

**T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**BİLİŞSEL KOÇLUK DESTEKLİ YANSITICI ÖĞRETİM YAKLAŞIMININ
İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA,
KALICILIĞA, YANSITICI DÜŞÜNME VE ÜSTBİLİŞ BECERİLERİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

HAZIRLAYAN

Seçil TÜMEN AKYILDIZ

DANIŞMAN

Prof. Dr. Çetin SEMERCİ

ELAZIĞ-2015

TC
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalı

ONAY

Seçil TÜMEN AKYILDIZ'ın hazırlamış olduğu “Bilişsel Koçluk Destekli Yansıtıcı Öğretim Yaklaşımının İngilizce Öğretiminde Öğrencilerin Akademik Başarısına, Kalıcılığa, Yansıtıcı Düşünme ve Üstbiliş Becerilerine Etkisi ” başlıklı tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 22.04.2015.tarih ve 2015/14 sayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından 11.05.2015 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda /doktora tezini oy birliği/oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

İmza

1. Prof. Dr. Sebahattin ARIBAŞ
2. Prof. Dr. M. Nuri GÖMLEKSİZ
3. Prof. Dr. Çetin SEMERCİ
4. Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN
5. Doç. Dr. Ahmet KARA

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih ve sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Prof. Dr. Çetin SEMERCİ danışmanlığında hazırlamış olduğum “Bilişsel Koçluk Destekli Yansıtıcı Öğretim Yaklaşımının İngilizce Öğretiminde Öğrencilerin Akademik Başarısına, Kalıcılığa, Yansıtıcı Düşünme ve Üstbiliş Becerilerine Etkisi” adlı doktora tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

Seçil TÜMEN AKYILDIZ

ÖZET

Doktora Tezi

Bilişsel Koçluk Destekli Yansıtıcı Öğretim Yaklaşımının İngilizce Öğretiminde Öğrencilerin Akademik Başarısına, Kalıcılığa, Yansıtıcı Düşünme ve Üstbiliş Becerilerine Etkisi

Seçil TÜMEN AKYILDIZ

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

ELAZIĞ-2015, Sayfa: XV+367

Bu çalışmanın amacı, bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımı temel alınarak yapılan öğretimin, öğrencilerin akademik başarısına, başarının kalıcılığına, yansıtıcı düşünme ve üstbiliş becerilerine etkisini araştırmaktır. Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmacının deneysel bir çalışmanın içerisine ikincil araştırma sorusunu cevaplamak için nitel bir aşama eklemesiyle oluşan iç içe desen ise araştırma desenini oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri gerçek deneme modellerinden ‘ön test-son test kontrol gruplu’ desenle yürütülmüştür. Çalışmada gruplar bir deney ve bir kontrol grubu desenine göre oluşturulmuştur. Araştırmacı deney grubunun ve kontrol grubunu oluşturan iki sınıftan birinin derslerini yürütmüş, kontrol grubunu oluşturan diğer sınıfın dersi ise gönüllülük esası temel alınarak sınıfın kendi öğretim elemanı tarafından yürütülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda ise eylem araştırması deseni tercih edilmiş ve de bu çerçevede “Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim uygulamalarıyla ilgili olarak deney grubu öğrencilerinin düşünceleri nelerdir?” sorusuna cevap aramak için öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler için deney grubundan farklı seviyelerde dokuz öğrenci gönüllülük esası ile seçilmiştir.

Araştırma 2013-2014 Akademik yılı bahar döneminde Elazığ Fırat Üniversitesi yabancı Diller Yüksek Okulunda hazırlık eğitimi gören öğrenciler üzerinden yürütülmüştür. Araştırmada deney ve kontrol grupları 30’ar öğrenciden oluşmuştur. Gruplar, öğrencilerin ön test puanları, I. Dönem Grammar dersinden aldıkları not ortalamaları, I. Dönemde Main Course, Grammar ve Reading derslerinden aldıkları notların total ortalaması ve YGS’den aldıkları puan ölçütlerine göre kümeleme analizi yapılarak oluşturulmuştur. Dersler deney

grubunda bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımına dayalı etkinliklerle işlenirken; kontrol grubunda geleneksel yöntem kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi 50 sorudan oluşmaktadır. Geliştirilen testin analizleri TAP (Test Analysis Program) ile yapılmış ve ortalama güçlüğü .547 ve KR-20 güvenirlik katsayısı .882 olarak belirlenmiştir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen dörtlü likert tipinde ve 38 maddeden oluşan İngilizce Öğreniminde Üstbiliş Ölçeğinin (YDÖÜÖ) KMO değeri .882; Bartlett testi sonucu 8521.921; Cronbach Alpha katsayısı .877 olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan bir diğer nicel veri toplama aracı ise Kember ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen ve Başol ve Engin (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeğidir (YDDBÖ). Nicel verilerin analizinde SPSS-17 istatistik programı kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin ve geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin başarı düzeylerinin arttığı görülmüştür. Ancak deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Her iki grubun başarı testinden aldıkları eriş ve kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının da son test arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Gruplar kalıcılık açısından karşılaştırıldıklarında da deney grubu öğrencilerinin lehine puanların yüksek olduğu görülmüştür.

Gruplardaki öğrencilerin YDÖÜÖ aldıkları puanlara bakıldığında; ölçeğin genel, yabancı dil öğrenme sürecini denetleme, yabancı dil öğrenmeye ilişkin geliştirilen tutum, yabancı dil öğrenme sürecini planlama, yabancı dil öğrenme amaçlarının farkındalığı ve süreci değerlendirme alt boyutlarının hepsinde de deney grubu öğrencilerinin araştırılan konular bazında ilerleme kaydettikleri aldıkları yüksek puanlarla belirlenmiştir. YDDBÖ ele alındığında da genel, alışkanlık, anlama, yansıtma ve kritik yansıtma alt boyutlarında deney grubunun puanları kontrol grubuna oranla anlamlı bir şekilde farklı olarak tespit edilmiştir.

Araştırmanın nitel bulguları değerlendirildiğinde ise, bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının deney grubundaki öğrenciler tarafından oldukça olumlu değerlendirildiği belirlenmiş, konuyu bu şekilde daha iyi anladıkları ve öğrenmeyi öğrenme noktasında kazanımlarının yüksek olduğu vurgulanmış ve bu becerilerin diğer derslerde olduğu kadar yaşamlarının her alanında kullanılacağı belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel koçluk, yansıtıcı öğretim, üstbiliş, yansıtıcı düşünme

ABSTRACT

Doctoral Dissertation

The Effect of Cognitive Coaching Supported Reflective Teaching Approach on Students' Academic Achievement, Retention, Metacognitive and Reflective Thinking Skills in English Language Teaching

Seçil TMEN AKYILDIZ

The University of Fırat

The Institute of Education Science

The Department of Curriculum and Instruction

ELAZIĞ-2015, Page: XV+367

This study aims at determining the effects of instruction based on cognitive coaching supported reflective teaching approach on students' academic achievements, retention, metacognitive and reflective thinking skills. In this study the mixed method which combined and used both the quantitative and qualitative methods together, was preferred. The embedded design consisting of adding a secondary research question to an experimental study was formed the design of the study. The quantitative aspect of the study was conducted as pre-test post-test control group experimental design. The groups of the study were determined as one control and one experimental group. The researcher instructed the experimental group and one of the two classes comprising the control group. The other control group class was instructed by its own instructor determined voluntarily. As for the qualitative aspect of the study, action research design was preferred and in this respect interviews were made to identify students' views about the experimental process. For the interviews, nine students from the experimental group were selected voluntarily according to their levels in class.

The study was conducted in the spring term of 2013-2014 Academic Year with the preparatory class students from Fırat University School of Foreign Languages. Both the experimental and the control groups comprised of 30 students. The groups were organized according to their pre test scores (to ensure the impartiality), first term grammar scores, first term total scores and the university entrance examination scores. While experimental group was instructed with cognitive coaching supported reflective teaching activities, traditional teaching method was used for the control group.

The achievement test prepared by the researcher is composed of 50 questions. The mean difficulty of the test whose analysis were done using TAP: Test Analysis Program (version 2007a), was calculated to be .547 and the KR-20 reliability coefficient was found to be .882.

The four-point Likert style metacognition in English language learning scale consisted of 38 items and developed by the researcher. The KMO value of the scale was measured at .882; the Bartlett test measure was found to be 8521.921 and the Cronbach Alpha reliability coefficient was calculated at.877. The other quantitative data collection instrument was the 'Reflective Thinking Scale' which was developed by Kember and the others (2000) and was adapted in Turkish by Başol and Engin (2013). The SPSS-17 statistical program was used to analyze quantitative data.

The study results revealed that the achievement levels of the experimental groups which used cognitive coaching supported reflective teaching approach and those of the control group that used traditional methods increased. However, the experimental group was seen to be more successful than the control group. Significant differences were found between both groups in terms of achievement and retention. Moreover, it was recognized that there were statistically significant differences among the groups in terms of post-test and retention. Retention scores of the experimental groups was seen to be higher compared to the the retention test of the control group.

As a matter of the students' scores of The Metacognition in Foreign Language Learning Scale, the experimental group are determined as significantly different in terms of their higher scores in all the subscales such as general, monitoring the process, the attitude towards the process, planning the process, awareness of the language learning aims and evaluating the process. Examining the Reflective Thinking Scale, the scores of experimental group's students are confirmed to be significantly different by comparison with the control group in all of the subscales such as, general, habitual action, understanding, reflection and critical reflection.

The qualitative results of the research revealed that the cognitive coaching supported reflective teaching approach was evaluated positiveley by the students. They stated that they comprehended the subjects beter, had higher attainments about learning to learn and applied these skills in all the aspects of their lives.

Key Words: Cognitive coaching, reflective teaching, metacognition, reflective thinking.

İÇİNDEKİLER

ONAY	
BEYANNAME	I
ÖZET.....	II
ABSTRACT	IV
İÇİNDEKİLER.....	VI
TABLolar LİSTESİ	IX
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIII
EKLER LİSTESİ.....	XIV
ÖNSÖZ.....	XV
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
I.GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	4
1.2. Araştırmanın Önemi	6
1.3. Araştırmanın Amacı	6
1.3.1. Araştırmanın Denenceleri.....	7
1.3.1.1. Başarı Testine İlişkin Denenceler.....	7
1.3.1.2. Yabancı Dil Öğreniminde Üstbiliş Ölçeğine İlişkin Denenceler	7
1.3.1.3. Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeğine İlişkin Denenceler	9
1.4. Sayıtlar.....	11
1.5. Sınırlılıklar.....	11
1.6. Tanımlar.....	11
1.7. Kısaltmalar.....	12
İKİNCİ BÖLÜM	14
II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	14
2.1. Yabancı Dil Öğretimi	14
2.1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Cevaplanması Gereken Sorular.....	17
2.1.2. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri	19
2.2. Üstbiliş.....	32

2.2.1.Üstbilişin Kategorileri	34
2.2.2.Üstbilişsel Stratejiler	38
2.2.3.Üstbilişsel Becerileri Geliştiren Stratejiler	39
2.3. Yansıtıcı Öğretim	41
2.3.1.Yansıtma Nedir?.....	41
2.3.2.Yansıtıcı Düşünme	47
2.3.3. Yansıtıcı Öğretimin Özellikleri	50
2.3.3.3. Bulguları Toplama ve Değerlendirme:.....	57
2.3.3.4. Öğretime Yönelik Yaklaşımlar.....	58
2.3.3.5.Öğretmen Yargısı	59
2.3.3.6. Meslektaşlarla Öğrenme	59
2.3.3.7. Yaratıcı Bir Uzlaştırma: Yansıtıcı Öğretim.....	60
2.3.4.Yansıtıcı Öğretmen.....	67
2.3.5. Öz Yansıtma	70
2.4.Bilişsel Koçluk	72
2.4.1.Zihin Durumları.....	78
2.4.2.Bilişsel Koçluk Görüşmeleri	81
2.4.3. Bilişsel Koçluk Sürecindeki Toplantılar	85
2.5.İlgili Araştırmalar	89
2.5.1. Yansıtıcı Öğretimle İlgili Araştırmalar	89
2.5.2. Üstbiliş ile İlgili Araştırmalar.....	97
2.5.3.Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Araştırmalar	102
2.5.4.Bilişsel Koçluk ile İlgili Araştırmalar	110
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	121
III. YÖNTEM.....	121
3.1. Araştırma Modeli.....	121
3.2. Çalışma Grubu	125
3.2.1.Deneysel İşlemler İçin Çalışma Grubunun Oluşturulması	126
3.3. Araştırma Sürecinde Uygulanan İşlemler.....	133
3.3.1.Uygulama Öncesi Dönem	134
3.3.2.Uygulama Dönemi	137
3.3.3.Uygulama Sonrası Dönem.....	139
3.4. Veri Toplama Süreci.....	140

3.4.1. Nicel Veri Toplama Araçları.....	140
3.4.2. Nitel Veri Toplama Araçları.....	151
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	152
3.5.1.Nitel Verilerin Çözümlemesi.....	153
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	155
4. BULGULAR ve YORUM.....	155
4.1. Nicel Verilere Ait Bulgular	155
4.1.1. Başarı Testine İlişkin Denenceler.....	155
4.1.2.Yabancı Dil Öğreniminde Üstbilis Ölçeğine (YDÖÜÖ) İlişkin Bulgular.....	160
4.1.3. Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeğine İlişkin Denenceler	177
4.2.Nitel Verilere Ait Bulgular	190
4.2.1. Bilişsel Koçluk Destekli Yansıtıcı Öğretim Uygulamalarına İlişkin Deney Grubu Öğrencilerinin Görüşleri.....	190
BEŞİNCİ BÖLÜM	203
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	203
5.1. Sonuç ve Tartışma	203
5.1.1. Başarı Testine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	203
5.1.2.Yabancı Dil Öğreniminde Üstbilis Ölçeğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	206
5.1.3. Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeğine İlişkin Sonuçlar	210
5.1.4. Bilişsel Koçluk uygulamasına İlişkin Sonuç ve Tartışma	212
5.2 Öneriler	214
KAYNAKÇA	217
EKLER.....	238
ÖZGEÇMİŞ	367

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo No:

1. Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Öğrencilerin Üstbiliş Bilgi Sistemleri Hakkında Üstbiliş Bilgisi Türleri.....	36
2. Yansıtmanın Boyutları.....	44
3. Bartlett'a göre ders yansıtma döngüleri.....	56
4. Öğretmenlerin karşılaştığı yaygın ikilemler.....	65
5. Nicel Araştırmaya Karşı Nitel Araştırma.....	122
6. Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü.....	123
7. Deney Grubu İçin Normal Dağılım Kriterleri.....	128
8. Kontrol Grubu İçin Normal Dağılım Kriterleri.....	129
9. Deney ve Kontrol Gruplarının Yansızlık Ölçütlerine İlişkin Puanlarının Bağımsız Gruplar t-Testi Analizi Sonuçları.....	129
10. Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testinin Öntest Uygulamasının Genel Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	131
11. t Testi ve Mann Whitney U Testi.....	132
12. Deney ve Kontrol Grubunun Yabancı Dil Öğreniminde Üstbiliş Ölçeğinin Öntest Uygulamasının Genel Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	132
13. Uygulama Takvimi.....	133
14. Başarı Testi Madde Güçlük İndeksleri.....	143
15. Madde Ayırıcılık Gücü İndeksine (r _j) Göre Madde Analizi Sonuçları.....	144
16. Yabancı Dil Öğreniminde Üstbiliş Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları.....	147
17. Yabancı Dil Öğreniminde Üstbiliş Ölçeği İçin Değer Aralıkları.....	153
18. Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği İçin Değer Aralıkları.....	153
19. Deney Grubunun Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.....	155
20. Kontrol Grubunun Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.....	156
21. Deney ve Kontrol Grubunun Başarı testi Sontest Uygulamasına İlişkin Mann Whitney U ve t-Testi Sonuçları.....	157
22. Deney Grubunun Başarı Testinden Aldıkları Sontest-Kalıcılık testi Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.....	158

23. Kontrol Grubunun Başarı Testinden Aldıkları Sontest-Kalıcılık testi Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.....	159
24. Deney ve Kontrol Grubunun Başarı testi Kalıcılık Uygulamasına İlişkin Mann Whitney U ve t-Testi Sonuçları	159
25. Deney Grubunun YDÖÜÖ'nin Ön-Üstbiliş _(genel) -Son-Üstbiliş _(genel) Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.....	160
26. Kontrol Grubunun YDÖÜÖ'nin Ön-Üstbiliş _(genel) -Son-Üstbiliş _(genel) Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.....	161
27. Deney ve Kontrol Grubunun YDÖÜÖ'nin Sontest Uygulamasının Genel Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve t-Testi Sonuçları	162
28. Deney Grubunun “Yabancı Dil Öğrenme Sürecini Denetleme”Alt Boyutuna Dair Ön-Üstbiliş _(denetleme) -Son-Üstbiliş _(denetleme) Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları	163
29. Kontrol Grubunun“Yabancı Dil Öğrenme Sürecini Denetleme”Alt Boyutuna Dair Ön-Üstbiliş-Denetleme-Son-Üstbiliş-Denetleme Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.....	164
30. Deney ve Kontrol Grubunun YDÖÜÖ'nin Sontest Uygulamasının “Yabancı Dil Öğrenme Sürecini Denetleme” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve t-Testi Sonuçları	165
31. Deney Grubunun “Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı geliştirilen Tutum” Alt Boyutuna Dair Öntest-Üstbiliş _(tutum) —Sontest-Üstbiliş _(tutum) Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.....	166
32. Kontrol Grubunun “Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı geliştirilen Tutum” Alt Boyutuna Dair Öntest-Üstbiliş _(tutum) —Sontest-Üstbiliş _(tutum) Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.....	167
33. Deney ve Kontrol Grubunun YDÖÜÖ'nin Sontest Uygulamasının “Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı geliştirilen Tutum” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve t-Testi Sonuçları.....	168
34. Deney Grubunun YDÖÜÖ'nin Yabancı Dil Öğrenme Sürecini Planlama Alt Boyutuna İlişkin Öntest _{planlama} -Sontest _{planlama} Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	169
35. Kontrol Grubunun “Yabancı Dil Öğrenme Sürecini Planlama”Alt Boyutuna Dair Öntest-Üstbiliş _{planlama} —Sontest-Üstbiliş _{planlama} Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları	170
36. Deney ve Kontrol Grubunun YDÖÜÖ'nin Sontest Uygulamasının “Yabancı Dil Öğrenme Sürecini Planlama” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve t-Testi Sonuçları	171

37. Deney Grubunun YDÖÜÖ'nin Yabancı Dil Öğrenme Amaçlarının Farkındalığı Alt Boyutuna İlişkin Ön-Farkındalık-Son-Farkındalık Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	172
38. Kontrol Grubunun YDÖÜÖ'nin Yabancı Dil Öğrenme Amaçlarının Farkındalığı Alt Boyutuna İlişkin Öntest _{farkındalık} -Sontest _{farkındalık} Puanlarının Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları	173
39. Deney ve Kontrol Grubunun YDÖÜÖ'nin Sontest Uygulamasının “Yabancı Dil Öğrenme Amaçlarının Farkındalığı” Alt Boyutuna Dair Mann Whitney U ve t-Testi Sonuçları	174
40. Deney Grubunun YDÖÜÖ'nin “Yabancı Dil Öğrenim Sürecini Değerlendirme” Alt Boyutuna İlişkin Öntest _{değerlendirme} -Sontest _{değerlendirme} Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	175
41. Kontrol Grubunun YDÖÜÖ'nin “Yabancı Dil Öğrenim Sürecini Değerlendirme” Alt Boyutuna İlişkin Ön-Değerlendirme-Son-Değerlendirme Puanlarının Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.....	176
42. Deney ve Kontrol Grubunun YDÖÜÖ'nin Sontest Uygulamasının “Yabancı Dil Öğrenim Sürecini Değerlendirme” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve t-Testi Sonuçları	177
43. Deney Grubunun YDDBÖ'nin “Öntest-yansıtıcı düşünme _{genel} -Sontest-yansıtıcı düşünme _{genel} ” Puanlarının Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları	178
44. Kontrol Grubunun YDDBÖ'nin “Öntest-yansıtıcı düşünme _{genel} -Sontest-yansıtıcı düşünme _{genel} ” Alt Boyutuna İlişkin Puanların Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.....	179
45. Deney ve Kontrol Grubunun YDDBÖ'nin Sontest Uygulamasının Genel Puanlarına İlişkin Mann Whitney U ve t-Testi Sonuçları	179
46. Deney Grubunun YDDBÖ'nin “Yansıtma” Alt Boyutuna İlişkin Öntest-Yansıtma-Sontest-Yansıtma Puanlarının Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları	180
47. Kontrol Grubunun YDDBÖ'nin “yansıtma” Alt Boyutuna İlişkin Öntest _{Yansıtma} -Sontest _{Yansıtma} Puanlarının Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları	181
48. Deney ve Kontrol Grubunun YDDBÖ'nin Sontest Uygulamasının Yansıtma Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve t-Testi Sonuçları	182
49. Deney Grubunun YDDBÖ'nin “Kritik Yansıtma” Alt Boyutuna İlişkin Öntest _{Kritik Yansıtma} -Sontest _{Kritik Yansıtma} Puanlarının Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları	183
50. Kontrol Grubunun YDDBÖ'nin “Kritik Yansıtma” Alt Boyutuna İlişkin Öntest _{Kritik Yansıtma} -Sontest _{Kritik Yansıtma} Puanlarının Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.....	184
51. Deney ve Kontrol Grubunun YDDBÖ'nin Sontest Uygulamasının Kritik Yansıtma Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve t-Testi Sonuçları.....	184

52. Deney Grubunun YDDBÖ'nin "Anlama" Alt Boyutuna İlişkin ÖntestAnlama-SontestAnlama Puanlarının Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları	185
53. Kontrol Grubunun YDDBÖ'nin "anlama" Alt Boyutuna İlişkin ÖntestAnlama-SontestAnlama Puanlarının Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları	186
54. Deney ve Kontrol Grubunun YDDBÖ'nin Sontest Uygulamasının Anlama Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve t-Testi Sonuçları	187
55. Deney Grubunun YDDBÖ'nin "Alışkanlık" Alt Boyutuna İlişkin ÖntestAlışkanlık-SontestAlışkanlık Puanlarının Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları	188
56. Kontrol Grubunun YDDBÖ'nin "alışkanlık" Alt Boyutuna İlişkin ÖntestAlışkanlık-SontestAlışkanlık Puanlarının Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları	189
57. Deney ve Kontrol Grubunun YDDBÖ'nin Sontest Uygulamasının Alışkanlık Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve t-Testi Sonuçları.....	190
58. Stratejinin Planlama Görüşmesinin Güven Adımına İlişkin Öğrenci Görüşleri	191
59. Stratejinin Planlama Görüşmesinin Amaç Belirleme ve Süreç Hakkında Bilgilendirme Adımına İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	193
60. Stratejinin Planlama Görüşmesinin Amaç Belirleme ve Süreç Hakkında Bilgilendirme Adımına İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	195
61. Bilişsel Koçluk Destekli Yansıtıcı Öğretim Uygulamaları Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	197
62. Bilişsel Koçluk Destekli Yansıtıcı Öğretim Uygulamaları Sürecinde Son Yansıtma Toplantısına İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	200
63. Deney grubunun oluşturulmasında kullanılan ölçütlere ilişkin puanlar.....	251
64. Kontrol grubunun oluşturulmasında kullanılan ölçütlere ilişkin puanlar.....	253
65. Deney grubunun YDÖÜÖ'nden aldıkları ön-üstbiliş-son-üstbiliş puanları	332
66. Kontrol grubunun YDÖÜÖ'nden aldıkları ön-üstbiliş-son-üstbiliş puanları	334
67. Deney grubunun YDDBÖ'nden aldıkları ön-yansıtıcı düşünme-son-yansıtıcı düşünme puanları.....	336
68. Kontrol grubunun YDDBÖ'nden aldıkları ön-yansıtıcı düşünme-son-yansıtıcı düşünme puanları.....	338

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No:

1. Pollard’a göre yansıtıcı öğretim süreci.....	52
2. Bartlett’a göre yansıtıcı öğretim sürecinin unsurları.....	52
3. Richards ve Lockhard’ın yansıtıcı öğretim süreci.....	54
4. Kolb’un yansıtma döngüsü.....	55
5. Henderson’a göre Öğrenmenin Yapılandırmacı Kuramı	62
6. “Sorgulayıcı yansıtıcı Öğretmen” çekirdek öbeği etrafında bir kümeleme	69
7. Bilişsel koçluğun kökleri.....	75
8. Planlama Görüşmesi.....	82
9. Yansıtma Görüşmesi	83
10. Koçluk Döngüsü	84
11. Başarı Testi Geliştirmenin Aşamaları	141
12. Yabancı Dilde Üstbiliş Ölçeği Scree Plot	356

EKLER LİSTESİ

EK NO:

1. Başarı Testi.....	238
2. Başarı Testi Belirtke Tablosu.....	248
3. Başarı Testi Maddelerine İlişkin İstatistik Sonuçları.....	251
4. Grupların Oluşturulmasında Kullanılan Ölçütler.....	251
5. Ders Planlar.....	255
6. Yabancı Dil Öğrenmede Üstbiliş Ölçeği.....	325
7. Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği.....	328
8. Kolmogorow-Smirnov Tabloları.....	329
9. Ölçeklerden Alınan Puanlar.....	332
10. Bilişsel Koçluk Faaliyetleri.....	340
11. Araştırmacının Ön Yansıtması.....	348
12. Ders Sonrası Araştırmacının Yansıtma Örneği.....	350
13. TAP: Test Analysis Programı madde analiz sonuçları.....	352
14. TAP: 2.Analiz Sonuçları.....	354
15. Yabancı Dilde Üstbiliş Ölçeği Scree Plot Çizimi.....	356
16. Bilişsel Koçluk Destekli Yansıtıcı Öğretim için Öğrenci Görüşme Formu Örneği.....	357
17. Dersler Esnasında Çekilmiş Bazı Fotoğraflar.....	363
18. İzin Belgesi.....	367

ÖNSÖZ

Küreselleşen ve değişen dünyada eğitimin amacı kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebilen ve bu süreçlere etkin olarak katılan, kendine güvenen ve yeteneklerini olumlu bir şekilde kullanan, kendini değerlendirebilen bireyler yetiştirmek ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde onlara yol göstermektir. Araştırmanın çıkış noktasını oluşturan bu ifade doğrultusunda yabancı dil öğrenimi sürecinde öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra üstbilişsel becerileriyle yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirebilmek ve de eğitim kalitesini artırabilmek için yansıtıcı öğretimin ve bilişsel koçluk desteğinin önemi vurgulanmak istenmiştir.

Araştırmanın yürütülmesinde bana her zaman yol gösteren ve desteğini esirgemeyen değerli danışmanım Prof. Dr. Çetin SEMERCİ'ye en içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma süresince değerli görüşleriyle bana yardımcı olan Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim ve Eğitim Yönetimi Bölümlerindeki değerli hocalarım Prof. Dr Nuri GÖMLEKSİZ'e, Prof. Dr Burhan AKPINAR'a, Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN'a, Yard. Doç. Dr. Hilal KAZU'ya, sevgili arkadaşım Demet DEMİRALP'e ve teknik alanda desteklerini esirgemeyen Yard. Doç Dr. Aykut TOPDEMİR'e çok teşekkür ederim. Ayrıca çalışmam için bana gerekli ortamı hazırlayan Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu yönetimine ve araştırmaya katılan öğrencilerime de teşekkür ederim.

Beni çalışmaya teşvik eden, yönlendiren ve her anlamda destekleyen, her zaman örnek aldığım babam Prof. Dr. Fikret TÜMEN'e, çalışmalarım boyunca manevi desteklerini hep hissettiğim canım anneme, eşime ve de çalışma dolayısıyla yeterince zaman ayıramadığım, en büyük zenginliğim olan canım kızım Serra'ya teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım.

Seçil TÜMEN AKYILDIZ

BİRİNCİ BÖLÜM

I.GİRİŞ

Biyo-kültürel ve sosyal bir varlık olan insanın yaşam boyunca cevaplaması gereken en önemli soru “Nasıl yaşamalıyım?” sorusudur. Bireyin yaşamı süresince karşılaşacağı soruların tümü, bu soru etrafında çözümlenmelidir. Örneğin bireyin kendisine ve bedenine karşı davranışlarının nasıl olması gerektiği, beynini nasıl kullanması ve duygularını nasıl yönetmesi gerektiği, nasıl bir aile kurup nasıl bir vatandaş olması gerektiği, başkalarını ve kendisini mutlu etmek için doğal kaynakları nasıl kullanması gerektiği, yeteneklerinden yararlanma yollarını nasıl bulması gerektiği gibi sorular insanların yaşam boyunca çözüm bulması gereken alt sorulardır. Bu sorular gerekli öğrenmeler sayesinde cevaplanır ve insanın doğumdan ölüme kadar tüm yaşamını kapsamaktadır. Bireyin istediği şekilde bir yaşama sahip olması için, gerekli öğrenmeleri sağlamada ise eğitim en önemli araçtır (Senemoğlu, 2011, s.xxı).

Eğitim aynı zamanda bilginin edinilmesi ve yayılması yoluyla oluşan değişim ve gelişimin temel aracıdır (Genç ve Eryaman, 2008, s.90). Geride bıraktığımız yirminci yüzyılda, ülkeler arasında meydana gelen sosyal, ekonomik ve kültürel alanlardaki yakınlaşmalar ve bu yakınlaşmaların sonucu olarak sınırların ortadan kalkması, hızlı küreselleşme ve dünyamızın da hızla küçülmesi eğitim alanında da hızlı değişim ve gelişimleri beraberinde getirmektedir. Fullan ‘a göre (2001, s.39) eğitim alanında değişim sınıf içinde uygulanan bir yenilikten daha fazlasıdır. Gerçek değişim tanımlanması güç ve çok boyutlu bir olgudur, uygulama alanında olması gerekir ve eğitimsel bir amaca ulaşmayı hedefler. Eğitim alanındaki bu değişim Çiçek’e (2012, s.12) göre bugünün öğrenen ihtiyaçlarının yarıninkinden farklı olacağını işaret etmektedir. Öğrenen ihtiyaçları artık sınırları belirli bir eğitim-öğretim atmosferi içerisinde salt geleneksel yöntemlerle giderilemeyecek kadar artmıştır. Dolayısıyla bugünün eğitimcileri bütünüyle farklı bir öğrenen grubu ile karşı karşıya bulunmaktadır.

Değişen ve gelişen eğitim sayesinde farklılaşan öğrenen grubunun yabancı dil bilmeye her zamankinden fazla ihtiyaç duyduğu da tartışmasız bir gerçektir. Yapılan çalışmalar hızla gelişen dünyada en az bir yabancı dil öğrenme hiç olmadığı kadar önemli bir

konu haline geldiğini göstermektedir (Gömleksiz, 2014,s.92; 2010, s.913, Najeeb, 2012, s.1243). 21. yüzyılda en az bir yabancı dil bilmenin önemi tartışılmayacak kadar büyüktür. Çağın bilim insanının bazı özelliklerle donanmış olarak yetişmesi için en az bir yabancı dili (ki bu da artık yetmemektedir) ve bilgisayarını bir meslek olarak değil, edineceği her hangi bir mesleğin gereği olarak bilmesi gerekir (Çelebi, 2006, s.292).

İngilizcenin bilim, teknoloji, ticaret ve eğitimde ortak dil (lingua franca) haline gelmesiyle İngilizceyi etkili bir şekilde öğretmek ve öğrenmek de bir ihtiyaç haline gelmiştir. Ülkelerin sosyo-ekonomik gelişimleri için oldukça önem arz eden İngilizce bireysel düzeyde de başarının anahtarı konumuna gelmiştir (El-Fiki, 2012, s.2). Ulusların globalleşmesinde de yabancı dillerden İngilizce anahtar unsurdur. Bilgi teknolojisi devrimi uluslar arasındaki mesafeleri kısaltmış ve sınırları yok etmiştir. Bu sınırların ortadan kalmasında İngilizcenin rolü de yadsınamaz boyuttadır (Al-Jadidi, 2009, s.20). Küreselleşme dünyanın her tarafında ticari hayatı, ekonomiyi, bankacılığı, bilim ve teknolojiyi, kültürel hayatı ve uluslar arası ilişkileri etkilediği gibi eğitim sistemlerinin dil politikalarını da etkilemiştir. Bu bağlamda ilköğretimden üniversiteye kadar dil öğretimi Türk eğitim sisteminin öncelikleri arasında olmalıdır. Çünkü İngilizce de akıcılık çok geniş çevrelerce başarının anahtarı olarak kabul edilmektedir (Gömleksiz, 2014, s.92-93; 2010, s.913). Nitekim bilgiye rahat ulaşabilmek, elde edilen bilgileri paylaşabilmek, her alanda uluslarla ilişkileri rahatlatmak ve her şeyden önemlisi yaşamı kolaylaştırıp ufku genişletmek noktasında yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi bireyler için bir zorunluluk haline gelmiştir.

Avrupa Birliği ülkelerine bakıldığında insanların % 44'ünün iki dil konuşmakta olduğu, Avrupa'da okuyan öğrencilerin % 89'unun bir yabancı dil öğrenmekte ya da konuşmakta olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yabancı dil insanlar için bir ayrıcalık olarak kabul edilmektedir. Yabancı dil, öğrenenlerin ufuklarını açıp vizyonlarını genişletmekte, farklı ortamlara uyumu ve başarıyı olumlu yönde etkilemekte ve böylece ortaya çıkan çerçevede ülkeler arasındaki hareketliliği sağlamaktadır (Bircan, 2003, s.24). Hasman da 2000 yılında yaptığı çalışmada 1.4 milyar insanın İngilizcenin resmi dil olarak kullanıldığı bölgelerde yaşamakta olduğunu, dünyadaki bilim insanlarının % 70'inin İngilizce okuyabildiğini, %85'ten fazla İngilizce elektronik posta yazıldığını ve bilginin % 90'ının elektronik erişim ağlarında İngilizce olarak depolandığını kaydetmiştir. Hasman (2000, s.2) 2010 yılında İngilizceyi yabancı dili ya da ikinci dili olarak konuşanların sayısının ise ana dil olarak İngilizce konuşanlardan fazla olacağını öngörmüştür.

İngilizce öğrenmenin öneminin her geçen gün arttığı günümüz toplumunda İngilizce öğretimi çerçevesinde de bazı değişimler ve gelişimler kaçınılmazdır. Zira Çiçek'e göre

(2012, s.3-6) mevcut eğitim sistemleri tek tip öğretimden sıyrılarak öğrenenlerin değişen ve farklılık gösteren ihtiyaç ve ilgilerini dikkate alarak değişen şartlara uyum sağlamalıdır. Son yıllarda yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde, öğretme-öğrenme süreç ve yöntemlerinin nasıl geliştirileceği ve kullanılacağı, sağlanacağı gibi konuların önem kazandığı, ciddi araştırma çalışmalarının ve alınması gereken önlemlerin gerekliliği görülmektedir. Fullan (2001, s.160-162) da bu değişim sürecinde öğretmenlerin sınıf uygulamalarındaki değişimin sesi niteliğindeki geleneksel olmayan, modern öğrencileri anlamaları ve daha fazla öğrenciyi sürece dahil etmeye çalışmaları gerektiğini düşünmektedir. Yine yazara göre öğrenciler kendi öğrenme süreçlerine öğrendiklerini yapılandırarak dahil oldukça daha iyi öğreneceklerdir. Genç ve Eryaman (2008, s.91) ise öğrenim ve öğretim sürecinde yaşanan bu değişimlerle öğrenmenin öne çıktığını, her yönüyle kişiye özgü olduğunu ve doğru öğrenme olanaklarıyla herkesin öğrenebileceğini ifade etmişlerdir.

Kişiye özgü öğrenmelerin öneminin kavrandığı günümüzde yabancı dil öğreniminde de farklı yöntem ve yaklaşımlarla öğrenme gerçekleştirilmektedir. Erkir (2009, s.1) dil öğretimi konulu yayınlara bakıldığında zaman yabancı bir dili öğretmenin en iyi yaklaşımı ve yöntemi olarak birçok değişik bakış açısı geliştirilmiş olduğunu belirtmiş ve bu yaklaşım ve yöntemlerin diyalektik bir gelişim izlediğini söylemenin yanlış olmayacağını vurgulamıştır. Bir diğer ifade ile her bir yaklaşım, bir önceki yaklaşımın eksikliklerini gidermeyi hedeflerken yeni eksiklikleriyle bir sonraki yaklaşımın da önünü açmıştır.

Yaklaşık iki yüzyıl boyunca Türkiye’de yabancı dil öğretimi için çaba sarfedilmektedir. Zaman zaman değişik eğitim politikalarının da etkisiyle, farklı yabancı dil öğretim yolları izlenmiş, ancak ortaöğretimden başlayarak yükseköğretimin sonuna kadar devam eden yabancı dil öğretiminden geçen öğrenci, ne yazık ki, hedeflenen ölçüde yabancı dil öğrenmemiştir (Çelebi, 2006, s.286). Işık (2008, s.15) da yaptığı çalışmada Türkiye’de yabancı dil eğitiminde, bu denli kaynak ve emek sarf etmeğe rağmen, istenilen seviyede verim alınamadığını değerlendirmiş ve bunun nedeni olarak da uzun zamandan beri devam eden geleneksel dil öğretme alışkanlıkları, yabancı dil eğitimi planlamasındaki eksiklikler ve bunların doğurduğu yöntem, etkinlik, malzeme ve ölçme-değerlendirmedeki yetersizlikler ya da yanlışlar olduğunu vurgulamıştır. Aktaş (2005, s.89) da bu görüşe paralel olarak çalışmasında, ülkemizde yıllardan beri tüketilen zaman, büyük emek ve gayretlere rağmen yabancı dil öğretiminde arzu edilen başarıya ulaşamadığını belirtmiştir. Yazara göre yabancı dil öğretiminde başarısızlıktan söz edildiğinde konuyla ilgili pek çok etken akla gelmektedir. Bunların arasında ilk bakışta öğretmenlerin donanımı, öğrencilerin ilgisi, motivasyonu, dersin

işlenişinde uygulanan yöntem, ders araç ve gereçleri, öğrenme ortamı gibi pek çok etken göze çarpmaktadır.

Eğitim sisteminde başarının olabilmesi için süreçte yer alan herkesin katkısının olması gerekir (Fullan, 2001, s.272). Sitemin her seviyesinde amaç başarmaktır ancak başarı öğrenci düzeyinde gerçekleşmezse aslında başarısızlıktır (Fullan, 2001, s.163). Öğrenciyi temele alan eğitim-öğretim sürecindeki yeni öğrenme modellerin ana paradigması, kendi kendine, yaparak yaşayarak, yaratıcı, yansıtıcı, analitik üst düzey düşünme becerileriyle problem çözme becerisine sahip, bireysel öğrenen bireyler yetiştirmeye yoğunlaşmıştır. Bu bağlamda daha önce önerilen ve uygulanan yöntemlerin ve etkinliklerin biraz dışına çıkarak yeni yöntem ve etkinliklerin uygulanmasının faydalı olunacağı düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle ve hızla değişen dünyanın bizlere sunduğu yeni kavramlardan biri olan koçluğun bilişsel boyutundan yararlanarak yansıtıcı öğretim etkinliklerinin yabancı dil öğreniminde bireylerin kendilerini tanıyabilecekleri ve süreçte başarı sağlayabilecekleri düşünülmektedir.

1.1. Problem

Daha önce uygulanan geleneksel eğitim-öğretim modellerinde öğretmenler öğrenme sürecinde aktif, öğrenciler ise pasif konumdaydı. Öğrenciler basmakalıp bilgileri ezberleyip bilirse başarılı, ezberleyemezse başarısız ve problemliler olarak tanımlanırdı. Ancak küreselleşen dünyada değişim ve dönüşüm süreciyle meydana gelen yeni oluşumların eğitim sistemlerine etkisi önemli bir seviyededir ve yeni uygulamalar yoluyla dil öğretimi ve öğrenimi de yeni boyutlar kazanmıştır.

Günlük hayatta dil bir araçtır, bir amaç değildir. Bir başka deyişle, dil, bilgi aktarımını sağlayan bir iletişim aracıdır. İnsanlar iletişim kurarken, dil hakkında (şahıs ekleri, zaman ekleri, ismin halleri, vb) değil, dili kullanarak ve dilbilgisi kurallarından faydalanarak konuşur ya da yazarlar. Kişiler, karşısındaki konuşurken, o şahsın iyelik ekini, çoğul ekini ve benzer yapılarını nasıl kullandığına değil, onun anlatmak istediği şeye, yani anlama yoğunlaşır. Bu nedenle, yabancı dil eğitimi, dili mümkün olabildiğince gerçek fonksiyonuyla, yani bir öğrenme ve iletişim aracı olarak kullanılmak üzere planlanmalıdır (Işık, 2008, s.23).

Günümüz şartlarında dili iletişim kurmak üzere öğrenmeyi temel alarak yeni yöntem ve uygulamalardan yararlanmak oldukça gereklidir. Bu bağlamda hem dilin öğrenilmesini hem de üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması ulaşılmak istenen önemli hedeflerdendir. Bu nedenle birbirleriyle yakından ilgili birkaç yöntem ve yaklaşımı bir arada kullanarak amaçlara ulaşmaya çalışmak alternatif bir yol olarak düşünülmektedir. Yabancı dil

öğretimi için yeni yöntem arayışlarına cevap verebilecek yeni uygulamalara ihtiyaç duyulduğu herkes tarafından bilinen bir gerçektir.

Düşünme sistemlerini tanıyıp düşünmeyi ve öğrenmeyi öğrenmek bireylerin eğitimsel gelişimi açısından oldukça önemlidir. Fullan da (2001, s.43-44) öğrencilerin ve öğretmenlerin sürece üstbilişsel yaklaşımlarının kendi öğrenmelerini tanımlayabilme, amaç belirleyebilme ve süreçteki gelişimlerini gözlemlleme açısından oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır.

Yabancı dil öğrenirken de kendisini ve nasıl daha iyi öğreneceğini bilen öğrencilerin kendilerini değerlendirebilmeleri, kendilerine ayna tutabilmeleri ve meydana gelen değişimlerin de yeni öğrenmelere yön vermesi kısacası yapılandırmacılık kuramı çerçevesinde düşünülebilecek yansıtıcı etkinliklerin uygulanması eğitim-öğretim çerçevesinde önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlerin yansıtma yapmalarının gerekliliği kadar öğrencilerin de süreçte yansıtmalarda bulunmaları ve bu şekilde öğrenme olayına dahil olmaları gerekir. Yansıtma yapabilmek için Costa ve Kallick (2000, s.62) öğrencilerin yetişkinleri örnek aldığını belirtmiştir. Bu noktada da bilişsel koçluk faaliyetleri öğrencilere yol gösterici olarak ortaya çıkmaktadır. Zira Ellison ve Hayes'e göre (2009, s.71-72) bilişsel koçluk içsel düşünme sürecini destekleyerek; yansıtma yapan, kompleks düşünebilen ve dönüşümsel öğrenebilen bireyleri destekler.

