendi inde görülen bir di er sonuç ise, video-durumlara yansıma noktalarının eklenmesi ve çevrimiçi durum tartı malarında deneyimli ö retmenlerin yer almasının ö retmen adaylarının

yansıtıcı dü ünme puanına ortak etkisinin anlamlı olmadığıdır [F(1,70)=1.201, p>0.05].

Yansıtıcı Dü ünme Düzeyinin Epistemolojik İnanç ve Dü ünme Gereksinimi Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Bu araştırmamızın üçüncü sorusu olan “Öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeyi ve dü ünme gereksinimi düzeylerine göre yansıtıcı dü ünme düzeyleri farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aramak için çalışmamız için oluşturulan her grupta epistemolojik inanç ölçeğinin her bir alt boyutundan en yüksek ve en düşük puanı alan 5’er öğretmen adayı belirlenmiştir. Gruplar içerisinde epistemolojik inançlar ölçeğinin alt boyutlarından yüksek ve düşük puan alan öğretmen adaylarının yansıtıcı dü ünme düzeyleri arasında farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Bu çözümlenmeleri gerçekleştirmek için Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

Epistemolojik inançlar ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanmış hali 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bireylerin epistemolojik inançlarının değerlendirilmesi için bu alt boyutlardan alınan puanlar kullanılmaktadır. Bu alt boyutlar:

- Öğretmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç,
- Öğretmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç,
- Tek Bir Düşününün Var Olduğuna İnanç olarak sıralanmaktadır.

“Öğretmenin çabaya bağlı olduğu inancı” adı verilen epistemolojik inanç ölçeğinin birinci alt boyutundan, her grup içerisinde en yüksek ve en düşük puanı alan 5 öğretmen adayı belirlenmiş ve yansıtıcı dü ünme puanları karşılaştırılmıştır (Çizelge 6). Yapılan U-testi çözümlenmeleri göstermektedir ki, her bir deneme koşulunda “Öğretmenin çabaya bağlı olduğu inancı” düşük ve yüksek öğretmen adaylarının yansıtıcı dü ünme puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur (p>.05).

Çizelge 6. Yansıtıcı Dü ünme Düzeyinin Ö renmenin Çabaya Ba lı Oldu u nancına Göre U-Testi Sonuçları

Gruplar	Ö renmenin Çabaya Ba lı Oldu una nanç	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
A (Yansımaya Noktaları Var- Ö retmen Katılımı Var)	Yüksek	5	6.00	30.00	10.000	.602
	Dü ük	5	5.00	25.00		
B (Yansımaya Noktaları Yok- Ö retmen Katılımı Var)	Yüksek	5	5.75	23.00	7.000	.461
	Dü ük	5	4.40	22.00		
C (Yansımaya Noktaları Var- Ö retmen Katılımı Yok)	Yüksek	5	7.25	43.50	7.500	.170
	Dü ük	5	4.50	22.50		
D (Yansımaya Noktaları Yok- Ö retmen Katılımı Yok)	Yüksek	5	5.10	25.50	10.500	.675
	Dü ük	5	5.90	29.50		

Çizelge 7. Yansıtıcı Dü üne Düzeyinin Ö renmenin Yetene e Ba lı Oldu una nanca Göre U-Testi Sonuçları

Gruplar	Ö renmenin yetene e ba lı oldu una inanç	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
A (Yansımaya Noktaları Var- Ö retmen Katılımı Var)	Yüksek	5	6.50	32.50	7.500	.295
	Dü ük	5	4.50	22.50		
B (Yansımaya Noktaları Yok- Ö retmen Katılımı Var)	Yüksek	5	6.20	31.00	9.000	.463
	Dü ük	5	4.80	24.00		
C (Yansımaya Noktaları Var- Ö retmen Katılımı Yok)	Yüksek	5	7.20	36.00	4.000	.076
	Dü ük	5	3.80	19.00		
D (Yansımaya Noktaları Yok- Ö retmen Katılımı Yok)	Yüksek	5	5.10	25.50	10.500	.675
	Dü ük	5	5.90	29.50		

Bir önceki çözümlenmeye benzer biçimde “Ö renmenin yetene e ba lı oldu una inanç” adı verilen epistemolojik inanç ölçe inin ikinci alt boyutundan, her grup içerisinde en yüksek ve en dü ük puanı alan 5

ö retmen adayı belirlenmi ve yansıtıcı dü ünme puanları kar ıla tırılmı tır (Çizelge 7). Yapılan U-testi çözümlenmeleri göstermektedir ki, “Ö renmenin Yetene e Ba lı Oldu una nançları” dü ük ve yüksek ö retmen adaylarının yansıtıcı dü ünme puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>.05$).

Çizelge 8. Yansıtıcı Dü ünme Düzeyinin Tek Bir Do runun Var Oldu una nanca Göre U-Testi Sonuçları

Gruplar	Tek bir do runun var oldu una inanç	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
A (Yansımaya Noktaları Var- Ö retmen Katılımı Var)	Yüksek	5	5.50	27.50	12.500	1.000
	Dü ük	5	5.50	27.50		
B (Yansımaya Noktaları Yok- Ö retmen Katılımı Var)	Yüksek	5	7.00	35.00	5.000	.116
	Dü ük	5	4.00	20.00		
C (Yansımaya Noktaları Var- Ö retmen Katılımı Yok)	Yüksek	5	6.50	32.50	7.500	.295
	Dü ük	5	4.50	20.00		
D (Yansımaya Noktaları Yok- Ö retmen Katılımı Yok)	Yüksek	5	5.00	25.00	10.000	.600
	Dü ük	5	6.00	30.00		

Epistemolojik inanç ölçe inin üçüncü alt boyutunu oluşturan “Tek bir do runun var oldu una inanç” alt boyutundan alınan puanlara göre her grupta en yüksek ve en dü ük puanları alan 5 ö retmen adayı belirlenmi ve yansıtıcı dü ünme puanları kar ıla tırılmı tır (Çizelge 8). Yapılan U-testi çözümlenmeleri sonucunda, “Tek bir do runun var oldu una inançları” dü ük ve yüksek ö retmen adaylarının yansıtıcı dü ünme puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($p>.05$).

Çizelge 9. Yansıtıcı Dönme Düzeyinin Dönme Gereksinimine Göre U-Testi Sonuçları

Gruplar	Dönme Gereksinimi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
A (Yansımaya Noktaları Var- Ö retmen Katılımı Var)	Yüksek	5	6.80	34	6.000	.175
	D�k	5	4.20	21		
B (Yansımaya Noktaları Yok- Ö retmen Katılımı Var)	Yüksek	5	6.90	34.50	5.500	0.141
	D�k	5	4.10	20.50		
C (Yansımaya Noktaları Var- Ö retmen Katılımı Yok)	Yüksek	5	7.90	39.50	0.500	.012*
	D�k	5	3.10	15.50		
D (Yansımaya Noktaları Yok- Ö retmen Katılımı Yok)	Yüksek	5	7.60	38.00	2.000	.028*
	D�k	5	3.40	17.00		

Dönme gereksinimi ile yansıtıcı dönme ili kisinin ara tırılması için her bir ara tırma grubunda en yüksek ve en d k dönme gereksinimi puanına sahip 5'er   retmen adayı belirlenmi ve bu   retmen adaylarının yansıtıcı dönme puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadı ı U-testi kullanılarak de erlendirilmi tir (Çizelge 9). Yapılan U-testi z mlmeleri göstermektedir ki, evrimii tartı malara   retmenlerin katıldı ı A ve B gruplarında   retmen adaylarının dönme gereksinimi puanına göre yansıtıcı dönme puanları anlamlı olarak farklıla mamı tir ($p > .05$). Bunun yanında, evrimii tartı malarda   retmenlerin yer almadı ı C ve D gruplarında, dönme gereksinimi d k ve yüksek olan   retmen adaylarının yansıtıcı dönme puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p < .05$).

Sıra ortalamaları dikkate alındı ında (bkz. Çizelge 9), yansımaya noktalarını içeren video-durumları izleyen ve tartı ma gruplarında   retmen katılımı bulunmayan C grubunda, dönme gereksinimi yüksek olan   retmen adaylarının dönme gereksinimi d k olan   retmen adaylarına göre yansıtıcı dönme puanları daha yüksektir. Benzer bir biçimde, yalnızca sınıf görüntülerinden olu an video-durumları izleyen ve tartı ma gruplarında

ö retmen katılımının yer almadı ı D grubunda, dü ünme gereksinimi yüksek olan ö retmen adaylarının, dü ünme gereksinimi dü ük olan ö retmen adaylarına göre yansıtıcı dü ünme düzeyleri daha yüksektir.

Bir ba ka anlatımla, tartı ma gruplarında ö retmenlerin yer almadı ı C ve D gruplarında dü ünme gereksinimi yüksek olan ö retmen adaylarının yansıtıcı dü ünme düzeylerinin de daha yüksek oldu u görülmü tür.

BÖLÜM 5

TARTI MA, SONUÇ VE ÖNER LER

Bu bölümde ilk olarak ara tırmanın bulguları tartışılacaktır. Daha sonra, ara tırma kapsamında elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuç ve önerilere yer verilecektir.

Tartı ma

Ara tırmanın ortaya koyduğu sonuçlara göre, video-durumların yansıma noktalarıyla zenginleştirilmesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerini olumlu olarak etkilemektedir. Video-durumlara uzman ve video-durum öğretmeni yorumlarının eklenmesi alanyazında oldukça az incelenen bir konudur. Bu çalışma ile elde edilen bulgular, duruma-dayalı öğretimde video-durumlara yorum eklenmesi konusundaki kuramsal çıkarımlarla ve ara tırma sonuçlarıyla uyumludur.

Öğretmen adayları, video-durumları yorumlarken düşüncelerini desteklemek ve geliştirmek için farklı kaynaklar kullanmaktadırlar. Bu kaynak, öğretmen adaylarının önceki bilgileri ve inançları olabileceği gibi video-durumlarla ilgili yorumlar da olabilmektedir (Williams, 2004). Shulman (1992), video-durum yorumlarını, durum yönteminin önemli bir bileşeni olarak kabul etmektedir. Çünkü yorumlar bir durum hakkında birçok bakı açı ve çözüm için seçeneği stratejiler sunmaktadır. Massingila ve Doerr'e (2002) göre, uzman ve durum öğretmenlerinin yorumlarını içeren durumlar, farklı bakı açıların farklı bakı açılarıyla incelenmesine, durumun katmanlı bir biçimde çözümlenmesine, dolayısıyla da farklı çözüm yollarının önerilmesine olanak sağlayabilmektedir. Böylece, durumun farklı yönleriyle ilgili öğretmen

adaylarının farkındalığının artırılması ve bu yönlerle ilgili farklı bakış açılarının sunulması, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmelerini tetikleyebilmektedir.

Bazı araştırmacılara göre ise, video-durumlarda uzman yorumlarına yer verilmesi, öğretmen adaylarına duruma ilişkin kuramsal ilkeler arasında bağlantı kurma olanağı sunmaktadır. Bunun yanında, durum öğretmenlerinin açıklamaları ve durum çözümlerinin yer aldığı video-durumlar, öğretmen adaylarına durumun gerçekleştireceği bağlam hakkında bilgi sahibi olma ve durum öğretmenin yansıtıcı düşünmesini modelleme olanağı da sunmaktadır. Video-durumlarla birlikte sunulan bu bilgi ve yorumlar durum çözümü ve yansıtıcı düşünme konusunda deneyimsiz olan öğretmen adaylarına destek ve kılavuzluk sağlayacak niteliktedir (Van den Berg ve Visscher-Voerman, 2000).