Bilişsel koçluk yönteminde öğrencilerin kendi kendine değer vermelerini sağlamak gerekmektedir. Bu noktada da öğretmenlerin görevleri oldukça fazladır. Bilişsel koçluk görevini üstlenen öğretmenler öğrencilerle kurdukları güvene, karşılıklı bağlılığa ve sevgiye dayalı bir ilişkiyle öğrencileri kendi kendilerine değer veren ve kendilerini tanıyan bireylere dönüştürebilirler. Whitemore (1995, s.8) koçluğu kişinin kendi performansını en üst düzeye çıkarması için kilidini açmak olarak görür. Bireyler kendilerine değer verdikçe ve kendilerini tanıdıkça başarılarında ve performanslarında gözle görülür bir artış olacaktır. Zira yapılan araştırmalar incelendiğinde bilişsel koçluğa dayalı öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı ve öğretmenlere yapılan bilişsel koçluğun ise öğretmenin öğretim sürecindeki işlevine olumlu bir katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

Alandaki araştırmalar incelendiğinde bilişsel koçluğun genelde öğretmenler üzerinde uygulandığı çalışmaların ön planda olduğu görülmektedir. Bilişsel koçluk uygulamalarının öğrenciler üzerinde denendiği ve sonuçlarının yabancı dil öğretimine katkıları ve yansıtıcı öğretim ile üstbiliş çerçevesinde değerlendirildiği çalışmalara rastlanmamıştır. Bu tip çalışmaların yetersiz olması nedeniyle ve de şimdiye kadar başka branşlarda uygulanmış olan bilişsel koçluk uygulamalarını ve yansıtıcı öğretimi birleştirip öğrencilerin hem akademik

başarılarını artırmayı hem de üstbilişsel ve yansıtıcı düşünebilme becerilerini geliştirmeyi hedeflediğimiz bu çalışma alandaki boşlukları doldurmayı hedeflemektedir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Küreselleşen dünyanın getirileriyle birlikte toplumda birçok değişiklik meydana gelmiş ve bu değişim yoluyla dönüşüm en belirgin olarak da bireyleri topluma kazandıran eğitim sisteminde yaşanmıştır. Geleneksel alışkanlıklardan uzaklaşıp yeni yönelimleri kullanmayı ve bu doğrultuda da yenileşmeyi amaçlayan eğitim sistemi yeni uygulamaları ve bu uygulamaların getirilerini desteklemektedir. Bu bağlamda küreselleşen dünyanın vazgeçilmezi olan İngilizce öğretiminde yeni yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğu açık bir gerçektir. Okulda yapılan öğretim sayesinde öğrendiklerini günlük yaşantılarında kullanamayan öğrenciler için uygulanması gereken yöntem onlara öğrenmeyi öğretmektir. Bu süreçte öğrencinin merkeze alınıp desteklenmesinde bilişsel koçluk yöntemi öne çıkmaktadır. Yansıtıcı öğretim etkinliklerinin ve bilişsel koçluğun eğitim ortamlarında yaygın bir şekilde kullanıldığı bilinmektedir. Araştırma bilişsel koçluk yoluyla öğrencileri desteklediği, bu yolla onlara öğrenmeyi öğretmeyi hedeflediği ve bunuları yaparken de yansıtıcı öğretim etkinliklerini uyguladığı için önemlidir. Bu uygulamalar yardımıyla da öğrencileri yabancı dil öğretim sürecinde akademik anlamda olduğu kadar üstbilişsel ve yansıtıcı düşünme yönlerinden de geliştirmeyi hedefleyen bu deneysel çalışmanın alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan araştırma sonucunda ulaşılan önerilerin yeni araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Yapılan literatür taraması sonucunda ülkemizde bilişsel koçluğun yabancı dil öğretiminde yansıtıcı etkinliklere destek olarak kullanıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırma, İngilizce öğretiminde uygulanması, bilişsel koçluğun öğretmenlere değil de öğrencilere uygulanması ve yansıtıcı öğretim etkinlikleriyle tamamlanması konusunda ileride yapılacak olan çalışmalar için bir ön çalışma niteliği taşıdığı için de önem ihtiva etmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı; bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının İngilizce öğretiminde öğrencilerin akademik başarılarına, kalıcılığa, yansıtıcı düşünme ve

üstbiliş becerilerine etkisini araştırmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki denenceler test edilmiştir.

1.3.1. Araştırmanın Denenceleri

Araştırmanın denenceleri başarı testi, yabancı dil öğreniminde üstbiliş ölçeği ve yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeği için ayrı ayrı belirtilmiştir.

1.3.1.1. Başarı Testine İlişkin Denenceler

1-Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları arasında sontest puan ortalamaları lehine anlamlı farklılık vardır.

2-Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları arasında sontest puan ortalamaları lehine anlamlı farklılık vardır.

3-Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun başarı testinden aldıkları her iki grubun sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

4- Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları sontest ve kalıcılık puanları arasında kalıcılık puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

5- Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları sontest ve kalıcılık puanları arasında kalıcılık puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

6- Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun başarı testinden aldıkları her iki grubun kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

1.3.1.2. Yabancı Dil Öğreniminde Üstbiliş Ölçeğine İlişkin Denenceler

7- Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun Yabancı Dil Öğreniminde Üstbiliş Ölçeğinden (YDÖÜÖ) aldıkları öntest-sontest toplam puanları arasında sontest toplam puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

8-Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin YDÖÜÖ' den aldıkları öntest-sontest toplam puanları arasında sontest toplam puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

9-Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun YDÖÜÖ'den aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

10- Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun YDÖÜÖ'nün ***“Yabancı Dil Öğrenme Sürecini Denetleme”*** alt boyutuna ilişkin öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

11-Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun YDÖÜÖ'nün ***“Yabancı Dil Öğrenme Sürecini Denetleme”*** alt boyutuna ilişkin öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

12- Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun YDÖÜÖ'nün ***Yabancı Dil Öğrenme Sürecini Denetleme”*** alt boyutundan aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

13- Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun YDÖÜÖ'nün ***“Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı geliştirilen Tutum”*** alt boyutuna ilişkin öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

14-Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun YDÖÜÖ'nün ***“Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı geliştirilen Tutum”*** alt boyutuna ilişkin öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

15- Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun YDÖÜÖ'nün ***“Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı geliştirilen Tutum”*** alt boyutundan aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

16- Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun YDÖÜÖ'nün ***“Yabancı Dil Öğrenme Sürecini Planlama”*** alt boyutuna ilişkin öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

17-Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun YDÖÜÖ'nün ***“Yabancı Dil Öğrenme Sürecini Planlama”*** alt boyutuna ilişkin öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

18- Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun YDÖÜÖ'nün ***“Yabancı Dil Öğrenme***

Sürecini Planlama” alt boyutundan aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

19- Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun YDÖÜÖ’nün ***“Yabancı Dil Öğrenme Amaçlarının Farkındalığı”*** alt boyutuna ilişkin öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

20-Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun YDÖÜÖ’nün ***“Yabancı Dil Öğrenme Amaçlarının Farkındalığı”*** alt boyutuna ilişkin öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

21- Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun YDÖÜÖ’nün ***“Yabancı Dil Öğrenme Amaçlarının Farkındalığı”*** alt boyutundan aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

22- Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun YDÖÜÖ’nün ***“Yabancı Dil Öğrenim Sürecini Değerlendirme”*** alt boyutuna ilişkin öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

23-Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun YDÖÜÖ’nün ***“Yabancı Dil Öğrenim Sürecini Değerlendirme”*** alt boyutuna ilişkin öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

24- Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun YDÖÜÖ’nün ***“Yabancı Dil Öğrenim Sürecini Değerlendirme”*** alt boyutundan aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

1.3.1.3. Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeğine İlişkin Denenceler

25- Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği (YDDBÖ) aldıkları öntest-sontest toplam puanları arasında sontest toplam puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

26- Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin YDDBÖ’ den aldıkları öntest-sontest toplam puanları arasında sontest toplam puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

27- Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun YDDBÖ’den aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

28- Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun YDDBÖ'nin **yansıtma** alt boyutuna ilişkin öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

29-Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun YDDBÖ'nin **yansıtma** alt boyutuna ilişkin öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

30- Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun YDDBÖ'nin **yansıtma** alt boyutundan aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

31-Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun YDDBÖ'nin **kritik yansıtma** alt boyutuna ilişkin öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

32-Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun YDDBÖ'nin **kritik yansıtma** alt boyutuna ilişkin öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

33- Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun YDDBÖ'nin **kritik yansıtma** alt boyutundan aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

34-Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun YDDBÖ'nin **anlama** alt boyutuna ilişkin öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

35-Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun YDDBÖ'nin **anlama** alt boyutuna ilişkin öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

36- Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun YDDBÖ'nin **anlama** alt boyutundan aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

37-Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun YDDBÖ'nin **alışkanlık** alt boyutuna ilişkin öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

38-Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun YDDBÖ'nin **alışkanlık** alt boyutuna ilişkin öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

39- Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun YDDBÖ'nin **alışkanlık** alt boyutundan aldıkları sınav puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Bu denencelerle birlikte, deneysel işlemle ilgili bulguları nitel verilerle de desteklemek amacıyla şu soruya da yanıt aranmıştır: Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim uygulamalarıyla ilgili olarak deney grubu öğrencilerinin düşünceleri nelerdir?

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada,

1. Öğrencilerin başarı testi, İngilizce öğreniminde üstbiliş ölçeği ve yansıtıcı düşünme ölçeğini doldururken gerçek durumları belirttikleri varsayılmıştır.
2. Deney ve kontrol gruplarında deneysel işlem süresince, bağımlı değişkenleri etkileyen değişkenlerin etkilerinin aynı olduğu varsayılmıştır.
3. Kontrol grubunda uygulamayı yürüten öğretim elemanının kendisinden beklenen işlemleri aynen uyguladığı varsayılmıştır.
4. Araştırmanın nitel sorusunun araştırma konusunu karşıladığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma

1. 2013-2014 akademik yılı bahar döneminde Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıfı öğrencileriyle,
2. B2 düzeyi çerçevesinde Oxford English File kitabının 3 ile 8. Ünitenin bitişine kadar ki gramer konularıyla, başka bir deyişle uygulamanın gerçekleştiği süre zarfında işlenen konularla,
3. Deney grubunda uygulanan bilişsel koçluk ve yansıtıcı öğretim yöntemleriyle,
4. Çalışma gruplarından toplanan verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu çalışmada bilişsel koçluk, yansıtıcı öğretim, yansıtıcı düşünme ve üstbiliş kavramlarının tanımlanmaları gerekli görülmüştür.

Bilişsel Koçluk: Kişinin kendisinde, ilişkilerde, süreçte ve ortamda güven oluşturmada ve onu devam ettirmesinde, öz yönetimli öğrenme oluşturma niyetiyle etkileşime

girmesinde, zihin durumlarını aklında canlandırıp değerlendirip aracılık yapmasında ve de zihin durumlarını geliştirecek stratejiler geliştirmede ve onları uygulamada bireylere destek veren bir oluşumdur (Costa ve Garmston, 2002).

Yansıtıcı Öğretim: Yansıtıcı öğretim, öğretmenin sınıfta ders esnasında olanlar ve amaçlara ulaşmak için alternatif araçlar hakkında düşünmesi ve öğrencilere öğretim ile ilgili analitik ve objektif düşünme fırsatı sunmasıdır, öğretmenin kendi uygulamalarını gözlemlediği, değerlendirdiği ve değiştirdiği döngüsel bir süreçtir, öğretmen ve öğrencilerin kendilerini yaratıcı bir şekilde değerlendirme sürecidir (Cruickshank ve Applegate, 1981, Pollard, 2005, Jay, 2003).

Yansıtıcı Düşünme: destekleyici nedenler ve bu nedenlerin oluşturacağı sonuçlar ışığında; etkin, kalıcı, ve özenli bir şekilde düşünmenin ya da varsayılan bilginin bir değerlendirmesidir, eğitim sorunları üzerinde mantıklı kararlar alma ve sonra bu kararların sonuçlarını değerlendirme süreci, bilinçli olma, deneyimlerini etkili bir şekilde analiz etme, eleştirel düşünmenin yapıcı bir şekilde kullanılması, bilginin teknik olarak kullanılmasından uygulamaya dönüştürülmesi ve daha üst düzeyde yeni bilginin oluşturulması ve kişinin kendisini gözlemlemesidir (Dewey, 1910, Taggart ve Wilson, 1998, Alp ve Şahin Taşkın, 2008, Wlodarsky, 2010).

Üstbiliş: bir kişinin kendi bilişsel süreçleri ile ilgili bilgi ve onlarla ilgili bir şeyi veya çıktıları ele almasıdır, kişinin kendi düşünce ve görüşlerinin farkında olması, kendi bilişsel sürecini etkin bir biçimde izlemesi, öğrenmeleriyle ilişkili olan bilişsel sürecini düzenleme çabası ve kişinin problemlerle baş ederken yöntemleri organize ederek ona yardımcı olacak sezgisel ve etkili bir araçtır, kişinin kendi düşüncesinin farkında olması ve onu yönetmesidir (Flavell, 1976, Hennessey, 1999, Kuhn ve Dean, 2004).

Geleneksel Yöntem: Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıfları ders programına uygun olarak, B2 seviyesi, Oxford English File kitabındaki etkinlikler kapsamında yürütülen işleniş.

1.7. Kısaltmalar

YDÖÜÖ: Yabancı Dil Öğreniminde Üstbiliş Ölçeği

YDDBÖ: Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği

K-S : Kolmogorov Smirnov

KWH : Kruskal Wallis H

MWU : Mann Whitney U

KMO: Keiser-Meyer-Olkin

vd. : Ve diğlerleri

Akt. : Aktaran

Ed. : Editör

YDYO: Yabancı Diller Yüksek Okulu

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, çalışmanın kuramsal kısmına kaynaklık edeceği düşünülen ilgili literatür taraması sunulmuştur. Çalışma alanı olarak İngilizce öğretimi belirlenmiştir. İngilizce öğretimine/öğrenimine yeni bir ivme kazandırmak için üst biliş becerilerinin, yansıtıcı düşünme ve bu yolla yapılacak yansıtıcı öğretimin ve bu süreçte öğrencilere bilişsel destek sağlamanın alana katkı sağlayacağı araştırma kapsamında düşünülmektedir. Bu bağlamda sırasıyla yabancı dil öğretimi, üstbiliş, yansıtıcı öğretim ve bilişsel koçluk irdelenecek kavramlardır. Bu kavramlar açıklandıktan sonra da her biriyle ilgili yerli ve yabancı araştırmalar özetlenerek genel değerlendirme yapılmış ve bu bölüm sonlandırılmıştır.

2.1. Yabancı Dil Öğretimi

Merriam-Webster's Collegiate Dictionary (2003, s.699)'e göre dil; topluma uygun hale getirilmiş işaretler, sesler ve jestler yoluyla duygu ve düşüncelerin sistematik bir şekilde iletişim kurma yoludur. Pinkers'a (1994, 18) göre ise dil; bilişsel bir çaba ya da formal bir öğretim olmadan kendiliğinden gelişen karmaşık bir yetenektir. Ron Scollon (2004, s. 272) ise dili çok yönlü, karmaşık ve sürekli değişen bir olgu olarak tanımlamıştır. Brown ise dili aşağıdaki 8 cümlenin bileşeni olarak tanımlamaktadır: (1) Dil sistematiktir. (2) Rastgele belirlenmiş semboller bütünüdür. (3) Bu semboller aslında sözlüdür, bazıları görsel de olabilmektedir. (4) Bu sembollerin topluma mal olmuş anlamları vardır. (5) Dil iletişim için kullanılır. (6) Dil konuşma topluluğu ya da kültüründe iş yapar. (7) Dil özünde beşeridir ancak insanla sınırlı değildir. (8) Dil tüm insanlar tarafından aynı şekilde edinilir. Dil ve dil öğrenme evrensel özelliklere sahiptir (2007, s.6).

Birçok insanın tanımladığı gibi dili göndericiden alıcıya ulaştırılan mesaj olarak görmek yerine Grauberg (1997, s.2-3) dilin fonksiyonlarını 6 ifadeyle belirtmektedir:

- Durumu izah eder.
- Hayranlık belirtir.

- Güven verir.
- Rica eder.
- Düşünceleri ifade eden bir gülümseme ya da jest eşliğinde sosyal ilişkiler kurar.
- Nazik ancak kesin bir dille ister .

Grauberg'e (1997, s3-4) göre bir dil bilmek; dilin yapısını ve sistemini, bu sistemin anlamı ifade etmek için nasıl kullanıldığını bilmek ve bu bilgiyi etkili anlamayı sağlamak ve sözlü-yazılı dil üretmek için kullanmaktır. Yabancı dil öğrenmek ise bu üç durumda da yeterli olabilmektedir.

İkinci bir dil öğrenmek uzun ve karmaşık bir iştir. Yabancı dil öğrenirken kişi süreçten tamamen etkilenir. Yeni bir dil, ana dilin sınırlarının ötesine geçmeyi, yeni bir kültür ve yeni bir düşünme tarzı geliştirmeyi gerektirir. Yabancı dil öğrenirken sürece kendini tamamen adanmak, fiziksel, entelektüel ve duygusal tepkiler vermek gerekir (Brown, 2007, s.1). Mc Donald'a göre yeni bir dil öğrenme zorluğu ve memnuniyeti bol olan bir yolculuktur. Zor yanı hiçbir zaman ulaşılmayan ancak sürekli çağıran bir ufka doğru yapılmasıyken memnun edici tarafı ise, sürekli olarak yeni düşünme ve iletişim kurma yolları öğrenme ve sadece dil ile ulaşılabilecek bir kültüre girmedir (1999, s.xix). Yabancı dil öğrenme insanlar arasındaki engellerin yıkılması demektir. Ortak yaşam alanı olan dünyada farklılıkları ortaya çıkararak insanları özgürleştirir (Lawes, 2005, s.48). Yabancı dil öğrenme yaşam boyu öğrenme sürecidir. Yani hangi yaşta olursa olsun herkes bir hatta birden çok yabancı dil öğrenebilir. Özellikle globalleşen dünyamızda yabancı dil öğrenmek kaçınılmazdır (Özdemir, 2006, s.3). Bir dil öğretmeni de bu yaşam boyu öğrenme sürecinde öncü, geliştirici ve kendisini ve süreci gözlemleyici olmalıdır (Yurtsever, 2013, s.671).

Yabancı dil öğretimi çok ögesi olan ve değişimlere açık bir süreçtir. Bu sürecin yapısı siyasal, kültürel ve toplumsal alanda meydana gelen her değişimden etkilenir (Güler, 2005, s.90). Yabancı dil öğretiminin tarihi boyunca da dilin nasıl öğretileceği üzerinde tartışmalar yapılmıştır (Memiş ve Erdem, 2013, s.298). Tarih boyunca sınıf uygulaması temelli bir çok ikinci dil öğretimi prensibi ortaya çıkmıştır. Brown (2002, s.12-13)'a göre ise bu prensiplerin en önemli on ikisi aşağıda belirtilmiştir:

- **Kendi Kendine Olma:** Dili incelemek, yapıları üzerinde çok fazla düşünmek, bilinçli bir şekilde kurallarının üzerinde durmak dilin kendi kendine edinilmesini engelleyen faktörlerdir. Oysa ki etkili dil öğrenimi, zamanında yapılan eylemlerle dilin kendiliğinden işlenmesi şekline olmalıdır.

- **Anlamalı Öğrenme:** Ezbere dayalı öğrenme ile karşılaştırıldığında, anlamalı öğrenme ile bilgiler uzun süreli saklanabilmektedir. Anlamalı öğrenme yaklaşımlarından en kullanılabilir olanı içerik merkezli yaklaşımlardır.
- **Ödül Beklentisi:** Dil öğreniminde uzun vadeli başarı yakalamak için içsel bir güdü gerekse de, dil sınıflarında kullanılan ödüllerin gücü inkar edilemez boyuttadır. Heyecanlı olamayan bir dersi ilginç hale getirmek için ödül kullanmak öğretmenin görevlerindendir.
- **İçsel Güdülenme:** Ödüle dayalı davranış zaman zaman dış motivasyona bağlıdır. Ancak içe dayalı ödüller daha güçlü bir kategoridedir. Davranış kişinin istek ve ihtiyaçlarından kaynaklandığında kendi kendini ödüllendirme niteliği taşır. Bu durumda dış yönetimli ödüller gereksizdir çünkü içsel motive olduklarında öğrenciler muhtemelen davranışı devam ettirirler
- **Stratejik Yatırım:** İkinci dil öğrenimindeki başarı büyük oranda öğrenenin zaman, emek ve dikkatini yabancı dile yatırmasının sonucudur.
- **Dil Egosu:** İnsanoğlu ikinci bir dili kullanmayı öğrendiğinde yeni bir düşünme, hissetme ve harekete geçme yolu geliştirirler. Bu da insanların ikinci kimlikleridir.
- **Öz-güven:** Öğrencinin bir görevden elde ettiği başarı kısmen bu görevi başarmaya tam anlamıyla muktedir oldukları düşüncesinden kaynaklanır. Öz saygı elde edilen başarıdan kaynaklanır.
- **Risk Alma:** Başarılı dil öğrencileri kendilerini gerçekçi bir şekilde değerlendirerek dil öğrenme oyununda mutlak kesinliğin ötesinde dili yorumlamaya çalışarak kumarbaz rolünü oynamaya istekli olmalıdırlar.
- **Dil-Kültür Bağlantısı:** Bir dil öğretilirken onun yanı sıra o dilin kültürel değerleri, gelenekleri ve o kültüre ait düşünme, hissetme ve harekete geçirme yolları da beraberinde öğretilir.
- **Ana Dil Etkisi:** Öğrencilerin ana dil sistemleri öğrenecekleri hedef dilin sistemini tahmin etmeleri açısından oldukça önemlidir. Ana dil yabancı dil öğrenmeyi hem kolaylaştırır hem engeller. Ancak engelleyici özellikler daha ön plandadır.
- **Ortak Dil:** ikinci dil öğrenenler hedef dilde ilerleyip tam yeterlik kazanabilmek için sistematik ya da yarı sistematik bir gelişim sürecinden geçme eğilimindedirler. Başarılı ortak dil gelişimi için diğerlerinden alınan geri

dönütten yararlanılır. Yabancı dil öğretmenleri sınıfta bu dönütü sağlayabilir ancak daha önemlisi öğrencilerine sınıf dışında kendi dönütlerini yaratmalarında yardımcı olabilirler.

- **İletişimsel Yeterlik:** Bir dil sınıfının asıl amacı kişiye iletişimsel yeterlik kazandırmaktır. İletişimsel amaçlara en iyi öğrenenin tüm dikkatini dilin kullanımına, akıcılığına, doğruluğuna, otantikliğine, bağlamına, öğrenci ihtiyaçlarına ve bunların hepsinden önemlisi gerçek yaşam durumlarında nasıl kullanıldığına vermesiyle ulaşılır.

Küreselleşmenin en önemli sonuçlarından biri olan ana dil dışında başka dilleri öğrenme gerekliliği oldukça belirgindir (Gömleksiz ve Elaldı, 2011, s.444). Topaloğlu' na (2012, s.7) göre ise kendi dilimizi ve kültür mirasımızı canlı tutabilmenin en etkili yolu farklı kültürleri ve dilleri çok iyi anlayabilmekten geçmektedir.

2.1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Cevaplanması Gereken Sorular

Öğrenilmesi birçok açıdan gerekli olan yabancı dili öğretirken öğretmenin bazı konular üzerinde durması gerekir. Bu konuları açıklığa kavuşturmak yabancı dil öğretimini ve öğrenimini kolaylaştıracaktır. Brown (2007, s.2-3)'a göre bu konuların netlik kazanması için şu sorular cevaplanmalıdır:

Öğrenenin Özellikleri: Yabancı dil öğreteceğiniz öğrenciler kimler? Eğitim ve sosyo-ekonomik düzeyleri nasıl? Entelektüel kapasiteleri, güçlü ve zayıf yönleri neler? Öğrenmelerini etkileyen geçmiş deneyimleri neler?

Dilbilimsel Faktörler: Öğrencinin öğrenmesi gereken ne? Dil nedir? İkinci dili tarif etmenin en iyi yolu nedir? Anadil ve ikinci dil arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir? Hedef dilin hangi özellikleri öğrenen için zorluk teşkil edebilir?

Öğrenme Süreci: Öğrenme nasıl gerçekleşir? Yabancı dil öğrenirken başarı nasıl yakalanır? İkinci dil öğrenirken hangi bilişsel süreçlerden yararlanır? Hangi stratejiler kullanılır, bunlardan hangileri en uygundur?

Yaş ve Dil Edinme: İkinci dil öğrenimi ne zaman gerçekleşir? Yaş öğrenmede nasıl fark yaratır? Çocukluk ve genç yetişkinliğin gerektirdiği bilişsel ve duygusal değişimler dil öğrenimini nasıl etkiler?

Öğretim Değişkenleri: Sınıf ortamı dışında doğal bir ortamda tüm insanlar ikinci dili aynı başarıyla öğrenebilir mi? Eğer aynı başarıyla öğrenmiyorlarsa başarı için gereken unsurlar nelerdir? Metotların, öğretmen stillerinin, yaklaşımların, ders kitaplarının,

materyallerin ve kurumsal faktörlerin etkileri nelerdir? Dil sınıflarında derslerin uzunluğu ne kadar olmalıdır? Sınıf dışında öğrenci nasıl aktif olabilir?

Bağlam: Öğrenciler öğrenecekleri yabancı dili o dilin kültürel ve dilbilimsel ortamının farkında olarak mı öğrenmeye çalışıyorlar? Yoksa dili sadece yapay dil sınıflarında duydukları ve konuştukları kadarıyla mı öğreniyorlar? Dilin ve dilin konuşulduğu ülkenin sosyo-politik koşulları öğrencinin dildeki yeterliğini nasıl etkiler? Kültürler arasındaki zıtlıklar ya da benzerlikler öğrenme sürecini nasıl etkiler?

Amaç: Öğrencilerin ikinci dili edinmedeki amaçları nedir? Başarılı bir kariyer için mi, yabancı dil zorunluluğunu geçmek için mi yoksa hedef dilin kültürünü ve insanlarını daha yakından tanıma isteği mi? Bunların dışında başka bir dil öğrenmenin ne gibi duygusal, kişisel ya da entelektüel sebepleri vardır?

Yirminci yüzyılın başı itibarıyla dil öğretimi eğitimsel yenilik alanında aktif bir şekilde rol almaya başlamıştır. Dil öğretimi çok uzun bir tarihe sahip olsa da çağdaş dil öğretimi yaklaşımlarının dayanakları, uygulamalı dilbilimciler ve diğerlerinin öğretim yöntem ve materyallerini tasarlamaları için prosedürler ve prensipler geliştirmeleriyle yirminci yüz yılın başında gelişmeye başlamıştır. Böylece birbiri ardına daha etkili yöntem geliştirme için öneriler yapılmıştır. Dil öğretiminde etkililiği artırmak için gösterilen çabalar öğretim yöntemlerindeki değişikliklere odaklanmıştır (Richards and Rodgers, 2014, s.3). Gömleksiz'in (2002, s.145) de belirttiği üzere yöntem, yabancı dil öğretiminde süreci etkileyen unsurlardan biridir.

Bu noktada birbiriyle karıştırılmakta olan yaklaşım, yöntem ve teknik kavramlarının dil öğretimi bağlamında anlamlarını açığa kavuşturmak yararlı olacaktır. Nitekim bu çalışma dil öğretimi adına bir yaklaşım olarak kabul edilebilir. Anthony (1963)'e göre yaklaşım; dil öğrenimi ve öğretiminin doğasıyla ilişkili birbiriyle bağlantılı varsayımlar bütünüdür. Bir yaklaşım aksiyomatiktir. Öğretilecek olan konunun doğasını tanımlar. Yöntem, dil materyallerinin sistemli bir şekilde sunumunun tam planıdır. Yöntem seçilmiş yaklaşımı temel alır, hiçbir bölümü çelişkili değildir. Yaklaşım aksiyomatik iken yöntem prosedürelidir. Teknik ise; uygulamalıdır. Sınıf ortamında uygulanır. Bir amaca ulaşmak için kullanılan taktik ya da düzenektir. Teknikler yöntemle uyum sağlamalı ve bu şekilde de yaklaşımla ahenk içinde olmalıdır. (Akt. Richards ve Rodgers, 2001, s.19) Richard ve Rodgers'a (2002, s.145) göre ise yaklaşım; dil ve dil öğrenimiyle ilgili düşünce ve varsayımların belirlendiği bir seviyedir. Yöntem, teorinin uygulamaya dönüştüğü, öğretilecek olan beceri ile ilgili seçimlerin yapıldığı, öğretilecek içeriğin ve bu içeriğin hangi düzende sunulacağının belirlendiği seviyedir. Teknik ise sınıf içi prosedürlerin tanımlandığı seviyedir.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, öğretimin kuramsal temellerini belirlediği için kullanılan yöntemlerin temel ilkelerini, sınırlarını, sınırlılıklarını, kullanım şekil ve özelliklerini iyi bilmek gerekmektedir. Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, genellikle kullanılmakta olan bir yöntemin eksikliklerini veya yetersiz kaldığı noktaları örtmek üzere ortaya çıkmış, bu çabalar hem yabancı dilin daha iyi öğretimine katkı sağlamış hem de bu alana alternatif yöntemler kazandırmıştır. (Memiş ve Erdem, 2013, s.299). Ancak dil öğretiminde birbiri ardına ortaya çıkan yöntemler, öğretim ve öğretimin geniş çerçevesi bağlamını tam olarak irdeleyemediği için, her yerde ve herkes için beklenen sonuçları doğurmayabilir (Saylag, 2012, s.3848-3849).

Son 60 ya da daha fazla yıldan beri farklı öğretim yaklaşım ve yöntemleri ortaya çıkmıştır. Bu yöntem ve yaklaşımlar sıklıkla amaçlar, ikinci dilin nasıl öğrenileceğine dair geliştirilen varsayımlar, tercih edilen teknikler, bakımından farklılık göstermiştir. Ortak noktada buluştukları yer ise dil öğrenimini geliştirmedir. Bu gelişim de metodolojide meydana gelecek değişim ve gelişimle sağlanacaktır. Bu inanç dil öğretiminde en iyi yöntem arayışına sebep olmuştur (Richards ve Rodgers, 2001, s.15). Değişim ve gelişmeleri anlayabilmek için yabancı dile her zamankinden çok gereksinim duyulmaktadır. Bu yüzden, yabancı dili daha iyi öğrenmek, dil becerilerini geliştirmek için, artık gereksinime yanıt vermeyen geleneksel teknik ve yöntemlerin yerine yeni öğretim yöntemlerinin kullanılması veya mevcut öğretim tekniklerinin yeniden irdelenmesinde yarar vardır (İnal, 2006, s.3). Işık'ın da belirttiği gibi yabancı dil öğretiminde karşılaşılan en önemli sorun yöntemsel hatalardır (2008, s.18). Bu noktada geçmişten günümüze kullanılan yöntemleri incelemek her birinin olumlu ve olumsuz yönlerini analiz edebilmek açısından yararlı olacaktır.

2.1.2. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

2.1.2.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)

Oldukça eski bir yöntem olan dilbilgisi-çeviri yöntemi, yabancı edebiyatı okuyup anlamak için geliştirilmiştir. Bu yöntemde hedef dilin dilbilgisi kurallarını çalışarak öğrenciler kendi ana dillerinin dilbilgisi kurallarına daha aşina olurlar. Bu yakınlık kişilerin kendi dillerinde daha iyi okuyup yazmalarını sağlar. Bu şekilde yabancı dil öğretimi öğrencilerin entelektüel gelişimlerini sağlamaktadır (Larsen Freeman, 2000, s.11). Dilbilgisi-çeviri yöntemi öğrencilerin hedef dildeki dilbilgisi yapılarını öğrenmelerini ve sözcük

dağarcıklarını geliştirmelerini hedeflemektedir. Yabancı bir dili öğrenmeye çalışarak öğrencilerin bir nevi zihin jimnastiği yaptıklarına ve bu şekilde de zihinsel gelişim sağladıklarına inanılmaktadır. Sınıf içinde otorite konumunda olan öğretmen bildiklerini öğrencilerine aktarır. Öğrenciler çeviri yaparak tümdengelimli bir şekilde kural öğrenerek ve kelimelerin ana dillerindeki karşılıklarını ezberleyerek süreçte yer alırlar. Bu yöntemde yazı dili konuşma dilinden üstündür ve yazı dilinin kuralları öğretilir. Sınıf içinde genellikle ana dil kullanılır. Kurallar ana dille açıklanır. Değerlendirme yaparken öğretmen öğrencilerden çeviri yapmalarını ya da dilbilgisi kurallarını uygulamalarını ister. Sınıf içinde yanlış yapan öğrencilerin hataları anında düzeltilir ve doğru şekli öğrenciye sunulur (Larsen Freeman, 2000, s.17-19). Öğrencilerin iletişim yetilerine hiçbir katkısı olmayan ve yabancı dil öğrenimini kural ve kelime ezberine indirgeyen bu yöntemin yaygın bir şekilde kullanılmasının nedeni öğretmenlerden beklentisinin çok düşük olmasında ve dilbilgisi kurallarının ve çevirilerin sınavlarda ölçülmesinin kolay olmasında yattığı düşünülür (Brown, 2007, s.16-17). Bu yöntemin olumsuz yönleri de vardır. Dilbilgisi-Çeviri yöntemi ile dil öğrenen kişi, yazma ve okuma becerileri yönünden ilerleme kaydeder, ancak diğer iki beceri olan konuşma ve dinleme becerileri yönünden sorun yaşar (Hengirmen, 2006, s.19). Bu yöntem kullanılırken telaffuza dikkat edilmez (Demirel, 2003, s.30). Telaffuz konusuna yeterli odaklanma sağlanmadığı için, bu yöntemle öğrenilen dil sözlü iletişimi sağlamada yetersiz kalır. Öğrenci duyduğunu anlamakta ve konuşarak kendini ifade etmede problem yaşar (Memiş ve Erdem, 2013, s.300).

2.1.2.2.Doğal Yöntem (Natural Method)

Dilde reform hareketiyle birlikte reformistler on dokuzuncu yüzyılda çocuğun dil öğrenimi çerçevesinde metotlar geliştirmeye başlamışlardır. On dokuzuncu yüzyılın sonunda reformistler dikkatlerini dil öğreniminde naturalist prensiplere yoğunlaştırmışlardır ve bundan dolayı doğal yöntemin savunucuları olarak adlandırılmışlardır. Aslında dil öğretimi tarihi boyunca pek çok kez ikinci dili de ana dil gibi öğrenmeye yönelik girişimlerde bulunulmuştur. Doğal prensipleri dil sınıflarına uygulayanlar arasından Trell ve L. Sauveur hedef dilde sorular yoluyla sözel etkileşimi oldukça fazla kullanmıştır. Sauveur on dokuzuncu yüzyılın sonunda bir dil okulu açmış ve ortaya çıkardığı yöntem de ‘doğal yöntem’ olarak anılmaya başlanmıştır. Bu yönteme göre hedef dil, çeviri ya da anadil kullanılmaksızın öğretilmelidir. Hedef dildeki anlam gösteri ve eylemle karşıdakine geçirilmelidir. Bu yönteme göre hedef dil sınıf içinde ne kadar aktif olarak kullanılırsa o kadar iyi öğrenilebilir. Dil bilgisi

kurallarının açıklanmasına odaklanmaktansa öğretmenler sınıf içerisinde dilin dolaysız ve spontane olarak kullanılmasını teşvik etmelidir. Öğrenciler bu şekilde kurallara tümevarım yoluyla ulaşabilirler. Konuşma ve telaffuza oldukça önem verilmektedir. Daha önceden bilinen sözcükler, mimikler, gösteriler ve resimler yardımıyla yeni sözcükler öğretilir (Richards ve Rodgers, 2001, s.11). Bu yöntem, klasik yapıtların diline karşılık “yasayan” dilin, “yazılı” dile karşılık “konuşma” dilinin öğretimini amaçlayan öğretim yöntemidir. Bu öğretimde dilbilgisi öğretimi olmaz. Çeviri ve başlangıçta okuma ve yazma alıştırmaları yapılmaz. Sadece dinleme ve konuşma etkinlikleri yapılır. Yabancı dil yalnızca onu anadili olarak konuşanlardan, onlarla doğrudan ilişki kurularak öğrenilebilir. O yüzden öğretmenler o dili anadili olarak konuşan kişilerden seçilir (Demircan, 2002, s.156). Bu nedenle bu yöntemin uygulanmasında yabancı öğretmen bulma konusunda sorunlar çıkmaktadır (Demirel, 2003, s. 41). Sözcük öğretimi günlük hayat ve güncel dil çerçevesinde olduğu için, konuşma dilinden başka bir dil kullanıldığında öğrenci zorlanmaktadır (Hengirmen, 2006, s.20). Sözlüğe başvurmadan kelimelerin anlamını çıkarma anlayışının her durumda doğru sonuç vermesi mümkün olmadığından, öğrenciler zaman zaman dili yanlış bir biçimde kullanmaktadırlar (Memiş ve Erdem, 2013, s.303). Bu doğal yöntem prensipleri Dolaysız yöntem için dayanak teşkil etmektedir (Richards ve Rodgers, 2001, s.11).

2.1.2.3.Dolaysız Yöntem (Direct Method)

Dilbilgisi-çeviri yöntemi gibi dolaysız yöntem de eski bir yöntemdir. Dilbilgisi-çeviri yöntemi öğrencilerin iletişim kurabilmeleri noktasında etkisiz olunca dolaysız yöntem ortaya çıkmış ve popülerite kazanmıştır. Öğrencilerin iletişim kurabilmek için hedef dili etkili bir şekilde kullanmaları amaçlanmaktadır (Larsen Freeman, 2000, s.23). Öğretmenin amacı öğrencilerin hedef dilde düşünmelerini sağlamaktır. Öğretmen ve öğrenci süreçte partner gibidir. Öğretmen sınıf aktivitelerini yönlendirir ancak bu yöntemde öğrenciler bir önceki yöntemdeki kadar pasif değildir. Öğretmen sınıfta asla çeviri yapmaz onun yerine resimler, gerçek nesneler kullanır, pantomim yapar. Öğrenciler de sınıf durumlarını gerçek yaşam durumuymuş gibi görür ve iletişim kurarken sürekli hedef dili kullanır. Dilbilgisi tümevarım yöntemiyle öğretilir yani öğrencilere öncelikle örnekler verilir. Kuralları kendilerinin çıkarması beklenir. Açıkça dilbilgisi kuralı verilmez. Yazı dilindense konuşma dili kullanılır. Konuşma başta olmak üzere dört temel beceriye önem verilir. Sözcük dağarcığı dilbilgisi kurallarının önündedir. Değerlendirme aşamasında öğretmen öğrencilerle sözlü görüşmeler yapabilir ya da bir konuda paragraf yazmalarını isteyebilir. Öğretmen sınıfta direk olarak

yanlışları düzeltmez, çeşitli yöntemler kullanarak öğrencilerin kendi hatalarını düzeltmelerini sağlar (Larsen freeman, 2000, s.28-30). Yöntemi kullanacak öğretmenin ya hedef dili anadil olarak konuşuyor olması ya da hedef dili çok iyi derecede biliyor olması gerekir. Ancak böyle bir öğretmen bulmak her zaman mümkün değildir (Memiş ve Erdem, 2013, s.301). Demirel (2010, s.39)'e göre ise Direkt yöntem yabancı dil öğrenmenin anadili öğrenmeyle aynı biçimde gerçekleştiğini savunur. Ancak bir çocuğun anadilini öğrendiği şartların yetişkin öğrencilerle sınıfta tekrar yaşatılabilmesi mümkün gözükmemektedir.

2.1.2.4.İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)

İşitsel-dilsel yöntem yukarıda bahsedilen dolaysız yöntem gibi konuşma temelli bir yöntemdir. Ancak dolaysız yöntemden kullanım yerlerini vurgulayarak sözcük edinimini ön plana çıkarması noktasında ayrılır (Larsen Freeman, 2000, s.35). Hedef dildeki yapılar ve yeni sözcükler diyaloglar yoluyla öğretilir. Derse her zaman bir diyalogla başlanır. Bu diyaloglar bazen öğretmen bazen de cihazlar yardımıyla seslendirilir ve öğrencilerden, önce hep birlikte, sonra gruplar halinde ve son olarak da bireysel olarak tekrar etmeleri istenir (Demircan, 2013, s.215). Toplumun konuştuğu güncel dil kültürünü yansıtacak bir biçimde öğretilir. Metin ve diyalog seçimleri de bu doğrultuda yapılır (Memiş ve Erdem, 2013, s.304). Öğretmenlerin bu yöntemdeki amaçları öğrencilerin iletişimsel olarak hedef dili kullanmalarını sağlamaktır. Bunun için hedef dilin çok iyi öğrenilmesi gerekmektedir. Çok iyi öğrenilmesinden maksat düşünmek için bile durmadan sürekli hedef dili kullanarak yeni dilin yapılarını yerleştirmektir. Bu yolla öğrenciler ana dildeki alışkanlıklarından kurtulup hedef dilde yeni alışkanlıklar geliştireceklerdir. Öğretmen sınıfta bir orkestra lideri rolündedir. Öğrencilerin taklit edecekleri iyi bir modeldir. Öğrenciler öğretmeni mümkün olduğuunca hızlı bir şekilde takip edip taklit ederler. Öğrencilerin taklit yoluyla tekrar ettikleri diyaloglar yoluyla yeni sözcükler ve yapılar verilir. Dilbilgisi kuralları açıkça verilmez. Öğretmenin yönetiminde öğrenciler birbirleriyle diyalog yoluyla iletişim kurarlar. Sınıfta anadil yerine hedef dil kullanılır. Değerlendirme yaparken her bir soruda dilin sadece bir boyutu ölçülür. Öğretmen öğrencilerin sınıf içinde yaptıkları hataları görmezden gelirler ancak bu hataların neden kaynaklandığını bilip düzeltmeye çalışırlar (Larsen Freeman, 2000, s.45-47). Bu yöntem birçok yönüyle de eleştirilmiştir. Bu yöntemin kullanılmasıyla öğrenciler beş duyudan sadece kulaklarını ön plana çıkararak dil öğrenmeye çalıştıkları ve tüm söylenenlerin zihinde tutulması zor olduğu için yöntem öğrencilerde, güvensizlik duygusu geliştirmektedir. Ayrıca öğrenciler geçmiş okul yaşantıları boyunca kitaplarla çalışmaya alışkın oldukları için bu

yönteme alışmakta güçlükler yaşayabilmektedirler (Demirel, 2010, s.44). Bu yöntem 1950’li yıllarda oldukça yaygın bir şekilde kullanılmış ve dil laboratuvarlarının dil öğreniminde kullanılmasıyla problemin büyük bir kısmının çözüleceği fikri benimsenmiştir. Ancak daha sonraki yıllarda dil öğrenme sürecinde bu yöntemin yerini alternatif yaklaşımlar almıştır (Gömleksiz, 1990, s.258).

2.1.2.5.Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method)

İşitsel-dilsel yöntem kadar önem ve yaygın kullanım alanı kazanamamasına rağmen bilişsel yöntem, dönüşümsel gramer ve bilişsel psikolojinin kendi yöntemlerini oluşturmasıyla ortaya çıkmıştır. Chomsky ve Ausebell’in katkılarıyla ortaya çıkan bu yöntem e göre dil gelişimi yaratıcılık kurallarıyla şekillenir. Davranışçıların savunduklarının aksine bu yönteme göre sınırlı dilbilgisi bilgisi ve sözcük dağarcığıyla daha önce hiç kullanılmamış cümleler türetilbilir (Nunan, 1991, s.232-233). Bilişsel yöntem ezbere dayalı öğrenmenin mümkün olduğunca az kullanılması gerektiğini savunur. Yeni öğrenilen bilgi eski bilgiyle bağlantılı bir şekilde kazandırılmalıdır. Bu yüzden derse başlarken öğretmen öğrencilerin eski bilgilerini canlandırarak yeni öğrenmeler için uygun ortam yaratır. Kurala öğretirken hem tümevarım hem de tümdengelim stratejileri izlenir. Öğrencilerin yanlışları işitsel dilsel yönteme kıyasla daha hoşgörüle karşılanır. Çünkü öğrenci hataları sürecin önemli bir parçasıdır. Hatalar daha sonraki öğrenmeler için düzeltilmelidir. Sınıf içinde öğrencilerin sürece aktif bir şekilde katılmalarını sağlayan aktiviteler seçilir. Dil öğrenimi aktif bir problem çözme sürecidir. Bu süreçte öğrenciler de hedef dili kullanarak tartışmaya ve süreci yansıtmaya teşvik edilirler (Nunan, 1991, s.233). Yöntemin eleştirilen yönleri de bulunmaktadır. Dil öğrenimine yeni başlayan birinden, öğrendiği dilin bütün kurallarını hemen anlamlı bir biçimde kavraması beklenemez. Bu kurallar ve bazı cümle kalıplarını öğretmek için başlangıçta ezber kullanılabilir, bu şekilde öğrenilenler daha sonra anlamlı bir hale getirilebilir (Hengirmen, 2006, s.28). Öğrencilerin hatalarına fazlaca önemsendiği için öğrenciler kendilerini baskı altında hissedebilir. Ayrıca bu hataları sürekli olarak düzeltmek ve öğrenilen doğruların kalıcılığını sağlamak için çok fazla tekrar ve alıştırma yapmak süreci sıkıcı bir hale dönüştürebilmektedir (Memiş ve Erdem, 2013, s. 306).

2.1.2.6.Sessiz Yol (Silent Way)

İşitsel-dilsel yöntemle dil öğrenilse ve yöntem hala günümüzde de kullanılsa da, öğrencilerin sınıfta öğrendikleri iletişimsel yetileri sınıf dışına taşıyamamaları problem teşkil etmiştir. Dilbilimci Noam Chomsky'ye göre dil edinimi daha önce hiç duymadıkları cümleleri oluşturarak ve anlayarak oluşturdukları alışkanlık ediniminin ötesinde bir olgudur. Chomsky'e göre kişi altında yatan kuralları bilerek söylemler oluşturmalıdır. Dolayısıyla dil edinimi insanların kendi düşünme ve bilinç süreçlerini kullanarak edindikleri hedef dilin kurallarını geliştirdikleri bir prosedürdür (Larsen Freeman, 2000, s.53). Bu yöntemi kullanan öğretmenlerin amacı öğrencilerin bağımsız olarak kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine yardımcı olmaktır. Öğretmen teknisyen ve mühendis rolündedir. Öğrenmeyi gerçekleştiren sadece öğrencidir. Öğretmen öğrencilerin geçmiş bilgilerinin farkındadır ve onlardan yola çıkarak öğrencilere gerekli yardımı yapar. Öğretmen özerk olan öğrencinin çabalarını ve süreçteki zorluklarla mücadelesini saygıyla izler. Öğrenci ise süreçte aktif olarak yer alır ve öğrenme sorumluluğu tamamıyla onun üzerindedir. Dil öğrenimi değişik renklerdeki kartlar yardımıyla yapılır (Larsen Freeman, 2000, s.64-65) Bu yöntemin “fidel” ismiyle anılan kartlarına telaffuz tabloları denir. Bu kartlar öğretilen dilin yapısına uygun olarak hazırlanır. Simgeler telaffuz özelliklerine göre renklerle kodlanır. Dersler anadilde aynı şekilde kodlanmış telaffuz tablolarının kullanımıyla başlar (Doğan, 2012, s.274). Çok az konuşmaya yer verilerek öğrencilerin yapıyı keşfetmeleri için onlara rehberlik edilir. Öğretmen sessizdir. Konuştuğunda da yapıyı öğretmez de öğrencilerin keşfetmeleri için onlara ipucu verir. Bu öğretmenin süreçte pasif olduğu anlamına gelmez. Aslında öğretmen öğrencilerde farkındalık oluşturmak için durumlar yaratır, öğrencilerin konuşmalarını dinler, jest-mimik ve kartlarıyla öğrencileri yönlendirerek onların dil üretimini sessizce izler. Telaffuz ve kelime öğretimi ön plandadır. Dil bilgisi kuralları açıkça verilmez. Dört beceri de süreçte yerini alır. Öğretmen değerlendirmeyi formal yolla değil de öğrenme süreci boyunca öğrencilerin neler kazandıklarını değerlendirerek yapar. Öğrencilerin dil öğrenirken hata yapmaları kaçınılmazdır. Öğretmen de bunun farkındadır ve bu yanlışları gelecek öğrenmeleri yönlendirmesi açısından faydalı bulur (Larsen Freeman, 2000, s.65-67). Bu yöntemin eksik olan noktaları da vardır. Memiş ve Erdem'e (2013, s.312) göre Sessiz Yol yönteminin kullanıldığı sınıflarda öğrenciler gerçek dil materyalleri, ortamları, uygulamaları ve iletişim araçları ile karşılaşmadıkları için dili iletişim kurmak için kullanamamaktadırlar. Bu yöntemin en çok eleştiri alan yönü de konuşma becerisini yöntem ilkesi olarak arka plana atmasıdır

Nunan (1991, s.237) ise bu yöntemin diğerleriyle kıyaslandığında en yapay yöntem olduğunu ileri sürmektedir.

2.1.2.7.Telkin Yöntemi (Desuggestopedia)

Bu yöntemin fikir babası olan Lazanov'a göre dil öğrenmedeki en büyük sıkıntı öğrencilerin öğrenmeye karşı oluşturdukları psikolojik bariyerlerdir. Bu bariyerler öğrenilemeyeceği, öğrenilse de uygulanamayacağı ve başarısız olunacağına dair geliştirilen kaygılardır. Mental kapasitenin tamamının kullanılabilmesi için bu kaygıların ortadan kalkması gerekmektedir (Larsen Freeman, 2000, s.73). Lazanov, dil öğretiminde bu yöntemle öğrenen öğrencilerinin, geleneksel öğretim yöntemleriyle dil öğrenen öğrencilere göre yaklaşık 3 ya da 5 kat daha hızlı öğrenebileceklerini savunmaktadır (İşcan, 2011, s.1281) Öğretmen sınıfta otoritedir. Yöntemin başarılı olabilmesi için öğrenciler öğretmenlerine güvenmeli ve saygı duymalıdır. Öğretmene güvendikçe öğrenciler kendilerini güvende hisseder. Posterler ve eğitici materyaller eşliğinde öğrenme farkında olmadan gerçekleşir. Bu materyaller birkaç haftada bir ortamda yenilik yaratmak için değiştirilir. Öğretmen dersin en başından beri hedef dili kullanarak öğrencilerle iletişim kurar. Ana dile gittikçe azalan bir şekilde yer verir. Önceleri belirli sözcükler çerçevesinde kendilerini ifade eden öğrenciler dersler ilerledikçe daha geniş çerçevede konuşabilirler. Kelime öğretimi ön plandadır. Dil bilgisi kuralları da açıkça öğrencilere verilir. Ancak öğrencilerin bu kuralları ezberlemesi değil de bilinç dışı bir şekilde kullanarak öğrenmeleri beklenir. Değerlendirme de rahat sınıf ortamında sınıf içi süreci değerlendirmek suretiyle yapılır. Öğrenci hataları öğretmen tarafından yumuşak bir sesle ve nazıkçe düzeltilir (Larsen Freeman, 2000, s.81-83). Bu yöntemle öğrencilerin bir günde bin ile üç bin arasında sözcük öğrenebilecekleri iddia edilmektedir (Ostrander ve Schroeder, 198; Akt. Nunan, 1991, s. 239). Demircan'a (2013, s.221) göre ise telkin yöntemi literatürde genel olarak bir yabancı dil öğretim yöntemi olarak kabul görmemiş; bunun yerine dil öğrenen bireyin, bu ilkelerle oluşturulan ortamda, ruhsal yönünü geliştirebileceği ileri sürülmüştür. Yazar bu yöntemin içerdiği kısa süreli yoğun programla düzeltici bir öğretim uygulaması olarak, yetişkinler açısından daha faydalı olabileceğini belirtmektedir.

2.1.2.8.Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretimi Yöntemi (Community Language Learning)

Bu yöntem Richards ve Rodgers'a (2014, s.303)'e göre hümanistik bir yaklaşım örneğidir. Larsen Freeman'e (2000, s.89;s.98) göre bu yöntemi kullanan öğretmen öğrencisini bütün bir birey olarak görür. Bütün bir birey olarak görme, öğrencilerin sadece zihin güçleriyle değil diğer öğrencilerle kurdukları ilişkileri, duyguları, fiziksel tepkileri ve öğrenme istekleri ile değerlendirmedir. Öğretmenler öğrencilerinden hedef dili iletişimsel olarak öğrenmelerini ister. Bunun için de öğrenciler kendi öğrenmelerinde sorumluluk almalı ve öğretmen ve öğrenci karşılıklı olarak birbirlerini değerli görmelidir. Memiş ve Erdem'e (2013, s.310) göre de sınıf içinde öğretmen ve öğrenci danışman danışan ilişkisi içinde olmalıdır ve yönteminin temelinde öğretmen ile öğrenciler arasında karşılıklı iyi niyet, ilgi ve olumlu tutum oldukça önemli yer tutmaktadır. Nunan (1991, s.236) ise etkili duygusal bir eğitim ortamı sağlamanın ilk koşulunun öğrencilerin kaygılarını ortadan kaldırmak olduğunu savunur. Yazara göre öğrencilerin süreçteki tüm fırsatları değerlendirebilmeleri için öğretmen başlangıçtan itibaren öğrenci kaygılarıyla mücadele etmeli ve bir güven ortamı oluşturmalıdır. Larsen Freeman (2000, s.98) öğretmenin danışman rolü onun bir terapist olduğu anlamına gelmediğini belirtmiştir. Aksine öğretmen öğrenme olayının zorluklarını bilen ve öğrencilere hedef dilde uzmanlaşma yolunda destek veren kişi pozisyonundadır. Doğan'a göre (2012, s.94) bu yöntemde ders esnasında kontrollü bir şekilde öğrencilerin kendi aralarında sohbet etmeleri istenir. Karşılıklı konuşmayı başlatmak için bir öğrenci diğerine anadilde belirlenen bir konuda mesaj gönderir. Öğretmen bunu hedef dile çevirir ve ileti sahibi hedef dilde mesajını tekrarlar. Hedef dilde yapılan bu tekrarlar ses kayıt cihazıyla kayıt edilir ve dersin sonunda yeniden dinlenir. Larsen Freeman (2000, s.99-103) öğrencilerin güven ortamında kendilerini ifade etmeleri, öğretmenin de dikkat ve özenle onları dinlemeleri ve öğretimin bu konuşmalar doğrultusunda gerçekleşmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öncelikli amaç öğrencilerin dili anlamaları ve konuşabilmelidir yazma ve okuma becerileri sonra gelmektedir. Öğretimin başlarında sınıfta anadil kullanılmasına müsaade edilirken ilerleyen aşamalarda hedef dil tercih edilir. Değerlendirme için sözlü görüşmeler tercih edilebileceği gibi öğrencilerden bir konuyla ilgili bir paragraf yazmaları da istenebilir. Asıl amaç öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini sağlamak ve öğrencilerde farkındalık yaratmaktır. Öğrencilerin hata yaptıkları durumda öğretmenin yapması gereken ise sıcak güven ortamını zedelemekten kaçınarak yanlışın doğru şeklini söylemektir. Yöntemin olumsuz taraflarını Memiş ve Erdem (2013, s.311) çalışmalarında ortaya koymuşlardır. Bu yöntemi uygulayacak

öğretmenlerin hedef dili ve dilbilgisini anadili düzeyinde bilmesi ve psikoloji alanında da yeterli bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bu özelliklere sahip öğretmeni her ortamda bulmak zor olduğundan yöntemin uygulanabilirliği bu noktada olumsuz etkilemektedir.

2.1.2.9. Tüm Fiziksel Tepki (Total Physical Response)

James Asher tarafından geliştirilen bu yöntem, öğretmenin yönlendirmelerini takip ederek en hızlı ve en az stresli bir şekilde hedef dili anlamayı amaçlamaktadır. Öğretmen tarafından yapılan yönlendirmeler ana dile çevrilmez (Larsen Freeman, 2000, s.108). Tüm fiziksel tepki yönteminin teorik temeli doğrudan dil öğrenme yaklaşımıdır (Doğan, 2012: 235). Asher bu yöntemi geliştirirken çocukların ana dillerini öğrenme yollarını dayanak olarak almıştır. Çocukların da ilk önce emir cümlelerini öğrendiklerini ve onları uyguladıklarını düşünen Asher yöntemde öğretmeni yönetmen olarak görmektedir. Emir cümleleriyle sınıfı yönlendiren öğretmeni önceleri az sayıda öğrenci anlarken zaman ilerledikçe bu sayı artacaktır. Öğretmenin amacı ders ortamını stressiz bir hale getirmektir. Öğrenciler kendilerini hazır hissetmeden hiçbir şekilde konuşmaya zorlanmazlar. Endişeleri olan öğrencileri süreçte rahatlatmak için de zaman zaman gülünç emir kalıpları kullanılabilir. Konuşma dili yazı dilinin önünde tutulmaktadır. Yönteme göre önceleri dinleyerek konuşmayı öğrenen öğrenciler zaman içinde akıcılık kazanacaktır. Bu yöntemde değerlendirme yolu da öğretmenin emirlerine öğrencilerin verdikleri tepkilerin değerlendirilmesi esasına dayanmaktadır. Öğrenciler konuşmaya başladıkları zaman hata yapmaları toleransla karşılanmalı sadece çok büyük yanlışlar düzeltilmelidir. Zaman içinde öğretmen daha ufak yanlışları da düzeltebilir (Larsen Freeman, 2001, s.113-115). Memiş ve Erdem (2013, s.313) çalışmalarında Tüm Fiziksel tepki yönteminin eleştirilen kısımları olduğunu belirtmişlerdir. Yaptıkları çalışmaya göre bu yöntemle dil öğrenecek bireylerin; dışa dönük, girişken ve aktif bireyler olmaları gerekmektedir. Bu niteliklere sahip olmayan öğrenciler hedef dilin öğreniminde başarısız olurlar. Derslerde sürekli emir kipinin kullanılması da dilin kaba bir biçimde öğretilmesine ve estetik özelliklerden yoksun kalmasına yol açmaktadır. Yöntemin başlıca özelliği olan tekrar da derslerin sıkıcı geçmesine ve zaman kaybına sebep olmaktadır. Ayrıca Doğan (2012, s.249)'a göre dilin emir cümleleriyle öğretilebilecek bölümü sınırlı olduğu için dilin soyut yapıları Tüm Fiziksel Tepki yöntemiyle öğretilmemektedir.

2.1.2.10.İletişimsel Yöntem (Communicative Language Learning)

Şimdiye kadar üzerinde durulan yöntemlerin neredeyse hepsinin amacı öğrencilerin hedef dilde iletişim kurmalarını sağlamaktır. Ancak genel anlamıyla bu yöntemlere bakıldığında sınıf dışında gerçek ortamlarda değil de sınıf içerisinde iletişim kurmayı sağladıkları görülmektedir. Hengirmen'e (2006, s.31) göre iletişimsel yöntemin geliştirilmesinde; sosyo-dilbilimci Hymes, dil öğretim uzmanları Henry Widdowson (1978), Christopher Brumfit (1979) ve Keith Johnson (1982) etkili olmuş ve Chomsky'nin öne sürdüğü kavramlarla [edim(performance) – yeti(competence)] dilin doğasının tam olarak açıklanamayacağını, bu kavramlara iletişim yetisi (communicative competence) adıyla üçüncü bir unsur ekleyerek bu eksikliğin giderileceğini öne sürmüşlerdir. Larsen Freeman'e (2000, s.121-133) göre iletişimsel öğretim yöntemi iletişimsel yaklaşımın teorik perspektifini kapsamlı bir biçimde uygulamayı amaçlamaktadır. Bu yöntem, dil ve iletişimin birbirinden ayrılamayacağı fikrine dayanarak iletişim yetisi kazandırmayı dil öğreniminde amaç haline getirmektedir. Öğretmen merkezli yöntemlerle karşılaştırıldığında öğretmenin sınıfta dominant figür olmadığı görülmektedir. Öğrenciler kendi öğrenme sorumluluklarını kendileri taşırlar. Öğretmen rehber rolünde öğrencilerin iletişim kurabilecekleri aktiviteleri düzenler ve öğrencilerin yaptıkları hatalardan yola çıkarak gelecek derslerin aktivitelerine yön verir. Derslerde kullanılan materyaller otantik olmalıdır ki gerçek hayat durumları sınıfa taşınabilsin ve öğrenciler de gerçek konuşma dilini anlayabilsinler. Öğrenciler küçük gruplar halinde aktiviteleri uyguladıkları; buradaki amaç her öğrencinin aktiviteye katılımını sağlamaktır. Öğretmen etkinlikleri kolaylaştıran rolündedir. Öğrenciler birbirleriyle etkileşim içindedirler öğretmen de dışarıdan olanları gözlemler. Etkili iletişim kurabilmek için öğrenciler dilin yapısını ve fonksiyonlarını da bilmelidirler. Çünkü bir durumda söylenecek tek bir yapıyı bilmek iletişimi etkili kılmayacaktır. Bir durumda söylenecek alternatif yapıların da bilinmesi gerekmektedir. Süreçte dört dil becerisinin de gelişimi önem arz etmektedir. Sınıfta ana dilin konuşulmasına çok az da olsa izin verilir ancak hem iletişimsel aktiviteler hem de bu aktivitelerin yönergeleri hedef dille yapılmalıdır. Değerlendirme yaparken öğretmen öğrencilerden arkadaşlarına bir mektup yazmalarını isteyerek bu süreci de gerçek hayata dahil edebilir. Doğruluk kadar akıcılık da değerlendirilir. Öğretmen akıcılığın ön planda olduğu aktivitelerde hataları tolere ederken doğruluğun önemli olduğu aktivitelerde hataları düzeltir. Memiş ve Erdem (2013, s.307)'e göre dilbilgisi kurallarını yapıların içinde öğretmek geri planda tutulması bu yöntemin bir eksikliği olarak göze çarpmaktadır. Bu kurallar, dili daha düzgün kullanmak için gerekli olduğundan daha çok önemsenmesi gerekmektedir

2.1.2.11.Seçmeci Yöntem (Eclectic Method)

1990'ların başlarında ortaya çıkan ve popülerite kazanan ve çoğulcu bir yaklaşım olarak kabul edilen bu yönteme göre dil bir bütündür ve telaffuz dil bilgisi ve sözcük öğretimi olarak bölümlere ayrılamaz. Diğer bütün yöntemlerin de güçlü ve zayıf yönleri olduğu için bu yöntem en çok kullanılan yöntem olmuştur. Bu yöntem farklı yöntem ve yaklaşımların bir kombinasyonudur. Bu yöntem öğrenci yaşı ya da standardı ne olursa olsun oldukça etkilidir. Seçmeci yönteme göre öğrenme doğası gereği her zaman yenilikçi ve eğlencelidir. Bu yöntemin göze çarpan özelliklerinden bazıları çoklu görevler, yüksek düzeyde etkileşim, eğlenceli öğrenme, nesnel bağlantı, gerçek yaşam deneyimleri ve hızlı sonuçtur (Kumar, 2013, s.1-2) Yöntemlere çoğulcu bakış açısıyla bakan öğretmenler bu yöntemlerin içinden uygun olanlarını seçerek kendi karışımlarını yaratabilirler. Ancak seçtikleri bu yöntem ve teknikler birbirleriyle uyum içinde olmalıdır (Larsen Freeman, 2001, s.183). Nitekim Nunan (1991, s.248) da hiçbir yöntemin tüm iyi özellikleri tek başına bünyesinde barındırmasının zor olduğunu savunmuş ve sınıf uygulamaları esnasında tüm metotların da elverişli taraflarının seçilip kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Demirel (2010, s.58)'e göre bu yöntemde çeviri başlangıç seviyesindeki öğrenciler için değil de ileri düzey olanlar için daha elverişli olarak kullanılabilir. Memiş ve Erdem (2013, s.308) bu yöntemin olumlu yönleri olduğu kadar olumsuz yönlerinin de olduğunu belirtmişlerdir. Bu yöntem öğretmenlerin farklı öğretme stratejileri, yöntemleri ve tekniklerine her yönüyle hakim olmalarını ve bu sayede iyi olanla olmayan arasında doğru bir seçim yapabilmelerini gerektirmektedir. Tüm bu gereklilikler hem öğretimin kalitesinin gereğinden fazla öğretmene bağımlı olmasına yol açmaktadır. Her zaman bu yeterlikte öğretmen bulmanın zorluğu yöntemin eksi yönleri arasındadır. Ayrıca Doğan (2012, s.210)'a öğrencilerin sürekli değişen yöntemlere ve tekniklere adapte olması ve her birinde başarı gösterebilmesi mümkün olmamaktadır. Seçmeci yöntem, bu yönüyle değişime kapalı öğrencilerin öğrenim motivasyonlarını kaybetmelerine yol açmaktadır.

Dil iletişimdir. Öğretmenler de öğrencilerinin profesyonel ve sosyal bağlamda etkili bir biçimde iletişim kurabilmelerini sağlamalıdır. İletişim özelliği taşıyan dili dört duvar arasında öğretmek mantıken kabul edilebilir değildir. Bu yüzden öğretmenler öncelikle öğrencilerine öğrenmeyi ve bu eylemi yaşam boyu devam ettirmeyi öğretmelidirler (Finney, 2002, s.69). Carl Rogers (1983, s.120). da hiç olmadığı kadar hızla değişen dünyada eğitim adına akla uygun tek modelin öğrenci merkezli öğrenme olduğunu savunmaktadır. Yazara göre eğitimin amacı öğrenmeyi ve değişimi kolaylaştırmadır. Eğitimli insan, nasıl öğreneceğini, değişime nasıl uyum sağlayacağını öğrenen, hiçbir bilginin güvenli olmadığını

bilen ve sürekli bilgi arayışında bir süreç takip eden kişidir. Modern dünyada eğitimin temel hedefi durağan bilgidен ziyade değişime ayak uydurmaktır.

Geçmişten günümüze dil öğretimi bir çok pedagoji uzmanına araştırma alanı olmuştur. Bu araştırmalar oldukça geniş bir kitleyi etkileyebilecek seviyede, öğrencilere sınıfta yabancı dili başarılı bir şekilde öğretecek, tek ideal bir yöntem arayışı için yapılmıştır. Zira değişen anlayışlarla mevcut yöntem yerini bir diğerine bırakmıştır (Brown, 2002, s.9). Her yeni yöntemin güçlü ve zayıf yönleri olduğu için her yönüyle ideal tek bir yöntem elde edilememiştir çünkü tek bir yöntem herkesin başarısını sağlayacak bir reçete gibi kabul edilemez (Larsen Freeman, 2001, s.182). Nunan da (1991, s.228) geçmişten günümüze tüm isteklere yanıt verecek tek bir yöntemin ortaya çıkmadığını ve muhtemelen de bundan sonra tüm özelliklerin tek bir yöntemde toplanamayacağını belirtmiştir.

2012 yılında yürütölen bir çalışmayla yabancı dil öğretiminde Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri çerçevesinde yeni trendler olduğunu ve bu trendleri takip ederek değişen dünyaya ayak uydurulabileceğini ortaya çıkmıştır. Pozitivist dönemden farklı olarak günümüzü post pozitivist dönem olarak kabul eden araştırmacıya göre yeni trendler: öğretimin öğrenci odaklı olması, özerk öğrenme, işbirlikli öğrenme, birbiriyle entegre edilmiş program konuları, çeşitlilik, son bilimsel çalışmalardan yararlanma, çok kültürlölük, çok dillilik, yabancı dil öğrenmenin yaşam boyu öğrenme kapsamında düşünölmesidir (Klimova, 2012, s.203-204). Bu mevcut trendler göz önüne alınarak öğrenen ihtiyaçlarına odaklanarak yöntem seçmek ya da yeni yöntemler üretmek faydalı olacaktır.

Öğrenci ihtiyaçlarına ve öğrenme amaçlarına, programın hedeflerine, kişilik özelliklerine, öğrenme stillerine ve öğretmenin bilgi ve yeteneklerine göre seçilebilecek olan yaklaşım yöntem ve teknikler yabancı dilin verimini oldukça etkilemektedir. Gömleksiz (2002, s.145), ölkemiz açısından da yabancı dilde istenilen seviyeye gelemeyişimizin nedenlerinden birinin yöntem seçimi ile ilgili yapılan yanlış uygulamalar olduğunu belirtmiştir.

Dil öğrenme bağlamının karmaşıklığı ve çeşitliliği göz önüne alındığında yöntemlerin ötesine geçme ihtiyacı göze çarpmaktadır. İçinde bulunduğumuz çağı yöntemler ötesi çağ diye adlandırılırken uygulamalı bir dil bilimcinin seçtiği bir yöntemi sınıflarda uygulamak ne ölçüde başarı sağlar? Yoksa yöntemler ötesi çağda öğretmen, bir profesyonel olarak kararları veren ve kuramları oluşturarak uygulayan kişi mi olmalıdır? Yöntemlere bakıldığında bir yöntemin her kesimin ihtiyaçlarını karşılayabilir nitelikte olmadığı da açıktır (Savignon, 2007, s.218).

Dil öğretimi dinamik bir süreçtir, bu süreçte hiçbir şey sabit değildir. Her yeni gün, yeni anlayışlar, yeni teknolojik uygulamalar, yeni sosyo-politik olaylar ve yenilenen bireylerle başlamaktadır. Bu yenileşme ve değişme sürecinde dil öğretiminde eski yöntem ve yaklaşımların da oldukları gibi kullanılmaları beklenemez. Onlarda da yenilik ve değişim kaçınılmazdır. O halde yabancı dil öğretimi alanında yeni yaklaşımlara ihtiyaç olduğu kabul edilmelidir. İnal (2006, s.3)'ın da belirttiği gibi artık öğretmenin öğrenebildiği yöntemle değil, öğrencinin öğrenebileceği, onun bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanına yönelik yöntemlerle öğretme ivme kazanmıştır. Bunu gerçekleştirebilmek için öğrencinin potansiyelini öne çıkaran, bilgiyi en kısa zamanda ileten yeni yöntem ve değişiklikler gerekmektedir. Yeni yöntemlerin kullanılması ve etkililiğinin kanıtlanması ise, bilimsel çalışmalar yoluyla gelişir. Söz konusu nedenlerden dolayı, dil öğretiminde, yeni yöntem ve tekniklerin dilin gelişimi açısından ele alınıp evrensel boyutlarda, çağın gereksinimlerine uygun olarak düzenlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmalar başarılı bir dil öğrencisinin bilişsel ve üstbilişsel öğrenme stratejileriyle ilgili geniş bir repertuara sahip olduklarını göstermektedir (Oxford & Crookall, 1989, s.407). Yani dil öğretimindeki başarının öğrencilerin öğrenme süreçleri hakkındaki bilgisinin ve kontrolünün çokluğuyla doğru orantılı olduğu söylenebilir. Akademik anlamda dil öğrenimini hızlandırmanın bir yolu da öğrenciye nasıl daha etkili öğreneceğini öğretmektir (Rahimi ve Katal, 2012, s. 74). Günümüze dek süregelen tartışmalar bir dil öğretmenin sınıfta üstbilişsel farkındalık geliştirmesini desteklemektedir (Wenden, 1998, s.518). Üstbilişin, bireylerin bir başka dil öğrenme çabalarının etkililiğinin belirlenmesinde temel unsurlardan biri olacağını belirtilmiştir (Chamot ve O'Malley, 1994, s.372). Bu nedenle öğretmenler dil öğrencilerine kendi öğrenmelerini planlamayı, kontrol etmeyi ve değerlendirmeyi, onlara üstbilişi öğreterek öğretebilirler (Pishghadam ve Khajavy, 2013, s.177). Üstbilişsel becerileri kullanan öğrenciler de dil öğrenimine karşı daha etkin ve otonom bir tutum içerisinde olacaklardır (Victori ve Lockhart, 1995, s.225). Öğrenciler bu yolla üstbiliş becerilerini geliştirdikçe ve süreçte yansıtmayı doğru bir şekilde yaptıkça öğrenme daha etkili ve daha kalıcı olacaktır (Cardenas, 2009, s.28).

Yabancı dil öğretimini ve öğrenimini daha etkin ve kalıcı hale getirmek için yıllardan beridir süregelen çalışmalar yapılmaktadır. Yabancı dil öğrenirken kişinin süreçte aktif bir şekilde rol alarak kendi öğrenmesini kontrol edebilmesi, neyi nasıl öğreneceğini bilmesi ve kendini sistematik bir şekilde değerlendirmesi gerekir. Saylag (2012, s.3849)'ye göre yansıtıcı bir öğretimin gerçekleştirilebilmesi için yukarıda sözü geçen yöntemlerin de sınırlamalarından kurtulmak gereklidir. Victori (2004, s.3) öğrencinin kendi öğrenmelerini

yürütüp, gözlemleyip değerlendirecek bilgisini ve becerilerini geliştirmede onlara yardımcı olacak bir destek eğitime ihtiyaçları olduğunu belirtmektedir. Cardenas (2009, s.29) da yaptığı çalışmada öğretmenlerin, öğrenme sürecindeki güçlü ve zayıf yönlerin kendileri ve öğrencileri için nelere yol açtığını bilmeleri gerektiğini vurgulamış ve öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmeleri yani yansıtma yapmalarının sağlanması gerektiğini belirtmiştir.

İngilizce öğretimi için Pennington (1992; 1995) sınıf süreçlerini ve ürünlerini, kendine güveni ve kendini motive eden öğretmen ve öğrencileri geliştirmek yoluyla yansıtıcı yönelimi önermektedir. Öğretmen gelişimi ve değişimi de değişim ihtiyacının farkındalığını gerektirir. Değişim için gerekli olan bu farkındalık da yansıtma yoluyla sağlanır (Akt. Farrel, 1999, s.158). Ayazgök ve Aslan (2014, s. 781)'ın da belirttiği gibi eğitim sisteminin temel amaçlarından birisi bireyleri düşünen varlıklar haline getirmektir. Bu önemli amaca ulaşmak için de yansıtıcı düşünme ve üstbilgi kavramları oldukça önem taşımaktadır.

Williams ve Burden (1997)'a göre öğrenmeyi öğrenme trendi ile birlikte yabancı dil öğrencilerinin de neyin neden öğrendiğini kapsayan kendi öğrenme süreçlerinden yani üstbilgiye haberdar olmaları gerekmektedir (Akt. Abbassian ve Esmaeilifard, 2013, s.115). Aynı fikri Zhang ve Zhang (2013, s.111) de savunmakta ve yabancı dil öğreniminde ve öğretiminde üstbilginin rolünün azımsanmaması gerektiğini belirtmektedirler. Akıllılar 'a (2013, s.279) göre yabancı dil öğrencisinin kendi zihinsel faaliyetleri ile ilgili akıl yürütmesi, öğrenme sürecini gözlemlemesi ve dil öğrenim sürecini başarıya götürmek üzere hedefler saptaması üstbilgisel beceriler içinde yer almaktadır.

Yukarıda anlatılanlardan hareketle yabancı dil öğretimine/öğrenimine yeni bir ivme kazandırmak için üst biliş becerilerinin, yansıtıcı düşünme ve bu yolla yapılacak yansıtıcı öğretimin ve bu süreçte öğrencilere bilişsel destek sağlamanın alana katkı sağlayacağı araştırma kapsamında düşünülmektedir. Bu bağlamda sırasıyla üstbilgi, yansıtıcı öğretim ve bilişsel koçluk irdelenecek kavramlardır.

2.2. Üstbilgi

Eğitim psikologları uzun zamandır üstbilginin öğrenmeyi destekleme ve düzenlemedeki önemini vurgulamaktadır. Kişinin kendi öğrenme sürecini yönetmesi, yaşamında ve kariyerinde oldukça büyük öneme sahiptir (Lai, 2011, s.4). Üstbilgi tanımlamadan önce bilişi tanımlamak gerekir. Biliş (cognition); bireylerin algılamasını, yorumlamasını,

değerlendirmesini sağlayan bilgileri edinme gücü ve sürecidir (Başaran, 1998, s. 72). Biliş üç farklı anlamda değerlendirilebilir. Birinci anlamda biliş, zihindeki bilgi birimini ifade eder. Bu anlamdaki biliş Piaget'in şema kavramına yakındır. İkinci anlamda biliş, bilişler arasında oluşturulan bağlantılardır. Bloom taksonomisinde kavrama basamağına denk gelen bu anlamdaki biliş, kişinin yeni edindiği bilişlerle daha önceden var olan bilişleri arasında bağlantı kurabilmesi demektir. Üçüncü tür biliş ise, bilgi birimleri arasında, kurulmuş olan bağlantılar yoluyla hareket anlamındadır. Bu hareket tesadüfi ve istemsiz olduğunda çağrışım veya hayal; istemli olduğunda ise düşünme veya konsantrasyon olarak adlandırılır (Bacanlı, 2006, s.131-133). Her insanın farklı bir biliş stili vardır. Stildeki bu farklılık insanların öğrenme durumlarına verdikleri farklı tepkileri yansıtır. Örneğin, bazı insanlar bağımsız çalışmaktan hoşlanırken, bazıları grup çalışmasını tercih eder. Bazı insanlar bir göreve başlamadan uzun uzun görevi planlarken bazıları planlama için daha az zaman harcar. Bazı insanlar bir kerede sadece bir görev yapabilirken diğerleri aynı anda birden fazla görevi yürütebilirler. Problem çözerken bazıları risk almaktan çekinmezken bazıları risk almaktan kaçınırlar (Richards ve Lockhard, 1996, s.59-60). Biliş ve üstbiliş arasındaki farkı Garner (1987) bilişsel beceriler, “görevi yapmak” için gerekli olan beceriler, üstbilişsel beceriler ise “görev nasıl yapıldı” sorusu için gerekli beceriler olarak belirtmektedir (Akt. Kaya, 2012, s. 44).

Literatürde farklı şekillerde (yürütücü biliş, biliş ötesi, biliş üstü) kullanılan ve ilk olarak 1970'li yıllarda John Flavell tarafından ortaya atılan üstbiliş (metacognition) ise, bir kişinin kendi bilissel süreçleri ile ilgili bilgi ve onlarla ilgili bir şeyi veya çıktılarını ele almasıdır (örneğin, bilgi ya da verinin öğrenme ile ilgili özellikleri). Üstbiliş aktif izlemeyi ve birbirini izleyen düzenlemeyi ve bu süreçlerin bilişsel nesneler veya veri bağlamında uyumunu ele almaktadır (Flavell, 1976, s. 232; akt. Özkaya, 2013, s.9). Orijinal tanıma nispeten bağlı kalınarak birçok araştırmacı da üstbiliş kavramını açıklamıştır. Cross ve Paris (1988, s.131)'e göre üstbiliş, çocukların kendi öğrenme ve düşünme aktiviteleri üzerindeki bilgi ve kontrolleridir. Hennessey (1999, s.3) ise kavramı, kişinin kendi düşünce ve görüşlerinin farkında olması, kendi bilişsel sürecini etkin bir biçimde izlemesi, öğrenmeleriyle ilişkili olan bilişsel sürecini düzenleme çabası ve kişinin problemlerle baş ederken yöntemleri organize ederek ona yardımcı olacak sezgisel ve etkili bir araç olarak açıklamaktadır. Alanda yapılmış bir diğer tanım ise kişinin kendi düşüncesinin farkında olması ve onu yönetmesidir (Kuhn ve dean, 2004, s.270). Bir başka tanıma göre üstbiliş bilgiyi üretmek için, ihtiyaçlardan yola çıkarak bir strateji planlama, problem çözme basamaklarının ve stratejilerinin farkında olma, bireyin kendi düşünme verimliliğini yansıtmaları ve değerlendirme yeteneğidir (Semerci

ve Elaldı, 2011, s.38). Üstbiliş, öğrenme, problem çözme, kavrama, akıl yürütme, bellek gibi bilişsel süreçleri gözlemlemek ve düzenlemek için kullanılır (Karakelle, 2012, s.240). Üstbiliş kendi öğrenme sınırlarını bilen kişiyi kasteder (Turan ve Demirel, 2010, s. 948).

Üst biliş hakkındaki tanımlara bakıldığında; bu tanımların bireyin kendi öğrenmesi hakkındaki bilgi ve öğrenme süreçlerinin farkında olmasını ve bu süreçleri kontrol etmeyi içerdiği görülmektedir. Ataalkın (2012, s.14)'a göre üstbiliş kavramı biliş kavramı ile karşılaştırıldığında; bilişin, bireylerin zihinsel öğrenmelerini içerdiği; üst bilişin ise, öğrenmeyi izleme, kontrol etme ve değerlendirme süreçlerini içerdiği görülmektedir.

2.2.1.Üstbilişin Kategorileri

Üstbiliş iki ana kategoriden oluşmaktadır. Bunlar, biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesidir (Schraw, 1998, s.114). Bu bileşenleri kendi içlerinde incelemekte fayda vardır.

Biliş Bilgisi: 100 yıldan fazla bir zamandır bilişsel psikologlar insanların nasıl bildiklerini ve öğrendikleri üzerinde çalışmaktadır. Bu çalışmaların en dikkat çekici sonucu, ‘insan bilgi hakkında ne kadar çok öğrenirse o kadar az şey bildiğinin farkına varır’ farkındalığıdır. Buradan yola çıkılarak da bir çok değişik bilgi türünün olduğu söylenebilir (Tulving, 1994 , s.vii). Flavell (1979) biliş bilgisini kişinin biliş yapısının güçlü ve sınırlı yönlerinin bilgisi olarak tanımlarken üstbiliş bilgisinin üç türünden bahsetmiştir. Bunlardan *öz bilgi/ kişinin kendini tanınması* (person knowledge) bilişsel işlemci olan insanoğlunun yapısı/ doğası hakkındaki fikirleri kapsar (Akt. Lai, 2011, s.5). Livingstone (1997) ise bu bilgi türünün bireyin kendisi ve diğerleri hakkındaki bilgisi olduğunu belirtmiştir (Akt. Semerci ve Elaldı, 2011, s.38). İkinci tür olan *görev bilgisi* (task knowledge) farklı türdeki görevlerin gerektirdiği bilgidir (Lai, 2011, s.6). Livingstone (1997)'a göre ise bu bilgi türü bilişsel bir işin gerektirdikleri, etkileri ve zorluklarıyla ilgili bilgiyi kapsar (Akt. Semerci ve Elaldı, 2011, s.38). Üçüncüsü ise *strateji bilgisidir* (strategy knowledge). Bu bilgi türü de en faydalı olabilecek stratejiler hakkındadır (Lai, 2011, s.6). Bu bilgi türü Livingstone (1997) ‘a göre bilişsel bir amaca ulaşmak için kullanılan süreçlerle ya da bilişsel stratejileri bilmeye ilgilidir. Aynı zamanda üstbilişsel stratejileri de kapsar (Akt. Semerci ve Elaldı, 2011, s.38). Flavell bu farklı bilgi türlerinin birbirlerini etkileyebileceğini de belirtmiştir. (Lai, 2011, s. 6).

Victori ve Lockhart (1995, s.225) de biliş bilgisinin türlerini yabancı dil bağlamında incelemiş ve zeka, tutum, yaş, yabancı dil öğrenimine karşı motivasyon ve güçlü ve zayıf

yönleri hakkındaki bilgisi gibi öğrencilerin bilişsel faktörlere karşı geliştirdikleri kesin ya da kesin olmayan inançların kişi bilgisi kapsamına girdiğini vurgulamışlardır. Öte yandan, öğrencilerin dil öğrenimindeki görevler hakkında da bilgileri vardır ve bu tür görevlerde kendi çabalarının ne denli önemli olduğunu da farkında olmaları gerekliliğini vurgulamışlardır. Son olarak de öğrencilerin strateji bilgilerini kendi etkililiklerini geliştirmek üzere bazı stratejileri geliştirmek ya da kullanmak için kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu üç bilgi türünün de öğrenmeleri noktasında özerkleşmek için kullanıldıklarını da ifade etmişlerdir.

Flavell'dan sonra gelen üstbiliş araştırmacıları bilişsel bilgiyi kategorize etmek için farklı bir çerçeve önermişlerdir. Bunlar da demeçsel bilgi (declarative knowledge), yöntemsel bilgi (procedural knowledge) ve durumsal bilgi (conditional knowledge)'dır (Lai, 2011, s.8). Demeçsel bilgi bireyin öğrenen olarak kendisiyle ve performansını etkileyen faktörlerle ilgili bilgidir (Schraw ve Dennison, 1994, s. 460). Yöntemsel bilgi bilişsel bir iş için hangi stratejinin seçileceğini ve seçilen stratejinin nasıl kullanılacağını gösteren bilgidir (Coutinho, 2008, s.166). Durumsal bilgi ise öğrenmede etkin olan durumların farkındalığını, belirlenen stratejinin ne zaman uygulanması gerektiğini ve etkililiğinin nedeninin bilinmesiyle ilgilidir (Lin, 2010, s. 50).

Flavell'a (1979, s.906-907) göre üstbiliş bilgisi bilişsel yaratıklar olan insanlar ve onların muhtelif bilişsel görevleri, amaçları, eylemleri ve deneyimleri ile ilgili depolanmış genel kültürdür. Üstbilişsel deneyimler, herhangi bir entelektüel girişime dair bilinçli bilişsel ya da duyuşsal deneyimlerdir. Üstbilişsel bilgi ve deneyim yapıları ve özellikleriyle değil de içerik ve işlevsellikleriyle diğer türlerinden ayrılırlar. Üstbilişsel deneyimler, bilişsel ya da üstbilişsel amaçlı stratejileri etkinleştirirler (Akt. Zhang ve Zhang, 2013, s. 113).

Flavell (1979)'in tanımı yalnızca üstbilişsel bilgiyi değil aynı zamanda üstbilişsel deneyimi ve strateji gelişimini de kapsamaktadır. Üç anahtar kavram için yaptığı ayrım, öğrenenin, öğrenme davranışları ve eylemleriyle sosyo-kültürel durumlar ve özel öğrenme ve öğretme durumları ile ilişkilendiği öğrenme sürecini anlamlandırmak için önemlidir. Flavell'in üstbiliş hakkındaki üçlü bakış açısı üstbilişsel bilgi sistemlerinin düzenli bir taksonomisi olan, öğrenenin kendini tanıması anlamına gelen öz bilgisini, görev bilgisini ve strateji bilgisini kapsamaktadır (Akt. Zhang ve Zhang, 2013, s.113)

Üstbiliş bilgisi yabancı dil öğretiminde de önemli bir yere sahiptir. Çünkü Rahimi ve Katal (2012, s.75)'a göre dil öğretiminde üstbiliş öğretimin etkililiğini belirlemektedir. Aşağıdaki tabloda ise yabancı dil öğrenenlerin üstbiliş bilgi sistemleri görülmektedir.

Tablo 1: Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Öğrencilerin Üstbiliş Bilgi Sistemleri Hakkında Üstbiliş Bilgisi Türleri (Zhang ve Zhang, 2013, s.113).