Uzman ve durum öğretmeni yorumlarının gerek uygulama ile öğrenme-öğretme kuramları arasında bağlantı kurma, gerekse durumun farklı yönlerini görmeye öğretmen adaylarına yarar sağladığı çevrimiçi tartışma ortamındaki mesajlarda da görülmektedir. Örneğin, bir öğretmen adayı izlediği uzman yorumunun kendisine nasıl bir bakış açısı sağladığını şöyle anlatmaktadır:

“Bu hafta Uzman 1’in de yorumunda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya taşımadıklarından bahsetti. Ama bizim (en azından benim) düşünmediğimiz bir şey de vardı: Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirmek. . .” (Kod: a_a)

Bir başka öğretmen adayı ise, benzer bir biçimde uzman yorumunun durumun farklı bir yönünü görmesini sağladığını şöyle ortaya koymaktadır:

“...biz burada sürekli her sorunun kaynağı olarak öğretmeni tartışıyoruz ama Uzman 2’nin dediği çok doğru bence, okul yönetiminin bilgisayar dersine karşı tutumu çok önemli, çünkü. . .” (Kod:s_g)

Bunun yanı sıra, video-durumların durumun geri planı ile ilgili yeterli bilgiyi aktaramayabileceği, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme etkinliklerini kısıtladığı, durum öğretmeni yorumlarının bu kısıtlılığı giderebileceği (Koç ve diğerleri, 2009) yönündeki görüşlerin tartışılacağı ortamındaki mesajlarla desteklenmektedir. Örneğin, bir öğretmen adayı durumun geri planı ile ilgili yeterince bilgi olmadan etkili bir durum çözümlemesi gerçekleştirmenin güçlü yönünü şöyle ortaya koymaktadır:

“arkadaşlar biz burdan böyle konuuyoruz ama kim bilir ne gibi sorunları vardır hocanın. O öğretmenin de öğrencilerinde belki bizim gibi pembe hayalleri vardı... Fakat sıkıntıları görünce mücadele etmekten vazgeçmişim bence.” (Kod:m_ç)

Öte yandan, bir başka öğretmen adayının, “Öğrencilerin öğretmeni dinlememelerinin nedenlerinden birisi de sınıfta misafirlerin olması olabilir. Öğretmenin de videonun bir yerinde “normalde bu kadar yaramaz değil ama bu gün bir arkadaş yaramazlar” gibisinden bir sözü var” (Kod:e_a) biçimindeki mesajının durum öğretmeni yorumlarının yansıtıcı düşünme sürecine katkısı sınırlı olmasının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Kuramsal bakımlarının yanı sıra bazı araştırmacı bulguları da bu çalışmanın bulgularıyla koherentlik taşımaktadır. Örneğin, Williams (2004), 18 öğretmen adayıyla yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının video-durumları izleyerek oluşturdukları düşüncelerini, onlara sundukları yorumları okuyup ya da dinledikten sonra gözden geçirerek yansıtımada bulunmalarını istemiştir. Öğretmen adaylarının üçte biri bu yorumlardan bilgi edinerek ya da video-durumla ilgili bağlamdaki görüşlerini yeniden çerçevelendirerek yansıtıcı düşüncelerini geliştirmişlerdir. Williams, genel olarak video-durum yorumlarının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncelerini desteklediğini belirtmiştir. Video-durumlara yorum eklenmesi durumunda öğretmen adaylarının kendi bakımlarını uzman bakımlarıyla birlikte yeniden çerçevelendirmelerinin sağlanabilmesi için daha fazla desteğe yer verilmesi gerekmektedir. Bu destek, “tartışılabilir ortamlarında öğretmen ve uzman görüşlerini izledikten sonra görüşlerim . . .” biçiminde de ifade ettiği gibi mesaj

ba laticılarla gerçekle tirilebilir. Mesaj ba laticıların  retmen adaylarının yansıtıcı d ünmelerinin geli tirilmesi ya da yansıtıcı d ünme sürecinde ba langıç atılımının yapılması için olumlu bir araç sunabilece i d ünülmektedir (Costa ve Callick, 2000; Williams, 2004).

Bu ara tırmanın sonuçları de erlendirilirken,  retmen adaylarının video-durumlarda yer alan yorumları sahiplenip kendi bakı açılarıymı gibi dile getirmeleri (Merseth, 1996) olasılı ı göz önünde bulundurulmalıdır. Bir ba ka anlatımla,  retmen adayları uzman ve  retmen yorumlarını, kendi görü lerini olu turmak ya da durumun farklı yönlerini incelemek için bir  ıkı noktası olarak kullanmak yerine, bu görü leri do rudan benimseni olabilirler. Ancak bu olasılı ın gerçekle ti i durumlarda bile uzman yorumlarının sahiplenilip yeniden dile getirilmesi yansıtıcı d ünme sürecine ba langıç olu turması i levi açısından önemli bir adım olarak kabul edilmektedir (Williams, 2004).

Ara tırmadan elde edilen bir di er bulgu, deneyimli  retmenlerin durum çözümlemesi ve tartı ması sürecine katıldıkları tartı ma gruplarındaki  retmen adaylarının yansıtıcılık düzeylerinin,  retmen katılımının olmadığı ı gruplardaki  retmen adaylarının yansıtıcılık düzeylerinden anlamlı biçimde farklıla madı ıdır. Bu durumun olası nedenleri arasında (a)  retmen adaylarının tartı ma gruplarındaki deneyimli  retmenleri algılayı biçimleri ve bu algılarının çevrimiçi ortamdaki davranı larına yansımaları, (b) deneyim ve bilgi bakımından tektürel grupların do aları gere i ta ıdıkları özelliklerin çoktürel gruplarda  retmenlerin tartı ma ortamına aktardıkları farklı bakı açılarından kaynaklanan olumlu katkıyı dengelemesi, ya da (c)  retmen adaylarının çevrimiçi tartı ma ortamındaki mesajların yalnızca bazılarını okumaları ya da hiç okumamaları, dolayısıyla deneyimli  retmenlerle bir etkile imin sa lanamaması olması sayılabilir.

Mitchell (1994, akt. Coffin ve Hewings, 2005), tartı malarda  retmen adaylarının kendine ait bir bakı açısı olu turabilmesi için farklı bakı açılarının bir araya getirilip, de erlendirilmesi ve bütünle tirmesi gerekti ini öne sürmektedir. Ancak, bunun özellikle tartı ma deneyimi olmayan  retmen

adayları tarafından gerçekleştirilmesi oldukça zordur. Çünkü öğretmen adayları, öğrenim gördükleri alana ilişkin bir uygulama topluluğunun içinde yer almadıkları için, alanda geliştirilen söyleme tam olarak hâkim değildirler. Öğretmen adaylarının, bu durumda, kendilerinden daha deneyimli meslektaşlarının görüşlerini ele tirmekten ya da daha önce herhangi bir yerde uygulama olanağı bulmadıkları görüşlerini deneyimli öğretmenlerin ele tirmelerine açmaktan çekinmeleri olasıdır (Mitchell, 1994, akt. Coffin ve Hewings, 2005). Mitchell'in (1994, akt. Coffin ve Hewings, 2005) ifade ettiği bu durum, öğretmen adaylarının mesajlarında diğer katılımcıların görüşlerine değinmesi ancak kendi bakış açısını ortaya koyamaması ile de sonuçlanabilir. Bir bakımdan deyişle, öğrencilerin ele tirmekte yetersiz kalacaklarına inandıkları bakış açıları karşısında sesleri bastırılmı olabilir.

Bu görüş, Lee'nin (2008), deneyim ve bilgi bakımından çoktörel çevrimiçi tartışma gruplarına ilişkin öğrenci görüşlerini incelediği çalışmasıyla da desteklenmektedir. Lee (2008), öğrencilerin grup üyelerinin farklı deneyimlere sahip olmasını ve bu kişilerce görüşlerinin değerlendirilmesini farklı biçimlerde algıladıklarını belirtmektedir. Lee (2008), bazı öğrenciler için grup içi farklılıkların farklı iletişim, katılım, düzenleme biçimlerini beraberinde getirdiğini ve bu durumun öğrencilerin düzenlerini rahatça dile getirmelerini ve tartışma ortamındaki farklı görüşleri ele tirmelerini zorlaştırdığını belirtmektedir.

Bu durumu öğretmen adaylarının mesajlarında doğrudan gözlemlemek zor olsa da, bazı öğretmen-öğretmen aday etkileşimleri bu görüşü destekler niteliktedir. Örneğin, öğretmenlerden biri, bir öğretmen adayının izledikleri durum öğretmenin ders öncesi sınıfı uygun bir biçimde hazırlamadığı yönündeki ele tirisine şöyle yanıt vermiştir:

“Derse başlamadan önce hangi arada hazırlansın öğretmen. Zaten 10 dakikalık tenefüsün bile 5 dakikasını kullanabiliyorsunuz, çünkü öğrenciler bir türlü labdan çıkamıyorlar!” (Kod: m_a)

Bir ba ka ö retmen ise ö retmen adaylarının durum çözümlemelerine tepkisini: “ *evkinizi kırmak istemem ama gerçekten oradan göründü ü gibi de il her ey*” (Kod: m_e) diyerek dile getirmi tir. Ö retmenlerin bu söylemleri, her ne kadar içerik olarak okul ortamı ile ilgili gerçekçi bilgiler ta isa da ö retmen-ö retmen adayı etkile iminin didaktik bir düzlemde gerçeikle tirildi ini göstermektedir. Öte yandan, bu durum, ö retmen adaylarının görü lerini açıkça dile getimelerini engelleme de olabilir.

Tartı ma gruplarının ikliminin ve bu iklimin do urgularının incelenmesinde grup benzerli i kavramı yönlendirici olabilir. Grup benzerli i, katılımcıların grup üyelerinin kendilerine ne derece benzer olduklarına ili kin algıları olarak tanımlanmaktadır (Forsyth, 1999, akt. Dolen, Dabholkar ve Ruyter, 2007). Grup benzerli i katılımcıların dü üncelerinin kesin oldu una inanmalarına (Festinger, 1954, akt. Dolen ve di erleri, 2007), birlik hissine sahip olmalarına ve etkile imin çatı masız olaca ına inanmalarına neden olmaktadır (Insko ve Schopler, 1972, akt. Dolen ve di erleri, 2007). Çevrimiçi ileti im ara tırmaları, etkile imde bulunacakları akranlarını kendilerine benzer olarak algılayan katılımcıların ortamı daha iyi olarak notlandıklarını (Dolen ve di erleri, 2007), dolayısıyla da algılanan benzerli in doyuma neden olmasının olası oldu unu göstermektedir. Doyumun da daha iyi ö renmeyi sa ladı ı ile ilgili yaygın bir anlayı vardır (Gunawerdana, 1995). Dolayısıyla ö retmen katılımı olan gruplarda yansıtıcı dü ünme düzeyinin farklıla mayı ı, ö retmen adaylarının tektürel gruplarda sa ladıkları doyumun daha rahat ileti im kurmalarını desteklemesi ve böylece ö retmen katılımın sa ladı ı üstünlüklerin dengelenmesinden kaynaklanmı olabilir.