Kendini Tanıma/Öz Bilgi	Görev Bilgisi	Strateji Bilgisi
-Dil öğrenmeyi kolaylaştıran bilişsel unsurlar	-Görevin amacı veya önemi	-Strateji seçimini etkileyen temel prensipler
-Dil öğrenmeyi kolaylaştıran duyuşsal Unsurlar	-Dil ve iletişimin doğası	-Genel dil yeterliğini geliştirecek etkili stratejiler
-Öz-yeterlik	-Planlı çalışmanın gerekliliği	-Özel görevleri yerine getirmek için etkili stratejiler
-Dil Öğreniminde başarıyı engelleyen problemler	-Dil öğrenimini etkileyen görev talebi	-Adımlar ve stratejiler
-Öğrenmeyi kolaylaştıran ortam	-Görevi tamamlamak için gerekli olan bilgi	-Strateji kullanımıyla ilgili durumlar
	-Adımlar ve stratejiler	-Kullanılan stratejiyi gözlemleme
	-Görev zorluk derecesi	-Strateji kullanımının etkinliğini değerlendirme
	-Görevin mahiyeti	

Cotteral ve Murray (2009) 'a göre başarılı dil öğrencileri başarısız olanlara oranla dil öğrenmeye karşı daha olumlu ve zengin bir düşünce repertuarı geliştirmişlerdir. Başarısız olanlar ise etkili öğrenme ile ilgili çeşitli unsurları yanlış algılamış ve dil öğrenimine karşı net tutumlar geliştirememişlerdir. Başarıyı etkileyen bu değişkenler, öğrencilerin öz yeterlikleri, görev ve strateji bilgileriyle ilgili algıları ve üstbilişsel bilgilerini ve öğrenme stratejilerini uygulayacakları sosyo-kültürel bağlamdır (Akt. Zhang ve Zhang, 2013, s. 114).

İyi ve başarılı öğrencilerin özellikleri bu bağlamda şöyle sıralanabilir:

- Çok fazla sayıda öğrenme stratejisi bilir.
- Bu stratejilerin ne zaman, nerede ve neden önemli olduklarını anlar.
- Stratejileri akıllıca seçer ve izler, aynı zamanda oldukça planlı ve yansıtıcıdır.
- Zihni geliştirmeyi benimsemiştir.
- Dikkatlice çalışmaya inanır.
- Doğal olarak motive olmuş ve görev yönelimlidir ve net hedefleri vardır.

- Bir çok konu hakkında derin bilgisi vardır ve bilgiye hızlı bir şekilde ulaşabilir.
- Başarısız olmaktan korkmaz, Başarısızlığın başarının temelini teşkil ettiğine inanır. Bu yüzden sınavlar hakkında endişe duymaz ve sınavları öğrenmek için en iyi yol olarak görür (Borkowski & Muthukrishna, 1992, s. 478).

Yukarıda başarılı bir öğrencide olması gereken özellikler incelendiğinde öğrencinin üstbiliş özelliklerini çok iyi kullanması gerektiği anlaşılmaktadır. Gourgey (1998,s. 95)’e göre de üstbiliş düzeyleri zayıf olan öğrenciler, hem pasif hem de başkalarına da bağımlıdırlar. Cox (2005, s.111) ise üstbilişsel becerileri yüksek kişilerin daha esnek olduğunu ve geniş çaplı düşünebilme yeteneğine sahip olduklarını ifade etmiş ve böylece daha zor problemlere daha etkin çözümler bulma şanslarına sahip olduklarını belirtmiştir.

Üstbilişsel bilginin, kuramsal açıdan en belirgin özelliği öğrencilerin daha çok kendi biliş ve düşüncelerinden sorumlu olmalarını kapsamasıdır (Pintrich, 2002, s.219). Bu durumda öğretmenler öğrencilerin üstbilişsel bilgi sistemlerinin değişen doğasını dikkate almalıdırlar. Bu anlayışa sahip öğretmenler öğrencilerin zaman içerisinde istikrarlı bir şekilde hedef dilde yetrli hale gelmeleri ve başarılarıyla ödüllendirilir. Daha önemlisi özerk öğrenme ve üstbiliş arasındaki etkileşimli ilişki öğrencilerin hedef dilde yüksek bir yeterlik elde ederken üstbilişsel bilgidan yararlandıklarını gösterir (Zhang ve Zhang, 2013, s.117).

Bilişin Düzenlenmesi: Bu bileşen, öğrenenlerin kendi öğrenmelerini kontrol ederken yaptıkları tüm eylemleri içermektedir. Bu eylemler de planlama, gözlemlleme/ düzenleme ve değerlendirmedir (Schraw, 1998, s.115).

Planlama: Bu evrede uygun stratejiler seçilir ve tanımlanır, kaynaklar paylaşılır, hedef belirlenir, eski bilgiler etkinleştirilir ve zaman planlaması yapılır (Schraw ve diğerleri, 2006, s.114). Bu eylemler öğrencilerin kendi bilişlerini planlamanın yollarıdır (Sungur ve Senler, 2009, s.46).

Gözlemlleme/ Düzenleme: Bu evrede öğrencilerin üstbiliş becerilerini kullandıkları sürece katılım vardır. Kapsam ve görev performansının farkındalığı gereklidir. Kişi bu noktada kendi kendisini kontrol eder (Schraw, 2006, s.114).

Değerlendirme: Bu bölümde kişinin kendi öğrenmesini düzenleme süreci ve süreçten elde edilen ürünler değerlendirilir. En sonunda hedefler tekrar gözden geçirilir ve ne ölçüde elde edildikleri yeniden değerlendirilir (Schraw ve diğerleri, 2006, s.114).

Öğrenme üzerine oluşturulan güncel teoriler insanları otomatik sistemler olarak tanımlamaktadır. Ancak bu sistemler insanları öz yansıtma mekanizması yoluyla süreçteki değişimleri ve gelişimleri noktasında kendilerini değerlendirebilen sistemler olarak tanımlamalıdır. Bu yansıtma mekanizmaları da üstbilişin ilgi alanındadır (Nelson ve Narens,

1994, s.7). Üstbilişin ilgi alanlarını daha iyi anlayabilme noktasında stratejilerini incelemek gereklidir.

2.2.2.Üstbilişsel Stratejiler

Henderson (1992, s.122-123) kitabında Vygotsky (1978)'den alıntılararak üstbilişi ilginç bir metaforla tanımlamaktadır. Henderson'a göre üstbiliş alışveriş yapmaya çıkarken yanımıza aldığımız yazılı alışveriş listesine benzemektedir. Bu yönüyle üstbiliş bazı şeylerin hatırlanmasına yarayan mental hatırlatmadır. Hazırlanan liste mekanik olarak takip edilmez, listeyi ihtiyacınız olan şeyleri size hatırlatması için kullanırsınız. Bir üstbiliş stratejisi de karşılaştığınız bir problemi çözerken size farklı çözüm yolları ve bu yollarda kullanılacak farklı stratejiler olduğunu hatırlatır.

Durmuş tarafından üstbilişsel kontrol (2013, s.59), Weinstein ve Mayer'in (1986) anlamayı izleme stratejileri olarak adlandırdığı üstbilişsel stratejiler, öğrencilerin öğrenmeyle ilgili gerçekleştirdikleri etkinlikleri denetlemelerini temel alan stratejilerdir. Bu stratejiler, öğrencinin herhangi bir öğrenme etkinliği için öğrenme amaçları belirlemesini, bu amaçlara ulaşma düzeyini değerlendirmesini ve gerekirse amaçlara ulaşmada kullandığı stratejileri değiştirmesini ya da düzenlemesini kapsamaktadır (Akt. Kaya, 2012, s.44). Üstbilişsel stratejiler farklı kaynaklarda farklı şekillerde sınıflandırılmışlardır.

Bilişsel farkındalık (üstbiliş) stratejileri; öğrencilerin kendi bilişlerini kontrol etmelerine; yani merkezde toplama, sıraya dizme, planlama ve değerlendirme gibi işlemleri kullanarak öğrenme sürecini düzenlemelerine kolaylaştıran stratejilerdir (Demir, 2009, s.38).

Brezin (1980) biliş üstü stratejileri beş grup olarak sınıflandırmaktadır. Bunlar; planlama, katılma, kodlama, gözden geçirme ve değerlendirmedir. Planlama stratejileri öğrenme hedeflerini belirlemek, ilgili hafıza şemalarını etkinleştirmek, çalışmanın zorluğunu belirlemek ve çözüm içi gerekli bilgiyi düşünmeyi kapsar. Katılma stratejileri materyal üzerinde yoğunlaşmayı, verilen bilgiyi bellek ile ilişkilendirmeyi, karşılaştırmayı ve var olan bilgi ile örtüşüp örtüşmediğini ortaya koyar. Kodlama stratejileri verilen bilgi ile var olan bilgi arasında bağlantı kurmayı sağlar. Gözden geçirme stratejileri; sorunun çözümüne bakmayı içerirken değerlendirme stratejileri çözümün doğruluğunun değerlendirilmesini kapsar (Akt. Özcan, 2007, s.45-46).

Dansereau'nun (1985) MURDER adı verilen yürütücü biliş (üstbiliş) stratejisi ise; 6 basamaktan oluşmaktadır. Stratejinin adı; stratejiyi oluşturan basamakların İngilizce isimlerinin baş harflerinden oluşmaktadır. Bu sisteme göre strateji basamakları; **M**ood

(Yoğunlaşma), **Understand** (Anlama), **Recall** (Hatırlama), **Digest** (Özümseme), **Expand** (Genişletme) ve **Review** (Gözden Geçirme)'dir.

Mood (Yoğunlaş): Bu basamaktaki çalışma planı yapma, zaman çizelgesi oluşturma ve öğrenme birimindeki konsantrasyonu izleme etkinlikleri bulunmaktadır.

Understand (Anla): Bu basamakta öğrenme birimindeki önemli fikirleri belirlenir.

Recall (Hatırla): Bu adımda öğrenmenin kapsamı birey tarafından kendine özgü bir biçimde ifade edilir.

Digest (Özümse): Bu noktada birey öğrendiklerini yansıtır, kilit noktaları ve güçlük çektiği bölümleri yeniden çalışarak iyice anlamlandırır.

Expand (Genişlet): Bu basamakta bilginin uygulanmasına yönelik birey kendi kendine soru sorar.

Review (Gözden geçir): Bu adımda ise, gözlem sonuçlarına göre varsa hataların çözümlenir, çalışma yöntemlerinin değiştirilir ya da duruma göre uyarlanır (Akt. Senemoğlu, 2005, s. 576-577).

Durmuş'a göre, literatür, dört üstbilis becerisi üzerine yoğunlaşmaktadır (Schraw ve Moshman, 1995; Lucangeli ve Cornoldi, 1997; Deseote, Roeyers, Buysee, 2001; Deseote ve Roeyers, 2002). Bunlar, tahmin, planlama, izleme ve değerlendirmedir (Durmuş, 2013, s.59-60). Üstbilis becerilerini geliştirmek için kullanılan bazı stratejiler vardır. Bir sonraki başlık altında bu stratejiler incelenmiştir.

2.2.3.Üstbilisel Becerileri Geliştiren Stratejiler

Üstbilis becerileri uygun eğitsel yaklaşımlarla öğretilbilir ve geliştirebilir (Blakey ve Spence, 1990, s. 11; Akt. Ataalkın, 2012, s.18). Eğitimciler üstbilis becerilerini geliştirmek için derslerde kullanılabilecek bazı stratejiler belirlemişlerdir. Aşağıda bu stratejilerden bir kısmı açıklanmıştır.

Not alma, altını çizme, özetleme, ana fikri bulma, öğrenmek için yazma, kendini sorgulama, ana hatlarını belirleme, haritalandırma, gözden geçirme, ezbere söyleme, tekrar etme ve yansıtma üstbilisel becerileri geliştiren stratejilerdir (Woolfolk, 2013; Slavin, 2009; Ormrod, 1990; Akt. Kisac ve Budak, 2014, s.3337).

Yapılan bir araştırmaya göre üstbilisel becerileri geliştirmek için altı strateji mevcuttur. Bu stratejiler; kişinin ne bildiğini ve ne bilmediğini ortaya koyması, düşünme hakkında konuşma, akıl defteri tutma, planlama-öz düzenleme, düşünme süreçlerini sorgulama ve öz değerlendirmedir. Düşünme hakkındaki konuşma, öğrencilerin düşüncelerini

sesli olarak ifade etmesi olarak tanımlanabilir. Akıl defteri ise; öğrencilerin düşüncelerini yansıttıkları, belirsizlik ve çelişki durumlarını ifade ettikleri, zorluklarla nasıl mücadele edecekleri hakkında yorum yaptıkları ve düşünme süreçlerini açıkladıkları bir defterdir (Bağ ve diğerleri, 2006, s. 254-256).

Blakey ve Spence (1990, s. 12), üstbilişsel davranış geliştiren stratejileri; ne bildiğini ve bilmediğini belirleme, sesli düşünme, günlük tutma, planlama, düzenleme ve özetleme olarak belirlemiştir. Öğrenciler öncelikle yeni öğrenecekleri bir konuya “ Bu konuyla ilgili önceden sahip olduğum bilgim nedir? ”, “ Bu konuyla ilgili ne öğrenmek istiyorum?” sorularını cevaplayarak başlarlar. Öğretmen öğrenciye yeni konuyu gösterir ve tüm ders boyunca öğrencilere model olabilmek için sesli düşünür. Burada amaç; öğretmenin kendi düşünme basamaklarını ifade etmesi böylece öğrencilerin düşünme sürecini takip edebilmesidir. Bu sırada öğrenciler de sesli çalışır. Bir öğrenci söz alarak problem hakkında konuşur ve kendi düşünme sürecini ifade eder. Arkadaşları ve öğretmeni öğrenciyi dinler ve düşünme adımlarını daha ayrıntılı açıklayacak sorular sorarlar. Öğrenciler düşüncelerini yansıtabilecekleri, belirsizlik ve çelişkilerinin farkına varıp not alabilecekleri bir defter tutarlar. Öğrenciler öğrenme aktiviteleri için plan yapar, öğrenme için gerekli süreyi ve malzemeleri tespit ederler. Daha sonra fikir alış verişinde bulunup konuya uygun öğrenme stratejilerine karar verirler ve en son aşamada öz değerlendirme yaparlar (Akt. Ataalkın, 2012, s.19).

Alan yazında üstbiliş stratejilerinin öğrenciye kazandırılmasında dört yaklaşım ortaya çıkmaktadır. Bunlar; üstbiliş stratejilerinin doğrudan öğretilmesi, ders içinde rehberli öğrenme desteğiyle öğretilmesi, uzman kişi (bilişsel koç) tarafından öğretilmesi ve kubaşık öğrenme teknikleri ile öğretilmesidir. (Paris ve Winograd, 1990, 31; Akt. Demir, 2009, s.12).

Yukarıdaki stratejiler incelendiğinde üstbiliş becerilerini kazandırmada yansıtmanın ve uzman kişi desteğinin önemi göze çarpmaktadır. Costa ve Kallick (2000, s.61) yaptıkları çalışmada üstbilişsel yansıtmanın öğrenci gelişimi açısından ne denli önemli olduğundan bahsetmiş ve bu yansıtma türünün öğrenciyi kendi düşünce sistemi hakkında düşünmeye davet ettiğini ve böylece de eğitim ortamında karşılaştığı problemlere daha kolay çözümler bulabildiklerini ileri sürmüştür. Demir (2009, s.229)’e göre bilişsel koçluğun özellikle hem bütün hem parça olabilme (holonomi), kendini sürekli olarak değerlendirme, eleştirel soru sormayı düşünme sürecinin her aşamasında kullanma, üst düzey düşünme becerisi olan problem çözme becerilerini öğrencilere kazandırma yolları bilisel farkındalıkla yani üst bilişle yakından ilgilidir. Bu doğrultuda yürüttüğümüz araştırmada yansıtma süreci ve bu süreç

destek olarak da bilişsel koçluk uygulamalarından yararlanılmıştır. O halde sırasıyla yansıtıcı öğretim ve bilişsel koçluk kavramları incelenmelidir.

2.3. Yansıtıcı Öğretim

Hiç kimse bir şey almadığı halde bir tüccar bir sürü mal sattığını söylerse onunla alay eder güleriz. Peki ya öğrencilerin ne öğrendiğini hesaba katmaksızın iyi bir öğretim günü geçirdiğini düşünen öğretmenler için ne yapmalıyız? İyi bir öğretim günü nedir? Onu diğerlerinden nasıl ayırırız? Testlerle, derecelendirme ile ve durum değerlendirmesi yaparak ölçmeye çalışsak da öğretmenin sunduklarını öğrencinin gerçekten alıp almadığını belirlemek oldukça güçtür. Bu yüzden tüccar örneğinin aksine öğretmenler daha yaratıcı bir şekilde kendilerini değerlendirmelidirler. Bu şekilde kendilerini değerlendiren öğretmenler devam eden bir yansıtma sürecindedirler (Jay, 2003, s.1). Korthagen (2001)'e göre de iyi bir öğretim ancak öğretmenin yansıtmayı işlevselleştirmesiyle olmaktadır (Şanal Erginel, 2006, s.18). Etkili öğretimin en güçlü araçlarından biri öğrenilecek olan şeylerin iyi tanımlanmış olmasıdır (Jay ve Johnson, 2002, s.74). Bu yüzden yansıtmayı uygulamak isteyen eğitimciler yansıtmanın tanımını iyi bilmelidirler. Ancak yansıtmanın tanımı oldukça belirsizdir ve farklı insanlarca farklı şekilde yorumlanmıştır.

2.3.1.Yansıtma Nedir?

Yansıtmanın kökenleri Fendler (2003)'a göre Decartes felsefesine dayanır (Yeşilbursa, 2008, s.13). Ancak kavram Amerikalı filozof eğitimci John Dewey ile özdeşleşmiştir. Yansıtma kavramını ilk meydana getiren ilk kişi olan Dewey (1910, 2-3) e göre yansıtma, basit bir şekilde fikirlerin arka arkaya sıralanması değil, fikirlerin kendinden önce ve sonra gelen fikirlerle ardışık şekilde olması ve birbirine bağlı olması anlamına gelir. Burada, her aşama bir diğerine basamak oluşturur. Yansıtma daha önceden yapılandırılmış deneyimi yeni yapılandırılan eylemlere dönüştürmedir. Bu dönüşüm profesyonel bir uygulamadır. Dewey (1910, s.78) eğitimin temel amacının bireylere yansıtma alışkanlığı kazanmada yardımcı olmak olduğunu vurgulamış ve yolları bulmaları gerektiğini ifade etmiştir.

Cowan (2006, s.51), yansıtmayı kişini kendi öğrenme, gelişim ve deneyimleri hakkında oluşan sorulara cevap arayışı olarak tanımlamıştır. Jay 'e (2003, s.1-2) göre yansıtma, ne yaptığı hakkında kişinin düşünmesidir. Değişime açıklık, öğrenmeye isteklilik ve en iyisini yapma sorumluluğunu gerektiren bir düşünme süreci gerektirir. Yansıtmayı bir metaforla açıklamak gerekirse, kişinin aynaya bakmasıdır da denilebilir. Kişi içtenlikle bakmalıdır

aynaya. Kusurlarla yüzleşmek acı da verebilir insana. Güçlü ve zayıf yönleri görmek rahatsız edici de olabilir.

Jay ve Johnson (2002, s.76) da yansıtma sürecini deneyim ve belirsizlikten oluşan bireysel ve ortak çalışmaya dayalı bir süreç olarak tanımlamıştır. Yansıtma yapmaya başlayan kişi değerlendirmeyi farklı bakış açılarını, kendi değer yargılarını ve daha geniş bağlamları göz önüne alarak yapmaya başlar.

Dewey yansıtıcı öğretimin temelini atsa da Schon günlük yaşantıda bu kavramın nasıl uygulanacağını aydınlatmıştır (Zeichner ve Liston, 1996, s.14). Schön (1983) yaptığı araştırmalarla yansıtıcı uygulamaya yeni bir yön vermiştir. Schön de yansıtmayı profesyonel bilgiye ulaşmak için önemli bir araç olarak tanımlamakta ve profesyonel bilginin ise iki tür yansıtmadan oluştuğunu belirtmektedir. Schon'e göre yansıtma iki zaman yapısında görülebilir.

2.3.1.1.Eylemde Yansıtma

Bunlardan ilki işbaşında/eylemde yansıtmadır (reflection-in-action). Sınıfta yapılan işle ilgili eylemin gerçekleştiği anda düşünmektir. Spontane olur. Schon' e göre eylemde yansıtma eğer sağduyumuz eylemde yansıtmanın farkına varırsa, ne yaptığımız hakkında düşündüğümüzün de farkına varır. “Hızlı karar verme”, “içinde bulunduğun durumu hemen kavrama” ve “yaparak öğrenme” gibi ifadeler sadece eylem hakkında düşünebileceğimizi değil, bunun yanında bir eylemi yaparken yaptığımız eylem hakkında da düşünebileceğimizi gösterir. Bu sürecin en ilginç birkaç örneği performansın tam ortasında ortaya çıkmasıdır. (1983,s. 54). Schon'un ifadesiyle ‘*think on your feet*’(1983, s.54) olumlu anlamda hızlı düşünüp çabuk davranabilmektir ki bu da öğrenme esnasında yansıtmayı yapan kişinin karşılaştığı durumlar karşısında en çabuk ve en doğru kararları vererek öğrenme sürecine yön vermesini gerektirir. Ancak Schon'e (1983, s.62-69) göre eylem esnasında yansıtma yaparken ‘çabuk’ ya da ‘hızlı’ olmak duruma göre değişebilmektedir. Yani kimi durum saniyeler içinde çözülebilirken kimisini çözmek aylar alabilmektedir. Bu yüzden hızlı diyerek yansıtmayı sınırlamak doğru değildir. Schon bu yansıtma türünün eylemin özü olduğunu belirtirken aynı zamanda bu eylem esnasında yansıtma yapabilmenin ustalık istediğini ifade etmiştir. Cowan (2006, s.51) bu yansıtma türünü eylemin tam ortasında meydana gelen sorular ve onların cevapları olarak tanımlamaktadır. Ancak Cowan'a göre bazı durumlarda da eylemi kesip düşünmek uygun olmayabilir. Örneğin bir pilotun eğitim sırasında fırtınalı bir havada iniş

yaparken eylemin ortasında bu deneyimden neler kazandım, nasıl daha iyi öğrenebilirim diye düşünmesi uygun olmayacaktır.

2.3.1.2.Eylem Hakkında Yansıtma

İkincisi eylem sonrası/eylem hakkında yansıtma (reflection-on-action). Bu durumda yansıtma eylemden sonra olur. Zeichner ve Liston (1996, s.14), bu tür yansıtmanın ders öncesi plan aşamasında ve dersten sonra ders üzerine düşünürken gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Schon (1983, s.61) bu yansıtma türünün eylem sonrası oluşundan dolayı sükunet içerisinde gerçekleştiğini belirtmiştir. Çünkü eylem sonrasında yaşananların yarattığı izlenimleri ortaya çıkarmak rahat bir ortamda gerçekleştiğinden, sonraki öğrenmeler için de yol açar. Russel ve Munby (1991)'e göre eylem sonrası yansıtma; düzenli, istemli ve sistematik bir mantık uygulamasıdır (Akt. Cowan, 2006, s.51) Cowan (2006, s. 51) ise eylem sonrası yansıtmayı, sebep olan öğrenme ya da eylem tamamlandıktan sonra kişinin öğrenme, gelişim ve deneyimleri hakkında düşünmesi ve değerlendirmesi olarak tanımlamaktadır.

Eylem sırasında ve eylem sonrası yansıtma kavramlarının kuram ve uygulama anlayışı geleneksel teknik rasyonalite (technical rationality) kapsamındaki anlayıştan farklıdır. Geleneksel rasyonalite anlayışına göre kuram sadece araştırmacılar tarafından üniversite ortamlarında üretilirken öğretmenler tarafından da okullarda uygulanır. Bu anlayışa göre öğretmenin görevi üniversitelerde üretilmiş olan teorileri okulda sınıfında uygulamaktır. Ancak bu durum öğretmenin eylem esnasındaki düşüncelerine önem vermemektedir (Zeichner ve Liston, 1996, s.14). Schon (1984, s.42) de üniversitelerde üretilen kuramların her zaman için öğretmenlerin sınıf ortamlarında karşılaştıkları problemleri çözmede onlara yardımcı olabildiklerini düşünmemektedir. Çünkü kuramlar sadece teknik çözümler üretmekte insan ve sosyal çevre faktörünü göz ardı etmektedirler. Taggart ve Wilson (1998) çalışmalarında eylem araştırmasının da uygulamacıları teknik rasyonaliteden uzaklaştırdığını iddia etmektedirler (Akt. Özmen, 2007, s.20).

Schon'un alan için önerdiği yansıtma türlerinden yola çıkan iki İngiliz eğitimci Morvena Griffiths ve Sarah Tann (1992) yansıtmanın beş boyutu olduğunu belirtmişlerdir (Akt. Zeichner ve Liston 1996, s.45). Bu boyutlar aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 2: Yansıtmanın Boyutları (Griffiths ve Tan, 1992'den Akt.Zeichner ve Liston, 1996, s.47).

1.HIZLI YANSITMA	Doğrudan ve otomatik
	Eylem Esnasında Yansıtma (reflection-in-action)
2.DÜZELTME	Düşünceli
	Eylem Esnasında Yansıtma
3.GÖZDEN GEÇİRME	Daha Az Resmi
	Eylem Sonrası Bu İş İçin Ayrılmış Özel Bir Zamanda Yansıtma
4.ARAŞTIRMA	Daha Sistemli
	Eylem Sonrasında Zamana Yayararak Yansıtma
5.YENİDEN KURAM OLUŞTURMA ve ARAŞTIRMA	Akademik Teoriler Işığında Uzun Vadeli Yansıtma

Griffiths ve Tann'a göre ilk boyut Schon'un de belirttiği gibi eylem esnasında olur ve kişisel ve özeldir. Öğretmenler eylem esnasında hızlı ve otomatik olarak yansıtırlar. Öğrenci bir soru sorar ve öğretmen üzerinde çok düşünmeden sezgisel olarak hangi dereceye kadar soruyu yanıtlayacağına karar verir. Bu yansıtma türü hızlı ve otomatik olduğu için kişiden kişiye göre değişir. Bir öğretmen soruya bir şekilde yanıt verirken bir diğeri farklı bir yol seçebilir (Zeichner ve Liston, 1996, s.45).

Yansıtmanın ikinci boyutu düzeltmedir ve eylem esnasında meydana gelir. Bu aşama için öğretmenin kısa bir molaya ihtiyacı vardır. Örneğin tamamlanan bir görevin ardından ağlayan bir öğrencisini gören öğretmenin göstereceği ilk tepki otomatik olarak yanına gidip problemin ne olduğunu öğrenmektir. Ancak öğretmen daha önce buna benzer deneyimler yaşamışsa ağlamanın nedeninin görevi tamamlayamamak ya da yanlış yapmak olduğunu

anlayarak ağlayan öğrenciyi görmezden gelebilir ve uzaktan gözlemleyebilir (Zeichner ve Liston, 1996, s.45).

Yansıtmanın üçüncü boyutu gözden geçirmedir ve eylemden sonra meydana gelir. Bu boyut kişiler arası etkileşim gerektirir. Bir iş gününün ardından her hangi bir zamanda yapılabilecek bu yansıtma diğer öğretmenlerle birlikte öğrencilerin gelişimi ya da program gelişimi amaçlı yapılabilir. Bu yansıtmanın ardından mevcut planlarda değişiklik yapılabilir (Zeichner ve Liston, 1996, s.46).

Dördüncü boyut yansıtma olan araştırma kısmında öğretmenlerin düşünceleri ve gözlemleri özel bir konuya odaklanarak daha sistematik bir şekilde yapılır. Bu yansıtma türünün gerçekleşmesi haftaları ya da ayları alabilmektedir. Örneğin bir dönemin ya da yılın ardından öğretmenlerin bir araya gelerek deneyimlerini ve düşüncelerini sistematik bir şekilde paylaşımları yoluyla yeni yapılacak olan plan ve programlara yön vermeleri şeklinde olur (Zeichner ve Liston, 1996, s.46).

Bu son boyutta yansıtma daha özenli ve titiz bir şekilde yapıp aylara hatta yıllara yayılabilir. Bu boyutta öğretmenler kendi kuramlarıyla akademik alanda oluşmuş kuramlar ışığında ele alırlar. Bazı tecrübeli öğretmenler akademik ortamda oluşmuş deneyimlerden sınıflarında yararlanırken kendi deneyimleri sonucu elde ettikleri kuramların da akademik kuramları zenginleştirdiğine inanırlar. Kendi katkılarının da kuramların yeniden oluşması için gerekli olduğuna inanırlar. Öğretmenler ve öğretim görevlileri gerçek yansıtma anlamında bu beş boyutun da gerekli olduğuna inanmaktadırlar (Zeichner ve Liston, 1996, s.46-47).

Van manen (1977) ise yansıtmanın üç hiyerarşik seviyede gerçekleştiğini ifade etmiştir. Bu seviyeler:

2.3.1.3. Teknik Yansıtma

Öğretim fonksiyonlarına, eylemlerine ve becerilerine odaklanan bu ilk seviye öğretim bölümlerini birbirinden ayrı, izole olarak kabul eder (Larrivee, 2010, s.139) Valli (1990) ise bu seviyenin teknik rasyonalite seviyesinde olduğunu ve yansıtma içermediğini belirtmiştir (Akt. Tatış, 2010, s.22). Van Manen (1977) bu alanda yansıtma yapan kişinin değerini sorgulamadan sadece programın amaçlarına odaklandığını belirtmiştir (Şanal Erginel, 2006, s.19). Teknik alanda yansıtma, henüz öğretmen olmuş kişilerin eğitimle ilgili sorunlarla karşılaştıklarında sorunu çözmeye yardımcı olacak yeterli deneyimleri olmadığı için daha çok kullandığı yansıtma türüdür (Taggart ve Wilson, 1998; Akt. Ünver, 2003,s.7).

2.3.1.4. Uygulamalı Yansıtma

Daha ileri bir seviye olan bu yansıtma türü mevcut uygulamada kuram ve mantığı ön plana çıkarır (Larrivee, 2010, s.139). Uygulamacı bu seviyede teknik rasyonaliteyi aşmıştır (Şanal Erginel, 2006, s.19). Taggart ve Wilson (2005)’e göre bağlamsal seviye de denilen bu yansıtma basamağında uygulamacı sınıf uygulamaları için bağlamı, kavramları ve yatkınlıkları anlayabilir ve öğrenci gelişimi için formüle edebilir (Akt. Tatış, 2010, s.23). Bu düzeyde yansıtıcı düşünmenin gerçekleşmesi için, öğretmenlerin kuram ve uygulamaya ilişkin bilgilerinin artması gerekir (Ünver, 2003, s.9).

2.3.1.5. Kritik/Eleştirel Yansıtma

Öğretim sürecinin etik, sosyal ve siyasal sonuçlarının değerlendirildiği en yüksek seviyedeki yansıtma türüdür, bu yansıtma evresinde kişisel ve profesyonel düşünce sistemleri birlikte değerlendirilir (Larrivee, 2010, s.139). Taggart ve Wilson (2005)’e göre Diyalektik seviye olarak da bilinen bu yansıtma basamağında uygulamacı artık özerktir ve etik, sosyal ve siyasal olaylar hakkında yeni fikirler üretebilir (Akt. Tatış, 2010, s. 23).

Wakefield’e (1996, s.54) göre “Özet olarak teknik yansıtma başkalarının beklentilerini (etkili öğretim), uygulama alanında yansıtma kişinin kendi beklentilerini (benzer biçimde öğretim), eleştirel yansıtma ise iyi olan beklentileri ortaya çıkarmayı içerir (etik öğretim)” (Akt: Ünver, 2003, s.12).

Yansıtma sadece psikolojik ve bireysel bir süreç değildir. Daha ziyade eylem odaklı, tarihle bütünleşik, sosyal ve siyasi çerçevelidir. Sosyal aktivitelere katılmayı ve gerekirse taraf olmayı gerektirir. Dahası yansıtma yoluyla çalışma durumunu simgeleyen sosyal ilişkiler değişebilir (Kemmis, 1986, 5). Bartlett’a (1990, s.205) göre yansıtmanın iki anlamı vardır. İlki bireyin düşüncesiyle eylemi arasındaki ilişkiyi içerirken, ikincisi öğretmenle toplumdaki üyeliği arasındaki ilişkiyi içerir. İlk ilişkide öğretmenin zihnindeki subjektif anlamlar söz konusu iken ikinci ilişki öğretmenin bireysel eylemleri ve toplumun eğitim amaçları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarır. Yansıtmanın bu çifte anlamı ‘eleştirel eleştiri’ olarak tanımlanır.

Yansıtıcı öğretim, öğretmenin sınıfta ders esnasında olanlar ve amaçlara ulaşmak için alternatif araçlar hakkında düşünmesidir. Öğrencilere öğretim ile ilgili analitik ve objektif düşünme fırsatı sunar. Yansıtıcı öğretimin amacı iyi bir düşünme alışkanlığı kazandırmaktır

(Cruickshank ve Applegate, 1981, s.4). Yansıtıcı öğretim bireylerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirir. Bu noktada yansıtıcı düşünme kavramını daha ayrıntılı incelemekte fayda vardır.

2.3.2.Yansıtıcı Düşünme

Düşünme kelimesinin sözlük anlamı; ‘karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama becerisi’ dir (TDK, 2008). Düşünme hiçbir zaman durmayan bir faaliyettir. Düşünmede var olmayan bir şeyi araştırmak ve soruşturmak söz konusudur.

Semerci’ye (2003, s.65) göre düşünme, zihinsel ve duyuşsal davranışları kapsayan hem bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerindeki davranışlarla, hem de analiz, sentez, değerlendirme düzeylerindeki davranışlarla kendini ifade eden çok yönlü bir faaliyettir. Dewey (1910, s.14) ’e göre düşünme tamamıyla dürtüsel ya da rutin eylemden kaçışın tek yoludur. Düşünme kapasitesi olmayan bir varlık sadece iç güdülerini ve arzularıyla hareket eder. Yani öğrenme sürecinde kişi çevresinde olanlara karşı duyarlı olmalı ve kendini değerlendirerek gelişimini sağlamalıdır.

Dewey (1910, s.2-6), düşünme kavramını dört anlamda açıklamıştır.

1- Düşünme, zihinde düşüncelerin düzenli bir sıra ile birbiri ardına gelmesidir. Sonra gelen düşünce önce geleni arkasına alırken, önceki düşünce de bir sonraki için uygun ortam hazırlar. Bu düşünceler karmaşık değildir, biri diğerinden doğar ve birbirini destekler. Bu düşünce akışı bir zincir gibi iç içe devam eder.

2- Düşünme sadece beş duyu ile algıladığımız olaylara dayanmaz, aynı zamanda sezgiye de dayanır. Duygular da düşünce oluşturmada önemli bir yere sahiptir. Düşünme, bir anlamda, birbirleriyle uyum içinde olan duyguların çiçek açması ve sezgilerin çoğalmasındır.

3- Düşünme süreci mantıken tutarlı olan fikirlerin kabulü; tutarsız olanların ise reddedilmesini gerektirir. Düşünmenin bu anlamına göre iki farklı fikir vardır. Birincisi gerçekçi temellere dayanmayan, gelenekler, öğretim ya da taklit yoluyla gelişir. Bunlar genelde peşin hüküm de denilen önyargılardır. İkincisi ise bulgulara ve kanıta dayalı gerçeklerdir.

4-Düşünme, gerçekleri sıkı bir çalışma sonucu ortaya çıkarma, bulguların incelenmesi ve yeniden gözden geçirilmesi, hipotezlerin sınanması ve elde edilen kuramsal sonuçların birbirleriyle ve bilinen gerçeklerle karşılaştırılması şeklinde farklı bir yöntem izlenerek ulaşılan sonuçlardır. Düşünmenin bu anlamı yansıtıcı düşünmeyi oluşturur. Çünkü Dewey’e göre yansıtıcı düşünme süreci, destekleyici nedenler ve bu nedenlerin oluşturacağı sonuçlar

ışığında; etkin, kalıcı, ve özenli bir şekilde düşünmenin ya da varsayılan bilginin bir değerlendirmesidir.

Dewey'in tanımının üzerine yansıtıcı düşünmeyi kökenleriyle incelemek yerinde olacaktır. Etimolojik olarak İngilizcede yansıtıcı anlamına gelen “reflective” kelimesi Latince'deki reflecto kelimesinden türetilmiştir. Ön ek olan ‘re’ geri anlamına gelir ve kök olan ‘fect’ eğilmek, bükülmek anlamındadır. Başka bir deyişle orijinal olarak ‘geriye eğilmek, geriye dönmek’ anlamındadır (Öztürk, 2003, s.32). Yansıtıcı düşünme öğretmenlerin ve öğrencilerin kendi gelişimleri üzerinde düşünmeleri ve süreçte yaptıkları hataları bulup düzeltmeleri olarak da tanımlanabilir. Ünver (2003, s.3) ise yansıtıcı düşünceyi hem insan hem de gerçeğin değiştiğine bu yüzden bilginin değiştiğine inanan pragmatik felsefenin ilerlemecilik akımının görüşleri ile örtüşen bir kavram olarak tanımlamıştır. Taggart ve Wilson (1998) ise, yansıtıcı düşünmenin eğitim sorunları üzerinde mantıklı kararlar alma ve sonra bu kararların sonuçlarını değerlendirme süreci olduğunu belirtmektedir (Akt. Ünver, 2003,s.5). Ross ve Bondy (1996, s.65)’ye göre yansıtıcı düşünme, kişinin mantıklı seçimler yapabilmesi ve yaptığı seçimlerin sorumluluğunu alabilmesini içeren eğitim konuları ile ilgili düşünme yoludur. Alp ve Şahin Taşkın (2008, s.313) yansıtıcı düşünmeyi, bilinçli olma, deneyimlerini etkili bir şekilde analiz etme, eleştirel düşünmenin yapıcı bir şekilde kullanılması, bilginin teknik olarak kullanılmasından uygulamaya dönüştürülmesi ve daha üst düzeyde yeni bilginin oluşturulması şeklinde özetlemiştir. Mahnaz (1997) yansıtıcı düşünmeyi ‘kişinin kendi düşünceleri hakkında düşünmesi’ olarak tanımlanan üstbilişle ilişkilendirerek tanımlamış ve öğrenmeyi bilişsel ve arabuluculu kuramlar üzerine dayandırarak yansıtıcı düşünmenin kişinin kendisini gözlemlemesi olduğunu savunmuştur (Akt. Wlodarsky, 2010, s. 214).

Dewey’e göre her bir yansıtıcı işlemin iki alt süreci vardır. Bunlardan ilki şüphecilik ikincisi ise daha fazla gerçeği ortaya çıkarmak için araştırmadır. Çünkü Dewey için belirsizlik yansıtıcı düşünmenin çıkış noktasıdır ve kişiyi araştırmaya ve daha çok düşünmeye sevk eder. Herhangi bir ortamda meydana gelecek problem oldukça bilinen bir yapıda olsa dahi yansıtıcı düşünme süreci problem üzerinde tereddütlü ve şüpheli olmayı ve gerçeklerin sunulan anlamlarının ne derece doğru olduğunu araştırmayı gerektirir. Çünkü yansıtma gerçekleri ortaya çıkarmayı amaçlar ve bu yolda karşılaşılan güçlükler ve engeller süreci asla baltalamaz. Yansıtıcı düşünmenin esasları sürekli şüphe durumunda olma ve uzun süreli ve sistematik bir şekilde araştırma durumunu devam ettirir (Dewey, 1910, s.13). Eğitim ortamında da yansıtıcı düşünmenin gerekliliği bu bağlamda tartışmasız bir şekilde kabul edilmelidir.

Öğrenim ve öğretim tıpkı alım satım gibi karşılıklı bağıntılı süreçlerdir. Birisi bir şey almadan satış olamayacağı gibi, öğrenenler bir şeyler öğrenmeden öğretim de olmaz. Ticarete ilk adımı alıcı atarken, eğitimde ilk adımı öğrenci atmak zorundadır. Birey düşünmeyi öğrenmeli ve sahip olduğu etkili gücü nasıl ortaya çıkaracağını öğrenmeli ve öğrenme hakkında düşünmelidir. Öğretmen öğrencilerin içlerindeki gücü aktive ederek onlara düşünmeyi öğretilir. Ancak öğretmenin var olan alışkanlıkları, eğilimleri ve doğal kaynakları ortaya çıkaracak öngörüsü yoksa öğrenenin içindeki gücü dışarı çıkarmasında ona yardımcı olamaz (Dewey, 1910, s.29-30).

Yansıtıcı düşünmenin gelişimine önemli katkıları olan diğer bir araştırmacı ise, Jack Mezirow olmuştur. Mezirow, yansıtıcı düşünmenin çerçevesinin çizilmesinde ve yansıtıcı eylemin değerlendirilebilmesinde kullanılabilecek kriterleri açıklayarak, yansıtıcı eylem ile yansıtıcı olmayan eylem arasındaki ayrımı yapmıştır. Böyle bir katkı, hem yansıtıcı düşünme yazını hem de yansıtıcı düşünme uygulaması açısından önemlidir. Çünkü, yansıtıcı düşünme önündeki en kritik engellerden birisi, yansıtıcı olmayan davranışların da yansıtıcı davranış olarak algılanması veya kabul edilmesidir. Mezirow, yansıtıcı olmayan davranışın üç özelliğini şu aşağıdaki özelliklerle açıklayarak, yansıtıcı olan ve olmayan davranışları birbirinden ayırt edebilmemize açıklık getirmiştir

- Alışkanlık haline gelmiş davranışlar
- Düşünme gerektirmeyen davranışlar
- Kendisini merkeze alan davranışlardır (Kember ve diğerleri, 2000, s.383).

Erlandson (2005, s.661)'e göre son yirmi yıldır, öğretmen eğitime yönelik baskın söylemler incelendiğinde, şüphesiz en önemli olanın yansıtıcı düşünme olduğu görülür. Öğretmenlerin eğitilmesi ve yetiştirilmesine yönelik araştırma yapan ve bu konuda çalışan akademisyen ve uygulayıcıların yansıtıcı düşünmeye verdiği önem de giderek artmıştır. Nerede ise bu alanda yansıtıcı düşünmeden söz etmeyen bir akademisyene rastlamak mümkün değildir. Yansıtıcı öğretimde düşünme önemli olduğu kadar yansıtmayı yapacak kişinin kendisini tanıması da önemlidir. Wagenheim ve diğerlerine (2009, s.504) göre yansıtma, bir bakıma kişilerin saklı kalan yanlarını ortaya çıkarmak ve yeni fikirler üretmek için ön kapı yerine arka kapıdan girmeyi önerir. Yani yansıtma kişileri tanıma eylemini aleni bir şekilde yapmaktansa sezdirerek yapmak ve bu şekilde yeni düşünceler ortaya çıkarmak daha etkili olabilir. Yansıtma ve yansıtıcı düşünmeyi bünyesinde barındıran yansıtıcı öğretimi derinlemesine incelemek gereklidir.

2.3.3. Yansıtıcı Öğretimin Özellikleri

Dewey'in yansıtıcı eylem kavramı öğretime uygulanması hem heyecan verici hem de zorlu bir süreçtir. Zeichner ve Liston (1996, s.9)'a göre Dewey'in ortaya koyduğu yansıtıcı öğretim öğretmenlerin kullandığı yöntemler dizisinden ibaret değildir. Daha ziyade problemlere bütüncül bir yolla yaklaşmak ve onları çözmektir. Yansıtıcı eylem mantıksal problem çözme sürecinden fazlasıdır. Yansıtma önsezi, duygu ve tutkuyu içinde barındırır.

Yansıtma yaparak kendisine ayna tutan öğretmen ve öğrenciler kendilerini yeteri kadar tanıyacakları için yansıtmanın öğretimdeki rolü de yadsınamaz derecededir. Öğretimin standardını yükseltmek için yansıtıcı öğretimin rolü oldukça fazladır. Yansıtıcı öğretimi daha iyi anlamak için anahtar özelliklerini ana hatlarıyla özetlemekte fayda vardır.