Bunun yanında, alanyazında çevrimiçi e zamansız durum tartı malarının ö rencilere ek yük getirdi i ile ilgili birçok ara tırma bulgusu vardır. Örne in Lee (2008), ö rencilerin e zamansız tartı maların kendilerine ek yük getirdi ini dü ündüklerini belirtmi tir. Yine Lee'nin (2008), ara tırmasında yer verdi i ö renci görü leri çevrimiçi ortamdaki birçok mesajın ö renciler tarafından okunmaya de er bulunmadı ını ve ö rencilerin bu mesajları okumakla geçen süreyi zaman kaybı olarak nitelediklerini göstermektedir. Bu durum, ö rencilerin tartı maya fazla katılmamasına,

mesajların yalnızca bir kısmını okumasına ya da mesajları okumadan yalnızca kendi görüşlerini yazmak için tartışmaya katılmalarına neden olabilir (Jones, 2000). Bu durumun, öğretmenler ile öğretmen adayları arasında etkileşimin sağlanmasını olanaksız hale getirmiş olması olasıdır. Bu nedenle, öğretmen görüşlerinin, öğretmen adaylarına ulaşabilmesi için de bu bulgunun değerlendirilmesinde göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin epistemolojik inançlarına göre farklılığı, alanyazında özellikle de kuramsal çalışmalarda sıkça savunulmaktadır. Ancak bu araştırmada öğrencilerin Deryakulu ve Büyükoztürk (2002), tarafından Türkçe'ye uyarlanan Schommer'in (1990) epistemolojik inanç ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlarına göre yansıtıcı düşünme düzeylerinin farklılığı görülmüştür.

Bu bulgular, alanyazında epistemolojik inançların üst-düzey düşünme ve iyi-yapılandırılmamış sorunları çözme becerileri gibi yansıtıcı düşünme ile ilgili olabilecek birçok beceri ile ilişkili olduğu yönündeki bulgularla çeliirmektedir (Schommer, 1990). Ancak, Ostorga'ya (2002) göre, epistemolojik inançlar ile yansıtıcı düşünme arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacı bulgularının birbirine tutarlılıkta bulunurken, öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde kullanılan geleneksel öğretim yöntemlerinin ve kültürel değerlerin göz önüne alınması gerekmektedir. Ayrıca Ostorga'ya (2002) göre, yansıtıcı düşünmenin ve epistemolojik inançlarının ilişkilendirilmesinde eğitimciler ile öğrenciler arasındaki ilişkinin türü de önemlidir.

Bu bağlamda, bu çalışmanın sonuçları değerlendirilirken çalışmaya katılan öğretmen adaylarının, öğrencilik yaşantılarının geleneksel öğretmen-merkezli öğretim anlayışının benimsendiği sınıflarda geçtiği göz önünde bulundurulmalıdır. Deryakulu'na (2006) göre, geleneksel öğretmen-merkezli öğretim anlayışının benimsendiği ve ağırlıklı olarak anlatım yönteminin uygulandığı bir sınıfta, öğretmenin temel seviye öğrencilere içerik bilgilerini aktarmaktır. Bu yaklaşımda etkin olan öğretmendir. Öğrenciler, öğretmen ya da diğer kaynaklar tarafından kendilerine aktarılan bilgiyi edilgen bir biçimde dinlerler. Sınıfta sorulan sorular ya da yapılan tartışmalar genellikle öğretimin

içeri inde yer alan bilgileri buldurmaya, tekrar ettirmeye ve örneklendirmeye yaramaktadır. Ö renciler sınıfta ele alınan konularla ilgili yalnızca ö retmenin bakı açısını tanımaktadırlar. Farklı bakı açıları üzerinde durmazlar. Bu durum, ö rencilerin, dı kaynaklı bilgileri oldu u gibi kabul eden, sorgulamayan, ele tirmeyen bir ba ka anlatımla zihinsel olarak edilgen bireyler olarak yeti melerine neden olmaktadır. Ayrıca, ö renci bilgilerinin de erlendirilmesinde ö retmenin daha çok olgusal bilgileri ölçmeye yönelik açık uçlu ya da çoktan seçmeli sorulardan olu an sınavlara a ırlık vermesi, ö rencilere onlardan belirli bir do ru yanıtın beklendi i mesajı vermektedir (Deryakulu, 2006).

Deryakulu (2006) ile benzer görü lere sahip olan O'Loughlin, (1990,akt. Schlenk, 1997) geleneksel ö retmen-merkezli ö retim anlayı ı ile yeti tirilen ö rencilerin, genellikle dı sal otoriteyi desteklemek ve do rulamak amacıyla olduklarını ö ne sürmektedir. Bu durum, ö retmen adaylarının özerkli ini ve kendi görü lerini olu turmalarını engellemektedir. O'Loughlin, ö retmen adaylarının e itimsel inançlarının incelendi inde, otorite olarak algıladıkları e iticilerin görü leriyle daha çok ilgilendiklerini belirtmi tir. Bir ba ka deyi le, okulun didaktik ve otoriter yapısının ö rencilerin e itimsel anlayı larının özerkle mesini engelledi ini ortaya koymaktadır. O'Loughlin (1990,akt. Schlenk, 1997), ö retmen adaylarının ço unun "do ru yanıtları" aradı ını, yüzeysel olarak okudu unu, bilginin kendilerine iletilmesini beklediklerini, ikici dü ündüklerini, otoritenin bakı açısına ba ımlı olup hem kendi bakı açılarından uzakla ıp hem de di erlerinin bakı açılarını görmekte zorlandıklarını belirtmi tir.

Bu çerçevede dü ünüldü ünde, çalı ma grubunu olu turan, ö retmen adaylarının, durum tartı malarını görü lerini tartı mak için olu turulan bir ortam olarak algılamak yerine, geleneksel ö retimdeki gibi bilgilerinin sorgulandı ı bir ortam olarak algılamı olması olasıdır. Böyle bir algı, ö retmen adaylarının tartı ma gruplarındaki davranı larının epistemolojik inançlarından çok geleneksel ö retmen-merkezli ö retim anlayı ı ile ö renim gördükleri yıllardan getirdikleri alı kanlıkları tarafından biçimlenmi olması olasılı ını akla getirmektedir. Bu nedenle, yansıtıcı dü ünmenin ortaya

çıkarılabilmesi için ö retmen adaylarının ö renim gördükleri okul kültüründen ve do ru yanıtı arayan geleneksel e itimin olu turdu u alı kanlıklardan kurtulmalarının sa lanması gerekmektedir.

Bu ara tırmanın bulguları yorumlanırken göz önüne alınması gereken bir di er etken, çalı mada yer alan ö retmen adaylarından bir uyarandan yola çıkarak tek ba ına yansıtıcı dü ünmelerinin istenmedi i, yansıtıcı dü ünmenin grup tartı masında ortaya çıkarılmaya çalı ıldı ıdır. Ayrıca, bu çalı mada ö retmen adaylarının yansıtıcılık düzeyleri grup tartı masındaki mesajlar kullanılarak de erlendirilmi tir. Bu durum, ö rencilerin yansıtıcı dü ünme düzeylerini etkileyen de i kenlerin, bu dü ünceleri akranlarıyla payla ma iste ini etkileyebilecek de i kenlerle birlikte de erlendirilmesini gerektirmektedir. Dolayısıyla, ö retmen adaylarının tartı ma ortamındaki tutumlarının, tartı maya yakla ma ya da kaçınma isteklerinin de yansıtıcı dü ünme düzeylerini etkileyebilece i dü ünülmelidir.

Infante ve Rancer'a (1996, akt. Nussbaum, Hartley, Sinatra ve Bendixen, 2002) göre, tartı macılı ın bir yakla ma bir de kaçınma bile eni vardır. Yakla ma bile eni tartı ma için olumlu bir heyecan ve iste i belirtirken, kaçınma bile eni, tartı maya katılımı ile ilgili hissedilen kaygı bile enini belirtmektedir. Nussbaum ve Bendixen (2003), epistemolojik inançların, beklenenin aksine tartı macılı a yakla ımı de il, tartı macılıktan kaçınmayı yordadı ını göstermi tir. Bir ba ka anlatımla, beklentilerin tersine geli mi epistemolojik inançlara sahip ö renciler, tartı maya katılmak konusunda daha çekingen davranmaktadırlar. Bilginin kesin oldu una ve bir otoriteden edinildi ine inanan ö renciler ise, otoriteden gelen bilgiyi içselle tirdikleri için tartı maya daha yatkın oldukları ö ne sürülmektedir (Nussbaum ve Bendixen, 2003). Bu ba lamda ele alındı ında, epistemolojik inançlarla yansıtıcı dü ünme arasındaki ili kinin ö rencilerin tartı macılı a yakla ımlarından etkilendi i dü ünülebilir.

Yansıtıcı dü ünmeyle ili kili alanyazında, ö rencilerin e ilimlerinin davranı lara dönü mesini engelleyen farklı nedenlerden sıkça söz edilmektedir. Örne in, Keogh (2005), yaptı ı bir çalı mada ö retmen

adaylarının yansıtıcı dü ünme düzeyleri ile yansıtıcı dü ünme e ilimleri arasında anlamlı bir ili ki bulamamı tır. Keogh, bu durumu ö retmen adaylarının not kaygısı, zaman kısıtlılı ı gibi nedenlerle görü lerini ço u zaman yansıtıcı günlüklerine yansıtmasıyla açıklamı tır. Keogh, bu açıklamanın çalı madaki ö renci görü leri tarafından do rulandı nı belirtmektedir. Ö retmen adaylarının not kaygısı ile dü üncelerini tam olarak ortaya koymadıkları görü ü, farklı ara tırmacılarca da desteklenmektedir (Ellwein, Grave ve Comfort, 1991).

Ostorga (2002), ö retmen adaylarının yansıtıcılık için güvenli olarak algıladıkları bir ortamın olu ması için zamana gereksinim oldu nu belirtmektedir. Çünkü uzun süre geleneksel e itim anlayı ı ile yeti tirilmi ö retmen adaylarının, bu dönemde edindikleri kaygıları ve alı kanlıkları kısa sürede terk etmeleri beklenemez. Dolayısıyla, geleneksel e itimde yer almayan bu tür etkinliklerde ö retmen adaylarının hem tartı ma kültürü edinip, farklı bakı açılarını inceleyerek, kendi bakı açısını olu turmayı ö renmesi, hem de kendi bakı açısını payla ma iste i duymasının sa lanması kısa süreli bir uygulamayla gerçekleştirilemez. Bu nedenle, ö retmen adaylarına yansıtıcı dü ünme alı kanlı ının kazandırılabilmesi ve bu tür uygulamaların etkilerinin açık bir biçimde görülebilmesi ö retmen adaylarının ö retmen gibi dü ünmelerini, kendi bakı açılarını olu turmalarını, dü üncelerini dayanaklarıyla birlikte rahatça ortaya koymalarını özendirecek ö renme ortamlarının ö retmen e itimi veren kurumların e itim felsefesiyle ve kurum kültürüyle desteklenmesiyle olanaklı hale gelebilir.

Bu çalı mada incelenen bir di er konu, dü ünme gereksinimi yüksek ve dü ük bireylerin yansıtıcı dü ünme düzeylerinin farklıla ıp farklıla madı ıdır. Ara tırma sonucunda, tartı ma gruplarında ö retmenlerin yer aldı ı A ve B gruplarında dü ünme gereksinimi yüksek ve dü ük bireylerin yansıtıcı dü ünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, ö retmen katılımının olmadığı C ve D grubunda dü ünme gereksinimi yüksek bireylerin yansıtıcı dü ünme düzeylerinin daha yüksek oldu u görülmü tür. Dü ünme gereksinimi e itim alanyazınında oldukça az çalı ılan bir de i kendir. Daha öncede belirtildi i gibi, alanyazında dü ünme

gereksinimi ile yansıtıcı düşünme ili kisini ara tıran herhangi bir ara tırma yer almamaktadır. E itim alanyazınında düşünme gereksinimi ile ilgili çalı malar daha çok bireylerin karar alma süreçlerinde farklı bilgi kaynaklarına verdikleri önemin düşünme gereksinimi ile ili kisini incelemi lerdir.

Bu konuda sıkça dile getirilen görüşlerden biri, düşünme gereksinimi yüksek olan öğrencilerin, bir karar vermeden önce durumun bütün yönlerini göz önünde bulundurduklarıdır. Düşük düşünme gereksinimli öğrencilerin ise karar alma süreçlerinde, bili sel çaba harcamaktan kaçınarak daha çok uzman görüşlerini ve durumla ilgili verilen kısayolları ya da durumla ilgili öne çıkan bilgileri kullandıkları düşünülmektedir (Cacioppo ve Petty'e 1982; Dickhauser ve di erleri, 2009). Bu çerçeveden de erlendirildi inde, bu çalı mada A ve B grubunda (çevrimiçi tartışmalarda öğretmen katılımının olduğu gruplar) düşünme gereksinimi düşük ve yüksek olan öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında farklılık olmaması, düşünme gereksinimi yüksek öğrencilerin öğretmen yorumlarından çok izledikleri duruma odaklanarak kendi düşüncelerini oluşturmaya çalıştıkları düşüncesi ile açıklanabilir. Öte yandan, düşünme gereksinimi düşük öğretmen adaylarının duruma odaklanmak yerine öğretmen yorumlarını, durum çözümlemesinde sonuca ulaşmanın daha kolay ve kısa yolu olarak görmü olmaları olasıdır. Bir başka anlatımla, öğretmen katılımının bulunduğu gruplarda düşünme gereksinimi düşük öğretmen adayları, durum çözümlemelerinde öğretmenlerin yansıtıcı düşünceleri taklit etmi ya da kendilerine uyarlamı olabilirler. Bu durum, düşünme gereksinimi düşük öğretmen adaylarının da, yüksek olanlar gibi tartışma ortamında belirli bir bakı açısını ve düşünme ürünüsünü ortaya koymalarını sağlamı olabilece ini akla getirmektedir. Bu nedenle, düşünme gereksinimi düşük ve yüksek bireylerin yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında bir fark bulunmamı olabilir.

Çevrimiçi tartışmalarda öğretmen katılımının yer almadığı C ve D gruplarında ise, düşünme gereksinimi yüksek olan bireylerin yansıtıcı düşünme düzeyleri de anlamlı olarak daha yüksek bulunmu tur. Düşünme

gereksinimi yüksek bireyler, ö retmen görüşleri gibi ikincil kaynaklar yerine durumla ilgili farklı yönleri düşünerek düşünmelerini oluşturmaya çalıştıklarından, tartışma gruplarında ö retmenlerin yer almamasından etkilenmemi olabilirler. Öte yandan, belirsizlik durumlarında karar almak için ikincil kaynakları kullanan düşünme gereksinimi düşük ö retmen adayları, durum çözümlenmesi gibi iyi-yapılandırılmamış bir alanda ikincil kaynakların (bu durum için tartışma gruplarındaki ö retmenlerin) eksikliğinde, yansıtıcı düşünmekte zorlanmı olabilirler.

Buradan yola çıkarak düşünme gereksinimi düşük öğrencilerin durum tartışmalarında daha çok rehberliğe gereksinim duyduğunu söylenebilir. Ancak, çalışmamızın küçük ölümde göz önüne alındığında bu sonuçların genellenmesi konusunda dikkatli olunması gerekmektedir. Düşünme gereksinimi ile yansıtıcı düşünme ilişkisi hakkında daha net yargılara ulaşılabilmesi için, benzeri çalışmaların daha geniş örneklerle tekrarlanması gerekmektedir.

Sonuçlar

Bu araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Video-durumları yansıma noktalarıyla birlikte izleyen ö retmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri daha yüksektir.
2. Video-durumların tartışılması için oluşturulan çevrimiçi tartışma ortamlarında ö retmen adaylarının yanı sıra deneyimli ö retmenlerin de yer alması ö retmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerine etki etmemiştir.
3. Ö retmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyinin her bir deneme koşulunda epistemolojik inançların;

- a. “Ö renmenin Çabaya Ba lı Oldu una nanç” adlı alt boyutuna göre farklıla madı ı bulunmu tur.
 - b. “Ö renmenin Yetene e Ba lı Oldu una nanç” adlı alt boyutuna göre farklıla madı ı bulunmu tur.
 - c. “Tek Bir Do runun Var Oldu una nanç” adlı alt boyutuna göre farklıla madı ı bulunmu tur.
4. Farklı deneme ko ullarında dü ünme gereksinimine göre yansıtıcı dü ünme düzeyinin farklıla tırıp farklıla tırmadı ı incelendi inde;
- a. Çevrimiçi tartı ma gruplarına ö retmen katılımının oldu u A ve B gruplarında yansıtıcı dü ünme düzeyinin dü ünme gereksinimi düzeyine göre farklıla madı ı bulunmu tur.
 - b. Çevrimiçi tartı ma gruplarına ö retmen katılımının olmadı ı C ve D gruplarında yansıtıcı dü ünme düzeyinin dü ünme gereksinimi düzeyine göre farklıla tı ı bulunmu tur.

Öneriler

Uygulamaya yönelik öneriler;

1. Yansıtıcı dü ünmenin ö retmen adaylarına kazandırılabilmesi kısa dönemli uygulamalarla de il, uzun dönemli programlarla olanaklıdır. Bu durum göz önüne alınarak, ö retmen yeti tirme programları ö rencilerin kendilerini ve akranlarını gözleyip ö retimle ilgili bilgi ve inançlarını sorgulamalarına ve tartı malarına olanak sa layacak biçimde düzenlenmelidir.
2. Bu çalı manın ara tırma grubunu olu turan ö retmen adayları, ö renimleri süresince genellikle geleneksel e itim anlayı nı yansıtan bir e itim görmü lerdir. Bu durum, ö retmen adaylarında geleneksel e itim anlayı nın ürünü olan alı kanlıkların kökle mesine neden olmu tur. Alanyazında da vurgulandı ı gibi bu durumun, ö retmen adaylarının

çevrimiçi ortamlarda düzenlenen yansıtıcı dü ünme etkinliklerini ö retimle ilgili bilgi ve inanı larını sorgulamak için bir araç olarak de erlendirmek yerine, bilgilerini göstermek için bir yol olarak görmelerine neden olması olasıdır. Bu sorunun giderilmesi ve ö retmen adaylarına yansıtıcı dü ünme alı kanlı ının kazandırılabilmesi için yansıtıcı dü ünme bir e itim felsefesi olarak benimsenmelidir.

3. Uzun zamandır dünyada tıp, hukuk, i letme, e itim gibi birçok alanda kabul gören ve kullanılan durum yönteminin, ülkemizde de e itim alanında nitelikli bir biçimde kullanılabilmesi için durum ar ivlerinin olu turulması gerekmektedir. Bu nedenle, ö retmen yeti tirme alanında kullanılacak video-durum ar ivlerinin olu turulmasına yönelik çalı malar yapılmalıdır.

Ara tırmaya yönelik öneriler;

4. Yansıma noktaları içeren video-durumlarda ö retmen adaylarının yansıtıcı dü ünme düzeyleri daha yüksek çıkmı tır. Ancak alanyazında da tartışıldı ı gibi, ö retmen adaylarının yansıma noktalarında izledikleri uzman ve durum ö retmeni yorumlarını kendi dü ünceleri gibi sahiplenmeleri ve tartışma ortamına yansıtılmaları olasıdır. Bu durumun ara tırılması gerekmektedir.
5. Önceki ara tırmalar incelendi inde, durumlardaki bazı sorunların daha çok yansıtıcı dü ünmeye olanak sa ladı ı görülmektedir. Ne tür ikilemlerle ilgili video-durum yorumlarının ö retmen adaylarının yansıtıcı dü ünmelerini daha çok destekledi inin ara tırılması, durum yöntemi uygulamaları için yol gösterici olabilir.
6. Çevrimiçi ortamlarda ö retmen adaylarının tartışmacılı a yakla ımı ile yansıtıcı dü ünme düzeyleri arasında bir ili kinin olup olmadı ı ara tırılabilir.

7. Epistemolojik inançların ve düşünme gereksiniminin öğretmen adaylarının bireysel olarak gerçekleştirdiği yansıtıcı düşünme süreçlerine (yansıtıcı günlükler vb.) etkisinin araştırılması, alanyazına katkı sağlayabilir. Bunun yanı sıra, çevrimiçi ortamda öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri ile epistemolojik inançları arasında bir ilişkinin olup olmadığının araştırılmasında adönlük ilişkisi gibi bireysel farklılıkların aracılık etkisine sahip olup olmadığının araştırılması epistemolojik inançlar ile yansıtıcı düşünme arasındaki ilişkinin daha açık bir biçimde ortaya konulmasını sağlayabilir.
8. Bu araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlarından biri, çevrimiçi tartışma gruplarına öğretmen katılımının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için anlamlı bir destek sağlamadığıdır. Alanyazındaki öğrenci görüşlerine ilişkin çalışılmalarda göz önüne alındığında, bu durumun olası nedenlerinden birinin, öğretmen adaylarının öğretmen mesajlarını eleştirmekten ya da kendi bakış açılarının öğretmenler tarafından eleştirilmesinden çekinmeleri olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenler etkin olarak gruplara dahil edilmeden, durumlara ilişkin öğretmenlerin oluşturacağı yansıtıcı yazıların isteyen öğrencilerin erişebileceği bir biçimde çevrimiçi tartışma ortamına eklenmesinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerine etkisi araştırılabilir.
9. Öğretmen adaylarının durum tartışmalarında bakış açılarını oluşturmalarını ve paylaşmalarını destekleyen ve engelleyen etkenlerin, öğretmen adaylarının görüşlerine başvurularak araştırılması alanyazına katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Abell, S.K., Bryan, L. A., & Anderson, M. A. (1998). Investigating preservice elementary science teacher reflective thinking using integrated media case-based instruction. *Science Education*, 82(4), 491-510.
- Abell, S.K., Cennamo, K.S., Anderson, M.A., Bryan, L.A., Campbell, L.M., & Hug J.W. (1996). Integrated media classroom cases in elementary science teacher education. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 15, 137 - 151.
- Ball, D., & Findell, B. (2001). *Video as a delivery mechanism*. In G. Burrill (Ed.), *Knowing and learning mathematics for teaching* (pp. 98–103). Washington, DC: National Academy Press.
- Ball, D.L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional development. In L. Darling-Hammond and G. Skyes (Eds.), *Teaching as the learning professional: Handbook of policy and practice*. (pp. 3-32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Barone, T., Berliner, D. C., Blanchard, J., Casanova, U., & McGowan, T. (1996). A future for teacher education. In J. Siluka (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 1108-1149). New York: Macmillan.
- Barron, L., & Goldman, E. (1994). Integrating technology with teacher preparation. In B. Means (Ed.), *Technology & Education Reform* (pp. 81-110). San Francisco: Jossey-Bass.
- Beck, R. J., King, A., & Marshall, S. K. (2002). Effects of videocase construction on preservice teachers' observations of teaching. *The Journal of Experimental Education*, 70(4), 345-361.
- Bencze, L., Hewitt, J., & Pedretti, E. (2001). Multi-media case methods in pre-service science education: Enabling an apprenticeship for praxis. *Science Education*, 31, 191-209.