Yansıtıcı öğretim alanında alan yazına yön veren Henderson ve Pollard'ın yansıtıcı öğretim için belirledikleri özellikler sunulmuştur. Pollard (2008, s.14-15)'in Dewey'in yansıtıcı eylem fikrinden yola çıkarak belirlediği yansıtıcı eylemin öğretim boyutunda yedi anahtar özelliği aşağıdaki gibidir:

1. Yansıtıcı öğretimde uygulamanın teknik yeterliliğine olduğu kadar amaç ve sonuçlarına da dikkat edilmesi gerekir.
2. Yansıtıcı öğretim öğretmenin kendi uygulamalarını gözlemlediği, değerlendirdiği ve değiştirdiği döngüsel bir süreçtir.
3. Yansıtıcı öğretim, daha yüksek öğretim standartları gelişimini desteklemek için kanıta dayalı sınıf araştırma yöntemlerinde yeterlilik gerektirir.
4. Yansıtıcı öğretim; açık fikirli, sorumlu ve samimi bir tutum içerisinde olmayı gerektirir.
5. Yansıtıcı öğretim diğer araştırma sonuçlarıyla beslenen ve kanıta dayalı araştırma bilgilerine sahip öğretmen yargısına dayanır.
6. Yansıtıcı öğretim, profesyonel öğrenme ve profesyonel başarı, diğer meslektaşlarla diyalog ve işbirliği yoluyla geliştirilir.
7. Yansıtıcı öğretim öğretmenlerin dışarıdan geliştirilen öğrenme ve öğretme çerçevelerini yaratıcı bir şekilde uzlaştırmalarını kolaylaştırır. Bu yedi anahtar özellik aşağıda yedi başlık altında incelenmiştir.

2.3.3.1.Amaçlar ve Sonuçlar

Bu konu öncelikli olarak her öğretmenin birincil sorumluluğunda olan sınıf uygulamalarının yakın amaçları ve sonuçları ile ilgilidir. Ancak sınıf çalışmaları toplumdan ayrı düşünülemez bu yüzden yansıtıcı öğretmen iki alanı birden göz önünde bulundurmalıdır (Pollard, 2005, s.15).

Öğretmenlerin iki önemli rolü vardır. Öğretmenler için uygun görülen bu rollerden ilki ‘aktivist’ metaforudur. Bu bağlamda öğretmenler kişisel ahlaki kaygılarının güdümünde kendi değer yargıları ve inançlarının arkasından gitme hakkına sahiptir. Öğretmenler kamu politikası oluşturmaya istedikleri kadar aktif bir biçimde katkıda bulunabilirler. Öğretmenlerin ikinci rolleri ise geçmişte bazı amaçların ve politikaların mesleki olarak kullanışsız, eğitim açısından sağlıklı ya da ahlaken şüpheli olduğunu gözlemlediklerinde bunları ‘yüksek sesle dile getirmeleri’dir. Bu tip durumlarda öğretmenlerin mesleki tecrübe, bilgi ve değerlendirmeleri politikayı belirleyenleri yönlendirmelidir. Aslında modern demokratik toplumlarda öğretmenlerin eğitim politikası üzerinde etki sahibi olmaları gerekmektedir (White, 1978, s.18-23). Yansıtıcı öğretimde öğretmen dikkatini hem kendi sınıf içi uygulamalarına hem de sınıf uygulamalarının yer aldığı toplumsal koşullara odaklamalıdır (Zeichner and Liston, 1996, s.59). Kısacası okul uygulamaları daha geniş sosyal politik ve ideolojik gerçekliklerden ayrı düşünülemez. Bu yüzden öğretmenler eylemlerinin doğurduğu tüm sonuçlar hakkında yansıtıcı olmalıdır (Beyer, 1988, s.41).

2.3.3.2.Döngüsel Bir Süreç

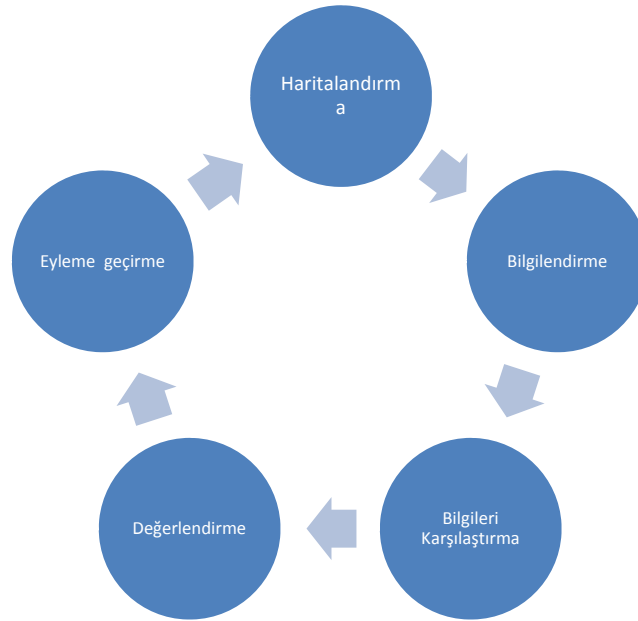
Yansıtıcı öğretim süreci ilk olarak Dewey (1933, s.174) tarafından belirlenmiştir. Buna göre öğrenci öncelikle kendisinin ilgi duyduğu süregelen bir eylemden oluşan gerçek bir deneyim yaşar. İkinci olarak yaşadığı deneyimde onu düşünmeye teşvik eden gerçek bir problem oluşur. Daha sonra problemi çözmek için bilgi toplar ve gözlem yapar. Dördüncü adımda sistemli bir şekilde problemin çözümleri oluşur. Beşinci safhada anlamlarını açığa çıkarmak için uygulayarak düşüncelerini test etme fırsatı bulur ve düşüncelerinin doğruluğunu ve geçerliliğini ortaya çıkarır. Dewey’in beş adımda uyguladığı yansıtma sürecini farklı kişiler farklı şekillerde yorumlamışlardır.

Pollard’a Göre: Pollard bir döngüyle açıklar. Öğretmenlerin öncelikle plan ve hazırlık yapmaları daha sonra da bunları eyleme geçirmeleri beklenir. Yansıtıcı öğretmenlerin ayrıca kendilerinin ve öğrencilerin niyetleri, eylemleri ve hisleri hakkında gözlem yapmaları ve bilgi toplamaları gerekir. Bundan elde edilen bulgu diğerleriyle paylaşılması, yargıda bulunulması

ve nihayetinde bir karar alınması adına eleştirel bir şekilde analiz edilmeli ve değerlendirilmelidir. Sonuç olarak bu döngü öğretmeni, sürece yeniden başlamadan sınıf idaresini, planlarını ve yaptığı hazırlıkları gözden geçirmeye yönlendirir. Bu döngü dinamik bir süreçtir ve birbirini izleyen sarmal süreçler öğretimin standardını yükseltmeyi amaçlar. Bu model basit anlaşılır ve uygulanırken oldukça etkilidir (Pollard, 2005, s.17).

Şekil 1:Pollard’a göre yansıtıcı öğretim süreci

Bartlett’e Göre: Bartlett (1990, s.209) ise McTaggart ve Kemmis’den uyarladığı döngüsünde unsurlar doğrusal ve düzlemsel yerleşmemiştir. Yani yansıtıcı öğretimde bu döngü birden fazla şekilde tekrarlanabilir ki süreç bundan dolayı dönüşlüdür. Döngüdeki unsurlardan biri her zaman ardından gelen tarafından izlenmeyebilir ya da unsurlardan biri sürecin getirdiklerine göre iptal de edilebilir.



Şekil 2: Bartlett’a göre yansıtıcı öğretim sürecinin unsurları

Her bir unsur aşağıda açıklanmıştır.

Haritalandırma: Öğretmen olarak ne yapıyorum?

Bu unsur kişinin kendi öğretimiyle ilgili gözlem yapmasını ve bulguları toplamasını kapsar. Gözlem yapmanın en iyi yolu uygulamanın görsel ya da işitsel olarak kayıt edilmesidir. Ancak en iyi yol yazmaktır. Yazarak harita oluşur. Yazarak sadece gözlem

yapılmaz aynı zamanda uygulama hakkında yansıtmanın ilk adımı da yapılmış olur. Yazılanlar sınıftaki rutin ve bilinçli yapılan eylemleri, öğrencilerle yapılan diyalogları, ders esnasında yaşanan kritik olayları, öğretmen olarak kişisel yaşamı, öğretmenlik hakkındaki inançları, öğretimi etkileyen sınıf dışındaki olayları, dil öğretimi hakkındaki görüş ve düşünceleri anlatabilir. Bu unsorda öğretici kendisine ‘Öğretmen olan kişi gerçek ben miyim?’ sorusunu sormalı ve bu soruya yanıt aramalıdır. Yazmadaki amaç bu yolla öğretim bilincini geliştirmektir. Bu unsur düşüncelerin arkasında yatan anlamı keşfetmedeki ilk adımdır.

Bilgilendirme:Öğretmenliğim ne anlama geliyor? Planlarım neydi?

Kişinin kendisi ve öğretmenliği hakkındaki fikirleri, öğretmenliğinin muhteviyatı, öğretimi etkileyen sınıf içindeki ve dışındaki kişiler ile ilgili haritalandırma evresinden sonra bu unsorda ortaya çıkan haritalar arkasında yatan anlamlar araştırılır. Ders ardından yapılan kayıtlar incelenir ve öğretmenin kendisi, gruptaki iş arkadaşları ya da öğrencileriyle ortaya çıkan sorunlar ya da kazanımlar masaya yatırılır. Diğerleriyle yapılan paylaşım ve işbirliği kişinin öğretmen olarak kendisine ayna tutmasını ve toplum içinde kendisini görmesini sağlar. Öğretim karşılıklı bir etkileşimdir. Öğretim öğrencilerden, kültürden, yaşam beklentilerinden ve toplumdaki rolden ayrılamaz. Yansıtıcı öğretimin bu evresi öğretmenliğin altında yatan prensiplerin ve öğretmenlik teorisinin temellerinin araştırılmasıyla başlar. Amaç doğru ve kesin çözümler bulmak değil; en makul çözümü bulmaktır.

Deneyimleri Karşılaştırma: Bu yola nasıl girdim? Öğretmenlik hakkındaki mevcut görüşlerim nasıl oluştu?

Bu evre fikirlerle onları oluşturan yapıları karşılaştırmayı kapsar. Bu da birlikte çalışılan öğretmen, öğrenci, ebeveyn ve topluluk üyeleriyle paylaşımda bulundukça oluşur. Öğretmen deneyim kazandıkça neyi nasıl yapacağını daha iyi bilir. Haritalandırma ve bilgilendirme basamaklarında öğretmenlik hakkında benimsenen teoriler üzerinde düşünülür. Karşılaştırma evresinde ise öğretim eylemlerinin karmaşık sistemleri ile yüzleşilir ve gerekliyse değiştirilir. Eylemler ve düşünceler arasındaki çelişkiler araştırılır. Zira öğretmenlikte çeşitli düzeylerde ikilem yaşanır. Bunlardan bazıları gözle görünebilirken bazıları görünemez. Öğretim uygulamalarındaki yarışma alternatif eylem planı araştırmayı gerektirir. Bu da bir sonraki adımın içeriğine girmektedir.

Değerlendirme: Daha farklı nasıl öğretim?

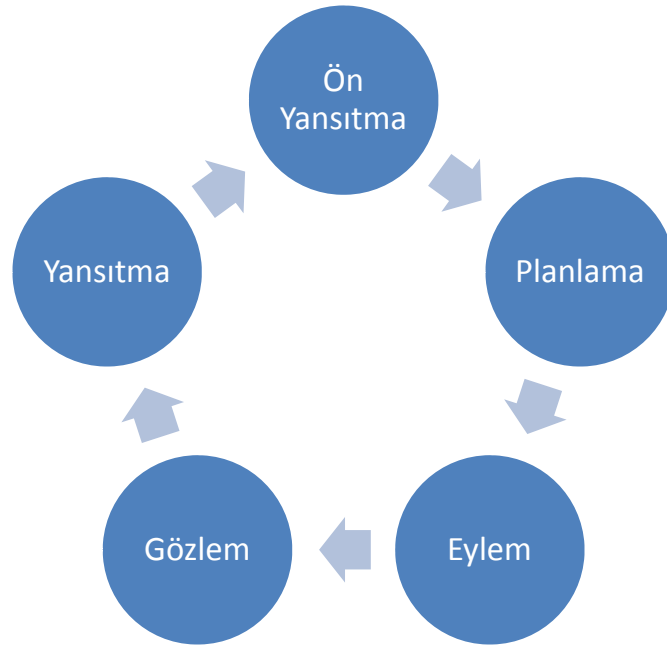
Değerlendirme yansıtmanın düşünme boyutu ile yeni anlayışla örtüşen öğretim yöntemleri arayışı arasında bağlantı kurma ile başlar. Değerlendirme yapmanın en kolay yolu ‘Değişirsem öğrencilerin öğrenmeleri ne ölçüde değişir?’ sorusunu sormadır. Değerlendirme

kriterleri öğrencilere açıkça belirtmeli ve değerlendirme eylemi de açık ve anlaşılır bir biçimde yapılmalıdır. Çünkü yansıtıcı öğretim tüm unsurlarında olduğu gibi değerlendirmede de demokrasi arar.

Eyleme Geçirme: Şimdi neyi nasıl öğretirim?

Eyleme geçirme bu döngüdeki en son evreymiş gibi görünse de final evresi değildir. Çünkü evreler arasında birbirini takip eden döngüsel bir süreç vardır ve bu sürecin sonu gelmez. Çünkü öğretim ile ilgili yeni fikirler devamlıdır. Bu döngüde sihirli ya da zorunlu hiçbir şey olmamasına rağmen, bu süreç iyi öğretmen olma yolunda sistematik bir yaklaşımdır (Bartlett, 1990, s.209-213).

Richards ve Lockhard’a Göre Döngüsel Süreç: Bartlett tarafından evresel süreçler şeklinde açıklanan bu döngüyü Richards ve Lockhard bir başka şekilde ortaya koyar. Kember ve Kelly (1992)’den uyarladıkları model aşağıdaki gibidir.



Şekil 3: Richards ve Lockhard’ın yansıtıcı öğretim süreci

Ön Yansıtma: Bir eylem araştırma projesine başlarken ana konunun belirlenmesi gerekir. Ana konu; öğretim süreci ile ilgili genel bir kaygı olabilirken ortamda fark edilmiş bir ihtiyaç ya da öğretim ortamındaki herhangi bir problem de olabilir. Bunların araştırma sonunda ne ölçüde değiştiğini görebilmek adına bu konular açık bir şekilde ifade edilir. Süreç öncesinde ve sonrasında tutulan kayıtlar bu işe yarayacaktır.

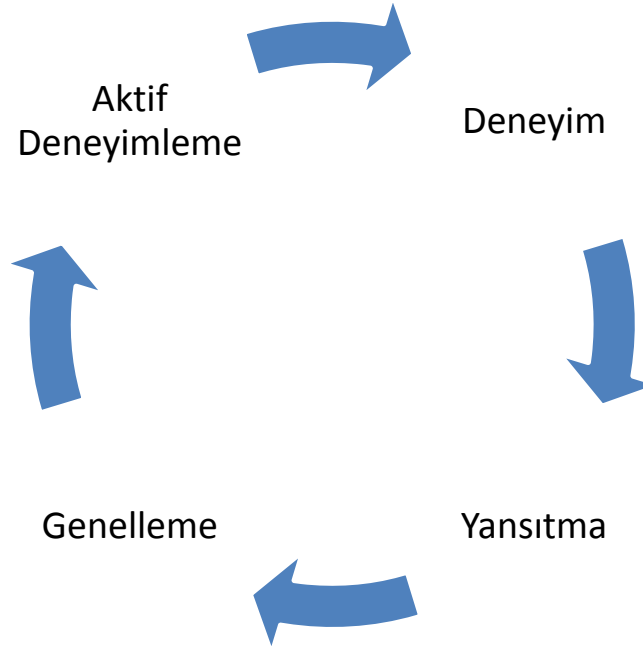
Planlama: Planlama evresinin en önemli yanı niyet edilen eylem ya da değişiklik hakkındaki ayrıntılı plandır. Bu evrede değişimlerin gözlemlenmesi için de plan yapılmalıdır.

Eylem: Hazırlanan planlar uygulama aşamasında beklenildiği ölçüde yürümeyebilir. Bu durumda deneyim ve dönütler ışığında plandan küçük sapmalar olabilmektedir. Ancak bu sapmalar ve nedenleri kayıt edilmelidir.

Gözlem: Ayrıntılı yapılan gözlem ve kayıt bulguları diğerleriyle paylaşma imkanı sağlar. Bu aşamada detaylı günlüklerin tutulması önerilir.

Yansıtma: Eylem döngüsünün sonunda yaşananlar eleştirel bir biçimde yansıtılır. Yapılan değişimlerin ne ölçüde yararlı olduğu, değişimin önündeki engellerin neler olduğu, bu durumda neler öğrenildiği, yapmaya çalışılan değişikliklerin nasıl geliştirilebileceği soruları sorulur ve alınan cevaplar yeni bir döngünün başlangıcı olur (Richards and Lockhard,1996, s.27-28).

Kolbe Göre Döngüsel Süreç: Kolb ise yansıtıcı öğretim sürecini şu şekilde açıklamıştır.



Şekil 4: Kolb'un yansıtma döngüsü (Akt. Cowan, 2006, s.46)

Yukarıdaki döngü bir ya da daha fazla somut deneyimle başlar. Bu deneyimler üzerine yansıtma yapılır ve yansıtma sırasında özetlenen izlenimlerden yola çıkılarak genellemelere, genel kural oluşumlarına varılır. Bu genellemeler Kolb'un aktif deneyimlerle kastettiği benzer olaylarda kullanılır (Heywood, 1992'den Akt. Cowan, 2006, s. 46). Deneysel öğrenme

kuramcılarının Dewey, Lewin ve Piaget öğrenmenin bir deneyimle özellikle de problemli bir durum deneyimiyle başladığında daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Yansıtıcı uygulamanın amacının profesyonel performansın niteliğini artırmak olduğunu ve bu nedenle probleme odaklanarak sürece başlamanın faydalı olacağını ifade etmişlerdir. İkinci safha olan gözlem safhasında veriler gözlemlenir. Yansıtıcı uygulama profesyonel bağlamda kişisel davranışa odaklanır. Bu seviyede deneyimle ve uygulamacının kendi davranışlarıyla ilgili bilgiler toplanır ve yansıtma yapılır. Üçüncü basamak genelleme basamağıdır. Bu seviyede yeni fikir ve stratejiler için aktif araştırma yapılır. Önceki eylemlerin neden yapıldığının farkına varılır. Son basamak olan aktif deneyimleme basamağı yeniden kavramsallaştırma basamağıdır. Bu yeni kavram adına yeni kararlar alınır (Osterman ve Kottkamp, 1993, s.2-8).

Pavlica ve diğerleri (1998, s.301) Kolbun bu süreçte özellikle bireyde odaklandığını ifade etmişlerdir. Kolb; Pavlica ve diğerlerine göre bireyi toplumdan ve sosyal olaylardan soyutlayarak entelektüel Robinson Crusoe olarak; çevresinden uzakta ve diğer insanlardan izole edilmiş olarak betimlemektedir. Yansıtıcı öğretim süresince bireylerin kendi öğrenmelerini yönetmeleri ve özerk olmaları desteklense de öğrenmeye dahil olan sosyal süreç de göz ardı edilmemelidir. Bu nedenle Kolb'un döngüsündeki deneyimler sosyal temalarla şekillenmelidir.

Bu döngüsel süreçler farklı kişiler tarafından farklı şekillerde yorumlanmıştır. Aşağıdaki tablo Bartlett(1990, s.208) tarafından dizayn edilmiştir. Tabloda her üç programda da ders öncesi, ders esnası ve ders sonrasında meydana gelen yansıtma döngüleri yer almaktadır.

Tablo 3: Bartlett'a göre ders yansıtma döngüleri

Yansıtıcı Öğretim Programı	Ders Öncesi	Dersin hemen Ardından	Ders Sonrası
Cruickshank	HAZIRLAN ↔	YANSIT	
Akran öğretimi		Grupla Birlikte	
Öğretmen Eğitiminin Her Basamağı İçin		Sözlü	
Zeichner	PLANLA ↔YANSIT↔	YANSIT ↔	YANSIT
		Kendisi ya da	

Okul Öğretimi		danışmanı	Grupla	
Öğretmen Eğitiminin Son Yılı		Sözlü ya da yazılı	Sözlü	
Gore	PLANLA↔HAZIRLAN↔	YANSIT ↔	YANSIT↔	YANSIT
Akran Öğretimi		Grupla Birlikte	Kendisi	Kendisi ya da grupla
Öğretmen Eğitiminin İlk Sömestri		Sözel	Eleştri Yazısı	Günlük yazısı ya da sözlü

Yansıtıcı öğretimi geleneksel öğretimden ayıran noktalardan biri, yukarıdaki süreçler takip edilerek öğrenim koşullarının sürekli iyileştirilmeye çalışılmasıdır. Zeichner ve Liston(1996, s.9)’a göre de öğretmenlerin çoğu öğrenme koşullarını iyileştirme konusundaki güçlü hisleri sayesinde öğretim yoluna girmiştir. Öğretmenlerin her zaman öğrencilerin yaşantılarında farklılık yaratacaklarına dair inançları vardır. Öğretmenler yansıtma yaparlarken hem mantıklarından hem duygularından yararlanırlar. Çünkü yansıtıcı eylem rutin eylemin aksine mantık ve duyguyu bünyesinde birlikte barındırır.

2.3.3.3. Bulguları Toplama ve Değerlendirme:

Bu bölüm dört anahtar beceriden oluşmaktadır. Bunlar:

Mevcut Araştırmaları Gözden Geçirme: Başkalarından mümkün olduğu kadar şey öğrenmek gerekir. Konu ile ilgili profesyonel araştırmacılar ya da öğretmenler tarafından yapılmış araştırmalar incelenir.

Yeni Bulgular Toplama: Sınıfta meydana gelen olaylardır. Bilgi toplama ile ilgilidir. Özellikle iki tür bilgi gereklidir. Nesnel bilgi kişilerin gerçekte ne yaptıklarıyla, öznel bilgi kişilerin düşünceleri ve hisleridir. Bu bilgileri toplama özel beceri gerektirir.

Analitik Beceriler: Betimsel bilginin nasıl yorumlanacağı irdelenir. Ana çerçevede yerlerini alarak yansıtıcı öğretmenin bilgileri birbirleriyle ilişkilendirmesine ve onlarla ilgili kuram oluşturmaya kadar, bilgiler anlamlı değildir.

Değerlendirici Beceriler: Eğitim uygulamalarının sonuçları hakkında yargıya varmadır. Amaçlar, değerler ve deneyimler ışığında yapılan değerlendirme gelecekte yapılacak uygulamalara ve izlenecek yola yön verir (Pollard, 2005, s.18).

2.3.3.4. Öğretime Yönelik Yaklaşımlar

Yansıtma problemleri bir durumdan ortaya çıkar ve sorunu çözmeyi hedefler. Problemi çözmek için yansıtıcı eylemi gerçekleştirecek bireyin Dewey'e göre üç özelliği vardır. Bunları Zeichner ve Liston (1996, s.10-11) şu şekilde aktarmışlardır:

Açık Fikirlilik: Açık fikirlilik bir yerine daha fazla tarafı dinlemek için etkin bir şekilde istek duymak, tüm dikkatini alternatif ihtimallere vermek ve size en yakın gelen düşüncelerde bile hata olması ihtimalinin farkında olmaktır (Dewey, 1933, s. 29). Açık fikirli öğretmenler devamlı olarak doğruların altında yatan gerekçeleri yordar ve birbiriyle çelişen bulguları ortaya çıkarma zahmetine katlanır. Yansıtıcı ve açık fikirli öğretmenler sürekli olarak kendilerine neyi niçin yaptıklarını sorarlar. Açık fikirli bireyler sadece bir kişiyi tarafını tutmaz, sadece tek bir bakış açısına sahip değildir ve olayları ve kişileri farklı bakış açılarıyla eleştirel hazla gözlemler. Bunların yerine açık fikirli bir birey başkalarının gözünden kendi güçlü ve zayıf yönlerini dinler ve kabul eder (Zeichner ve Liston, 1996, s.10). Bu kavram kişinin hem kendisi üzerinde yansıtma yapması ve kafasında oluşturduğu sanrıları, ön yargıları ve ideolojisiyle yüzleşmesini sağlar hem de kişiye diğerlerinininkileri değerlendirme fırsatı verir (Pollard, 2005, s.19).

Sorumluluk: Yansıtıcı eylemin bir diğer özelliği de olayların getireceklerinin sorumluluğunu üstlenebilme özelliğidir. Sorumluluk özelliği öğretimin en az üç sonucu hakkında düşünmeyi gerektirir. Bu sonuçlardan ilki *kişisel sonuçlar*, ikincisi *akademik sonuçlar* sonuncusu ise *sosyal ve politik sonuçlardır*. Sorumluluk özelliği beklenmedik olaylar hakkında da yansıtma yapmayı kapsar. Çünkü en iyi şartlar altında bile öğretimde planlı olduğu kadar planlanmamış ürünler de oluşur. Yansıtıcı öğretmenler kendi öğretimlerini kendilerine 'Amaçlarıma ulaşıldı mı?' sorusu yerine 'sonuçlar kimin için ve hangi durumlarda iyidir?' gibi daha kapsamlı sorular sorarak değerlendirirler (Zeichner ve Liston, 1996, s.10-11). Dewey'e göre sorumluluk, tasarlanmış bir adımın sonuçlarını düşünmektir. Yani bu sonuçları mantık çerçevesinde benimsemeye istekli olmaktır. Entelektüel sorumluluk bütünlüğü korur (1933, s.30). Schon de (1983, s.66) öğretmenin sorumluluğunun öğrencinininkinden daha fazla olduğunu belirtmiş ve usta bir öğretmenin öğrencilerinden biri öğrenmede güçlük yaşıyorsa bu kusurun öğrenciden değil öğretmenin kendi öğretiminden kaynaklandığını kabul etmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmen kusuru kendisinde arayarak öğrencideki eksiklikleri açıklayacak ve onları tamamlayacak yollar aramalıdır bu öğretmenin sorumluluğudur.

İçtenlik: Yansıtma için gerekli olan üçüncü özellik içtenliktir. Açık fikirlilik ve sorumluluk yansıtıcı öğretmenin mesleki yaşamının esas bileşenleridir. İçtenlik özelliğine sahip olan öğretmenler kendi varsayımlarını, inançlarını ve eylemlerinin sonuçlarını sistemli olarak yordarlar. Karşılaştıkları tüm durumlara yeni bir şey öğreniyor tavrı ile yaklaşırlar. Bu öğretmenler sürekli olarak kendi öğretimlerini ve bunun öğrencileri hangi şekilde etkilediğini anlamak için çabalarlar. Olayları farklı perspektiflerden görmek için özellikle uğraşırlar (Zeichner ve Liston, 1996, s.11). Dewey'e (1933, s.30) göre yansıtıcı bir öğretmen kendisini işine adanmış, azimli, enerjik ve hevesli olmalıdır. Etkili düşünmenin bölünmüş ilgi kadar büyük bir düşmanı yoktur. Gerçek heves entelektüel bir güç olarak çalışır. Kişi tüm dikkatini bir noktada toplarsa, her şey istediği doğrultuda gidecektir.

Açık fikirlilik, sorumluluk ve içtenlik eğilimleri kişiyi öğretim sürecini eleştirel ve destekleyici bir şekilde değerlendirmeye doğru yönlendirir (Zeichner ve Liston, 1996, s.12). Yansıtıcı öğretmen olmayı amaçlayanlar için bu üç özellik profesyonel bağlılığın can alıcı unsurlarıdır (Pollard, 2005, s.19).

2.3.3.5.Öğretmen Yargısı

Etkili öğretmenler her zaman yargıda bulunurlar çünkü yaptıkları öğretim koşullarının ve öğrencilerin önlerine koyduğu ve sürekli değişen öğrenme zorluklarına uyum sağlamak zorundadır. Bilinçli yapılan uygulamalar ve sonrasında verilen hükümler mesleki gelişimi desteklemesi açısından teşvik edilmektedir. Bilinçli uygulama yapabilmek için öğretmenin bilgi düzeyinin yüksek olması gerekir. Çünkü yansıtıcı öğretim bilinçli öğretmen yargısına dayanmalıdır (Pollard, 2005, s.20-21).

2.3.3.6. Meslektaşlarla Öğrenme

Yansıtıcı aktivitelerin değeri her zaman eğitim öğretim sürecinde yer alan diğer kişilerle birlikte hareket edildiğinde artmaktadır. Seminerlerde, çalıştaylarda, grup çalışmalarında, okullarda ve üniversitelerde karşılıklı paylaşımlar ve karşılaştırmalar bir çok fırsat yaratır. Her ne koşulda olursa olsun yansıtıcı öğretmenler diğerleriyle çalışmaktan, deneyim yaşamaktan, konuşmaktan ve diğerlerinin gözleriyle kendilerini görmekten yararlanırlar. Öğretim süreci ve mesleki gelişim açısından faydalarının yanı sıra bu paylaşımlar oldukça ilginç ve eğlenceli de olur (Pollard, 2005, s.21-23).

2.3.3.7. Yaratıcı Bir Uzlaştırma: Yansıtıcı Öğretim

Geçmişten günümüze eğitim hayatında meydana gelen reform ve gelişmeler yansıtıcı öğretim açısından çok büyük değer taşımaktadır ki buna yaratıcı uzlaştırma denir (Pollard,2005,s.23). Osborn ve diğerleri dört farklı yaratıcı uzlaştırma tanımlamıştır. Bunlar:

Koruyucu Uzlaştırma: Var olan uygulamaları savunmayı gerektiren stratejilerdir.

Yenilikçi Uzlaştırma: Yeni gereksinimler doğrultusunda öğretmenlerin bulduğu yaratıcı olmak için fırsat niteliği taşıyan stratejilerdir.

İşbirlikçi Uzlaştırma: yeni gereksinimleri karşılamak ve onlara ayak uydurabilmek için öğretmenlerin birlikte çalışmaları ve birbirlerini karşılıklı olarak desteklemeleri gerekir.

Entrikacı Uzlaştırma: Öğretmenlerin uygun olmadığını düşünerek uygulamak istemediği bazı stratejileri okulların benimsemesidir (2000, s.78)

Henderson (1992, s.2-6) ise yansıtıcı uygulamanın üç anahtar özelliğinin olduğunu savunmuştur. Bunlar:

- Duyarlılık etiği
- Öğretime yapılandırmacı bir yaklaşım
- Sanatsal problem çözme

Bu üç özellik aşağıda üç başlık halinde açıklanmıştır.

Duyarlılık Etiği: Öğretmenler için duyarlılık düşünceli olmakla başlar. Duyarlı olmak bir öğretmen için öğrenciyi anlamak zorunluluğudur (Henderson, 1992, s.2). Öğretmen sınıfta bir soru sorduğunda ve öğrenci soruyu yanıtladığında öğretmen sadece cevaba değil aynı zamanda öğrenciye de ulaşmış olacaktır. Cevabın yanlış ya da doğru olmasından ziyade kendisi önemlidir. Öğretmen nazıkçe öğrencinin verdiği cevabı açıklığa kavuşturmaya, başka sözcüklerle yorumlamaya ve verdiği cevaba katkıda bulunmaya çalışır (Noddings, 1984, s. 176). Noddings duyarlı olmanın üç birbiriyle ilgili yolu olduğunu savunmaktadır. Çünkü Noddings'e (1984, s.196) göre biriyle konuşmadan ve işbirlikli bir uygulama yapmadan kimsenin kimseyi doğrulayıp onaylayamayacağını düşünmektedir. Bu düşünceden yola çıkarak birbiriyle ilintili olan üç özellik şu şekildedir:

Doğrulama: En iyi özelliğini düşünebilmesi için öğrencileri onaylamak gerekir (Noddings, 1984, s. 67). En iyi özellik bireyden bireye değişiklik gösterir. Öğretmen, öğrencinin en derindeki özlemlerini ortaya çıkarabilmesi için onu dinlemeye zaman ayırmalıdır. Öğrencilerden birinin isteği bir matematikçi olmakken bir diğerinki bir oto tamircisi olmak bir başkasının ki ise senarist olmak olabilir. Duyarlı öğretmen kişisel

eğilimlerini ortaya çıkarmak ve onları değerlendirmede öğrencilere yardım edecek zamanı ayırır (Henderson, 1992, s.3).

Karşılıklı Konuşma: Duyarlılık etiğini uygulamadaki en önemli ikinci yol ise diyalog kurmaktır. Diyalog duygu ve düşüncenin karşılıklı etkileşimine açıktır. Aile üyelerinden biriyle ya da bir arkadaşla yapılan konuşma nasıl dürüstçe ve açıkça oluyor ve kimse duygu ve düşüncelerine sansür koymak zorunda kalmıyorsa bir öğretmen de öğrencileriyle neredeyse o derecede diyaloglar kurmalıdır (Henderson, 1992, s.3). Diyalogun amacı düşüncelerin birbiriyle irtibata geçmesi, kişilerin birbirlerini anlamaları ve birbirlerine özen göstermeleridir (Noddings, 1984, s.186). Öğrenme açısından en önemli araçlardan biri, öğretmen ve öğrenci arasında sağlanacak dürüst ve açık iletişimdir.

İşbirlikli uygulama: Duyarlı öğretmenler aynı zamanda işbirliği yapan eğitimciler olmalıdır (Noddings, 1984,186). Bir öğretmen öğrencileriyle ve onların aileleriyle işbirliği yapamıyorsa, onlara karşı anlayışlı olamaz, samimi diyaloglara giremez ve yaptıkları ve söylediklerinde onlara destek de olamaz. Duyarlı öğretmenler kendilerini öğrenmeyi kolaylaştıran kişi olarak görürler (Henderson, 1992, s.4). Öğretmen sadece bilgisini öğrencilere sunan ve alanda uygulayan kişi değil, aynı zamanda da kendi konu alanında öğrenciye rehberlik ve akıl hocalığı yapabilen kişi olmalıdır (Noddings, 1984, s.187).

Öğretime Yapılandırmacı Yaklaşım: Yansıtıcı öğretimin ikinci özelliği öğretim sürecine yapılandırmacı bir şekilde yaklaşmasıdır. Henderson'a (1992, s.4-5) göre tüm öğretmenler kendilerini konu alanlarında temel beceriler ve akademik alanda yetiştirirler. Ancak yansıtıcı öğretmenin bunun dışında iki ekstra düşüncesi vardır. Bunlar:

1. Öğretmeye çalıştığım şey ve öğrencilerimin geçmiş yaşantıları arasındaki ilişki nedir?
2. Öğretmeye çalıştığım şey ile öğrencilerimin kişisel amaçları arasındaki ilişki nedir?

Bu iki yansıtıcı soru yapılandırmacı teorinin temelindedir. Yapılandırmacılar öğrencilerin öğretim sürecinde pasif alıcılar yerine aktif katılımcılar olmaları gerektiğine inanırlar. Metaforik bir benzetmeyle öğrencilerin öğretmenin bilgiyi boşalttığı kaplar olmamaları gerekir. Bunun yerine öğrenciler geçmiş yaşantıları ve kişisel amaçlarına dayanarak bilgiyi aktif bir şekilde yapılandırmalıdır. Owens'a (2007, s.31) göre geleneksel öğretim, öğrenenin bilgiyi aldığı olgucu felsefeye dayanır. Yani bilgi, bir kişiden diğerine

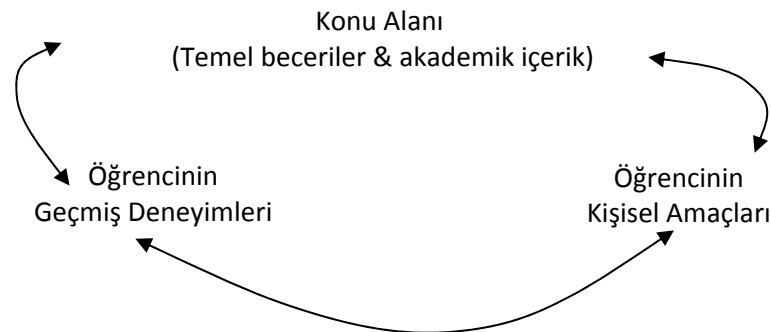
iletilir. Konularında uzman olanların bilgilerini öğrencilerine aktarmaları beklenir bu tip kurgularda öğrenciler öğretmenler tarafından doldurulan boş kaplardır.

Bilim ve teknolojiadaki değişim ve gelişimler yoluyla sınıf ortamları, hedefler, öğrenme-öğretme etkinlikleri ve değerlendirme süreçleri ile öğretmenle ilgili beklentileri de etkilemiştir. Yeni süreçte geleneksel öğretim yerine yapılandırmacı öğretim tercih edilmektedir. Yapılandırmacılık, davranışçı ve bilgi işleme kuramlarını kullanarak öğretimi düzenleyen nesnelci görüşe karşı çıkan bir yaklaşımdır (Tüfekçi Aslım, 2011, s.337-345).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre geleneksek didaktik yöntem öğrencilere bilgiyi basitleştirerek aktarım konusunda oldukça başarısız bir girişimdir. Yapılandırmacılar öğrencinin kendi yaşantıları yoluyla bilgiyi inşa etmesi gerekliliğine inanırlar. Bireyler öğretmenin ya da kitabın sunduğu bilgiyi olduğu gibi almak yerine kendi çabalarıyla ve kendi günlük yaşantıları yoluyla edindikleri keşif ve deneyimlerinden yola çıkarak bilgiyi yapılandırır (Westwood, 2008, s.1-3). Yapılandırmacı öğrenme kuramı öğrenmeyi yeni bilginin eski bilgiyle özümlemesi olarak tanımlar ve bu sürecin ardından öğrencinin dünyayı algılama ve anlama tarzının değişmesi olarak görür (Owens, 2007, s.31).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin rolü ile yansıtıcı öğretmen özelliklerinin birbiriyle ilişkilidir (Alp ve Taşkın, 2008, s.317). Yapılandırmacılık anlayışına göre yürütülen programlarda yansıtıcı düşünmeyi sağlayıcı etkinliklerin kullanılması önerilmektedir. Öğrencilerin problemi nasıl algıladıklarını, çözümünü için neler düşündüklerini, problemi çözmek için hangi bilgilere ihtiyaç duyduklarını, ihtiyaç duydukları bilgilerin hangisinin onlarda var olduğunu açıklamalarına öğrenme öğretme süreçlerinde gerekli ortamlar yaratılmalıdır (Bıyıklı ve diğerleri, 2008, s.15).

Yansıtıcı öğretmen yapılandırmacı yaklaşımı benimser ve öğrenmeyi her bir öğrencinin geçmiş deneyimleri, kişisel amaçları ve konu alanı arasında kompleks bir etkileşim olarak görür (Henderson, 1992, s.5). Aşağıdaki şekil bu anlatılanları özetler niteliktedir.



Şekil 5: Henderson’a göre Öğrenmenin Yapılandırmacı Kuramı

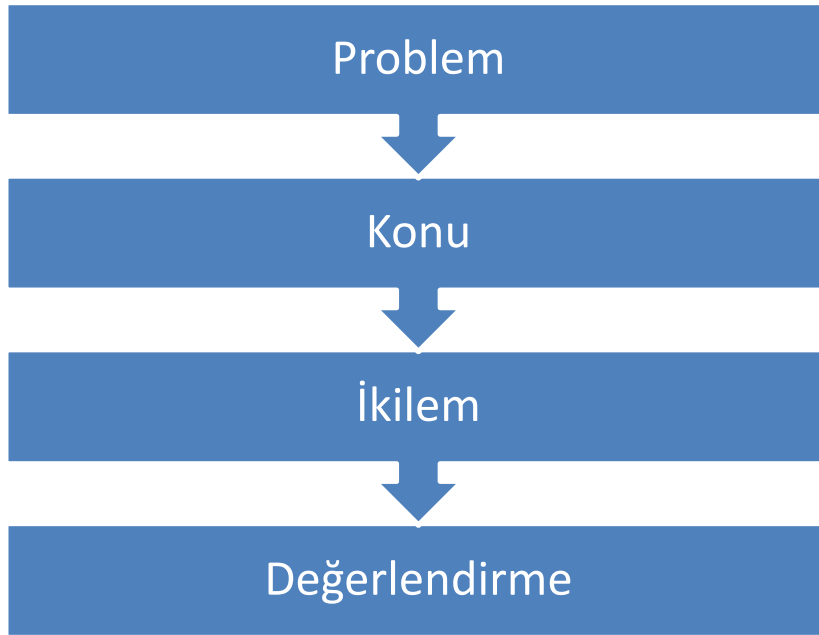
Bu kuramı uygularken yansıtıcı öğretmen öğrenilecek konuyu her öğrencinin geçmiş yaşantısı, ilgi ve ihtiyaçlarıyla ilişkilendirmek için çaba sarf eder. Bu tarz öğretmenler öğrencilerden hiçbir zaman konuları ezberlemelerini istemezler. Bunun yerine öğrencilerin yaşantıları ve konuyu bağlamak için yollar bulurlar (Henderson, 1992, s.5).

Özetlemek gerekirse yapılandırmacı kuram doğrultusunda hareket eden yansıtıcı öğretmen araştırarak bilgiyi yapılandıran motivasyonları ve ilgileri yüksek bireylerden oluşan demokratik eğitim ortamları oluşturmak için çalışır.

Sanatsal Problem Çözme: Yapılandırmacı kuramın da gereksinimlerinden olan problem çözme yansıtıcı öğretimin üçüncü özelliği olarak ortaya çıkar. Yansıtıcı Öğretmen problemi estetik bir şekilde çözebilmelidir. Armutçu'ya (2012, s.50) göre öğretim bilimi ve sanatı kombine eder ve bu sanatı geliştirmenin en etkili yolu da yansıtmadır. Schmidt (1995, s.248)'e göre bilişsel yapının ürünü olan öğrenme problem temelli öğrenme yoluyla iyi gerçekleşebilir. Henderson'a (1992, s.6) göre duyarlı, öğrenmenin yapılandırmacı kuramını benimseyen ve ustalıkla problem çözebilen öğretmenler sınıflarında özel hizmet verirler. Öğrencilerin öğrenmelerini devamlı olarak müfredatı öğrencilerin geçmiş yaşantılarına, ilgileri ve ihtiyaçlarına uyarlayarak anlamlı hale getirecek yollar ararlar. Nitelikli bir eğitim yargıda bulunmayı, hayal gücünü ve esnekliği bünyesinde barındırır. Sadece öğretme ve öğrenme edilgenliği yansıtıcı öğretmenin sınıfında bulunmaz. Yansıtıcı öğretmen duyguları sınıfında bulundurur arka plana atmaz. Yansıtıcı öğretmen de her öğretmen gibi sınıfında problemlerle karşılaşır. Ancak bunları çözmek için kolay yolu seçerek resmi işlemlere başvurmak ya da problemi yok saymak yerine problemin temelinde yatan öğrenci geçmişini irdeleyip, sorunun üstesinden gelmesi için öğrenciye yardımcı olmayı tercih eder. Bu da sadece mantık ve akıl yürütmeye değil duyguları da sınıfta gerekli ölçüde kullanmayla olur.