- Block, S. D. (1996). Using problem-based learning to enhance the psychosocial competence of medical students. *Academic Psychiatry, 20*, 65-75.
- Bonk, C.J., Hansen, E.J., Garbner-Hagen, M.M., Lazar, S., & Mirabelli, C. (1998). A time to "connect": Synchronous and asynchronous case-based dialogue among preservice teachers. In C.J. Bonk & K.S. King (Eds.), *Electronic collaborators: Learner-centered technologies for literacy, apprenticeship, and discourse*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E., & Pittman, M.E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching & Teacher Education, 24*, 417–436.
- Bratitsis, T., & Dimitracopoulou, A. (2008). Interaction analysis as a multi-support approach of social computing for learning, in the “collaborative era”: Lessons learned by using the DIAS system. In P. Diaz, Kinshuk, I. Aedo, E. Mora (eds). *The 8th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT 2008)*, IEEE Computer Society, 536-538.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher, 18* (1), 32-42.
- Brownlee, J., Purdie, N., & Boulton-Lewis, G. (2001). Changing epistemological beliefs in pre-service teacher education students. *Teaching in Higher Education, 6*(2), 247-268.
- Brubacher, J. W., Case, C. W., & Reagan, T. G. (1994). *Becoming a reflective educator*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Butler, A. B., Scherer, L. L., & Reiter-Palmon, R. (2003). Effects of solution elicitation aids and need for cognition on solution generation for ill-structured problems. *Creativity Research Journal, 15*, 235-244.
- Büyüköztürk, . (1997). ki faktörlü varyans analizi. *Ankara Üniversitesi E İtim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 30*(1), 141-58.

- Büyüköztürk, . (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (9. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Cacioppo, J. T., & Petty, R. E. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 116-131.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Feinstein, J. A., & Jarvis, W. B. G. (1996). Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individuals varying in need for cognition. *Psychological Bulletin*, 119, 197-253.
- Cacioppo, J.T., Petty, R.E. & Kao, C.F. (1984). The efficient assessment of need for cognition. *Journal of Personality Assessment*, 48, 306–307.
- Carter, K., 1990. Teachers' knowledge and learning to teach. In: Houston, R.W. (Ed). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 291-310). Macmillan, New York.
- Clark, C. M. (1986). Ten years of conceptual development in research on teacher thinking. In M. Ben-Peretz, R. Bromme, and R. Halkes (Eds.), *Advances of Research on Teacher Thinking*. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Clark, J. M., & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3(3), 149-210.
- Coffin, C., & Hewings, A. (2005). Engaging electronically: Using CMC to develop students' argumentation skills in higher education. *Language and Education*, 19(1), 32–49.
- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (1993). Shattered images: Understanding expectations and realities of field experiences. *Teaching and Teacher Education*, 9(6), 457-471.
- Costa, A.L., & Callick, B. (Eds.). (2000). *Activating and engaging habits of mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L. (1996). *What matters most: Teaching for Americas future (Summary Report)*. New York: The National Commission on Teaching & Americas Future.

- Davis, E. A., & Miyake, N. (2004). Explorations of scaffolding in complex classroom systems. *Journal of the learning sciences*, 13(3), 265-272.
- Deryakulu, D. (2006). Epistemolojik inançlar. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Eds.), *E itimde bireysel farklılıklar*. (ss. 84-105). Ankara: Nobel Yayın Da itım.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, . (2002). Epistemolojik inanç ölçe inin geçerlik ve güvenilirlik çalı ması. *E itim Ara tırmaları Dergisi*, 2(8), 111-125.
- Desberg, P., & Fisher, F. (1996). Using technology in case methodology. In J. A. Colbert, K. Trumble, and P. Desberg (Eds.), *The case for education: Contemporary approaches for using case methods* (pp. 40-55). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Mineola, N.Y. : Dover Publications.
- Dickhäusera, O., Reinhard, M., Diener, C. & Bertramsa, A. (2008). How need for cognition affects the processing of achievement-related information. *Learning and Individual Differences*. 19(2), 283-287.
- Dolen, W.M., van, Dabholkar, P.A., & Ruyter, J. (2007) . Satisfaction with online commercial group chat: The influence of perceived technology attributes, chat group characteristics, and advisor communication style. *Journal of Retailing*, 83(3), 339-358.
- Dolk, M., den Hertog, J., & Gravemeijer, K. (2002). Using multimedia cases for educating the primary school mathematics teacher educator: A design study. *International Journal of Educational Research*, 37(2), 161-178.
- Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (1987). *Mind Over Machine: The power of human intuition*. New York, NY: The Free Press.
- Driscoll, M. P. (2000). *Psychology of learning for instruction* (2nd ed). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Duell, O. K. & Schommer-Atkins, M. (2001). Measures of people's beliefs about knowledge and learning. *Educational Psychology Review*, 13, 419-449.

- Ellwein, M. C, Grave, M. E., & Comfort, R. E. (1990). Talking about instruction: Student teachers' reflections on success and failure in the classroom. *Journal of Teacher Education, 4*(4), 3-14.
- Evans, J. B. T. (2007). *Hypothetical thinking: Dual processes in reasoning and judgment*. New York: Psychology Press.
- Feimam-Nemser, S., & Buchman, M. (1985). Pitfalls of experience in teacher preparation. *Teachers College Record, 87*(1), 53-65.
- Ferdig, R. E., & Roehler, L. R. (2003). Student engagement in electronic discussions: Examining online discourse in literacy pre-service classrooms. *Journal of Research on Technology in Education, 36*(2), 119-136.
- Fey, M. (1994). Finding voice through computer communication: A new venue for collaboration. *Journal of Advanced Composition, 14*(1), 221-237.
- Flynn, A. E., & Klein, J. D. (2001). The influence of discussion groups in a case-based learning environment. *Educational Technology, Research and Development, 49*(3), 71-87.
- Galvez-Martin, M., Bowman, C. L., & Morrison, M. (1998). An exploratory study of the level of reflection attained by preservice teachers. *Mid-Western Educational Researcher, 9*(2), 19-25.
- Gimenez, T. (1999). Reflective teaching and teacher education contributions from teacher training. *Linguagem and Ensino, 2*(2), 129-143.
- Goodlad, J. I. (1990). *Places where teachers are taught*. San Francisco: Jossey-Bass
- Goodman, J. (1991). Using a methods course to promote reflection and inquiry among preservice teachers. In B. R. Tabachnick and K. M. Zeichner (Eds.), *Issues and practices in inquiry oriented teacher education* (pp. 56-76). London: The Falmer Press.

- Griffin, G. (1986). Clinical teacher education. In J. Hoffman and S. Edwards (eds.), *Reality and Reform in Clinical Teacher Education* (pp. 1-24). New York: Random House.
- Grimmett, P. P. MacKinnon, A. M. Erickson, G. L., & Ricken, T. J. (1990). Reflective practice in teacher education. In R.T. Clift, W.R. Houston, and M.C. Pugach (Eds.) *Encouraging reflective practice in education* (pp. 20-38). New York: Teachers College Press.
- Gunawardena, C.N. (1995). Social Presence Theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1, 147–166.
- Guzdial, M. (1997). Information ecology of collaborations in educational settings: Influence of tool. In R. Hall, N. Miyake, & N. Enyedy (Eds.), *Proceedings of Computer-Supported Collaborative Learning'97* (pp. 83-90). Toronto, Ontario, Canada.
- Gülgöz, S. (2001). Need for cognition and cognitive performance from a cross-cultural perspective: Examples of academic success and solving anagrams. *The Journal of Psychology*, 135, 100-112.
- Gülgöz, S. ve Sadowski, C. J. (1995). Dü ünme ihtiyacı ölçe inin türkçe uyarlaması ve ö renci ba arısı göstergeleri ile korelasyonu. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(35), 15-24.
- Gülgöz, S., Aktunç, M. E., & Eskenazi, T. T. (1999). Recall of text information in two languages by bilinguals. In A. Vandierendonck, M. Brysbaert, and K. Van Der Goten (Eds.), *Eleventh conference of the european society for cognitive psychology proceedings*. Gent: ESCOP/Academia Press.
- Hagan, M. (2003). Schooling in Northern Ireland: Meeting the Challenges of the 21st Century. *Irish Education Studies*, 22(1). 1 Mayıs 2009 tarihinde ula ıldı, www.informaworld.com/index/795141304.pdf
- Harrington, H., & Hathaway, R. (1994). Computer conferencing, critical reflection, and teacher development. *Teaching & Teacher Education*, 10(5), 543-54.

- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Hawkes, M., & Romiszowski, A. (2001). Examining the reflective outcomes of asynchronous computer-mediated communication on inservice teacher development. *Journal of Technology & Teacher Education*, 9(2), 285-308.
- Henri, F. (1991). Computer conferencing and content analysis. In A. Kaye (Ed.) *Collaborative learning through computer conferencing: The Najaden papers*, (pp.117-136). London: Springer-Verlag.
- Henri, F. (1995). Distance learning and computer mediated communication: Quasi-interactive or monologue? In C. O'Malley (ed.) *Computer Supported Collaborative Learning* (pp. 145-61). Berlin: Springer-Verlag.
- Houston, W. (1988) . Reflecting on reflection in teacher education. In H. Waxman et. al. *Images of Reflection in Teacher Education*, Virginia: ATE, 7-9.
- John, M. St. & Stokes, L. (2003). Opening windows onto classrooms: Promises and challenges in the design of video cases for professional development in mathematics and science. 20 Kasım 2008 tarihinde ula ıldı,
http://www.inverness-research.org/report /ab_videocasesconf.htm
- Jonassen, D. H., & Hernandez-Serrano, J. (2002). Case-based reasoning and instructional design: Using stories to support problem solving. *ETR&D*. 50(2). 65-77.
- Jonassen, D. H., & Kwon, H. I. (2001). Communication patterns in computer-mediated vs. face-to-face group problem solving. *Educational Technology: Research and Development*, 49(10), 35-52.
- Jonassen, D. H., Davidson, M. Collins, J. Campbell & B. B. Haag. (1995). Constructivism and computer-mediated communication in distance education. *The American Journal of Distance Education*. 9(2), 7-26.

- Jones, Q. (2000, Mart). *Time to split, virtually: Expanding virtual publics into vibrant virtual metropolises*. Proceedings of the 33rd Hawaii International Conference on System Sciences'da sunulan bildiri.20 Mart 2009 tarihinde ula ildi,
ieeexplore.ieee.org/iel5/6709/18069/00836819.pdf
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among pre-service and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Kagan, D. M., & Tippins, D. J. (1992). The evolution of functional lesson plans among twelve elementary and secondary school teachers. *Elementary School Journal*, 92(4), 477-489.
- Kale, U., & Whitehouse, P. (2008). *From Watching to Learning: A Hands-On Mentoring Model for Teacher Education and Professional Development*. In G. Richards (Ed.), Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2008 (pp. 1687-1693). Chesapeake, VA: AACE.
- Kardash, C. A. M., & Scholes, R. J. (1996). Effects of pre-existing beliefs, epistemological beliefs, and need for cognition on interpretation of controversial issues. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 260-271.
- Kassin, S. M., Reddy, M. E., & Tulloch, W. F. (1990). Juror interpretation of ambiguous evidence: The need for cognition, presentation order, and persuasion. *Law and Human Behavior*, 14, 43-55.
- Kember, D. (1999). Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow. *International Journal of Lifelong Education*, 18(1), 18-30.
- Kember, D., McKay, J., Sinclair, K. & Wong, F.K.Y. (2008). A four-category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(4), 369-379.
- Keogh, M. D. (2005). *Factors influencing preservice teachers levels of reflective thinking*. Yayınlanmamı doktora tezi, Syracuse University, Syracuse, New York, ABD.