Sınıfta oluşan bir problem, temelini oluşturan konular açısından faydalı olarak düşünülebilir. Üzerinde biraz düşünülmesi bile yeterli olacaktır. Daha sonra sınıf içinde karşılaşılan çelişkili durumlarda birbirine çok yakın ihtimallerden birini seçerek ne yapacağına karar verme sorunu yaşanır. Öğretimde profesyonelliğin temeli ise; verilen kararların ardından üstün nitelikli değerlendirme yapabilmektir. Aşağıdaki şekil sınıftaki incelemelerden ve diğer araştırma kaynaklarından ortaya çıkan bulgunun bu tip değerlendirmelerin niteliğini nasıl artırdığını göstermektedir. Yansıtıcı profesyoneller bulgunun bir çok kaynağından yararlanır ya da ona katkıda bulunur ve kendi öğretim uygulamaları için kullanırlar. Ancak bulguların basit olarak eyleme dönüştürülmesi akıllıca

değildir. Çünkü öğrenim-öğretim süreci içinde çok fazla değişkeni içinde barındırır (Pollard, 2005, s.8-9).



Eğitim ortamında ortaya çıkan problemin doğası öncelikle keşfedilir, konu analiz edilir ve muhtemel çözümler oluşturmak için ilgili kuramsal çerçeveler kullanılır. Bu şekilde öğrenciler öğrenme yaşantılarında daha çok sorumluluk alırlar ve öğretmenleri de bu koşulda öğrenmeyi kolaylaştırıcı rolündedirler. Cevapları öğrencilere direk olarak vermektense öğretmen öğrencileri sorgulamaya ve sonuçlara ulaşmaya yönlendirir (Owens, 2007, s.31).

Araştırmalar göstermektedir ki bir öğretmen her bir okul gününde iki yüz konu hakkında karar vermek durumundadır (Henderson, 1992, s.2). Verilen bu kararlardan bazılarında öğretmenler çelişkiye düşerler. Ross (1989, s.22) yaptığı çalışmada öğretmenlerin yaşadığı ikilemleri içinde barındıracak şekilde yansıtma sürecinin unsurlarını şu şekilde belirtmiştir:

- Eğitimde bir ikilemin farkına varmak,
- İkilem durumunun diğer durumlarla olan benzerliklerini ve ayrılan yönlerini ortaya koyma,
- İkilem durumunun sınırlarını belirleme,
- Mevcut ikilemler için çözüm yollarını deneyip farklı sonuçları ortaya çıkarmaya çalışma,
- Sonuçların ne ölçüde istendik olduğunu değerlendirme.

İkilem ve zorlu durumlar yansıtma süreci için oldukça önem taşımaktadır Pollard'a (2007, s.7)göre sınıf içerisinde yaşanan ikilemlerden bazıları aşağıdaki tablodadır.

Tablo 4: Öğretmenlerin karşılaştığı yaygın ikilemler

Her çocuğa tam bir bireymiş gibi davranmak	↔	Her çocuğa aslında bir öğrenciymiş gibi davranmak
Çocukları bireysel olarak organize etme	↔	Çocukları sınıf olarak organize etme
Çocukların aktivitelerini belirli bir düzeyde kontrol etme	↔	Çocukların aktivitelerini sıkı bir şekilde kontrol etme
Çocukları motive ve derse dahil etmek için zevkli aktiviteler gibi yollar arama	↔	Çocukları yaptıkları göreve motive etmek için ödüller ve mantıklı sebepler ortaya koyma.
Çocukların özel ilgileri üzerine konular geliştirmek	↔	Toplunun istekleri üzerine müfredata uygun konular işlemek
Müfredat konuları arasında uyumu artıracak girişimlerde bulunma	↔	Müfredatın her bir konusunu ayrı ayrı işlemek
Okul işlerinde niteliği amaçlamak	↔	Okul işlerinde niceliği amaçlamak
Temel becerilere ya da bilişsel gelişime odaklanmak	↔	Müfredatın anlamlı ve yaratıcı bölümlerine odaklanmak
İşbirlikli ve sosyal becerileri yapılandırmaya çalışma	↔	Bireyin özgüvenini geliştirmeye çalışma
Çocuklarda genel bir kültür anlayışı oluşturmaya çalışmak	↔	Çok ırklı toplumlarda farklı kültürlerin olduğu savını desteklemek
Öğretmenin zamanını, ilgisini ve kaynaklarını tüm çocuklara eşit olarak vermesi	↔	Belirli çocukların özel ilgi ihtiyaçlarına cevap vermek
Okul ödevleri ve davranışları hakkında sabit anlayışlar ve kurallar geliştirmek	↔	Özel durumlara göre esnek ve uyumlu olmak
Çocuğa kendini resmi olarak tanıtmak.	↔	Çocukla samimi, rahat olmak.
Çocuklarla profesyonel uygulama ve dikkatle çalışmak	↔	Çocuğun kişisel ihtiyaçlarını göz önüne alarak çalışma

Eisner'a (1985, s.177) göre öğretmenlik de her işte olduğu gibi kötü yapılabilir. Cansız, mekanik, düşünceden ve hayal gücünden yoksun olabilir. Ancak öğretim sanat olgusunun taşıdığı özellikler olan duyarlılık, yetenek ve yaratıcılık özelliklerini taşırsa akıl sır ermez bir şekilde kişinin zekasının en üst düzeylerini ortaya çıkarabilir.

Schon (1983, s.40), yansıtıcı uygulamayı yapan kişinin çalıştığı ortamdan kazandığı bilgiler ışığında problemleri yeniden düzenlemesinin önemini savunur. Yansıtma yoluyla deneyimi yeniden yapılandırma süreci problem ortamını da çözümünü de içerir çünkü bu süreç gerçek yaşam uygulamalarının ta kendisidir. Yansıtıcı uygulamayı yapan kişi bir problem tespit ettiğinde, problemlili durumda nasıl davranacağını ve dikkatini problemin

üzerinde ne ölçüde toplayacağını belirler daha sonra da durumdaki yanlışlığı ve yanlışlığın hangi doğrultuda değişmesi gerektiğini ortaya koyar.

Öğrenme ortamında beliren bir problemi çözebilme yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öngördüğü en önemli uygulamalardan biridir. Zeichner ve Liston (1996, s.4-5), öğretmenlerin günlük, saatlik hatta dakika dakika sınıfta ortaya çıkan problemleri çözme çabasında olduklarını belirtirler. Bu problemleri çözüm yolları problemin ortaya çıkış ve şekillenişinden etkilenir. Yansıtıcı öğretmenler en kısa sürede problemi nasıl şekillendirip çözeceklerini düşünürler.

Zeichner ve Liston'ın (1996, s.17) belirttiği gibi, öğretmen sınıf uygulamalarında ve problemler karşısında bir sanatçı ve araştırmacı gibi o anda olaya tam olarak odaklanarak davranır. Bu da yansıtıcı öğretimin gereksinimlerindendir. Robert Tremmel (1993, s.443) bu tam olarak odaklanma ile Zen Budist farkındalık uygulamaları arasında bir paralellik kurar ve tam bilinç hali ve konsantrasyonla dikkati tam şuanda bir noktaya toplamak ve anı keşfetmek olarak tanımlar.

Yansıtıcı öğretmenler profesyoneldir ve sürekli olarak öğrencileri öğrenme yaşantılarına dahil etmeye çalışırlar. Öğrenciler de bu şekilde, öğrenme zorluğunun estetik bir şekilde eğlenceli, çekici ve ilginç olabileceğini keşfederler (Henderson, 1992, s.6).

Yansıtıcı öğretim boyutunda üç anahtar özellik mevcuttur. Yansıtıcı öğretmen bu özellikleri öğrencileri ve öğrenme ortamıyla buluşturur. Bunların ötesinde yansıtıcı öğretmen bu üç özelliği kendisinde de uygulamalı ve kendi öğretiminin öğrencisi olmalıdır (Henderson, 1992, s.27-28). Yansıtıcı öğretmen öğrencilerine ve öğretim uygulamalarına ayna tutarken aynı aynaya kendisi de bakmalıdır.

Yansıtıcı bir öğretmen kendisine duyarlı olmazken diğerlerine duyarlılık gösteremez. Abbs (1981, s.122) öğretimdeki öz saygının önemini, iyi öğretmen olmadan önce birey kendi kendisine yetmeli ve bağımsız bir şekilde ayakta durabilmelidir düşüncesiyle açıklar. Duyarlı ve öz saygısı olan öğretmen Henderson'ın (1992, s.29) belirttiği gibi en iyi özelliğini sınıfının ve okulun birbirleriyle bağımlı sosyal ortamına katkıda bulunmak için kullanır.

Kendi öğretiminin öğrencisi olan yansıtıcı öğretmen yapılandırmacı kuramı kendisi için uygularsa görecektir ki kendi deneyim ve amaçlarını gözden geçirmek karşılaştığı çeşitli yöntem ve felsefeleri eleştirel bir şekilde değerlendirmesine yardımcı olur. Bu şekilde öğretmenliğinin hangi özel amaç çerçevesinde yapılandığı ve yaşadığı hangi olay ya da kendisi için örnek aldığı hangi rol model tarafından şekillendiği ortaya çıkacaktır (Henderson, 1992, s.30-31). Bu noktaya kadar yansıtıcı öğretmenle ilgili bir çok yargıdan bahsedildi, bu noktada yansıtıcı öğretmenini özelliklerini daha ayrıntılı olarak incelemek faydalı olacaktır.

2.3.4.Yansıtıcı Öğretmen

Yansıtıcı öğretmen, öğretim sürecinde kendi iç dünyasını yani ruhunu ortaya koyar. Öğretmenlik bir bakıma kişinin ruhuna ayna tutmasıdır. Öğretmen aynada gördüklerinden kaçmıyor; aynaya içtenlikle bakabiliyorsa kendisini tanır. Öğrencileri, konu alanını tanımak ve bilmek de öğretmenlik açısından önem arz etmektedir. Ancak bir öğretmen kendisini yeteri kadar tanımadan öğrencilerini ve uzmanlaştığı konu alanını da tanıyamaz (Parker Palmer, 1998, s.2). Yansıtıcı öğretim süreci içerisinde yansıtıcı öğretmen oldukça önemlidir. Christodoulou (2010, s.12)'ye göre yansıtma öğretmen gelişimi açısından çok önemli bir anahtar beceridir. Yansıtıcılık bir öğretmen için sezgisel olabildiği gibi sistematik ve organize de olabilir. Yansıtıcılık öğretmenin güçlü ve zayıf yönlerini görebilmesini sağlar. Bu durumun aksi öğretmen gelişimini engeller.

Yansıtıcı bir öğretmen, kendi mesleki deneyimlerini etkili bir şekilde yansıtan ve öğrencilerin gelişimi ve değişimi için iyi uygulamalarını meslektaşlarıyla paylaşan kişidir (Wongwanich ve diğerleri, 2014, s.1645). Yansıtıcı öğretmen, yaratıcı, risk alan ve sezgisel bir kişidir. Yansıtıcı öğretmen, öz eleştiri yaparak kendini değerlendiren, yeni fikirleri benimsemeye açık, öğrencileri dinleyerek değerlendiren ve değişime istekli bireylerdir. Aynı zamanda yansıtıcı öğretmen, kendisinin farkındadır, karşısındakini önemser, fikirlerini öğrencileriyle ve meslektaşlarıyla paylaşır, öğrenme ortamı hazırlar ve yeteneklidir (Güney, 2008, s.58). Minott (2006, s.25) yansıtıcı öğretmenin, sezgi ve duygular gibi duyuşsal özelliklerinin de uygulamalarında oldukça önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir.

Yansıtıcı öğretmenler, öğretme-öğrenme durumlarını sürekli değerlendirir ve onlarla ilgili değişiklik yapar, bütün yaptıklarını kontrol ederler. Yansıtıcı öğretmenler kendilerine, “Bu çocuğa yardım etmek için ne yapabilirim?” diyen ve eğitimin hedeflerini, araç-gereçleri ve yöntemleri sürekli gözden geçiren öğretmenlerdir. Yansıtıcı öğretmenler açık fikirlidirler. Kendi görüşlerine ve öğretim uygulamalarına karşı eleştiriye ve soruya açıktırlar. Olaylara çok yönlü bakarlar. Öğretimlerinin sorumluluğunu alırlar. Öğrencilerin bireysel, eğitsel ve duygusal gereksinimlerinden sorumludurlar. Yansıtıcı öğretmenler, kendi öğretimlerini incelerken içten davranırlar. Yansıtmayı ciddiye alırlar. Nasıl bir öğretmen oldukları ve yaptıkları eylemler hakkında dürüst olurlar. Yansıtıcı öğretmenler ilerisini görür ve öğrencilerinin de ileriye görmelerine destek olurlar. Yansıtıcı öğretmenler gördükleri problemleri belirleyip bunları çözerken kendilerini geliştirmeyi hedeflemektedirler (Bağcıoğlu, 2000, s.584-585).

Yansıtıcı öğretmenler hata yapabilir öğretmenlerdir. Yansıtıcı öğretmenler bir tür süper kahraman değildirler. Yansıtıcı öğretmenler basit bir şekilde tüm öğrencilerinin eğitimini ve öğretmen olarak kendi eğitimlerini yaparlar. Hata yaptıklarında kendilerine çok acımasız davranmazlar. Hayal kırıklığına uğramadan işlerine devam ederler (Zeichner ve Liston, 1996, s.12).

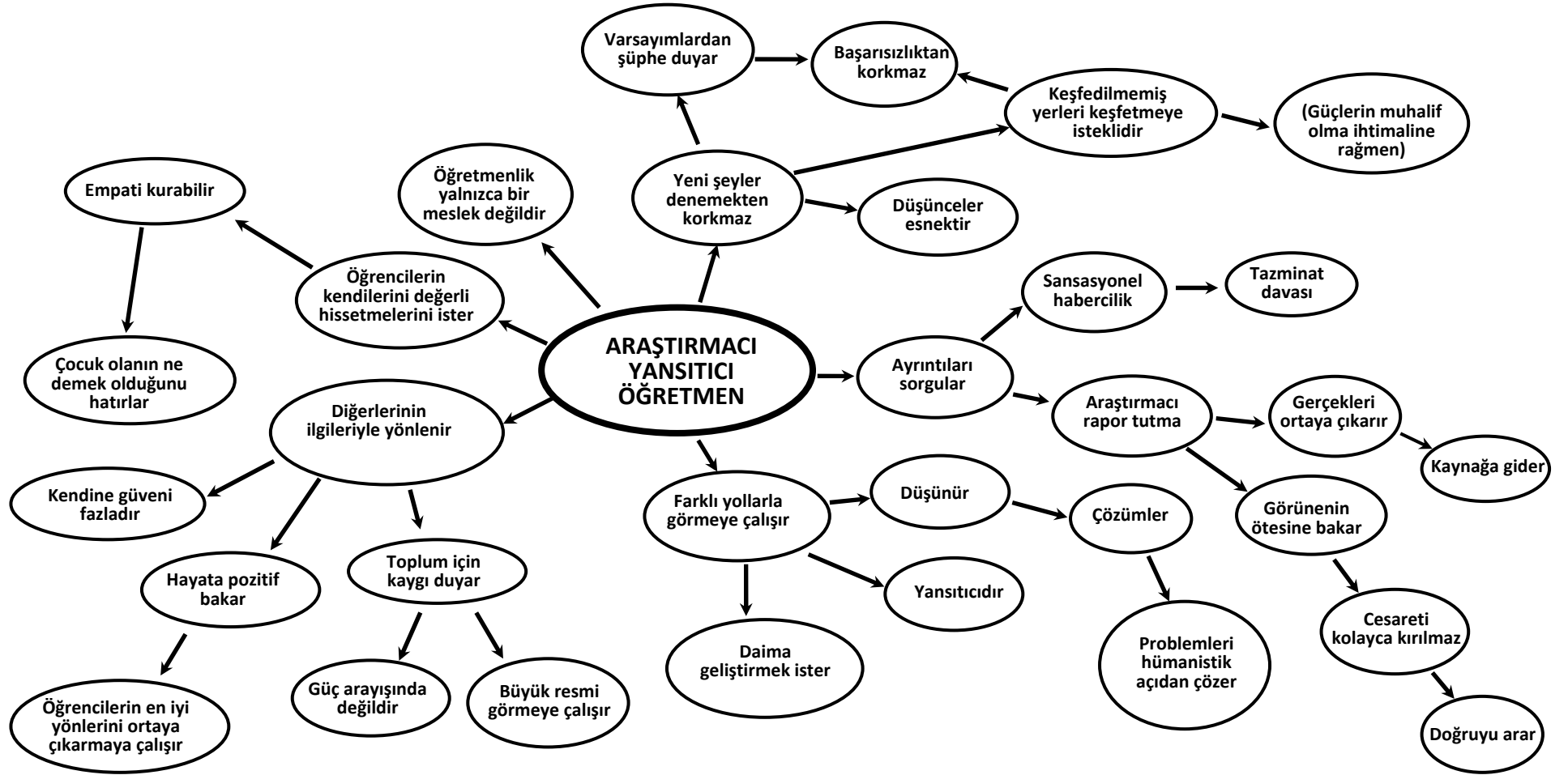
Yansıtıcı öğretimde öğrenciler kendi öğrenme hedeflerini belirler ve öğrenmek için sorumluluk taşırlar. Kendi yanlışlarını görüp düzeltebilir, kendi görüşlerini açıklayabilirler, işbirlikçi küme çalışmalarına katılabilirler. Öğretmen, öğrencinin öğrenmesini sağlamak için ortam hazırlar. Başarı öğrenciye aittir. Öğretmen, öğrenciyi başarıya götüren yolu gösterir. Bu yönelim, aktif ve sorumlu öğrencileri teşvik eder. Bu, onlara neleri başardıklarını ve nelerde gelişmeleri gerektiğini yansıtacak zaman vererek, öğrencilere kendi kararlarını vermede güç verir ve bu gayretli öğrencileri kendi hedeflerini belirleme konusunda destekler (Ünver, 2003, s.2). Zira Güney'e (2008, s.47) göre de yansıtıcı düşünen öğretmenin yansıtıcı düşünen öğrencileri olacaktır. Yansıtıcı düşünen öğretmen yirmi birinci yüzyılın öngördüğü bilgi toplumuna duyarlı bireyler yetiştirilecektir.

Yansıtıcı model aynı zamanda öğretmene sınıfında bir araştırmacı rolü üstlenerek başarıyı yakalama fırsatı sunar (Christodoulou, 2010, s.16). Bölükbaş (2004, s.28) dersin akışına göre yansıtma yapan öğretmenin rolünün değişebileceğini belirtmiş, dersin başında öğrencilerin kendisini değerlendirmesini sağlarken ders sonunda da öğrencilerin dil kullanımlarını değerlendirebileceğini ifade etmiştir.

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

- Sınıf ortamında oluşan ikilemleri inceler, şekillendirir ve çözmeye çalışır.
- Öğretim ortamına getirdiği soruların, varsayımların ve değerlerin farkındadır.
- Öğrettiği kurumsal ve kültürel bağlamlar konusunda özenlidir.
- Öğretim programı geliştirme sürecinde yer alır ve okul değişimi çabalarında yer alır.
- Kendi mesleki gelişiminde sorumluluk alır.

Henderson (1992, s.33) ise merkeze 'sorgulamacı yansıtıcı öğretmen' öbeğini alarak yansıtıcı öğretmenin özelliklerini kümeleme yoluyla göstermiştir.



Şekil 6: “Sorgulayıcı yansıtıcı Öğretmen” çekirdek öbeği etrafında bir kümeleme (Henderson, 1992, s.34)

Öğretmen öğrencilerin yansıtma yapmalarında onlara yardımcı olurken kendisi de öz yansıtma yapmalıdır. Bu noktada öz yansıtmayı incelemek gerekir.

2.3.5. Öz Yansıtma

Svec (2005, s.78) öz yansıtmayı, kişinin öğrencilerle, onların aileleriyle ve okuldaki meslektaşlarıyla etkileşim halindeki eylemleri üzerinde düşünmesi ve kendisiyle içsel diyalog kurması olarak tanımlar. Bu süreç kişinin kendisine ve diğerlerine karşı açık ve dürüst olmasını gerektirir.

J. Smyth (1989)'den aktaran Svec (2005,s.79) öz yansıtma sürecini 4 evreyle açıklar. Bunlar:

1. *Betimsel Evre* (Ne oldu? Benim bu olay karşısındaki tepkim neydi?)
2. *Bilgilendirici Evre* (Durum tam olarak neyle ilgiliydi?, Olay hangi ortamda gelişti?, Hangi sınıftı?)
3. *Ayrımsal Evre* (Olay neden oldu? Kim sebep oldu?)
4. *Yeniden Yapılandırma Evresi* (Durumu bilerek nasıl devam ederim?, Elde hangi yaklaşımlar var?, Elde edilenlerin kullanışlı bir şekilde uygulanması için neye ihtiyacım var?)

Yansıtıcı öğretmen öz yansıtma yaparken kendisine yukarıdaki evrelerde olduğu gibi sorular yöneltir ve bu soruların cevaplarıyla eğitim yaşantısını yönlendirir. Farklı yazarlar da öz yansıtma için çeşitli yansıtıcı sorular sorulması gerektiğini düşünürler. Richards and Lockhard (1996, s. 1)'ın yansıtıcı sorulardan bazıları aşağıda sıralanmaktadır.

- ✓ Kendi öğretimimle ilgili bilgiyi nasıl toplayabilirim?
- ✓ Öğretim-öğrenim hakkındaki inançlarım neler ve bu inançlar öğretimimi nasıl etkilemektedir?
- ✓ Bu inançların kaynağı nedir?
- ✓ Nasıl bir öğretmenim?
- ✓ Hangi öğrenme stilleri ve stratejileri öğrencilerim için yararlıdır?
- ✓ Öğretimimi değerlendirirken hangi kriterleri kullanıyorum?
- ✓ Öğretmenlik rolümü öğrenciler nasıl algılamaktadır?
- ✓ Bir deste öğrenme imkanlarını hangi etkililikte kullanırım?
- ✓ Öğretim ve öğrenimi kolaylaştırmak için sınıfta nasıl bir dil kullanıyorum?

Svec (2005, s.85)'in yansıtıcı soruları ise şu şekildedir:

- ✓ Meslektaşlarımla işbirliği yapıyor muyum?
- ✓ Sınıf ortamı ve öğrencilerle kurduğum iletişimle ilgili öğrencilerimin fikrini alıyor muyum?
- ✓ Mesleki alanda daha fazla gelişmek için düşüncelerim neler?
- ✓ Mesleki gelişimim için ne yapıyorum?

Bu soruları kendilerine sorarak ve cevaplayarak öğretmenler öğretimlerini değerlendirirler. Bu değerlendirme sonucunda öğretimlerinin hangi taraflarının değişmesi gerektiği, değişim için hangi stratejilerin kullanılacağı ortaya çıkar. Bu sorular aynı zamanda öğretmenlerin mesleki ve kişisel alanda gelişimlerini destekler (Richards ve Lockhard, 1996, s.2). Öğretmenlerin yansıtma yapmaları kadar öğrencilerinde süreçte yansıtma yapmaları önemlidir. Costa ve Kallick (2000, s.62) çalışmalarında öğrencilerin yansıtma yapabilmek için yetişkinleri örnek almaları gerektiği noktasına vurgu yapmış ve bunun için de ebeveynlerini, öğretmenleri ya da idarecileri gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmacılar yansıtmanın pek çok roman ve filmin hikayelerinin de bu şekilde ifade edildiğini anlatmışlardır.

Öğretimleri üzerinde öğretmenlerin öz yansıtma yapabilmeleri için Reed'e (2006, s.40) göre 'bilişsel koçluk' faaliyetleri öğretmenlere fırsatlar yaratır. Asta'ya (2009, s.34) göre öğretmenler yansıtma becerilerini en üst düzeyde fayda sağlamak için düzenli olarak uygulamalıdır. Yansıtmanın en verimli yolu ise bir danışmanla konuşarak yapılmalıdır. Bir danışmanlık süreci olarak da kabul edilen bilişsel koçluğun anahtar stratejilerinden birisi öz yansıtmadır. Smith de (1997, s.73) bilişsel koçluğun öz yansıtma yoluyla öğretmenlerin farkındalık seviyelerini artırdığını ifade etmiştir.

Yansıtma sürecinde kişilerin yanlışlarının kabul edileceği ve yardım talebinde bulunabilecekleri güvenli bir limana ihtiyaç duyarlar. Bu limanda gerçekleştirilen uygulamalardaki uyumsuzluklar ve düşünce sistemlerindeki mantıksızlıklar çekinmeden ortaya çıkabilir. Bireyler kendilerini bütünleştirip tanırken, bunu yapma da diğerlerine de yardımcı olabilirler (Larrivee, 2010, s.142). Bu noktada diğerlerine yardımcı olmak adına bilişsel koçluk karşımıza çıkmaktadır. Loeschen (2012), Lin (2012), Bjerken (2013), Diaz (2013), Eger (2006) ve Robinson (2011)' de yaptıkları çalışmalarla bilişsel koçluk faaliyetlerinin yansıtıcı düşünme gücünü geliştirdiğini ve yansıtma kapasitesini artırdığını ortaya koymuşlardır. Bjerken'e (2013, s.19) göre bilişsel koçluk modeli yansıtmayı derinleştirecek bir takım uygulamalardır ve kişilerin profesyonel gelişimlerini destekler Uzat

(1998, s.12) ise bilişsel koçluğun yansıtma yolu gösterdiğini belirtmiş ve öğretmenin de yansıtıcı uygulamalarını geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Öz yansıtma kavramının getirisi olarak da ifade edebileceğimiz bilişsel koçluk kavramını ayrıntılarıyla incelemekte fayda vardır.

2.4.Bilişsel Koçluk

Bilişsel koçluk kavramına geçmeden önce genel olarak son yıllarda oldukça popüler olan ‘koç’ kavramını açıklamakta fayda vardır. Witherspoon ve White’a (1996, s.124) göre koç terimi kişiyi bir yerden alıp gitmek istediği yere götüren bir taşıyıcı anlamında kullanılmaktadır. Bu aracı “coachman” kullanır ve önemli insanları taşır. Evered ve Selman’a (1989, s.16) göre de koç kavramının fiil anlamı ‘değerli bir insanı olduğu yerden olmak istediği yere taşımak’ olarak açıklar. Ancak Rutgers’e (2012, s.58) göre bu anlam yıllar içinde gelişmiş ve değişmiştir. Bu gün ise özel sektörde, okul ve spor sektöründe kullanılmaktadır. Eğitim sektöründeki koçluğun amacı liderlerin ve öğretmenlerin eğitim sürecinde karşılaştıkları zorluklarla mücadele etmelerini sağlamaktır. Reiss (2006, s.201) koçluğu kişilerin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmak için uygun bir strateji olarak tanımlar. Spence ve Oedas (2011, s.37) ise koçluğu bilgi, duygusal zeka ve öz düzenlemenin gelişimi yoluyla kişinin işlevselliğinin artması şeklinde açıklar. Whitemore’ın tanımı ise koçluğun eğitim alanındaki tanımlarından biri olabilir çünkü Whitemore (1995, s.8) koçluğu kişinin kendi performansını en üst düzeye çıkarması için kilidini açmak olarak görür. Koç öğretmez, kişiye öğrenmesi konusunda yardımcı olur. Bu tanımlara göre ‘koç’ kişilerin yaşamlarına her açıdan pozitif değişiklikler getirmektedir. Araştırma kapsamında eğitim alanındaki koçluk türlerinden yansıtıcı öğretim bağlamında bilişsel koçluğu irdelemek gerekir.

Yansıtıcı öğretim yöntemiyle öğretmen öğretim sürecinde kendisine ve eğitim ortamındaki tüm unsurlara ayna tutarak yaptıklarıyla ilgili düşünmeyi kolaylaştırır. Yust’a (1998, s.21) göre kişinin olayları yeni gözlerle görebilmesi için bilişsel koç ayna görevi yapar. Var olan güçlü yönleri desteklerken, keşfedilmemiş yönlerini bulmasında da kişiye yardımcı olur. Diaz’a (2013, s.30) göre Bilişsel koç koçluk yaptığı kişileri düşünmeye teşvik eder. Yansıtma ve üstbilişsel süreçleri kullanarak karşısındaki kişinin kavrayışını ve farkındalığını geliştirmeyi hedefler. Yansıtıcı öğretimin uygulanmasında etkili bir yaklaşım olarak bilinen bilişsel koçluk Gomez (2005, s.5)’e göre kendi öğretim süreçlerini değerlendiren öğretmenler için kullanılan bir kavramdır. Diaz da 2013 yılında yürüttüğü çalışmada yansıtıcı uygulamalarını bilişsel koçluk yöntemiyle harmanlamış ve bu şekilde öğretmenlerin

etkinliklerini artırarak öğrenci başarılarını da olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Costa ve Garmston (2002, s.5) bilişsel koçluğun, peşin hükümsüz, gelişimsel ve yansıtıcı bir model olduğunu ileri sürerler. Bilişsel koçluğu Costa ve Garmston (2002, s.4) planlama, yansıtma ve problem çözme hakkında iletişim kurmanın basit bir modeli olarak tanımlarken; Townsend (1995, s.169-170) öğretmene karar verme ya da yansıtma sürecini öğretmek ve bu konuda öğretmenin gelişmesini sağlamak için kullanılan kapsamlı stratejiler bütünü olarak tanımlar; Cochran ve Dcehesere (1995, s.24) ise değerli bir meslektaşın uzmanlık gelişimi yolunda yardım etmek için kullanılan bilinçli ve sistematik bir yaklaşım olarak tanımını yaparken bilişsel koçluğun öğretmenin yenilenmesini destekleyen kişisel ve güçlü bir metod olduğunu savunur. Yazarlara göre bilişsel koçluk uygulamaları eğitim sistemindeki buzların çözülmesine de yardımcı olacak ve sistemi geleneksellikten kurtaracaktır.

Bilişsel koçluğun tarihsel alt yapısı incelendiğinde, kavramın 1984 yılında bir takım yazarlar ve kurumsal görevliler tarafından öğretmen denetimi için geliştirildiği görülmektedir. Yıllar içinde bilişsel koçluk kavramının kullanımı ve yapısı değişmiş ve gelişmiştir. 1960'ların sonlarında Cogan ve arkadaşları öğretmenlikte başarısızlıkla sonuçlanan denetim işini denetmenlerin dikte edip, öğretmenlerin dinleyip uyguladıkları şekilden çıkarmak için klinik (objektif) denetim modelini geliştirmişlerdir. Bu modelde karşılıklı iletişim ve etkileşim yoktur; sadece denetmen konuşur, öğretmen dinler. Bilişsel koçluğun kendine özgü niteliklerini değerlendirmek için bu modelin anlaşılması önemlidir (Costa ve Garmston, 2002, s.8).

Cogan (1973, s.9) klinik denetimi öğretmenin sınıf içi performansını geliştirmek için dizayn edilen uygulama olarak tanımlar. Klinik denetim temel verilerini sınıf içi olaylardan alır. Elde edilen verilerin analizi öğretmenin sınıftaki tutum ve davranışlarının gelişimi yoluyla öğrenci gelişimini sağlar. Flanders'a (1976, s.47-48) göre klinik denetim, öğretimde yapılacak bazı değişiklikleri teşvik eder. Bu değişiklikler de öğretim sürecine ilişkin öğretmene faydalı bilgiler kazandırır. Cooper (1984, s.2) denetmen ve öğretmen arasındaki karşılıklı ilişkinin denetmen ve astı şeklinde değil de; birlikte çalışan iki meslektaş şeklinde olması gerektiğini savunmaktadır. Goldhammer ve diğerlerine göre (1980, s.19) denetmenler öğretmenlerle, sınıfta oluşan problemler ya da öğretmenlerin kendi belirledikleri ve daha fazla bilgi sahibi olmak istediği konular hakkında konuşmaya istekli olmalı ve öğretimsel gelişim için yüz yüze etkileşim içinde olmalıdır.

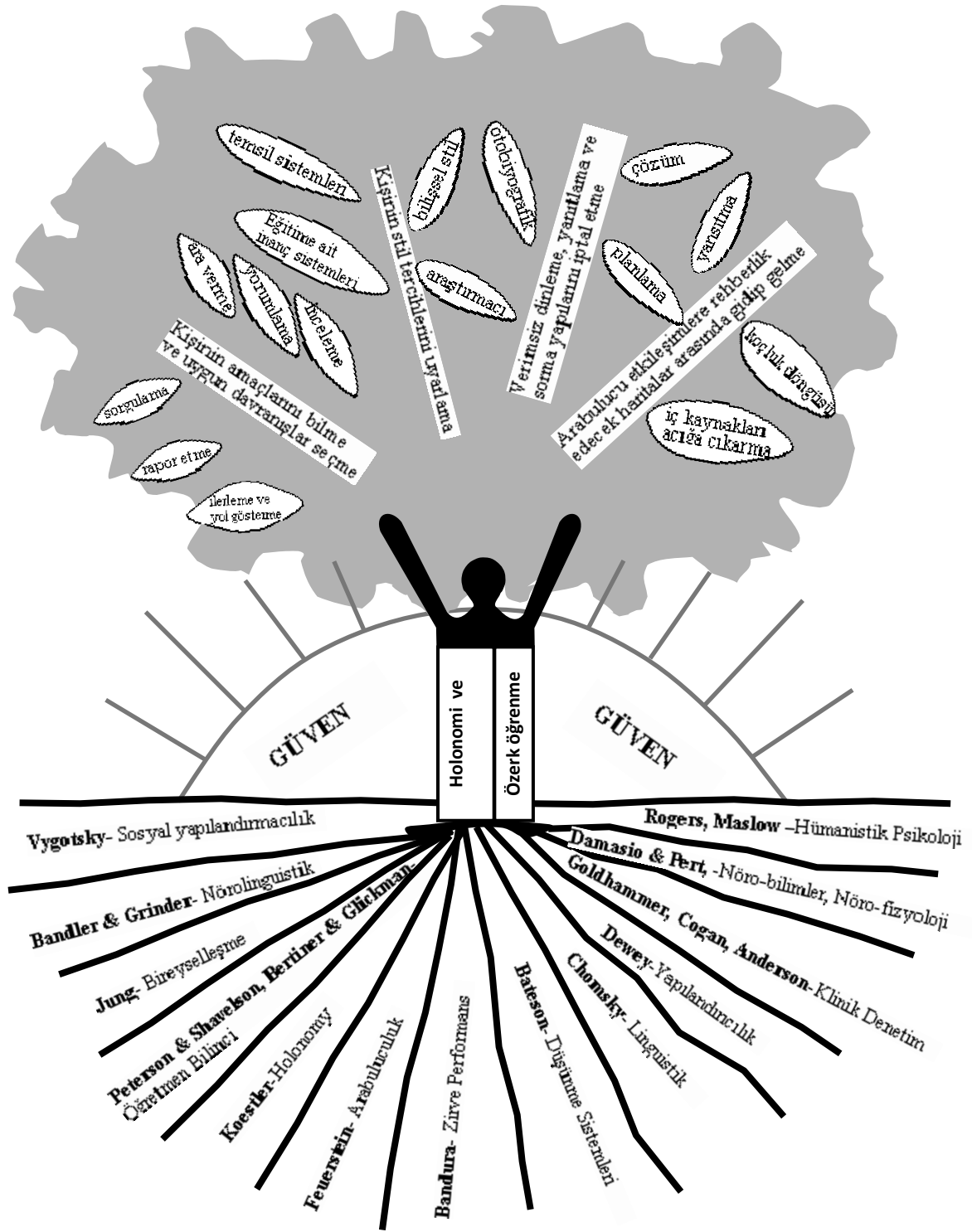
Cogan'ın klinik denetim modeli öğretim öncesi öğretmenle planlama ve görüşme, dersi gözlemleme, dersten sonra tamamlayıcı bir görüşme yapma eylemleri çerçevesinde düzenlenen sekiz evreli döngüsel bir süreç olarak tasarlanmıştır. Cogan öğretim eylemini

anlaşılabilir ve kontrol edilebilir davranışların derlenmesi olarak görmektedir. Bu davranışlar sadece etkileşim ile gözlemlenebilir. Öğretimde meydana gelecek gelişme ise bu davranışlarda meydana gelen gelişme ile paraleldir (Costa ve Garmston, 2002, s.8-9).

Bilişsel koçluk kavramı, klinik denetim kavramından iki noktada ayrılır. Bunlardan ilki öğretim eyleminin algılanış biçimi; ikincisi ise öğretmenin bilişsel, nörolojik ve psikolinguistik ile ilgili özel bilgisinin uygulanışdır. Geleneksel klinik denetim modeli açıkça öğretmen davranışını irdelerken, bilişsel koçluk bu davranışların içsel düşünce sürecinin ve entelektüel fonksiyonların ürün ve eseri olduğuna inanır. Öğretimin ön gördüğü davranış değişikliği görünür olmayan, içsel ve bilişsel davranışların yeniden düzenlenmesi ve değişimidir (Costa ve Garmston, 2002, s.9).

Geleneksel bir model olan klinik denetlemeden ayrılan bilişsel koçu, literatürde mentor denilen danışmandan da ayırmak gerekir. Barkley (2005, s.24-25)'e göre mentor da koç da kişiyi başarması adına güçlendirmektedir. Ancak mentorlukta eksik olan bir şeyler var ve tamir edilmeleri gerekirken; koçluk kişiyi güçlü yönlerini keşfedip gerçekleştirmesi için cesaretlendirir. Mentorluk da koçluk da öğretmenlerin mesleki gelişimleri için önemlidir. Her birinin kendine göre önemli yanları ve amaçları vardır ancak koçluk daha güçlüdür ve destek ortaklığı ve gelişim kaynaklıdır.

Klinik denetim modelinden ayrılan bilişsel koçluğun dayandığı felsefi, psikolojik, fizyolojik, ve tarihi kavramların bağlantıları ve ilişkileri aşağıdaki ağaç figürüyle açık bir şekilde gözler önüne serilmiştir.



© BilişCenter for Cognitive Coaching

Şekil 7: Bilişsel koçluğun kökleri (Costa ve Garmston, 2002, s.10).

Bilişsel koçluk literatürde akran koçluğu (peer coaching) ile bazı durumlarda karşılaştırılmaktadır. Ancak Uzat'a göre tüm koçlukların aynı olmadığına bilinmesi önemlidir. Showers ve Joyce da akran koçluğunun program ve öğretim alanındaki yeniliklere odaklanırken bilişsel koçluğun mevcut uygulamaları geliştirmeyi hedeflediğini belirtmişlerdir (Akt. Uzat, 1998, s.10). Bilişsel koçluğun temel dayanağı, her bireyin içinde değişim ve gelişimle ilgili bir kaynağın bulunduğuna dair inanç ve bu kaynağın dışarıdan destek sayesinde ortaya çıkacağına dair geliştirilen tutumdur (Gündüz ve Balyer, 2011, s.63). Kısacası her insanın içinde gelişim ve değişim heveslisi bir dev uyumakta ve bu deviyandırımda da dışarıdan bir destek gerekmektedir. Eğitim öğretim ortamında da öğrenci ya da öğretmenlerin içlerindeki deviyandırımda bilişsel koçluk yöntemi uygulanabilir bir yöntemdir.

“Öğretim ortamında koçluğu neden uygulamalıyız?” sorusuna Costa ve Garmston (2002, s.21-26) sekiz cevap vermiştir. Bunlar:

1. *Öğretmenler desteğe ihtiyaç duyarlar.*
2. *Bilişsel Koçluk öğretmenlerin entelektüel kapasitelerini artırarak öğrencilerin entelektüel başarılarını artırır.*
3. *Eğitim alanında yapılan yenilikler koçluk bileşeni olmaksızın tam etki sağlayamaz.*
4. *Dönüt kendini yenilemenin enerji kaynağıdır.*
5. *Yeni öğretmenlerin bilişsel koçluğu benimseyen danışmanlara ihtiyacı vardır.*
6. *Etkili bir takım çalışması için koçluk gereklidir.*
7. *Koçluk okul kültürü ve verimli organizasyonlara kaynak olabilecek nitelikte kişiler arasında pozitif ilişkiler geliştirir.*
8. *Koçluk, daha başarılı okul yenileme programları yapar ve destekler.*

Bilişsel koçlar insanları grup içinde kendilerini yönlendirebilen, özerk bireyler olmaları noktasında desteklerler. Eger'e (2006, s.49) göre özerk öğrenenler yani kendi kendilerini öğrenme konusunda yönlendirebilen bireyler etraflarında ne olup bittiği konusunda oldukça duyarlıdır ve başarı için çeşitli yollar geliştirirler. Costa ve Garmston (2002, s.20-22) yetenekli bir bilişsel koçun aşağıdaki özelliklere sahip olması gerektiğini belirtir:

- Kişinin kendisinde, ilişkilerde, süreçte ve ortamda güven oluşturur ve onu devam ettirir.
- Öz yönetimli öğrenme oluşturma niyetiyle etkileşime girer.
- Zihin durumlarını aklında canlandırır, değerlendirir ve aracılık yapar.

- Zihin durumlarını geliştirecek stratejiler geliştirir ve onları uygular.

Rowley (1999,s. 21-22)' e göre ise iyi bir koç:

- Empati kurar ve yargılamadan, karşısındaki kişiyi kişisel değerleri ve inançları bir tarafa bırakarak kabul eder.
- Karşısındaki kişiyi geliştirmekte olan bir birey olarak görür ve onu öğretici bir şekilde destekler.
- Karşısındaki kişinin beceri seviyesi ne olursa olsun onu desteklemeye isteklidir.
- Amacı öğrenmeyi desteklemek ve artırmaktır.
- Sürekli öğrenir. Mesleki olarak gelişiminin peşindedir.
- Yeni öğrendiklerini karşısındakiyle paylaşır.

Baker'a (2008, s.10-11) göre ise iyi bir koç iyi bir gelecek için umut ve iyimserlik yoluyla iletişim kuran kişidir. Koçluk yaptığı kişinin de kariyerinde onuru ve doyumunu bu yolla bulmasını sağlamaya çalışır. Kendi mücadelesini ve hayal kırıklıklarını paylaşarak bu sıkıntılı süreçleri nasıl atlattığını göstermeye çalışır. Bunları öyle bir diyalog ortamı içerisinde yapar ki karşılıklı güveni ve saygıyı da inşa eder.

Bilişsel koçluğun temel misyonu; yüksek performans sergilemek için yeterli bilişsel kapasiteye sahip özerk bireyler oluşturmaktır. Bu bireyler bağımsız olmalarının yanı sıra bir topluluğun da üyesi olmalıdırlar. Bağımsız ve karşılıklı bağımlı ortamlarda özerk olmak holonomi (bütün içinde karşılıklı etkileşen bölümler) ile ilgilidir (Costa ve Garmston, 2002, s.16-18). Bilişsel koçluk çerçevesinde önemli kavramlardan biri olan holonomi bir çok büyük sistemin parçasıyken tek olmak ve bağımsız bir özneyken aynı zamanda bir grubun üyesi olmak olarak tanımlanır. Holonomus bir kişi:

- Benlik davası ve entegrasyon arasında seçenekler bulur.
- Ön bilgilerden, duyuşsal verilerden ve sezgilerden yararlanarak eylemlere rehberlik eder ve onları geliştirir.
- Belirsizliğin ve yeni anlamlar oluşturma imkanlarının peşinden gider.
- Yalnızlık-birliktelik, eylem-yansıtma ve kişisel-profesyonel amaçlar arasında denge arayışındadır.
- Zengin içerikli yanıtlar üretmek için kendisinininkinden farklı bakış açıları arar (Costa ve Garmston, 2002, s.20).

Holonomus insanlar kendi bireyselliklerinin olduğu kadar bir sistemin parçası olduklarının farkındadırlar. Kişiler, aile, okul, organizasyonlar ve takımlar gibi kendilerinden daha büyük bir oluşumun bir parçası olduklarını bilirler. Bir okul ortamında öğretmenler

özerk bir şekilde karar alabilirler, ancak daha büyük bir sistemin parçası olarak karar alırken, kararlar sistem kültürünü ve oradaki insanları etkiler. Bilişsel koçluk bu süreç için bir dayanak teşkil eder (Reed, 2006, s.43).

Bilişsel koçluğun bir amacı da kişinin eşzamanlı olarak bir parça ve bütün olma durumu olarak da tanımlanabilen holonomiye ulaşmasıdır (Costa ve Garmston, 2002, s.122- 123). Etkili öğretmenler kendini savunan, motive eden, değiştiren özerk bireylerken aynı zamanda daha büyük bir bütün olan bir bölümün, okulun ya da bir bölgenin de parçası durumundadırlar. Toplumun değerlerinden, tutumlarından, davranışlarından ve kurallarından etkilenirler. Holonomi kavramı çevresinde hem parça hem bütün olma bazı ikilemleri de yanında getirir. Bu çelişkili durumları etkili bir şekilde dengelemek ve çözüme kavuşturmak için iç kaynaklar geliştirmek gerekir. Bu iç kaynaklar beş zihin durumuyla açıklanabilir (Costa ve Garmston, 2002, s.123- 124). Henry'e (2012, s.31) göre bu beş zihin durumu bilişsel koçluğun merkezindedir ve hem bireysel hem de toplu olarak işe yararlar. Koçluğun merkezinde bu denli önemli olan zihin durumlarını incelemek gerekir.

2.4.1.Zihin Durumları

2.4.1.1.Etkililik/Yetkinlik

Etkileyici insanlar her işin üstesinden gelirler. Gelecek eylemleri doğru bir şekilde tahmin ederler. İyimser ve kendilerinden emindirler. Kendilerini iyi tanır ve öfkelerini başarılı bir şekilde kontrol ederler. Etkililik beş zihin durumu içinde katalizör görevi görür. Çünkü etkililik özelliği kişinin karşılaştığı kompleks bir problemi nasıl çözeceğine karar vermesinde temel teşkil eden bir faktördür. Etkili öğretmenler enerjilerini işlerine sarf eder ve zorlayıcı amaçlara ulaşmaya çalışırlar (Costa ve Garmston, 2002, s.126-127). Etkili öğretmenler karmaşık sınıf ortamını anlaşılır hale getirmek için bilginin bilişsel sürecini kullanırlar (Yust, 1998, s.28). Edwards ve Newton (1995, s.6-7) yaptıkları çalışmada da bilişsel koçluğun amaçlarından birinin öğretmenlerin yetkinliğinin artırılması olduğunu belirtmiş ve çalışmalarında Gibson ve Dembo (1984)'nın yaptığı çalışmaya atıfta bulunarak etkililik özelliğine düşük oranda sahip olan öğretmenlerin öğrencilerin sorularını diğer öğrencilerin cevaplamalarını isterken yüksek derecede yetkin öğretmenler öğrencilerin sorularını kendi sorularıyla yönlendirip, onları cevaba ulaştırdıklarını ifade etmişlerdir.

2.4.1.2.Esneklik

Esnek insanlar birden fazla bakış açısına sahip, değişime açık, yeniliklere çabuk uyum sağlayan kişilerdir. Esneklik kişinin kendisinden öteye gidip, olaylara farklı perspektiflerden bakabilmesidir. Esneklik yaratıcı problem çözmeyle yakından ilişkilidir. Esnek bir öğretmen her bir deneyime öğrenme fırsatı gözüyle bakan ve karşılaştığı problemleri çözmekten hoşlanan kişidir. Etkililik gibi esneklik de risk almayı gerektirir (Costa ve Garmston, 2002, s.129-132). Esneklik ben merkezcilik eğiliminin ötesine geçmeyi sağlar. Esnek bir öğretmen olaylara farklı açılardan bakmaya açıktır. (Ellison ve Hayes, 2009, s.77). Henry (2012, s.34)'ye göre esnek öğretmenler çıkmaza girdiklerinde bu durumdan kurtulmak için fikir üretebilme ve birçok seçeneği ya da kaynağı kullanabilme yeteneğine sahiptirler. Olaylara farklı açılardan bakabilmek esnek öğretmenlere bakış açıları arasında hızlıca değişim yapabilmeyi sağlar.

2.4.1.3. Hüner

Kişinin kendi başarılarıyla ilgili hissettiği sağlıklı bir memnuniyetsizlik hissidir. Hüner bu hisleri düzeltir ve sürekli olarak gelişmeleri için çalışır. Hünerli bir kişi

- Kendi performansını ve sonuçlarını değerlendirir.
- Bilgi arayışında olmaya değer verir ve edindiği bilgiyi çalışmak ve gelişmek için kullanır.
- Kendisi için yüksek standartlar belirler.
- Görünüşte çalışmaları basit olsa da karmaşık bir sürecin ürünüdür.
- Amaçlarına ulaşmak için gelişimlerini gözlemler ve düzeltirler.
- Devamlı gelişim yolunda çabalarlar.
- Olan ve olmasını istedikleri durumlar arasında boşluğu kapatmaya çalışırlar.
- Zaman kontrolünde iyidirler (Costa ve Garmston, 2002, s.132-133).

Hüner durumuna ulaşmak için çalışan insanlar duyarlıdır. Mükemmeliyet, özgünlük, zerafet ve incelik ararlar. Hüner sahibi bir öğretmen ise öğrenim sürecindeki durumların hangi sırada ve ne kadar sürede gerçekleşeceği, hangi hızla ilerleyeceği, aynı anda gerçekleşecek durumlarda ne yapılacağı, kiminle ve neyle eşzamanlı çalışılacağı ve kısa ve uzun süreli bakış açılarının ne olduğu konularını yönetmekte ustaca davranan kişidir (Costa ve Garmston, 2002,

s.134). Özetlemek gerekirse hüner durumu kişinin mükemmele ulaşmak için izlediği yoldur denilebilir.

2.4.1.4. Bilinç

Costa, Garmston, Saban, Battaglia, and Brubaker (2003, s.128) bilinci kişinin kendisini gözlemlene ve yansıtmaya kapasitesi olarak tanımlar ve bilinç durumunun kişisel gelişim için bir kaynak olduğunu ve bu durumun kişiyi diğer canlılardan ayıran bir özellik olduğunu savunurlar. Bilinçli olmak Costa ve Garmston'a (2002, s.135-138) kişinin düşüncelerinden, duygularından, bakış açılarından ve davranışlarından ve bunların kendisi ile başkaları üzerindeki etkilerinden haberdar olmasıdır. Bilinç diğer zihin durumları arasında arabuluculuk yapacak olan araçtır. Bilinç diğer zihin durumlarının her biri için gözlemlene bölgedir. Bu durumun bazı özellikleri aşağıdaki gibidir:

- Bilinç kapasitesi sinir sistemi biyolojisiyle ilintilidir.
- Bilinç gelişimi arabuluculuk ilişkilerinden, kişisel hedeflerden ve uygulamalardan etkilenir.
- Bilinç süreci öğrenilmemiş eski yapılar ve bilinç dışı düzeyde yeni öğrenilen yapılar arasında gerekli bir geçiş alanıdır.
- Bilinç dışı süreçler deneyimin çelişkili yorumlanmasını getirir.
- Kişiler bir şeylerden gerçek anlamda haberdar olmadan da haberdar olabilirler.
- Bilinç kişinin kendisini gözlemlemesi yoluyla güçlendirilebilir (Costa ve Garmston, 2002, s.136-137).

2.4.1.5. Karşılıklı Bağımlılık

Kişiler karşılıklı aidiyet ve bağlanabilirlik ihtiyacı duyarlar. Hem tek hem de daha büyük bir sistemin bir parçası olma eğilimindedirler. Bu beş zihin durumundan karşılıklı bağımlılıktır (Costa ve Garmston, 2002, s.139). Bağımlı insanlar:

- Toplumsallık duygusuna sahiptirler.
- İmece yapmaya önem verirler ve grup amaçlarını gerçekleştirmeye çalışırken prensipli bir yol izleyerek kendi inançlarına sadık kalırlar.
- Grup içerisinde kaynak arayışındadırlar.

- Grupla hangi noktada birleşeceklerini hangi noktada kendi haklarını arayacaklarını bilirler.
- Kamu menfaati için hizmet verirler.
- Çelişkiyi; bir öğrenme kaynağı, problem çözme fırsatı ve toplumun diğer yüzü olarak görürler.
- Tüm ilişkilerde holonomi ararlar çünkü birlikte tek olduğundan daha etkili olduğunun bilincindedirler (Costa ve Garston, 2002, s.140-141).

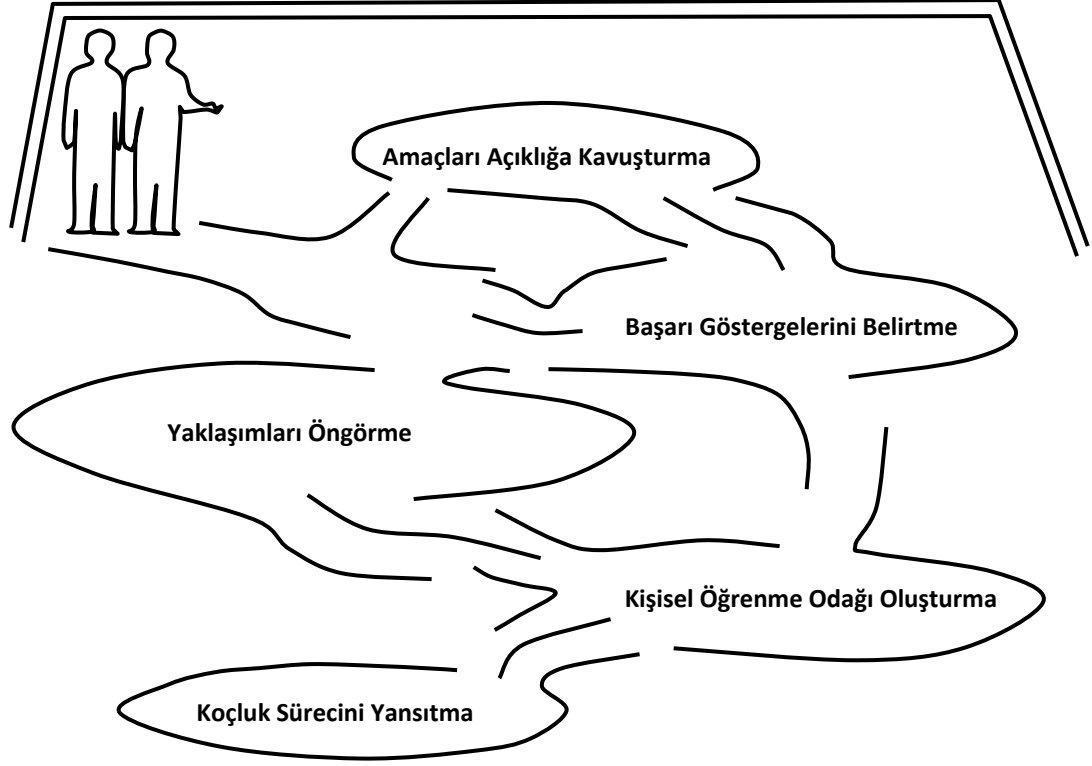
Costa ve Garmston'a (2002, s.141) göre ideal durum olan holonomiye tam anlamıyla ulaşmak imkansızdır. Ancak amaç holonomiye ve beş zihin durumuna yolculuk etmektir. Eğitimcilerin amacı öğrencilere en iyi öğretimi sağlayacak zorluklara sahip olmaktır. Çünkü amaç; holonomus sistemde kendi değerlerine sahip, zekalarını kullanabilen ve özerk bireyler yetiştirmektir. Bilişsel koç bu beş zihin durumunu bir araya getirecek stratejilere sahip olmalıdır.

2.4.2.Bilişsel Koçluk Görüşmeleri

Bilişsel koçun yukarıda bahsedilen beş zihin durumunu kullanacağı uygulama çerçevesinde üç görüşme tanımlanmaktadır. Bunlar Costa ve Garmston (2002, s.34)'e göre

2.4.2.1.Planlama Görüşmesi

Bilişsel koç bu evrede karşısındaki kişiyi bir olaya katılmadan bir zorluğun üstesinden gelmeden ya da bir göreve başlamadan önce aydınlatır ve kişiye bilişsel planlama sürecinde yardım eder.



Şekil 8: Planlama Görüşmesi (Costa, 2002, s.36).

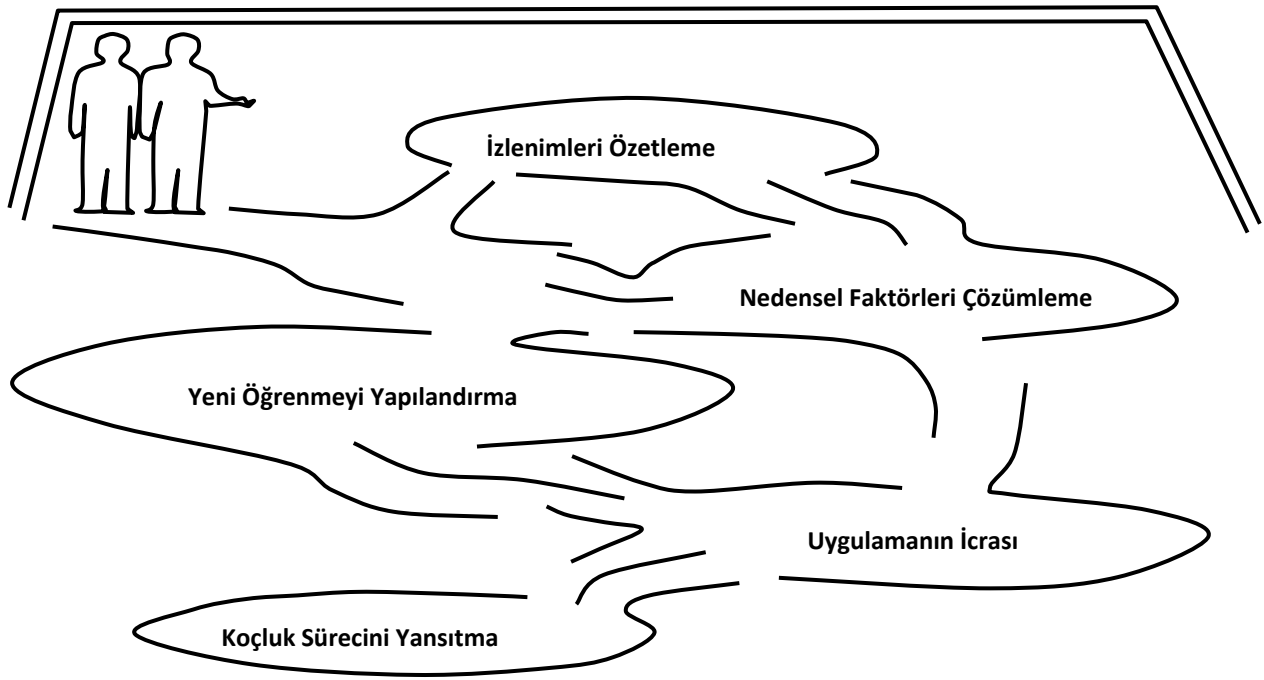
Planlama görüşmesinin bölgeleri yukarıdaki mantıksal sırada koçun zihninde belirir. Ancak;

Planlama görüşmesinin her hangi bir bölümünde koç ya da destek alan kişi bir bölgeyi daha ziyaret etmek isteyebilir. ‘Amaçları açıklığa kavuşturma’ bölgesinde yapılacak olan iş amaçların ne olduğuna ya da planlanan eylemin sonuçlarına karar vermektir. ‘Yaklaşımları öngörme’ bölgesinde sonuçlara ulaşmak için kullanılan aktiviteler ve stratejiler tanımlanır. ‘Başarı göstergelerini belirtme’ bölgesinde başarının gözlenebilir göstergeleri ortaya konur. Yaklaşımın amacına ulaşması için katılımcıların yaptıkları işler ya da söylemleri gözlemlenir. Bu bölgede bir gözlem planı hazırlanır, bulgular toplanır ve kaydedilir. Çünkü bilişsel koçlar için her bir olay anlam yaratma için bir fırsattır. ‘Kişisel öğrenme odağı oluşturma’ için öz yönetimli öğrenme için temel oluşturulur. ‘Koçluk sürecini yansıtma’ bölgesinde koç ve destek alan kişi düşünme ve karar vermedeki etkilerini açığa çıkarmak ve gelecekte yapılacak

planlama görüşmeleri için tavsiye niteliği taşıması adına tüm görüşme alanını yansıtır (Costa ve Garmston, 2002, s.36-37).

2.4.2.2. Yansıtma Görüşmesi

Bir yansıtma süreci olan kendini keşfetme öğrenme alışkanlığı olarak koçluk esnasında yapılır. Kendini keşfetme kişiyi hem duyuşsal hem de bilişsel seviyeye ulaştıran bir süreçtir.



Şekil 9: Yansıtma Görüşmesi (Costa, 2002, s.41).

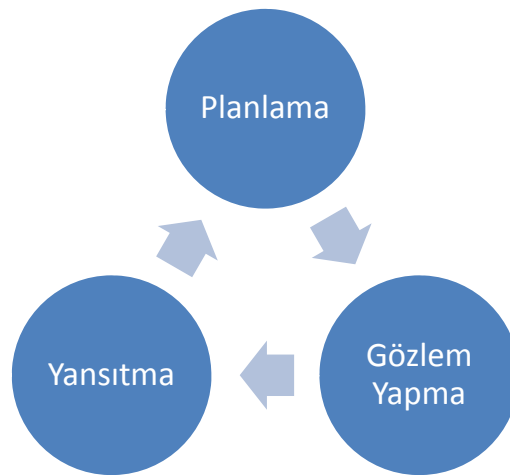
Bu görüşmenin beş bölgesi vardır. Bu bölgelerin her biri özel amaçlarla ziyaret edilir. Herhangi bir sırayla ziyaret edilebilecek bu bölgelerden ‘izlenimleri özetleme’ bölgesi genellikle gidilecek ilk bölgedir. Bu bölgede yaşanan deneyim tekrar canlandırılır. Bu canlandırma sırasında muhtemelen olay esnasında hissedilen duygular geri çağırılır. ‘Nedensel faktörleri çözümleme’ bölgesinde planlanmış ve gerçekleşmiş sonuçlar karşılaştırılır. Sonuçları ortaya çıkaran faktörler ve eylem esnasında alınan kararlar yorumlanır. ‘Yeni öğrenmeyi yapılandırma’ bölgesinde amaç çözümleme ardından anlam çıkarma ve planlama görüşmesi sırasında tanımlanan kişisel öğrenmelerin sentezi yapılır. Genellikle yansıtma öncesi ziyaret edilen son bölge olan ‘İcra etme’ bölgesinin amacı ise gelecek öğrenmeler için başvuruda bulunmak, diğer yaşam koşullarına köprü olma, öğrenilen

bilgileri transfer etme ve kişisel davranış değişimlerini öngörmedir. Koçluk süreci yansıtılırken öğrenme yolculuğunun tamamlanmasının ardından koç partnerini tüm görüşme üzerinde yansıtma yapmaya davet eder (Costa ve Garmston, 2002, s.39-40).

2.4.2.3. Problem Çözme Görüşmesi

Bu görüşme kişi kendisini çıkmazda, çaresiz, belirsiz ya da beceriksiz hissettiğinde; bir kriz yaşadığında ya da desteğe ihtiyaç duyduğunda yapılır (Costa ve Garmston, 2002, s.34). Diğer görüşmeler arasında en karmaşık olan problem çözme görüşmesinde kişi problemini söyle ve koçla birlikte problemin muhtemel sebeplerini ortaya çıkarmaya çalışırlar. Daha sonra alternatif yaklaşımlarıyla problemin çözüme kavuşacağı ulaşmak istedikleri durumu zihinlerinde canlandırırlar. Problemlili durum belirsizdir ve kişi beş zihin durumunu sınırlı bir şekilde kullanmaktadır. Ancak problem çözme görüşmesi yoluyla ulaşmak istenen durum nettir ve çözüme zihnin beş durumu kullanılarak ulaşılır. Problem çözme sürecinde kullanılan ‘adım at ve yol göster’ modeli ile kişi var olan durumdan ulaşmak istenen duruma giderken koç ona yol gösterir ve eşlik eder (Costa ve Garmston, 2002, s.191-195) Bu görüşmeler sorunların ya da deneyimlerin içeriklerine göre bilişsel koçluk çerçevesinde şekillenir.

Zaman uygun olursa bilişsel koç koçluk döngüsünün bütününe uygulama fırsatı yakalayabilir. Aşağıdaki koçluk döngüsü diyagramı amaçları belli, eylemleri gerçekleşen, bulguları gözlenen, toplanan ve yorumlanan ve devamında yeni amaçların belirlendiği devamlı bir öğrenme sürecini tarif etmektedir.



Şekil 10: Koçluk Döngüsü (Costa ve Garmston, 2002, s.43).

Koçluk döngüsündeki temel adımlar olan toplantıları teker teker incelemek koçluk sürecini daha iyi anlamak ve yukarıda detaylıca anlatılan üç görüşmeden hangi noktalarda ayrıldıklarını anlamak açısından faydalı olacaktır.

2.4.3. Bilişsel Koçluk Sürecindeki Toplantılar

Bunlar planlama, gözlem yapma ve yansıtma toplantılarıdır. Bu toplantıları detaylıca incelemek yerinde olacaktır.

2.4.3.1. Planlama

Koçun eylem için hazır bulunduğu planlama toplantısı, koçun katılmadığı planlama görüşmesinden bu noktada ayrılmaktadır. Koç bu evrede veri toplayarak ve kendisini gözlemlemesi konusunda bilgilendirerek planlama yapan kişiye yardımcı olur. Planlama toplantısında amaç, kişiye neye odaklanması gerektiğini göstererek profesyonel gelişiminde destek olmak ve süreçte kendisini değerlendirmesini sağlamaktır (Costa ve Garmston, 2002, s.43-44).

Planlama toplantısı hem önemli hem etkilidir. Çünkü:

- Güven inşa etmek için bir fırsattır.
- Koçun dikkatini kişinin hedeflerine odaklar.
- Ders için detaylı bir zihinsel prova sağlar.
- Yansıtma toplantısının parametrelerini oluşturur.
- Kendi koçluğunu yapmayı destekler.
- Kişinin entelektüel öğretici düşünmesini hızlandırır (Costa ve Garmston, 2002, s.44-46)

Yukarıda listelenenlere ek olarak planlama toplantısının koçlar ya da destek alanlar için faydalı olan iki farklı alanı daha vardır. Bunlar dersin ve müfredatın genel resmi arasındaki ilişkiye dair bilgi ve kişinin kaygılarına dair bilgidir. Bu toplantı karşıdaki kişinin sıkılmaması, kişide zaman kaybı hissi uyandırmaması ve konuşurken düşüncelerin daha derinlere ulaşılabileceğinden yazılı değil sözlü yapılmalıdır (Costa ve Garmston, 2002, s.47-48).

2.4.3.2. Gözlem Yapma

Döngüdeki amaca yönelik eylem gözlem yapmaktır. Çünkü gerekli bulgular bu aşamada toplanır (Bjerken, 2013, s.25). Koçlar gözlem yaparken veri toplama araçlarını belirlemezler. Onun yerine planlama toplantısında kişiye aracın dizayn edilmesinde yardımcı olup yansıtma toplantısında aracın yararlılığını değerlendirmelerini sağlarlar. Buradaki amaç kişiye deneyici ve araştırmacı rolünü verip koçu da verileri toplayan olarak göstermektir. Koç gözlem süresinde neyi kaydedeceğini bilmelidir. Çünkü gözlem sırasında olabilecek öznel yargılardan kaçınmak ve objektif davranmak gerekir (Costa ve Garmston, 2002, s.48).

Amaçlarını açık olarak belirlemiş ve verilerin nasıl toplanacağına ve nasıl kaydedileceğine karar vermiş olan koç gözlem için hazır demektir. Sınıf gözlemi esnasında koç sadece izler ve planlama toplantısında tartışılan öğrenim ve öğretim davranışlarına ilişkin verileri toplar. Koç veri toplarken bir çok strateji kullanabilir. Bunlar ses ya da video kayıtları olabildiği gibi koçun tutacağı kelimesi kelimesine dersin işleyiş kayıtları da olabilir. Toplanan veriler kişinin kişisel gelişim çabalarıyla ilintili ve anlamlı olmalıdır (Costa ve Garmston, 2002, s.49).

2.4.3.3. Yansıtma

Planlama toplantısının öğretimden hemen önce yapılması en uygunken, yansıtma toplantısı dersten bir süre geçtikten sonra yapılmalıdır. Bu geçen süre kişinin kendisini daha derin analiz etmesini koçun da verileri analiz etmesini sağlar. Koç bu sürede topladığı ve öğretmene sunacağı verileri daha sunulabilir hale getirir. Koç yine bu zaman zarfında öğretmenin mesleki gelişimi adına öğretmene yönelteceği soruların derinliğini ve seviyesini ayarlar (Costa ve Garmston, 2002, s.49).

Yansıtma toplantısı başladığında koç kişiyi ders esnasında yaşadıklarını ve izlenimlerini ifade etmesi noktasında cesaretlendirir. Kişinin izlenimlerini kendi sözcükleriyle özetlemesi kendisini değerlendirenin sadece kendisi olduğunu hissetmesi açısından oldukça önem arz etmektedir. Koç yansıtıcı sorular sorarak derste yaşananlarla, planlama toplantısında amaçlananlar arasında fark olup olmadığını ortaya çıkarmaya çalışır (Costa ve Garmston, 2002, s.49-50).

Yansıtma toplantısı devam ederken koç kişiyi ileriki eylemler için projeler üretmesi noktasında teşvik eder. Aynı zamanda koç, kişiyi koçluk deneyiminden öğrendiklerini yansıtmaya da davet eder. Toplantının sonunda koç kişiden koçluk süreciyle ilgili dönüt ister,

kişiden süreçte değişim ve gelişim sağlanabilmesi ve ilişkileri daha verimli hale getirebilmek için öneriler alır (Costa ve Garmston, 2002, s.50). Slinger (2004) ve Moche (1999) de yaptıkları çalışmalarla bilişsel koçluk uygulamalarının yansıtıcılık becerilerini artırdığını kanıtlamıştır.

Bilişsel koçluğun bu üç adımı özerk öğrenmeye dayanak teşkil etmektedir (Reed, 2006, 42). Özerk insanlar; kendilerini yönetebilen, gözlemleyebilen ve değiştirebilen becerikli insanlardır (Costa ve Garmston, 2002, s.17-18). Bilişsel koçluğun temel amaçlarından biri olan özerk insanlar ortaya çıkarmak karşılıklı güven oluşturarak ve bu ortamı devam ettirerek olabilir.

Bilişsel koçluk güvene dayanır. Karşıdaki kişiye güven duymadan önce koçlar öncelikle kendilerine güvenmelidir. Çünkü ancak kendine güveni olan koçlar karşılarındaki kişilerle güven inşa edebilirler. Başarılı bir şekilde bilişsel koçluk yapmadan önce de karşıdaki kişinin güvenini kazanmak gerekir. Bu da ilk karşılaşmadan itibaren gelişebilecek bir yapıdır. Kişi koçun kendisiyle ilgilendiğini, kendisini empati kurarak dinlediğini ve aralarındaki ilişkinin değerlendirmeye yönelik olmadığını anlarsa güven gelişir ve devam edebilir (Costa ve Garmston, 2002, s.97-112). Lipton (1993, s.3)'e göre güven dört alanda tanımlanmaktadır. Bunlar, kişinin kendisine olan güveni, bilişsel koçluk ilişkisinde güven, bilişsel koçluk sürecinde güven ve örgütsel ortamda destek sağlamak için güvendir. Özellikle yanlış iletişim kurulan, gergin ya da zor durumlarda güven oluşturmak oldukça önem teşkil etmektedir (Akt. Uzat, 1998, s.19). Covey (1989, s.185) kişisel gelişim açısından da güvenin önemini vurgulamış ve gerçek özgürlüğün doğru yapılanmış güven ilişkileriyle sağlanabileceğini ileri sürmüştür (Akt. Uzat, 1998, s.19-20). Schlosser'e (1998, s.86) göre etkili öğretmek ve öğrenmek için eğitim ortamında güvene ihtiyaç vardır, kişi kendini tehdit altında hissederse karşıdaki kişiye güven duyamaz.

Bu konuda yapılan araştırmalarla bilişsel koçluğun genellikle öğretmen eğitimi alanında ve öğretmenler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Ancak şimdiye kadar anlatılanlardan yola çıkılırsa bu uygulamaları öğrenciler üzerinde de denemek etkili olacaktır. Başka bir ifadeyle öğretmenliğin koçluk desteğine ihtiyacı olduğu kadar öğrencilerin de koçluk desteğine olan ihtiyaçları açıktır. Jenny Edwards da (2004, s.1) yaptığı sentez çalışmasında şimdiye kadar bu konuyla ilgili yapılmış çalışmaları incelemiş ve bu hususta bilişsel koçluktan beklenen dokuz sonucu şu şekilde sıralamıştır:

1. Öğrencilerin sınav skorlarında yükselme ve öğrencilerin yararlanabileceği diğer yönler,

2. Öğretmen etkililiğinde artış,
3. Öğretmenlerin yansıtıcı ve girişik düşüncelerinde artış,
4. Öğretmenlerde pozisyon ve kariyerleri noktasında memnuniyet,
5. Okulda profesyonel bir ortam sağlanması,
6. Öğretmenlerin birbirleriyle daha sık işbirliği içerisine girmeleri,
7. Öğretmenlere sağlanan profesyonel destekte artış,
8. Öğretmenlerin kişisel olarak bu süreçten olumlu olarak etkilenmeleri,
9. Öğretim alanının dışında da insanların da bu uygulamalardan faydalanmaları

Bilişsel koçluğun öğrenciler üzerindeki etkileri kabaca ikiye ayrılmaktadır. Bunlar, öğretmen öğrenci etkileşimini irdeleyen çalışmalar ve de öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini irdeleyen çalışmalardır (Cornett ve Knight, 2009, s.200) Diaz da yaptığı çalışmada çeşitli çalışmaları incelemiş ve koçluğun hem öğretmenleri hem de öğrencileri etkileyen bir süreç olduğunu ileri sürmüştür (2013, s.33). Powell ve Kusuma Powell (2007) ve Rinaldi (2013) de yaptıkları çalışmalarla bilişsel koçluğun öğrenci başarısında ve derse karşı tutumlarında olumu sonuçlar almışlardır. Eger (2006, s.92) de yapmış olduğu çalışmasında bilişsel koçluğun öğrenci başarısı üzerinde oldukça büyük etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Kaplan'ın 2000 yılında yürüttüğü çalışmada da bilişsel koçluğun öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ileri sürmüştür. L.A. Costa ve B.Kallick (2000, s. 61), tarafından yapılan bir başka araştırmada ise, düşünme alışkanlığını bireylere kazandıran bilişsel koçluğun, düşünceyi geliştirici düşünmenin yani dış sesinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde de destek sağladığı ifade edilmektedir.

Cornett ve Knight (2009, s.203) bilişsel koçluk ile ilgili yapılan çalışmaları incelemiş ve özellikle öğrenci başarısı üzerine etkilerini inceleyen deneysel çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Bu noktalardan yola çıkarak ve literatürdeki eksikliğini göz önünde bulundurarak bilişsel koçluğun öğrenci başarısı üzerine etkilerinin de araştırılmasının gerekli olduğu söylenebilir. Zira tüm eğitim projelerinin temel amacı öğrencilerin öğrenme yaşantılarını kolaylaştırıcı etkinliklere yer vermektir ve buna göre de bilişsel koçluk kavramı öğrenciler üzerinde de kullanılmalıdır.

Eğitim ortamında öğrenci ve öğretmenlerin kendi öğrenme süreçlerini kontrol edip düzeltebilmeleri adına yansıtıcı düşünme ve öğretim yöntemi ve bu yöntem ile birlikte kullanılabilecek ve öğrenen ve öğretmenlerin kendilerini daha iyi tanımaları noktasında onlara yardımcı olacak bilişsel koçluk yöntemi ayrıntılarıyla ele alınmıştır.

2.5.İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, konuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir. ‘Yansıtıcı öğretim, üstbiliş, yabancı dil öğretimi ve bilişsel koçluk’ konularında yapılan araştırmalar yurt içinde ve yurt dışında olmak üzere ayrı başlıklarla değerlendirilmiştir. Mevcut bilgi aktarıldıktan sonra, çalışmalara ilişkin genel durum değerlendirmesi yapılmıştır. Çalışmalar özetlenirken kronolojik sıraya dikkat edilmiştir.

2.5.1. Yansıtıcı Öğretimle İlgili Araştırmalar

Bu kısımda yansıtıcı öğretim alanında yapılmış yurt içi araştırmalara daha sonra ise yurt dışında yapılan araştırmalara kendi içlerinde kronolojik bir sıra takip edilerek, genel hatlarıyla yer verilmiştir.

2.5.1.1.Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Bu araştırma, yansıtıcı öğretimin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum, akademik başarı ve başarı motivasyonları üzerindeki etkililiğini belirlemek için yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda yansıtıcı öğretim etkinlikleriyle zenginleştirilen derslerin öğrenci başarısını istatistiki açıdan olumlu olarak etkilemediği ancak, Türkçe dersine karşı tutumlarını olumlu etkilediği, derse karşı ilgilerinin arttığı ancak başarı motivasyonlarında da anlamlı bir değişiklik olmadığı gözlemlenmiştir (Bölükbaş, 2004).

Nitel araştırma paradigması çerçevesinde gerçekleştirilen ve eylem araştırması desenini içeren bir durum çalışması olan bu araştırmanın amacı, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesini araştırmaktır. Araştırma çerçevesinde öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmeyi nasıl algıladıkları ve bu süreç boyunca hangi konular üzerinde yansıtıcı düşündükleri çalışılmıştır. Tüm bunlarla bağlantılı olarak yansıtıcı düşünmeyi teşvik eden farklı yöntemlerin, öğretmen adaylarında bu düşünce modelinin geliştirilmesi üzerine olan etkileri incelenmiştir. Araştırmanın sonunda çalışmaya katılan öğretmen adayları yansıtıcı düşünmeyi içeren uygulama sürecinde işbirliğinin önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir Bu sürecin kendi öğretme biçimleri üzerinde farkındalık yarattığını, algılamışlardır. Öğretmen adayları genel olarak yansıtıcı düşünme sürecini olumlu olarak değerlendirmiş ve bu süreç boyunca kendilerine sağlanan yönlendirmeyi gerekli bulmuşlardır.

Öğretmen adayları uygulama sürecinde yansıtıcı olarak düşünürken öğretim yöntemleri, öğrenci güdülenmesi ve sınıf yönetimi gibi konulara yoğunlaşmışlardır. Uygulama dersi boyunca öğretmen adayları yansıtıcı düşünmede bir gelişme kaydetmişlerdir. Akademik dönemin sonuna doğru, yansıtıcı olarak düşünürken kuramsal bilgilerini ve kısıtlı bir biçimde olsa da durumsal etkenleri göz önünde bulundurmaya başlamışlardır. Günlük tutmanın, bazı kaygılara rağmen, yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkili bir yöntem olduğu ortaya çıkmıştır (Şanal Erginel, 2006).

Tarama modelinde betimsel bir araştırma olan bu çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeyleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın amacı yansıtıcı düşünme becerilerini içeren öğretmen davranışlarının öğrenciler tarafından kullanılma durumlarını betimlemek ve öğretmen görüşlerinin cinsiyete, mesleki kıdeme ve mezun oldukları okul türüne göre farklılık yaratıp yaratmadığını saptamaktır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek ve gözlem formu ile Hatay ilinde 30 ilköğretim okulunda görev yapan 328 sınıf öğretmenine ulaşılmış ve sonuç olarak da örnekleme katılan öğretmenler günlük tutma dışında yansıtıcı öğretimin gereklerini yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Yapılan gözlemde ise öğretmenlerin ‘problem çözme ve eleştirileri önemseme’ noktasında eksikleri olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun oldukları okul türünün yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeyi arasında genel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür (Doğan Dolapçoğlu, 2007).

Amacı devlet okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin “Yansıtımlı Öğretim” hakkındaki haberdarlık seviyelerini, sınıf içi öğretimde bu metodu ve teknikleri uygulamayı tercih edip etmediklerini belirlemek olan bu çalışmada Ankara’da yaşayan 117 öğretmene anket yoluyla ulaşıp yansıtımlı öğretim hakkında görüşleri alınmıştır. Anket sonuçlarında öğretmenlerin yansıtıcı öğretim yönteminin faydalarına inandıkları çıksa da okuldaki uygulamalarında bunları çok kullanmadıkları anlaşılmış ve daha detaylı bilgi edinebilmek için 117 öğretmenin 12’siyle yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonucunda öğretmenlerin yansıtıcı öğretime karşı istekli oldukları ve olumlu duygular besledikleri ortaya çıkmış ancak bu öğretim yöntemini eyleme dönüştürmede bazı sıkıntılar yaşadıkları ifade edilmiştir (Özmen, 2007).

Bu araştırma; günlük iş yüklerine devam ederken, mesleki olarak kendilerini geliştirmek için yol arayan İngiliz Dili Eğitimi bölümünde görevli üç üniversite öğretim elemanını tanımlayan bir eylem araştırması niteliğindedir. Araştırmaya ait veriler, katılımcıların birbirleriyle yaptıkları gözlem sonrası görüşmelerin yazılı olarak kaydedilmesi ve kişisel

yansıtma günlüklerin araştırmacı tarafından kodlanması; ayrıca araştırma sorularıyla bağlantılı olan bölümlerin araştırmacı tarafından yansıtmacı kodlarla yansıtmanın bağlam ve rol değişkenleri etrafında nasıl kümeleştiğini analiz edilmesi amacıyla istatistiksel olarak incelenmiştir. Eylem araştırması süreci, bir katılımcıda anlamlı bir değişiklik olduğunu, ve tüm katılımcıların daha ziyade farkındalık seviyesinde değişiklik sağladığını göstermiştir. Sonuçlar öğretim elemanlarının uygulamalarında neyi nasıl yansıtıklarını göstermede, ortak yansıtmanın kişisel yansıtma alternatif bir yansıtma modeli sağlamasında ve öğretim elemanlarının bireysel ve ortak gelişimlerine yalın bir çerçeve sunması konularında anlamlı sonuçlar vermiştir (Yeşilbursa, 2008).

Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisini belirlemeyi amaçlayan araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Deney grubuna mikro-yansıtıcı öğretime dayalı bir ders programı uygulanmış ve bu ders planı kapsamında bir öğretim yapılmıştır. Kontrol grubuna ise mikro-yansıtıcı öğretim bir yöntem olarak anlatılmıştır. Bu grupta, bu öğretim yöntemine ilişkin genel bilgiler verilmiş olup, geleneksel öğretim devam etmiştir. Diğer taraftan nitel yöntem içerisinde doküman incelemesi ile günlükler yorumlanmıştır. Sonuçta mikro-yansıtıcı öğretim lehine sonuçlara ulaşılmış ve bu yöntemin öğretmen yetiştirmede kullanılabileceği saptanmıştır (Güney, 2008).

Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında öğrenmeyi yeni deneyimlere ya da fikirlere uyum sağlama süreci olarak ele alarak yansıtıcı öğretmenin özelliklerini ortaya koyan literatür taraması şeklinde yapılan bu araştırmada yansıtıcı düşüncenin tanımı ve bu konuda çalışan araştırmacıların yansıtıcı düşünme düzeyleri hakkındaki bakış açıları değerlendirilerek eğitimde yansıtıcı düşüncenin önemi üzerinde durulmaktadır (Alp ve Taşkın, 2008).

İngilizce öğretmenlerinin, mesleki gelişimin bir parçası olan yansıtıcı öğretime yaklaşımlarını ortaya koymayı amaçlamayan bu çalışmada, öğretime yansıtıcı yaklaşımın, algılanan öğretimde ve öğretmenin öğretmedeki rolünde değişiklik gerektirdiği savunulmuştur. Öğretmenlerin yaklaşımlarını ortaya koymanın dışında, bu çalışmada tecrübeli ve tecrübesiz öğretmenlerin yansıtıcı öğretime yaklaşımları da karşılaştırılmış ve öğretmenlerin yansıtıcı olmalarını engelleyen faktörler araştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda anketlere katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yansıtıcı öğretime olumlu tavır içerisinde oldukları görülmüştür. Ayrıca sonuçlar ışığında, tecrübeli öğretmenlerle tecrübesiz olanların yansıtıcı öğretime yaklaşımlarında bariz farklar ortaya çıkmıştır. Bu farklar tecrübeli öğretmenlerin tecrübesizlere oranla yansıtıcılığın gereğine daha çok inandıklarını desteklemektedir (Filiz, 2008).

Nitel durum çalışmasına uygun olarak yürütülmüş bu çalışmanın amacı okutmanların derslerindeki yansıtıcı öğretim uygulamalarını görebilmek ve tutukları günlüklerin genel öğretimlerine ve yazma becerileri öğretim tekniklerine etkisini sınamaktır. 11 okutmanın gönüllü olarak katıldıkları ve 4 hafta boyunca gerekli formları doldurup günlük tuttukları araştırmanın sonucunda günlük formlarından toplanan verilerde, katılımcıların zihinsel ders planlamayı, yazılı plan yapmaya tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Konunun açıklanması aşamasında en çok “açıklama” ve “soru-cevap” tekniklerini kullanmışlardır. Ders kitabı, katılımcılar tarafından en çok kullanılan ders materyali olmuştur. Katılımcıların derste en sık karşılaştığı problem zamanlama olduğu için, her kişi bu problemi ders esnasında yansıtıcı öğretimden faydalananarak çözmeye çalışmıştır. Çok az okutman derslerinde ani değişiklikler yaptıklarını ve gelecek dersler için alternatifler düşündüklerini anlatmışlardır. Görüşmelerden elde edilen verilere göre bu günlük çalışmasının birçok okutman tarafından faydalı görüldüğü bulunmuştur (Tatış, 2010).

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini belirlemek ve zihinlerindeki öğretmen niteliklerinin yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ne denli örtüştüğünü ortaya çıkarma amaçlı bu çalışmada genel amaca ulaşmak için karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıflarında öğrenim gören 315 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Yapılan araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının yansıtıcı öğretmen eğilimi gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ulaşılan sonuçlar da öğretmen adaylarının gerek sahip oldukları kişisel ve mesleki özelliklerin, gerekse sahip olmayı hedefledikleri öğretmen özelliklerinin yansıtıcı öğretmen özellikleriyle örtüştüğünü göstermiştir (Duban ve Yanpar Yelken, 2010).

Genel Kimya dersi kapsamında öntest- sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılarak yürütülen bu çalışmanın amacı doğrudan öğretim yaklaşımına göre tasarlanarak, müfredata entegre edilmeden ve edilerek, uygulanmış olan bilimin doğası öğretiminin; Fen Bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına ilişkin görüşlerine olan etkisinin belirlenmesidir. Deney gruplarında işlenen dersler, bilimsel bilginin doğası anlayışını geliştirecek nitelikteki, doğrudan-yansıtıcı, sorularla desteklenmiştir. Sonuçlar doğrudan öğretim yaklaşımına göre düzenlenmiş ve Genel Kimya I müfredatına birleştirilerek ve birleştirilmeden uygulanmış olan öğretim tasarımlarının, öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına ilişkin görüşlerinde değişime neden olduğunu; buna karşın kontrol grubunda uygulanan öğretimin ise öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğası anlayışlarında önemli bir değişime neden olmadığını ortaya koymaktadır (Önen, 2011).