- Kim, Y. (2005). *Cultivating reflective thinking: The effects of a reflective thinking tool on learners' learning performance and meta-cognitive awareness in the context of on-line learning*. Yayınlanmamış doktora tezi, Pennsylvania State University, ABD.
- Koç, Y., Peker, D., & Osmanolu, A. (2009, Basımda). Supporting teacher professional development through online video case study discussions: An assemblage of preservice and inservice teachers and the case teacher. *Teaching & Teacher Education*. 20 Mayıs 2009 tarihinde ulaşıldı, linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0742051X09000493
- Korthagen, F. A. J. (2001, Nisan). *Linking Practice and theory: The Pedagogy of realistic teacher education*. American Educational Research Association yıllık toplantısında sunulan bildiri. 20 Mayıs 2009 tarihinde ulaşıldı, educ.queensu.ca/~ar/aera2001/Korthagen2001.pdf
- Korthagen, F. A. J., & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Koschmann, T., Kelson, A.C., Feltovich, P.J., & Barrows, H.S. (1996). Computer-supported problem-based learning: A principled approach to the use of computers in collaborative learning. In T.D. Koschmann (Ed.), *CSCL: Theory and practice of an emerging paradigm* (pp. 83-124). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lai, M. (2006, February). *Scaffolding at the inter-group level: An international collaboration experience between Hong Kong and Canada Students*. CITE Research Symposium 2006, Hong Kong, China, 205-213
- Lampert, M., & Ball, D. (July 1990). *Using hypermedia technology to support a new pedagogy of teacher education*. National Center for Research on Teacher Education, Michigan State University.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lea, M. (2001). Computer conferencing and assessment: New ways of writing in higher education. *Studies in Higher Education*, 26(2), 163-181.
- Leach, J. (1997, Eylül) . *Changing discourse, transforming pedagogy: Developing an on-line community for teacher education*. Third Conference of the European Research Association'da sunulan bildiri, 24-27, Frankfurt, Almanya.
- Lee, H. (2008). *Students' Perceptions of Peer and Self Assessment in a Higher Education Online Collaborative Learning Environment*. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of Texas, Austin, ABD.
- Levin, B. B. (1999). The role of discussion in case pedagogy: Who learns what? And how? In M. A. Lundeberg, B. B. Levin, and H. L. Harrington (Eds.), *Who learns what from cases and how? The research base for teaching and learning with cases* (pp.139-157). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Levin, B., He, Y., & Robbins, H. (2006). Comparative analysis of preservice teachers' reflective thinking in synchronous versus asynchronous online case discussions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(3), 439-460.
- Levin, B.B., 1995. Using the case method in teacher education: The role of discussion and experience in teachers' thinking about cases. *Teaching and Teacher Education*, 11, 63–79.
- Lin, X., Hmelo, C., Kinzer, C. K., & Secules, T. J. (1999). Designing technology to support reflection. *ETR&D*, 47(3), 43-62.
- Lortie, S. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lundeberg, M.A. (1999). Discovering teaching and learning through cases. In Lundeberg, M.A., Levin, B.B. & Harrington, H. (Eds.). *Who learns what from cases and how: The research base for teaching and learning with cases*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Manouchehri, A. (2002). Developing teaching knowledge through peer discourse. *Teaching & Teacher Education*, 18(6), 715-737.
- Masingila, J., & Doerr, H. (2002). Understanding pre-service teachers emerging practices through their analyses of a multimedia case study of practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 5, 235-263.
- McAlister, S., Ravenscroft, A. & Scanlon, E. (2004). Combining interaction and context design to support collaborative argumentation using a tool for synchronous CMC. *Journal of Computer Assisted Learning: Special Issue: Developing dialogue for learning*, 20(3), 194-204.
- McCurry, D.S. (2002, Nisan). *Multimedia case-based support of experiential teacher education: Critical self reflection and dialogue in multi-cultural contexts*, American Educational Research Association yıllık toplantısında sunuldu, New Orleans, LA. ABD.
- McGraw, R., Lynch, K., Koc, Y., Budak, A., & Brown, C. A.,(2007). The multimedia case as a tool for professional development: An analysis of online and face-to-face interaction among mathematics pre-service teachers, In-service teachers, mathematicians, and mathematics teacher educators. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10(2), 95-121.
- McLoughlin, C., & Luca, J. (2001). Cognitive engagement and higher order thinking through computer conferencing: We know why but do we know how? teaching and learning forum 2000, 20 Kasım 2008 tarihinde ula ıldı,
<http://cea.curtin.edu.au/tlf2000/abstracts/mcloughlinc2.html>
- Merseth, K. (1996). Cases and case methods in teacher education. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.722-744). New York: MacMillan Publishing Company.
- Merseth, K. K. (1991). The early history of case-based instruction: Insights for teacher education today. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 2433-2439.

- Merseth, K. K. (1992). Cases for decision making in teacher education. In J. Shulman (Ed.), *Case Methods in Teacher Education* (pp. 50–63). New York: Teachers College Press.
- Merseth, K. K. (1994). *Cases, case methods, and the professional development of educators*. Washington DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education. Eric Document Reproduction Service ED401272
- Merseth, K. K. (1996). *Cases and case methods in teacher education*. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 722-744) New York: Macmillan.
- Moller, L. (1998, Mart). *Designing communities of learners for asynchronous distance education*. American Educational Research Association yıllık toplantısında sunulan bildiri, San Diego, ABD. 02 Temmuz 2008 tarihinde ula ıldı,
www.springerlink.com/index/D58T78KNM74871R3.pdf
- Nair, K. U., & Ramnarayan, S. (2000). Individual differences in need for cognition and complex problem solving. *Journal of Research in Personality, 34*(2), 305-328.
- Nicholson, S. A., & Bond, N. (2003). Collaborative reflection and professional community building: An analysis of preservice teachers' use of an electronic discussion board. *Journal of Technology and Teacher Education, 11*(2), 259-279.
- Norman, D. A. (1993). *Things that make us smart*. Addison-Wesley publishing company, Reading, MA.
- Nussbaum, E. M. (2005). The effect of goal instructions and need for cognition on interactive argumentation. *Contemporary Educational Psychology, 30*, 286-313.
- Nussbaum, E. M., & Bendixen, L. D. (2003). Approaching and avoiding arguments: The role of epistemological beliefs, need for cognition, and extraverted personality traits. *Contemporary Educational Psychology, 28*(4), 573–595.

- Nussbaum, E. M., Hartley, K., Sinatra, G. M., Reynolds, R. E., & Bendixen, L. (2002). *Enhancing the quality of on-line discussions*. American Educational Research Association yıllık toplantısında sunuldu, New Orleans, LA. 20 Mayıs 2009 tarihinde ulaşıldı, <http://www.eric.ed.gov/>
- Olson, J. K. (2007). Preservice teachers' thinking within a research-based framework: What informs decisions? *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5, 49-83.
- Ostorga, A. N. (2002). *Relationships between epistemology and reflective thinking of paraprofessionals in an elementary teacher education program*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fordham University, New York, ABD.
- Ostorga, A. N. (2006) Developing teachers who are reflective practitioners: A complex process. *Issues in Teacher Education*, 15(2), 5-20.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Peng, H. (2003). *The effects of epistemological beliefs of teacher education students in a case based hypermedia learning environment*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Missouri, Columbia, ABD.
- Peng, H., & Fitzgerald, G. H. (2006). Relationship between teacher education students epistemological beliefs and their learning outcomes in a case based learning environment. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(2), 255-285
- Perkins, D. N., & Solomon, G. (1989). Are cognitive skills context-bound? *Educational Researcher*, 18(1), 16-25.
- Perry, G. & Talley S. (2001). Online video case studies and teacher education: A new tool for preservice education. *Journal of Computing in Teacher Education*, 17(4), 26-31.
- Perry, G. (2002). *The Use of online video case studies and teacher education*. Yayınlanmamış doktora tezi, Pepperdine University, California, ABD.

- Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1986). The elaboration likelihood model of persuasion. *Advances in Experimental Social Psychology*, 19, 123-205.
- Pincas, A. (1995, Temmuz). *Why computer conferencing may help students more than face-to-face teaching*, Altıncı Cambridge International Conference on Open and Distance Learning konferansında sunulan bildiri. 20 Mayıs 2009 tarihinde ulaşıldı, <http://icdlit.open.ac.uk/icdlbrowse1.php?a=00009317>
- Powell, J.L. (1994). *Case method in teacher education: A case study*. Yayınlanmamış doktora tezi, Kansas State University, Kansas, ABD
- Powell, R. (2000). Case-based teaching in homogeneous teacher education contexts: A study of pre-service teachers' situative cognition. *Teaching and Teacher Education*. 16(3), 389–410.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (1997). Teacher learning: Implications of new views of cognition. In B. J. Biddle, T. L. Good, and I. F. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching* (pp. 1223-1296). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-16.
- Resnick, L., Levine, J.m., & Teasley, S.D. (Eds) (1991). *Perspectives on socially shared cognition*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J.Sikula (Ed.) *Handbook of research on teacher education*(pp.102-119), New York: MacMillan.
- Richardson, V., & Kile, R. (1999). Learning from videocases. In M. Lundeberg, B Levin, and H. Harrington (Eds.), *Who learns what from cases and how? The research base for teaching and learning with cases* (pp. 121-136). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Risko, V.J., & Kinzer, C.K. (1999). The special power of multimedia cases to invite democratic teaching and learning. In Robert McNergney, Ed Ducharme, & Mary Ducharme (Eds.). *Educating for democracy: Case-method teaching and learning* (pp. 45-60). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rourke, L., & Anderson, T. (2002). Using web-based, group communication systems to support case study learning at a distance. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(2). 15 ubat 2009 tarihinde ula ıldı,
<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/107/186>
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Methodological issues in the content analysis of computer conference transcripts. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 12, 8–22.
- Rowley, J. B., & Hart, P. M. (1996). How video case studies can promote reflective dialogue. *Educational Leadership*, 53, 28-29.
- Santagata, R., Zannoni, C., & Stigler, J. (2007). The role of lesson analysis in pre-service teacher education: An empirical investigation of teacher learning from a virtual video-based field experience. *Journal of Mathematics Teacher Education*. 10(2), 123-140.
- Schlenk, J. S. (1997). Advance directives: Role of nurse practitioners. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 7, 317-321.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498–504.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schwartz, D. L., Brophy, S., Lin, X. D., & Bransford, J. D. (1999). Software for managing complex learning: An example from an educational psychology course. *Educational Technology Research and Development*, 47, 39- 59.

- Shulman, J. H. (1992). Toward a pedagogy of cases. In J. Shulman (Ed.), *Case Methods in Teacher Education* (pp. 50–63). New York: Teachers College Press.
- Sparks-Langer, G.M., Simmons, J.M., Pasch, M., Colton, A., & Starko, A. (1990). *Reflective pedagogical thinking: How can we promote it and measure it?* *Journal of Teacher Education*, 41(4), 23-32.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J. & Coulson, R. L. (1992). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured Domains. In T. M. Duffy and D. H. Jonassen (Eds.), *constructivism and the technology of instruction: A conversation* (pp. 57-76). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stacey, E., & Gerbic, P. (2003). *Investigating the Impact of Computer Conferencing: Content Analysis as a Manageable Tool*. 15 ubat 2009 tarihinde ula ildi. <http://www.deakin.edu.au/dro/view/DU:30005105>
- Strijbos, J. W., Martens, R. L., Prins, F. J., & Jochems, W. M. G. (2006) Content analysis: What are they talking about? *Computers and Education*, 46, 29-48.
- Sykes, G., & Bird, T. (1992). Teacher education and the case idea. In G. Grant (Ed.), *Review of Research in Education* (pp. 457-521). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Tallent-Runnels, M. K., Lan, W. Y., Fryer, W., Thomas, J. A., Cooper, S., & Wang, K. (2005). The relationship between problems with technology and graduate students' evaluations of online teaching. *The Internet and Higher Education*, 8, 167-174.
- Tan, A. (2006). *Does scaffolded blogging promote preservice teacher reflection? examining the relationships between learning tool and scaffolding in a blended learning environment*. Yayınlanmamı doktora tezi, Indiana University, Indiana, ABD.
- Tippins, D.J., Nichols, S.E., & Dana, T.M. (1999). Exploring novice and experienced elementary teachers' science teaching and learning

- referents through videocases. *Research in Science Education*, 29(3), 331-352
- Tsfati, Y., & Cappella, J. N. (2005). Why do people watch news they do not trust: Need for cognition as a moderator in the association between news media skepticism and exposure. *Media Psychology*, 7(3), 251-272.
- Valli, L. (1992). *Reflective teacher education*. Albany: State University of New York Press.
- Van den Berg, E., & Visscher-Voerman, J. I. A. (2000). Multimedia cases in elementary science education: Design and development of a prototype. *Education and Information Technology*, 5(2), 119-132.
- van Es, E. A., & Sherin, M.G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571-596.
- Van Manen, J. (1977). Toward a theory of the career. In J. Van Maanen (ed.) *Organizational Careers: Some New Perspectives* (pp. 161-179). New York: Wiley.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Mental Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18.
- Wang., S., & Lin, S.S.J. (2007). The application of social cognitive theory to web-based learning through NetPorts. *British Journal of Educational Technology*, 38, 600-612.
- Webb, N. M., Troper, J. D., & Fall, R. (1995). Constructive activity and learning in collaborative small groups. *Journal of Educational Psychology*, 87, 406-423.

- Weir, S. (1992). Electronic communities of learners: Fact or fiction. In R. Tinker & P. Kapisovsky (Eds.), *Prospects for Educational Telecomputing: Selected Readings* (pp. 87-110). Cambridge, MA: Technology Education Research Center.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, Cambridge University Press: London
- West, J. D. (2002). Teaching and the development of moral reasoning in teacher education students. Yayınlanmamı doktora tezi, University of South Florida, Florida, ABD.
- Westberg, J., & Jason, H. (2001). *Fostering reflection and providing feedback. helping others learn from experience*. Springer Series on Medical Education. USA.
- Wever, D. B., Schellens T., Valcke, M., & Van Keer H. (2006). Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: A review. *Computers & Education*, 46, 6-28.
- Williams, M. A. (2004). *Exploring the effects of a multimedia case based learning environment in preservice science teacher education in jamaica*. Yayınlanmamı doktora tezi, University of Twente, Netherland.
- Williams, S., & Pury, C. (2002). Student attitudes toward and participation in electronic discussion. *International Journal of Educational Technology* 3(1). 20 Mayıs 2009 tarihinde ula ıldı,
<http://www.ao.uiuc.edu/ijet/v3n1/williams/index.html>
- Wright, S. (1996). Case-based instruction: Linking theory to practice. *Physical Educator*, 53(4), 190-197.
- Yadav, A., & Koehler M. (2007). The role of epistemologic beliefs in preservice teachers' interpretation of video cases of early-grade literacy instruction. *The Journal of Technology and Teacher Education*, 15(3), 335-361.

Zeichner, K., & Tabachnick, R. (1981). Are the effects of university teacher education washed out by school experience? *Journal of Teacher Education*, 32(3),3-11.

EK 1. ÇER K ANAL Z KODLAMA ÖRNE

Gönderilme zamanı: **Cum Kas 21, 2008 1:33 am**

gönderen m_

Birkaç sorundan bahsedeceğim bende;

1

Sınıf ortamında gözüme ilk takılan sınıfın sessiz oluşuydu.

İlk başta öğretmenin sınıf yönetimin iyi olduğunu sınıfa hakim çıktığını düşünmüştüm fakat ilerleyen zamanda sınıf üzerinde baskı kurduğunu düşünmeye başladım.

Sınıf içerisinde baskı olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin fazla isteği, merakı yoktu ama verilenleri sessizce yapmaktaydılar buradan çıkardım.

Sadece öğrencilerin değil öğretmeninde isteği yoktu. Sanki biran evvel dersin bitişini bekler gibiydi.

Öğrencilere kağıtları dağıtıp sınıf içerisinde boş vakit geçirmesi bu derse isteksiz girdiğini ve zevk almadığını düşündürdü bana.

Başka bana enteresan gelen konudan bahsetmek istiyorum.

Sınıf içindeki öğrencilerin hepsi erkekti. Sınıfta hiç kız öğrenci bulunmayışını videoyu izlerken sadece bayanların gözüne çarptı.

Biz erkekler bunu fark edemedik.

Re: iletişim

Gönderilme zamanı: **Pzr Kas 23, 2008 4:16 am**

gönderen M_

Evet daha önce duymadığım bilgilerle karşılaştığım ikinci videoda:) ilk videoda ise öğretmenin söyle bir eksigi vardı bireysel soru cevaplara çok gitti yakınlardaki öğrencilerle diyaloglarını sık tutmasına rağmen daha geride olan öğrencilerle bira biraz ilgisiz gibiydi bence sınıf ortamını hpmojen bir şekilde kullanmalıydı.

1

Gönderilme zamanı: **Prş Kas 20, 2008 11:33 am**

gönderen g_

2

Derste gördüğüm en büyük sorun öğretmenin hep aynı yöntemle ders anlatmasıydı. Bu şekilde ders daha sıkıcı ve tek düzeli oluyor. Öğretmen kendi kişisel çabaları ve duyarlılığı ile sınıfına en uygun gelen yöntemleri seçmeli ve yine sınıfından aldığı sinyaller ile değişikliklere gitmelidir. Önemli olan husus, öğretmenin konunun en iyi öğretimini sağlayacak yöntem zenginliğine gitmesidir. Kısacası bir ders boyunca öğretmen çok farklı yöntemler kullanmalıdır. Ders boyunca ne kadar farklı öğretim yöntemi kullanılırsa, öğrencilerin o kadar çok duyu organına hitap edilmiş ve dolayısı ile öğrenme de daha kalıcı bir hâl almış olur.

Gönderilme zamanı: **Cum Kas 21, 2008 12:55 am**

gönderen h_... 2

föruma bu güne kadar cevap yazmayı istedim ama sınıf yönetimi sunumuma hazırlandım ancak yeni aktif olabiliyorum.

Bence sınıfta bulunan en önemli problem öğretmenin öğrencilere hitap tarzı. Onlarla nasıl iletişim kurduğuydu. Öğretmen öğrencilere hitap ederken sürekli emir cümleleri kullanmaktaydı. Dinle Beni. Başla. Konuşma. gibi emir cümleleri ile hitap ediyordu. Arkadaşlar şu bir gerçek ki kimse emir cümleleri ile kendilerine hitap edildiğinde istenilen işi yada görevi yapmak istemez. Bu emir cümleleri öğrencilerin öğretmeni isteyerek değil de zorunlu olarak dinlemelerine neden olduğunu düşünüyorum. Öğretmenin hitap tarzından korktukları için öğretmeni dinliyorlar ve bu yüzden bu sınıf sessiz.

bence öğretmenimizin yapması gereken hitap tarzını biraz değiştirmek. Sonuçta öğretmen öğrencinin gözünde bir model olduğuna göre öğrencilerine daha tatlı bir dille yaklaşmalı. emir cümleleri yerine iletişimde yer alan 'ben dilini' kullanarak hitap etmeli bence.

Re: Öğrenme isteği

Gönderilme zamanı: **Pzr Kas 16, 2008 6:52 pm**

gönderen Z_... 3

Açıkçası yaptıklarını sadece öğretmen istediği için yapan bir öğrenciye dersi ilgi çekeci hale getirmek için öncelikle ona bir farkındalık kazandırmalıyız diye düşünüyorum.Yani öğrenci bütün bu öğrendikleri bilgilerin, yaptığı uygulamaların vb. kendisine neler kazandıracığını bilmek ister.Mesela bizler yıllarca matematik derslerine girip bir sürü sınavlara tabi olduk fakat matematiği neden öğrendiğimizi bir türlü kavrayamamıştık(gerçi hala tam olarak anladığımız söylenemez:D).Aynı şekilde bizim öğrencilerimiz de bilgisayarını neden kullanmaları gerektiğini merak eder.Bizim buradaki anahtarımız öğrencinin bu merakıdır.Derslerimizde önce öğrencinin bu merakını pekiştirerek derse olan ilgi ve motivasyonunu artırabiliriz.Daha sonra bu meraklarını giderici uygulamalar ve etkinliklerle dersteki isteklerini yükseltebiliriz.Ayrıca dersin her aşamasında öğrenciye geri bildirimlerde bulunarak öğrencinin tatmin duygusunu geliştiririz.

Gönderilme zamanı: **Prş Kas 20, 2008 6:31 pm**

gönderen h_... 3

Öğrenciler için iyi olan her zaman aynı olmayabilir. Bazı durumlarda bilginin anlatılarak aktarılması en uygun yöntem olabilir, bazı durumlarda olmayabilir. Bunu belirleyen ortam şartlarıdır. Öğretmenin sabit bir görüşe ve yaklaşıma sahip olması daha doğrusu saplanması bence büyük bir hatadır. Planlama; bu yöntem ve yaklaşımlardan hangisinin izleneceği konusunda öğretmene düşünme fırsatı verir. Öğrencinin gereksinimlerini, kapasitesini göz önünde bulundurmeyen bir öğretmen: her zaman yolu çizer öğrencilerini bu yolda gitmeye zorlar. Öğrenciler yoldan çıktıkları zaman ise öğrenciler hatalıdır. Bu yaklaşım şimdiye kadar her birimizin başına gelmiştir. Sınavlarda kendi istediği kalıp cümleleri yazmayan öğrencileri geçirmeyen öğretmenlerle kim karşılaşmadı ki. Sadece bir doğru yol olduğunu düşünmekle bence bu öğretmenin yaptıkların yapmak arasında hiçbir fark yoktur.

Re: Sosyo ekonomik durum, şımarıklık, saygısızlık vb.

Gönderilme zamanı: **Prş Kas 13, 2008 11:14 pm**

gönderen **p_kirkel**

4

Eğitim nedir?

Çeşitli tanımlar arasında en kısa ve en doğru bulduğum şudur: Eğitim, bir grup canlının davranışlarının başka canlılar tarafından değiştirilme sürecidir. insanın insan tarafından eğitimini ele alacağımızdan, 'canlı'dan kastımız insan olacak. Davranışları değiştirilmek istenen kişiler de gençler olacak.

Neden eğitim? İnsanlar neden eğitilmelidir, eğitimin amacı ne olmalıdır?

Yanıtın toplumdan topluma, çağdan çağa, coğrafyadan coğrafyaya, hedeflenen kitleden kitleye değişeceği bariz cevaplar:

1) Toplumla ve kendileriyle barışık, iç dünyalarını ve yeteneklerini geliştirebilen bireyler yetiştirmek,

2) Bireylerin özgüvenini artırmak, kendilerine yetmelerini sağlamak,

3) Bir meslek ya da zanaat öğreterek bireylerin yaşamlarını idame ettirmelerini sağlamak,

4) (1960'larda ABD'de olduğu gibi) Ay'a gitmek,

5) Daha mutlu ve müreffeh bir toplumda yaşamak,

6) Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, Batı uygarlığında yol alan ve hurafelerden muaf, bilime inanan bir toplum yaratmak. (ilköğretim programımızın temel kuralı)

Bu sorunun yanıtı verilmeden eğitim üzerine söylenen hiçbir sözün anlamı olamaz. Bu yanıt, eğitim konusunda her türlü tartışmanın zeminini oluşturacaktır. Örneğin, liselerde evrim kuramının, din bilgisinin ya da türev ve integralin okutulup okutulmaması ancak bu ikinci soruya verilen yanıtla gerekçelendirilebilir. Bu soruya yanıt vermemiş birinin eğitim üzerine herhangi bir düşüncesinin doğruluğu ya da yanlışlığı tartışılmaz. Yukarıda sıraladıklarımız illa birbiriyle çelişen yanıtlar değildir. Örneğin, toplumsal refahı önplana çıkaran bir eğitim sisteminin elbette bireysel etkisi olacaktır. Gene de eğitimin birincil hedefinin belirlenmesinde yarar vardır. Hatta hedeflerimizi birincil, ikincil gibi bir sıralamaya da sokabiliriz. Ayrıca her kitle için ayrı hedefler seçilebilir.

Niye Eğitim? Bu yazıda, eğitim söz konusu olduğunda ne bireysel ne de toplumsal sorunlarla ilgileneceğim. Bireyi ve toplumu yoksayacağım. Örneğin bireysel mutluluk ve özgüven, bireyin karakterinin gelişimi, refah toplum gibi amaçları görmezden geleceğim. Geriye ne kaldı diye sorabilirsiniz. İnsanlık!

Yukarıdaki amaçlara yönelen bir eğitimin elbette toplumsal ve bireysel etkileri olacaktır. Örneğin 1960'larda Ay'a gitmeyi hedefleyen Amerikan eğitim sisteminin toplum ve birey üzerine hiç küçümsenmemesi gereken etkileri olmuştur. Ayrıca, herhangi bir eğitim sisteminin hedefi ortalama insan yetiştirmek değil, en yüksek düzeyde insan yetiştirmek olmalı. Hedeflerini yüksek tutan bir eğitim sistemi ister istemez ortalamayı yükseltir.

Yani eğitim yöntem(ler)imiz ne olmalıdır?

1. Kalburüstü Eğitim. Her toplumda birilerinin diğerlerinden daha iyi eğitim almasına olanak tanınır; daha doğrusu toplumdaki eşitsizlik kendiliğinden eğitim sistemine yansır. Zaten varolan kalburüstü eğitim kabul edilmeli, desteklenmeli ve bilinçli olarak uç noktalara taşınmalı. Kimlerin kalburüstü eğitim alacağı elbette önemli bir sorudur.

2. Eğitimde Çeşitlilik. Amacımızın önündeki en ciddi engel eğitimin bir örnekletirilmesi. Demokrasi mutlak eşitlik anlamına gelmez ya da gelmemeli. Herkes için aynı hukuk geçerli olmalı ama aynı eşitliği eğitimde sağlamaya çalışmak eğitimin düzeyini alçaltır. Eğitimde

çoğulculuk ve çeşitlilik desteklenmeli ve sıradışı eğitim kurumlarına izin verilmeli.

3. Bilginin Önemi. Bilgi, lisede ve hatta üniversitenin ilk iki yılında önplana çıkarılmamalıdır. Düşünebilmek, analiz edebilmek, soyutlayabilmek, kendini sözlü ya da yazılı doğru ifade edebilmek, varlıklar ve kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarabilmek, kendi kendine ve başkalarıyla tartışabilmek, eleştirel ve yaratıcı olmak, [*]öğrenmeyi öğrenmek[*], tanımları, önermeleri, kanıtları, varsayımları, hisleri, olguları ve dilekleri birbirinden ayırdedebilmek bilginin önüne geçmelidir. Bilgi sadece yukarıdaki yetilerin gelişmesi amacıyla verilmelidir. Lise eğitimini değersizleştiren, çeşitliliğe olanak tanımayan, düşünmeyi ve araştırmayı engelleyen, merakı öldüren, tek tip insan yaratan, gençleri mutsuz kılan, kısacası eğitimin ülkemizde bu hale düşmesine neden olan ÖSS, lise bitirme sınavına dönüştürülmelidir. Soruları lisede okutulan derslerden sorulduğuna göre, bu sınavlar zaten üniversiteye giriş sınavı değil, lise bitirme sınavı mahiyetindedir. Hatta ÖSS'nin mükemmel bir lise bitirme sınavı olduğunu söyleyebiliriz.

Eğitim, yargı kadar hükümetten ve devletin diğer güçlerinden bağımsız olmalıdır. Türkiye'de de Fransa'dakine benzer seçkin yüksekokullar kurulmalı ve hiçbir bürokratik güç bu seçkin okulların yönetimine karışmamalıdır. Bu seçkin okullara girmek için yarışacak öğrenciler en az iki yıl hazırlık sınıflarında okumalıdır.

Şimdi eğitim sistemi (ilköğretim)yeni değişmiş olan bize bakalım.bundan önceki eğitim sistemimizle şimdi uygulana eğitim sistemini karşılaştıralım.

eski eğiti sistemi tamamen öğretmen merkezliydi öğretmen herşeyi bilen,alanına hakim bu bilgileri sunan bir kişiydi.(bunun doğrultusunda yetişmiş bireyler aynı tip,üretmeyen tüketen herşeyi birilerinden bekleyen insan tipi.yeni eğitim sistemimizde ise bu yanlışlık anlaşılmış ve eğitim sistemi tamamen öğrenci merkezli,tüketenden çok üreten(proje ve performansla) bir nesil yetiştirmek amaçlanmıştır.umarm yeni eğitim sistemimiz amacına ulaşır....

EK 2. ÇEVRE MİÇ DURUM TARTIŞMALARINI ÇİN HAZIRLANAN PORTAL

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi & Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi BÖTE III
Doç. Dr. Deniz Deryakulu & Yrd. Doç. Dr. S. Sadi Seferoğlu

Özel Öğretim Yöntemleri I Dersi Tartışma Forumları

Duyurular

- Tartışma Forumları

Tartışma Forumları 17 Ekim 2008 tarihinden itibaren erişime açılacaktır.

Yardım

- Kullanım kılavuzu için [tıklayınız.](#)
- Soru ve görüşleriniz için: huseyinozcinar@gmail.com

GRUP A

GRUP B

GRUP C

GRUP D

phpBB Özel Öğretim Yöntemleri I Dersi Tartışma Forumu Doç. Dr. Deniz Deryakulu Yrd. Doç. Dr. S. Sadi Seferoğlu
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi & Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi BÖTE III Öğrenciler

Forum ana sayfa

SSS v1 kayıt giriş

Site, bu forumu görüntülemek için kayıt olmanızı ve giriş yapmanızı istiyor.

Kullanıcı adı:

Şifre:

Şifrem unuttum
Aktivasyon e-postama tekrar gönder

Her ziyaretimde otomatik giriş yap

Bu durumda çevrimiçi olduğumu gizle

Giriş

KAYIT

Giriş için kayıt olunmalıdır. Kayıt sadece bir kez saniye başına, fakat yetkililerimiz tarafından. Site yöneticisi kayıtlı kullanıcılara ilave yetkiler verebilir. Kayıt olduktan önce lütfen kullanıcı kuralına ve gizlilik ilkesini okuyunuz. Lütfen her türlü sorunu karşılamak için forum kurallarını okuduğunuzdan emin olun.

[Kullanım kısıtları](#) | [Gizlilik ilkesi](#)

Kayıt

Forum ana sayfa

Tekim • Tüm site içeriklerini sil • Tüm zamlar sil • JTC + 3 saat

Özel Öğretim Yöntemleri I Dersi Tartışma Forumu Doç. Dr. Deniz
Deryakulu Yrd. Doç. Dr. S. Sadi Seferoğlu

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi & Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi BÖTE III Öğrenciler

Forum ana sayfa • Grup A
Gelişmiş arama

Kullanıcı Kontrol Paneli • Kendi mesajlarınız
SSS Üye girişi Çıkış [çıkış]

Moderatör Kontrol Paneli

3. Haftanın değerlendirilmesi

CEVAPLA

9 mesaj • 1. sayfa (Toplam 1 sayfa)

Düzenle
Kilitle
Yeni
Sil
ALINTI

Döndüren s_u... tarih: Paz Kas 09, 2008 12:15 am

Ürver yükleme bölümünü anlatan öğretmen bilgisayar başında öğrencilerin görebileceği bir biçimde konuyu anlattı. Birebir uygulama da daha sonra yaptırıldı. Anlatımda bir problem görmedim. İlk uygulama için toplu olarak öğrencilere bir bilgisayar başında gösterme yöntemi olarak sakınca görmedim. İkinci öğretmen (bayan) geleneksel yöntemde (öğretmen merkezli-anlatım) bilgisayar kullanarak ders işlemiştir. Yorumları öğretmen çok istekli bir biçimde gerekli bir konuyu anlatıyormuş anlaşıyor. Yürütülenden uzak bir şekilde ders işliyor. Bu anlatım ek çalışma planları ya da uygulamalarda desteklenmez ise kabul edilebilir. Bilgisayar ortamında öğrencilere konuyu neden öğreneceği konusunda ihtiyaç uyarılmadan ders anlatılınca öğrencinin ilgisi sadece ders görmek için dinlemeye yönelik olacaktır diye düşünüyorum.

Düzenle
Kilitle
Yeni
Sil
ALINTI

Döndüren m... tarih: Paz Kas 09, 2008 11:11 am

Ben birinci öğretmenin yerinde olsaydım, anlatacağım şeyi projeksiyonla anlatırdım. Çünkü orada kenarda ve de ayakta kalan öğrencilerin monitörlerini çok da net olarak görebildiklerini sanıyorum. Bir de ben de böyle bir konunun mutlaka öğrenciler tarafından uygulanması gerekir, (öğretmen daha sonra uygulama yaptırdı mı bilmiyorum tabii)

EK 3. ANOVA SAYILTI LARINA Lİ K N BULGULAR

Büyüköztürk (2008), iki boyutlu varyans analizinin üç temel varsayımını; a) bağımsız değişkenlere ilişkin ölçümlerin, grupların ait olduğu evrende normal dağılım göstermesi, b) ölçümlerin, grupların ait olduğu evrende eşit varyansa sahip olmaları ve c) ölçümlerin birbirinden bağımsız olması, olarak sıralamaktadır.

Ölçümlerin grupların ait olduğu evrende eşit varyans göstermesi varsayımı Levene'in F testi ile kontrol edilmiş ve anlamlı bir farklılık olmadığı [F(3,70)=2,373, P=0.78] görülmüştür.

Büyüköztürk (2008), normallik sınaması için, çarpıklık katsayısının ve shapiro-wilks testinin (grup büyüklüğünü 50'den küçük olduğu durumlarda) kullanılabileceğini önermektedir.

Normallik Sınamasına İlişkin Betimsel Veriler ve Shapiro-Wilks Çözümlemesi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı	Shapiro-Wilks(p)
A	20	2.1258	.46162	-.636	.128	.218
B	17	2.0122	.39658	-.730	.1531	.540
C	18	2.0976	.44034	-.182	.225	.982
D	19	1.7825	.24063	.907	.687	.232

Büyüköztürk'e (2008) göre, shapiro-wilks çözümlemesine p-değerinin .05'den büyük çıkması bu anlamlılık düzeyinde verilerin normallikten anlamlı sapma göstermediği biçiminde yorumlanabilir. Ayrıca, çarpıklık katsayısının +1 ile -1 arasında kalması da verilerin normallikten anlamlı olarak saptanmasının bir göstergesi olarak yorumlanmaktadır. Yukarıda verilen çizelge incelendiğinde, verilerin her iki varsayımı da karşılanmadığı görülmektedir.