Betimsel tarama modeline göre dizayn edilen bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri ile cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü, kıdem yılı ve branş gibi değişkenleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemektir. Araştırma kapsamında Hatay ilindeki 189 sınıf ve branş öğretmenine ulaşılmıştır. Elde edilen verilere bakıldığında öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini yüksek oranda kullandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri arasında onların cinsiyet, yaş, branş ve kıdem özelliklerine göre anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Katılımcılardan Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının diğer okullardan mezun olanlara göre daha çok yansıtıcı düşündükleri ortaya çıkmıştır. Kıdem yılı fazla olan öğretmenler, mesleğe yeni giren öğretmenlere göre daha fazla deneyime sahip olmalarına rağmen yansıtıcı düşünme düzeylerinde anlamlı farka rastlanamamıştır (Ergüven, 2011).

İngilizce öğretmen adaylarının yansıtıcı öğretmen ve yansıtıcı öğretimin özelliklerine ilişkin inançlarının içerik ve yapısını açığa çıkarmayı, öğretmenlik stajı süreci içerisinde bu inançların içerik ve yapısında herhangi bir değişim olup olmadığını gözlemlemeyi amaçlamayan bu çalışma aynı zamanda İngilizce öğretmen adaylarının yansıtıcı öğretmen olarak ben ve ideal yansıtıcı öğretmen inançları arasındaki uyum ve uyumsuzluğu incelerken öğretmen adaylarının örtük inançları üzerine yansıtma sürecini ve içeriğini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının değişime açık oldukları ve örtük inançlarının da destekle yeniden yapılandırılabileceği ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler ideal öğretmen özelliklerini taşıdıklarına inandıklarını belirtmişlerdir (Armutçu, 2012).

2.5.1.2.Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Yansıtıcı uygulamalarının yabancı dil öğretmenleri yetiştirme programları üzerindeki dünya çapındaki öneminden yola çıkan bu araştırmanın amacı, Koreli 3 deneyimli İngilizce öğretmenin deneyimlerinden yararlanılarak yapılan görüşmelerle, öğretmenlerin grup tartışmalarında neler konuştuklarını tespit etmek, hangi seviyede yansıtma yaptıklarını ortaya çıkarmak ve yaptıkları yansıtmanın zaman içerisinde gelişip gelişmediğini kontrol etmektir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bir araya gelip grup tartışması yaptıkları ortamlarda kişisel öğretmenlik teorilerini ve karşılaştıkları problemleri paylaştıkları, her üç öğretmenin de belirli bir seviyeye kadar yansıtıcı oldukları ancak bazı durumlarda bu seviyenin farklılık

gösterdiği ortaya çıkmıştır. Üç öğretmende eleştirel düzeyde değil de betimsel düzeyde yansıtma yapmışlardır (Farrel, 1998).

Nitel bir durum çalışması özelliği gösteren bu araştırmanın amacı, bu iş için seçilmiş bazı öğretmenlerin bakış açılarından yararlanarak, dersin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi çerçevesinde uygulanabilir yeterlikte bir anlayış geliştirmek ve öğretmenlerin yansıtıcı öğretim unsurlarını bu noktalarda hangi düzeyde kullandıklarını ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın sonucunda dersi planlayan, uygulayan ve değerlendiren katılımcıların öğretim felsefeleri ve kişisel seçimleri ile idari prensipler ve ağır iş yükü arasında dinamik bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer sonuç da katılımcıların öğretimleri konusunda az ya da çok yansıtıcı oldukları görülmüştür (Minott, 2006).

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinde yansıtıcı düşünmenin yerini; cinsiyet sınıf ve bölüm bazında değerlendirmektir. Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okumakta olan 229 aday öğretmene uygulanan araştırma neticesinde cinsiyet açısından yansıtıcı düşünmenin problem çözme üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı; sınıf olarak ele alındığı zaman sorgulama, değerlendirme ve neden sonuç ilişkisi kurma boyutlarında anlamlı farklılaştığı ve son olarak da bölüm kriteri göz önünde bulundurulduğunda da anlamlı bir farka rastlanmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Tuncer ve Özeren, 2012).

Bu çalışma yansıtıcı öğretmen olarak gelişim gösterme noktasında bir çerçeve önerisidir. Yazar, bir yabancı dil öğretmeni olarak kendi deneyimlerinden yola çıkmış ve kişisel inanç ve deneyimlerin yansıtmaya ve yansıtıcı uygulamalara katkısını ortaya koymayı amaçlamıştır. Yazar yöntemsel sınırlamaların ve öz yansıtmanın kendi deneyimlerindeki yerini ortaya koymuştur. Öğretimi yansıtıcı uygulamalar ışığında ele alan yazar, kişisel değerlerin de entegre edildiği profesyonel kimliğin oluşması için humanistik yaklaşımı önermiştir (Saylag, 2012).

Farklı bölümlerden 9 öğretim elemanının yürüttüğü eylem araştırması tarzındaki bu araştırmanın amacı kendilerinin ve yüksek lisans ve lisans öğrencilerinin yansıtıcı düşüncelerini teşvik etmektir. Aynı zamanda bu yolla kendileri için işbirlikli bir araştırmayı yürütebilme konusunda gelişimleri ve proje aktivitelerinin öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeylerini geliştirme de amaçları arasındadır. Bu amaç doğrultusunda 6 öğretim aktivitesi tanımlanmıştır. Bunlar: yaratıcı görevler, seminer, öğrenim kaynakları, grup süreçleri, davetli konuşmacılar ve problem kurup çözmedir. Bu öğretimsel aktivitelerden yararlanan öğrencilerin ve öğretim elemanlarının araştırmanın sonunda yansıtıcı düşünme yeteneklerinin

önemli ölçüde geliştiği gözlemlenirken etkinliklere katılma oranına göre öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerinin ve üstbiliş becerilerinin de arttığı görülmüştür (Vaiyavutjamai ve diğerleri, 2012).

Tayland'da yürütülen ve akran koçluğunun yansıtıcı öğretimi desteklemek ve teşvik etmek için kullanıldığı bu çalışma öğretmenlik becerilerinin bu doğrultuda hangi düzeyde geliştiğini saptamayı amaçlamaktadır. Araştırma tasarısı üç evreden oluşmuştur. İlk evre kavramsal değişimi; ikinci evre yansıtıcı öğretmenlik uygulamalarını; üçüncü evre ise öğretmenlik becerilerinin değerlendirilmesini ve yansıtmayı kapsamaktadır. Araştırma kapsamına giren 5-6. sınıf öğretmenleri ortalama 47 yaşında ve ortalama 20 yıllık tecrübeye sahiptirler. Araştırma karma yöntemle yürütülmüş, üçgenleme (triangulation) tekniği kullanılarak verilerin güvenilirliği sağlanmıştır. Elde edilen bulgular akran koçluğunun öğretmenlerin uygulamalarında kişisel yansıtma yapmalarını ve öğretmenliklerini geliştirmelerini destekler niteliktedir (Soisangwarn ve Wongwanich, 2014).

Betimsel tarama modeli şeklinde yürütülen bu çalışmanın amacı yabancı dil okutmanlarının yansıtıcı düşünme becerileri, cinsiyet ve mezuniyet derecesi gibi demografik faktörler bazında değerlendirmektir. 112 okutmana uygulanan araştırmanın sonuçlarına bakıldığında yansıtıcı düşünme becerilerinin cinsiyete ve mezuniyet derecelerine göre farklılaşmadığı, ancak doktora seviyesindeki okutmanların yansıtmayı ve yansıtıcı düşünme becerilerini derslerinde daha sık kullandıkları görülmüştür. Buradan yola çıkarak araştırmada genel olarak okutmanların yansıtıcı düşünmeye karşı olumlu tavırları ve deneyimle birlikte artan yansıtıcılık göze çarpmaktadır (Gözüyeşil ve Aslandağ Soylu, 2014)

Bu araştırma Taylandlı öğretmenlerin yansıtıcı öğretmen olmak için gereken ihtiyaçlarını değerlendirmektir. 608 öğretmene uygulanan anketlerin nicel verileri yansıtıcı öğretmen olabilmenin iki önemli bileşeni olduğunu ortaya koymaktadır. Bunlardan ilki, yansıtmayı öğrenme için inanç ve güven; ikincisi ise yansıtma davranışları ve becerileridir. Araştırma sonuçları Taylandlı öğretmenlerin bu bileşenlere orta düzeyde sahip olduklarını göstermekte ve yansıtma yoluyla öğrenme Taylandlı öğretmenlere göre sıkıcı bir deneyim özelliği taşımaktadır. Meslektaşlarındansa akademisyenlere güvenen ve büyük gruplarda yapılan yansıtmaları yararlı bulmayan Taylandlı öğretmenler küçük gruplarda yansıtmayı da sadece paylaşımlardan yararlandıklarında faydalı bulmuşlardır (Wongwanich ve diğerleri, 2014).

İlişkisel tarama yöntemiyle yürütülen, üniversite seviyesinde matematik ve fen bilgisi bölümlerinde okuyan öğrencilerin akademik başarıları, üstbilişsel farkındalık düzeylerini ve yansıtıcı düşünme becerilerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada yaş, cinsiyet ve sınıf farkı

değişkenleri göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde yansıtıcı düşünme becerileri ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Yine öğrencilerin sınıf düzeyleri ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında da anlamlı bir fark bulunamamıştır. Üstbilişsel farkındalık ve yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında da anlamlı düzeyde bir ilişkiye rastlanmıştır. Yani buradan yola çıkarak öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları arttıkça yansıtıcı düşünme düzeylerinin de arttığı yorumu yapılabilmektedir (Ayazgök ve Aslan, 2014).

Deneyssel desen çerçevesinde yapılandırılan bu araştırmanın amacı üniversitede yürütülen web tabanlı İngilizce dersinde destek olarak yansıtıcı elektronik günlük kullanımının etkilerini araştırmaktır. 89 öğrenciye uygulanan araştırmada iki grup bulunmaktadır. Deney grubuna bir dönem boyunca yansıtıcı elektronik günlükler yazdırılarak ders işlenirken, kontrol grubunda içerikle ilgili alıştırmalar yaptırılmıştır. Araştırmanın sonucunda yansıtıcı elektronik günlük kullanan öğrencilerin kullanmayanlara göre okuduğunu anlama noktasında başarılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Online kurs çerçevesinde deney grubunun başarısında anlamlı bir fark oluşmuştur. Ayrıca öğrenci görüşlerine başvurulmuş ve öğrencilerin de bu günlükleri konuların tekrarı açısından oldukça yararlı buldukları görülmüştür (Chang ve Lin, 2014).

2.5.1.3.Yansıtıcı Öğretim Hakkında Yapılan Çalışmaların Genel Değerlendirilmesi

Alanda yapılmış çalışmalardan bir kısmı yukarıda özetlenmiştir. Esasında araştırmacı tarafından konuyla ilgili oldukça geniş kapsamlı bir havuz oluşturulmuş ancak bu havuzdan konunun bu tezde işlenecek boyutuna yakın olanlar seçilmiştir. Bu bölümde, söz konusu çalışmalara ilişkin genel değerlendirmeye yer verilmiştir. Yansıtıcı öğretim uygulamalarına ilişkin olarak gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılmış çalışmaların mevcut olduğu görülmüştür. Yurt içinde yapılan çalışmalardan özellikle yüksek lisans ve doktora tezleri incelenmiş ve popüler bir şekilde çalışılmış olan bu konunun çalışılmayan noktaları tespit edilmeye çalışılmıştır. Yurt dışındaki yayınlardan da araştırmacının ulaşabildiği sempozyum bildirileri ve malaleler ve tezler incelenmiştir. yapılan incelemeler ışığında çalışmaların hem deneyssel hem de anket ve nitel görüşmeler yoluyla yürütüldüğü belirlenmiş yani konunun birçok türde çalışıldığı tespit edilmiştir. İncelenen araştırmaların oldukça küçük bir kısmının deneyssel çalışmalardan oluşması bu çalışmanın deneyssel desende yapılması için yol gösterici olmuştur. Yapılan çalışmalar sonuçları bazında değerlendirildiğinde gerek deneyssel gerekse

nitel yöntemle, anket ya da görüşmeyle yürütülen çalışmalarda genel olarak olumlu sonuçlar tespit edilmiş ancak bazı boyutlarda negatif görüşler de bulunmaktadır.

2.5.2. Üstbiliş ile İlgili Araştırmalar

Bu kısımda üstbiliş alanında yapılmış yurt içi araştırmalara daha sonra ise yurt dışında yapılan araştırmalara kronolojik düzende genel hatlarıyla yer verilmiştir.

2.5.2.1.Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Değirmenci 2005 yılında yürüttüğü yüksek lisans tez çalışmasında öğrencilerin yabancı dil testlerindeki bilişsel ve bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma performanslarını değerlendirmiş ve bu stratejilerin performans üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma grubunu üniversite hazırlık kursuna katılan 17 gruptan oluşan 303 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin yabancı dil testindeki performansları hazırlanan İngilizce Yeterlilik Testi ile ölçülmüştür. Ayrıca öğrencilere Yabancı Dil Öğrenimi Strateji Kullanım Anketi ve Kişisel Bilgi Anketi uygulanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular bilişsel ve bilişsel farkındalık strateji kullanımı ile yabancı dil testindeki performans arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Tarama yönteminin kullanıldığı bu çalışmada üniversite öğrencilerinin üstbilişsel inançlarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın evreni, Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesinde öğrenim gören 914 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem ise random yoluyla seçilmiş 408 öğrencidir. Örnekleme dahil edilen Tıp Fakültesi öğrencilerinde cinsiyet değişkenine göre, sadece düşünceleri kontrol ihtiyacı üstbilişsel inanç boyutunda istatistiksel açıdan erkekler lehine önemli bir farklılık ortaya çıkmıştır. Sınıf değişkenine göre, bilişsel güven boyutu dışında olumlu inançlar, kontrol edilemezlik ve tehlike, düşünceleri kontrol ihtiyacı ve bilişsel farkındalık üstbilişsel inançlarında istatistiksel olarak farklılıklar bulunmuştur (Semerci ve Elaldı, 2011).

Bu araştırmanın temel amacı, üst bilişsel stratejilerin kullanımında, üçüncü döneme (üst bilişsel stratejilerin üretilip kullanılabildiği döneme) yeni giren öğrencilere uygulanan ‘Üst Bilişsel Beceri Geliştiren Öğretim Stratejilerine Dayalı Öğretim’in, öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarına, biliş üstü becerilerine, akademik başarıları ile Fen ve Teknoloji dersine karşı tutumlarına etki edip etmediğini incelemektir. Deneysel desenli yürütülen çalışmada, Ağrı’da okuyan toplam 64 5. Sınıf öğrencisine 4 hafta boyunca uygulama yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; üst bilişsel becerileri geliştiren stratejilerin Fen ve

Teknoloji dersinde kullanılması mevcut programa göre öğrencilerin biliş üstü becerilerini geliştirmiş, Fen ve Teknoloji Dersine Karşı Tutum ile akademik başarılarını artırmıştır. Bu artış istatistiksel açıdan anlamlı ölçüdedir. Ancak, üst bilişsel farkındalık açısından deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmamıştır (Ataalkın, 2012).

Bu araştırmanın amacı, ders içeriği ile birleştirilmiş bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretim tasarımı ders başarılarına, bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerine etkilerini incelemektir. Araştırmada 2x2'lik karışık deneysel desen kullanılmıştır. Uygulamaya Gazi Üniversitesinde 2. Sınıfta eğitim gören 90 öğrenci katılmıştır. Öğrenme materyali olarak, Öğretim Tasarımı dersi kapsamındaki ünitelere ilişkin bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinlikleri hazırlanmıştır. Etkinliklerde yer alan maddeler, öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanıp kullanmadıklarını belirlemek, ilgili stratejileri kullanmalarını sağlamak ve bu stratejilerin kullanımını geliştirmek amacıyla hem ders içeriğine hem de bilişsel ve üstbilişsel stratejilere yönelik tasarlanmıştır. Çalışma gruplarından birine bilişsel strateji etkinlikleri, diğerine ise üstbilişsel strateji etkinlikleri uygulanmıştır. Kovaryans analiziyle elde edilen bulgulara göre, öntest başarı puanları kontrol edildiğinde öğrencilerin sontest başarı puanları arasında uygulanan etkinlik türüne (bilişsel ya da üstbilişsel) göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Tek faktörlü varyans analizi sonuçları, öğrencilerin öğretim tasarımı sürecinin basamaklarına yönelik gerçekleştirdikleri ödevlerden aldıkları performans puanlarının ortalamaları arasında uygulanan etkinlik türüne göre anlamlı farklılık olmadığını göstermiştir. Ayrıca, hem bilişsel hem de üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruplarda ayrı ayrı yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçları, öğrencilerin etkinliklerden aldıkları içeriğe yönelik performans puanlarının ortalamaları arasında deneysel işlem öncesi strateji kullanma düzeylerine göre anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir (Kaya, 2012).

Web temelli eğitim ortamlarında öğrencilerin bilişüstünü destekleyecek bir araç geliştirilmesi ve geliştirilen aracın öğrencilerin öz düzenlemelerine, bilişüstü farkındalıklarına ve başarılarına etkisinin belirlenmesini amaç edinen bu çalışmaya 8 hafta boyunca Gazi Üniversitesinde okuyan 55 öğrenci katılmıştır. Uygulama esnasında öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Öğrenciler; öz düzenleme beceri düzeyleri, bilişüstü farkındalıkları ve başarı düzeyleri açısından denkleştirilerek bilişüstü haritalama aracının bulunduğu ve bulunmadığı web temelli eğitim ortamlarına yansız olarak atanmışlardır. Verilerin analizi ile elde edilen sonuçlar doğrultusunda, web temelli öğrenme ortamlarına

dahil edilen bilişüstü haritalama aracının öğrencilerin öz düzenleme becerilerine ve başarılarına olumlu etkiye sebep olduğu görüşmüştür (Çiftçi, 2012).

Bu çalışmanın amacı; üstbiliş faaliyetleri ile ilişkilendirilmiş internet tabanlı öğretim materyalinin ilköğretim sekizinci sınıf hücre bölünmesi ve kalıtım konularını anlamalarına olan etkisini incelemektir. Bu doğrultuda araştırma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen üzerine modellenmiştir. 125 adet 8. sınıf öğrencisi katıldığı uygulama 9 hafta sürmüştür. Araştırmanın deney grubunda bulunan öğrencilere, üstbiliş bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla, üstbiliş faaliyetleri ile zenginleştirilmiş internet tabanlı öğretim materyali uygulanmıştır. Diğer deney grubunda ise sadece üst bilişsel faaliyetler ile zenginleştirilmiş eğitim uygulanmıştır. Kontrol gruplarında ise var olan normal sürecin devam etmesi sağlanmıştır. Üstbilişsel faaliyetlere dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubu ile internet tabanlı ortamda üstbilişsel faaliyetlere dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney gruplarının kontrol gruplarına göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Ayrıca internet ortamında üstbilişsel faaliyetlere dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubunun sadece üstbilişsel faaliyetlere dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubundan başarılı olduğu tespit edilmiştir. İnternet ortamında üstbilişsel faaliyetlere dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubunun üstbilişsel faaliyetlere dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubu ile kontrol gruplarına göre tutumları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. Bu farkın internet tabanlı ortamda üstbilişsel faaliyetlere dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubu lehine olduğu tespit edilmiştir (Özkaya, 2013).

Bu çalışmada çoklu zekâ kuramıyla öğretimde bazı alternatif değerlendirme teknikleri kullanımının öğrencilerin matematik başarı, tutum, hatırlama ve üst biliş becerilerine etkileri araştırılmıştır. Araştırma ön test- son test kontrol gruplu modeldedir. Araştırmanın örneklemini İstanbul'da bir ilköğretim Okulu' nun 6.sınıflarında okuyan 120 öğrenci oluşturmaktadır. Deney gruplarına araştırmacı tarafından Çoklu Zekâ Kuramı desteğiyle hazırlanan ders planları ile kontrol gruplarına ise geleneksel metotla öğretim yapılmıştır. Deney-1 ile Kontrol-1 gruplarına geleneksel değerlendirme yöntemi, Deney-2 ile Kontrol-2 gruplarına ise araştırmacı tarafından geliştirilen bazı alternatif değerlendirme yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler değerlendirildiğinde öğrencilerin matematik başarılarının olumlu yönde etkilendiği, hatırlama düzeylerinde bir artış olduğu, üstbilişsel becerilerinin zenginleştiği ve matematiğe karşı olumlu bir tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır (Durmuş, 2013).

Nitel özellikte bir literatür taraması olan bu çalışmanın amacı, ikinci yabancı dil edinme konusuyla ilgili olarak, özellikle son yıllarda vurgu yapılan üstbiliş kavramını, çeşitli

bağlamlarda tartışmaktadır. Kendi düşünce süreçlerinin farkında olunması olarak tanımlanabilecek üstbiliş, İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak almanca öğreniminde çok önemli bir role sahiptir. Çünkü birinci yabancı dil, ikinci yabancı dil öğrenenler için bir çıkış noktasıdır. Üstbilişsel öğrenme ile birlikte, ikinci yabancı dil öğrencisi, kendi bilişsel öğrenme sistemi, yapısı ve çalışması hakkında bilgi sahibi olur. Öğrenciler ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenimi sürecinde, sadece İngilizce önbilgilerinden yararlanmazlar; yanı sıra dil öğrenirken edinmiş oldukları bir takım alışkanlıklardan ve stratejilerden de yararlanırlar. Bu noktada da üstbiliş dil öğreniminde kullanılması gereken bir araçtır (Akıllılar, 2013)

2.5.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

White'ın yürüttüğü bu çalışma sınıf içinde ya da uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğrenenlerin kullandığı üstbilişsel, bilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejileri belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada verileri toplarken özbildirim anketi ve boyunduruklu konu tekniği ile kullanılan sözlü rapor kullanılmıştır. 417 kişiye uygulanan anketler ve 37 kişiye uygulanan sözlü raporlardan elde edilen veriler değerlendirildiğinde, uzaktan eğitimle öğrenim gören öğrencilerin sınıfta eğitim görenlere oranla bilişsel, üstbilişsel ve sosyal stratejileri daha az kullandıkları, ancak duyuşsal stratejileri yoğunluklu bir şekilde kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca daha önceden hedef dili öğrenme deneyimi olanların olmayanlara oranla bilişsel stratejileri daha çok kullandıkları saptanan sonuçlar arasındadır (White, 1993).

Betimsel yöntem kapsamında nicel ve nitel yöntemin birlikte kullanıldığı bu araştırmanın amacı tıp öğrencilerinin üstbilişlerini hangi düzeyde kullandıklarını ortaya koymaktır. Araştırmaya Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi ilk üç yıl öğrencileri katılmıştır. Bu öğrencilere üstbiliş ölçeği uygulanmış ayrıca öğrencilerin 9'uyla da görüşme yapılmıştır. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin ölçekten de yüksek puanlar aldıkları saptanmış ancak bu farkın cinsiyet değişkeninde anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir. En düşük puanları alan öğrencilerin 3. Sınıf öğrencileri olduğu görülmüştür. Bu bulgudan yola çıkılarak yaşın ve sınıfın ilerlemesiyle bazı üstbilişsel becerilerin de otomatikleştiği sonucuna varılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda ise, öğrenim sürecindeki öğrencilerin benzer bilişsel evrelerden geçtiği saptanmıştır. Bu evreler öğrenciler tarafından görüşmelerde açıklanmıştır. Ön hazırlık yapmadan da derse katılma ile öğrenme başlamaktadır. Bu başlangıç bireylerin eski bilgilerini hatırlamalarının yolunu açmaktadır. Daha hangi yöntem kullanılarak ne öğrenileceğine karar verilecektir. Öğrenme

gerçekleştirildikten sonra da değerlendirme yapılır. Bu değerlendirmeden elde edilen veriler yardımıyla öğrenme süreci yeniden şekillenir. Üstbilişsel becerilerini kullanan öğrencilerin öğrenmelerini gözlemledikleri, değerlendirdikleri ve yargıları sonucunda da yeni kararlar aldıkları saptanmıştır (Turan ve Demirel, 2010).

Bu araştırmanın amacı üstbilişsel strateji ile öğretimin öğrencilerin gramer dersindeki başarılarındaki artışı kanıtlamaktır. Dil yeterliği ve gramer yeteneği değişkenleri kullanılarak kümeleme yöntemiyle 44 katılımcının belirlendiği deneysel araştırmada öntest sontest yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi ile üstbilişsel öğretimin gramer başarısında oldukça etkili bir yöntem olduğu ortaya çıkmıştır. Anketlerden elde edilen sonuçlar ise, planlı üstbilişsel strateji tabanlı öğretimin öğrenciler tarafından tercih edildiğini göstermektedir (Abbassian ve Esmailifard, 2013).

Dil öğretimi ve üstbiliş arasındaki ilişkiyi konu alan literatür taraması şeklinde yazılmış olan bu çalışmada daha önce yapılan çalışmalar bazı yönleriyle eleştirilmiş ve öncelikle, dil öğretimi stratejileri arayışında olanların üstbilişi henüz yeteri kadar anlayamadıkları ortaya konmuştur. Yazarlara göre, üstbiliş, bilişsel ve sosyo-kültürel temellerle desteklendiği için sadece bilişsel bir girişim yerine dinamik bir sistem olarak ele alınmalıdır. Özellikle bu dinamik kompleksin dil öğretiminde kullanılması gerektiği savunulmaktadır. Çalışmayı ortaya koyan yazarlarca üstbilişsel becerilerin artışı yabancı dilin öğreniminde, öğretiminde ve yapılan araştırmalarda da artışı beraberinde getirecektir (Zhang ve Zhang, 2013).

‘Öğrencileri daha iyi bir duruma getirmek için, sağlık durumlarında iyileştirme çalışmaları, eğitimsel amaçlardan biridir’ fikrinden yola çıkan bu araştırma üstbilişsel terapinin öğrencilerin üstbilişsel becerilerinde ve endişelerinde ne tür etkileri olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Rastgele örneklem yöntemiyle seçilen 27 öğrenci bu çalışma için uygun görülen ölçeği öntest-sontest şeklinde doldurmuş ve bu süreç içinde de terapiler yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde deney grubunun üstbilişsel inançlarında önemli bir artış olduğu saptanmıştır. Terapinin öğrencinin endişesini azaltmak için kullanılabilecek bir yöntem olduğu kanısına varılmıştır (Valizade ve diğerleri, 2013).

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin öğrenme yolunda geliştirdikleri kendilerine güvenle üstbilişsel beceriler ya da stratejiler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. 400 üniversite öğrencisinden oluşan çalışma grubu farklı okullardan rastgele seçilmiştir. Tek yönlü Anova kullanılarak yapılan veri analizi sonucunda, yüksek özgüveni olan öğrencilerin, not alma, özetleme, yansıtma, ezberleme ve tekrar etme gibi stratejileri daha çok kullandıkları görülmüştür (Kisac ev Budak, 2014).

2.5.2.3. Üstbiliş Hakkında Yapılan Çalışmaların Genel Değerlendirilmesi

Alanda yapılmış çalışmalardan bir kısmı yukarıda özetlenmiştir. Bu bölümde, söz konusu çalışmalara ilişkin genel değerlendirmeye yer verilmiştir. Üstbiliş uygulamalarına ilişkin olarak gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılmış çalışmaların mevcut olduğu görülmüştür. Yurt içinde yapılan çalışmalardan özellikle yüksek doktora tezleri ve makaleler incelenmiş ve dil öğretimi noktasında da popüler bir şekilde çalışılmış olan bu konunun çalışılmayan noktaları tespit edilmeye çalışılmıştır. Yurt dışındaki yayınlardan da araştırmacının ulaşabildiği sempozyum bildirileri ve malaleler ve tezler incelenmiştir. yapılan incelemeler ışığında çalışmaların bir kısmının deneysel desende yürütüldüğü ancak literatür taramalarının ve tarama modellerinin anket ve görüşmeler yoluyla da yürütülen çalışmaların sayısının daha fazla olduğu belirlenmiş yani konunun birçok türde çalışıldığı tespit edilmiştir. Yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde ise deneysel araştırmaların büyük çoğunluğunda deney gruplarında olumlu sonuçlar tespit edilmiş nitel çalışmalarda da konuyu boyutlarıyla ilgili olumlu tespitlerin yapıldığı görülmüştür.

2.5.3. Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Araştırmalar

Bu kısımda yabancı dil öğretimi alanında yapılmış yurt içi araştırmalara daha sonra ise yurt dışında yapılan araştırmalara genel hatlarıyla kronolojik bir düzen takip edilerek yer verilmiştir.

2.5.3.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Örneklemini İstanbul ilinde bir vakıf üniversitesinin hazırlık sınıfında okuyan 54 öğrencinin oluşturduğu araştırmanın amacı, güdülenme türleri ve yabancı dil dersine karşı geliştirilmiş tutumların öğrencilerin yaş, cinsiyet, öğrenme biçimleri, İngilizce öğrenme süresi, üniversitedeki bölümler, sınıf içinde yapılan etkinlikler, ders türleri, aile, öğretmen, işlenen metinler, ders araç gereç ve eğitim programı gibi değişkenler ile arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Öğrencilere uygulanan likert tipi ölçme aracından elde edilen veriler değerlendirildiğinde öğrencilerin yabancı dile karşı geliştirdikleri olumlu tutumlarının ve güdülenme türlerinin yüksek olduğu görüldü. Tutumlar ve güdülenme türleri ile, metin konuları, etkinliklerle tutumlar, içsel ve birleştirme güdülenme arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkarken; ders türleri, okuma-yazma, konuşma ve sözcük bilgisi dersleriyle

kısmen ilişki tespit edilmiş ve de aile ve öğretmeni sevmeye değişkenleri ile hiçbir ilişkinin olmadığı görülmüştür (Dağlıoğlu, 2004).

Bu araştırmanın amacı, öğretmen ve yöneticilerin, üniversitede yabancı dil hazırlık okullarındaki öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin, çoklu zeka özelliklerinin, yaş, cinsiyet, güdülenme, tutum, endişe, öğrenme biçimleri ve özelliklerinin farkında olabilmeleri için değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın örneklemini 83 öğrenci oluşturmaktadır. Çeşitli hazır ölçekler ve araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket yardımıyla öğrencilerin görüşleri alınmış ve elde edilen bulgular değerlendirildiğinde üniversite yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin sözel/dilsel zekalarıyla tüm zihinsel işlemleri kullanma, eksik bilgiyi giderme, duygularını kontrol etme ve başkalarıyla öğrenme stratejileriyle; doğa zekalarıyla da tüm zihinsel işlemleri kullanma ve duygularını kontrol etme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Kız öğrencilerin erkeklere oranla daha yüksek düzeyde matematik/mantık zekasına sahip oldukları anlaşılmıştır (Can, 2004).

Literatür taraması şeklinde yürütülen çalışmanın amacı yeni yönelimlerin yabancı dil alanına sunduğu katkıları tartışmaktır. Çalışmada ilk olarak Eski Çağ'dan başlayarak günümüze kadar ulaşan dil öğretimi konusu işlenmiş daha sonra ise Türkiye'deki yabancı dil öğretimi sürecine değinilmiştir. Çalışmanın ikinci bölümünde yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler ele alınmıştır. Son bölümde ise yabancı dil alanında yeni arayışların olduğu fikrinden yola çıkılarak yeni yönelimler ve bu yönelimlerde öğrencinin yeri tartışılmıştır. Avrupa dil gelişim dosyası anlatılmış bu sürecin önemi ve yeni yönelimlerin öğrencilere sağladığı yararlar açıklanmıştır (Özdemir, 2006).

Yabancı dil öğretiminde yeni bir yöntem ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada araştırmacı kümeleme yazma tekniğinin üniversite öğrencilerinin akademik başarısına ve yazmaya karşı tutumuna olan etkilerini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Bunun için öğrencilerin tutumları ve kümeleme stratejisinin başarıya olan etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, deney grubuna kümeleme tekniği öğretim programı, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim programı uygulanmıştır. Araştırmada, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği birinci sınıfında okuyan 47 öğrenci yer almıştır. Veriler, her iki gruba yöneltilen açık uçlu sorulardan, tutum ölçeğinden ve anlatısal metin konusunda bilgilendirilen üç araştırmacı tarafından değerlendirilen kompozisyon kağıtlarından elde edilmiştir. Her iki gruptaki öğrencilerin kompozisyon dersine ve uygulama sonrasında deney grubunun öğretim tekniğine yönelik

görüşlerini almak için açık uçlu sorular sorulmuş ve öğrencilerin yanıtları analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara, deney ve kontrol grupları arasında bilişsel düzeyde deney grubunun lehine anlamlı farklar ortaya çıkmıştır (İnal, 2006).

Bu araştırmada üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin, yabancı dil akademik başarısı ile öğrenme stili tercihleri ve kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejileri arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü incelenmiştir. Araştırmaya İstanbul ilinde dört devlet ve dört vakıf olmak üzere toplam sekiz üniversiteden 376 üniversite hazırlık sınıfı öğrencisi katılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi (Structural equation modeling) türünde olan araştırmada, öğrencilerin öğrenme stillerini belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin öğrenme stilleri tercihlerinin işitsel, içedönük, rastgele, birleştirici, tümdengelen ve yansıtıcı öğrenme stilleri olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada dil öğrenme stratejileri değişkeninin tüm alt boyutlarında kızlar lehinde anlamlı bir fark gözlenmiştir. Diğer yandan öğrenme stillerinin cinsiyete göre sadece ilk boyutta farklılaştığı bulunmuş ve kız öğrencilerin görsel öğrenme stiline daha yatkın, erkeklerin ise işitsel öğrenme stilini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada sosyal alan öğrencilerinin görsel öğrenme stilini tercih ederken, fen alanı öğrencilerinin işitsel öğrenme stiline yatkın oldukları belirlenmiştir. Model analizi çalışmasına göre dil öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri değişkenlerinden sadece bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, telafi stratejileri ve işitsel öğrenme stiline yabancı dil akademik başarısının anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte işitsel öğrenme stiline yabancı dil akademik başarısını olumsuz yönde yordadığı sonucuna varılmıştır. Geçerli modelde yabancı dil akademik başarısını yordamada en etkili değişkenin bilişsel stratejiler olduğu belirlenmiştir. Bunu sırasıyla telafi ve bellek stratejileri takip etmiştir. Sonuç olarak araştırmada geliştirilen modelin yabancı dil akademik başarısındaki varyansın yüzde 23'ünü açıkladığı belirlenmiştir (Cesur, 2008).

Bir literatür taraması ve kendi içinde tartışma niteliğinde olan bu çalışmanın amacı, Türkiye'de yabancı dil eğitiminde, sarf edilen bunca kaynak ve emeğe rağmen, istenilen seviyede verim alınamadığı değerlendirmektir. Bunun nedeni olarak, öteden beri devam eden geleneksel dil öğretme alışkanlıkları, yabancı dil eğitimi planlamasındaki eksiklikler ve bunların doğurduğu yöntem, etkinlik, malzeme ve ölçme-değerlendirmedeki yetersizlikler ya da yanlışlar gösterilebilir. Bu çalışmada, yöntem ve planlama ile ilgili sorunlar ve öneriler daha ağırlıklı olarak ele alınmaktadır. Araştırmada yapılan tartışmanın ışığında dil planlaması çalışmaları yapılarak gerçekçi özel ve genel amaçlar ortaya konmasının ve bu amaçları gerçekleştirmek için nasıl bir yabancı dil öğretim yöntemi ya da yöntemleri izlenebileceği de belirlenmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Dikkate alınması gereken diğer bir konu da,

yabancı dil eğitiminde kullanılacak uygun malzemelerdir. Belirlenen amaçlara ve yöntemlere uygun malzeme üretim çalışmalarının yapılmasına ihtiyaç olduğu belirlenmiş ve bu çalışmalar gerçekleştirilemiyorsa en azından, uluslararası yayınevleri tarafından üretilen malzemeler, ülkemizin bünyesine uydurulmasının sağlanması tartışılmıştır. Bütün bunları gerçekleştirmek için de en önemli boyut olarak yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesi ortaya çıkmaktadır. Yabancı dil eğitiminin kendi öz kaynaklarından beslenen kuram, yöntem ve malzemelerden oluşması, genel anlamda yabancı dil eğitiminin gelişmesi ve yabancı dil eğitimde başarının artırılması için, en önemli unsur olarak değerlendirilmesi de araştırmanın nihayi sonucu niteliğindedir (Işık, 2008).

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında Türkçeden İngilizceye çeviride İnternet kullanımının öğrencilerin hedef dil başarı düzeyleri üzerinde etkililiğini saptamaktır. Öğrencilerin, bilgiye değişik yollardan ulaşmalarını sağlayarak bağımsız birer öğrenici haline gelmelerini sağlamak ise araştırmanın dolaylı amaçları arasındadır. Araştırma, kontrol gruplu öntest-sontest modeline dayalı yarı deneysel bir çalışmadır. İzmir Ekonomi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda öğrenim gören, Düzey tespit sınavından başarılı oldukları belirlenen 120 öğrenciden oluşturulan altı sınıf içerisinde rastgele yöntemle seçilen ikisi deney ve ikisi kontrol) grubu olmak üzere dört sınıf çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Deney grubuna, haftada 7 hafta boyunca 21 saat “Bilgisayar Destekli İngilizce Öğretimi (BDİÖ) yaklaşımı temel alınarak hazırlanan yazma öğretimi programı” uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, Bilgisayar Destekli İngilizce Öğretimi (BDİÖ) yaklaşımı temel alınarak hazırlanan yazma öğretimi programına katılan deney grubu öğrencilerinin içerik aktarımı, yapısal ve anlamsal bütünlük, sözcük ve dilbilgisi düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir gelişmenin (farklılaşmanın) olduğu saptanmıştır (Erkır, 2010).

Yabancı dil öğretiminin tarihi boyunca nasıl öğretileceği tartışma konusu olmuştur. Bu nedenle süreç boyunca çeşitli yöntemler geliştirilmeye çalışılmış ve öğrencilerin ve öğretimin ihtiyaçlarını tam anlamıyla karşılayabilmeleri adına çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan yola çıkan bu araştırma var olan yöntemleri, olumlu ve olumsuz yönleriyle incelemiş, yabancı kaynaklarla Türkçe kaynaklar arasındaki uyumsuzlukları ortaya çıkarmaya çalışmış, bu eksiklerin nasıl giderilmesi gerektiği ve bu yöntemlerin bir çatı altında nasıl toplanabileceği hususları gözler önüne serilmiştir (Memiş ve Erdem, 2013).

2.5.3.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Öğrencilerin dil öğreniminde özerkliklerini geliştirme gerekliliği görüşünden yola çıkan bu çalışma öncelikle üstbilişin genel öğrenimde ve yabancı dil öğrenimindeki yerini ortaya koymuştur. Araştırmacılar öğrencilerin üstbilişsel becerilerini artırarak onları kendi öğrenmelerinde özerkliğe kavuşturacaklarına inanmışlardır. Bu iş için uygulanacak olan Periyodik tanılama programı, öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik inançları, tercih ettikleri öğrenme stilleri, uygun stratejiyi belirlemek için ihtiyaçları ve amaçları, kaynakları ve yapacakları aktiviteleri kapsamaktadır. Buradan yola çıkan araştırmacılar üstbilişin birleştirici rolünü öğrenci eğitiminin her düzeyinde ortaya koymayı amaçlamaktadırlar. Danışmanların bu prensibi yoğun olarak uyguladıkları iki örneği anlatan bu çalışmanın sonunda 41 olaydan 40'ında bir dereceye kadar özerkliğe ulaşıldığı gözlemlenmiştir. Yani öğrenci ve öğretmen kendi öğrenmelerinde oldukça fazla oranda gelişme kaydetmişlerdir. Öğrenmedeki özerklik dilde gelişimi de hızlandırmıştır. Bu esnada öğrencilerin endişe düzeylerinin azaldığı ve dil öğrenmeye karşı motivasyonlarının da yükseldiği gözlemlenmiştir (Victori ve Lockhart, 1995).

İngilizcenin global dil olmasıyla birlikte teknolojik gelişmeler ve öğrencinin özerk olma ihtiyacı dil bağlamının da hızlı ve derinden değişmesi gerekliliğini beraberinde getirmiştir. Bu değişim ve gelişimler de var olan yöntemlerin ötesine geçme gerekliliğini doğurmuştur. Bu amaçla yürütülen bu çalışmada öncelikle en yararlı olduğu düşünülen iletişimci dil öğretimi yaklaşımı tarihi süreciyle incelenmiş, bu konuda akademik çalışmalar ve sınıf uygulamaları karşılaştırılmıştır. İngilizcenin global dil olmasının getirdikleri gözler önüne serilirken bu durumun sosyo-kültürel bağlamının da üzerinde durulmuştur. İletişimsel öğretimin tam olarak ne olduğu ve ne olmadığı tartışılmış ve bu öğretim şeklinin öğretmen eğitimindeki yeri anlatılmıştır. İngilizce öğretiminde yapılan reformlar bağlamında Japonya, Hong Kong, Kostarika, Tayvan ve Amerika Birleşik Devletleri incelenmiş ve sonuç olarak da İngilizce öğretmenlerinin uygulayıcı ve kuram oluşturucu olarak süreçte aktif bir biçimde yer almalarının gerekli olduğu kanısına varılmıştır. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç da bölgesel ihtiyaçları ve gerçek yaşam koşullarını da göz önünde bulundurarak iletişimci yaklaşımın uygulanması ve dil bilimciler, konu üzerinde karar verme yetkisine sahip olanlar ve de öğretmenlerin birlikte eleştirel bir çalışma yaparak gelecek kuşaklara yeni öğretim şekilleri sunmalarıdır (Savignon, S. J. (2007).

2004 ile 2007 yılları arasında yürütülen bu tezin amacı İngilizce öğretiminde çift dilliliğin (Arapça-İngilizce) tek dilliliğe (İngilizce) karşı olduğu bir uygulamada sınıf içinde

anadil olan Arapçanın kullanılmasının etkilerini araştırmaktır. Omanda 6 farklı okulda yürütülen çalışmada 10 sınıfta gözlem yapılmış, 11 öğretmenle görüşülmüş (tek dilli ve çift dilli) ve 15 öğrenciyle de görüşülmüş ve katılımcıların yansıtma yapımları sağlanmıştır.. Yazar öz yansıtma yaparak süreç içinde kendisini ve öğretimini değerlendirmiş ve pedagojik becerilerini geliştirmeye çalışmıştır. Yapılan gözlemler sonunda çift dilli öğretmenlerin daha çok öğretmen merkezci oldukları, ders kitaplarına daha çok bağlı kaldıkları, dilbilgisi öğretimi üzerinde daha çok durdukları ve daha az yöntem ve teknik kullandıkları görülmüştür. Tek dilli öğretmenler ise; öğrenci merkezli, iletişimci, etkileşimli derslerden yana sınıf yönetiminde daha başarılı ve dilbilgisi ve doğruluğa daha az önem veren bir tutum içerisinde bulunmuşlardır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda ise dil öğretiminin başlangıcında çift dilli öğretmenleri tercih ettikleri ancak dilde gelişim kaydettikçe sınıftaki tüm sürecin İngilizce yönetilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Böylece hem yazarın kendisi hem de araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmenler Arapçanın sınıflarda sınırlı bir şekilde kullanılması konusunda hemfikirdirler (Al-Jadidi, 2009).

Yaş, sosyo-ekonomik durum, stratejiler, yöntem ve teknikler, öğretme-öğrenme ortamı, kültürel boyut ve dil öğrenimine karşı geliştirilen tutumlar İngilizce öğrenimini etkileyen unsurlardan bazılarıdır. Bu unsurları göz önüne alan bu çalışmanın amacı cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenlerini baz alarak öğrencilerin İngilizceye karşı geliştirdikleri tutumları ortaya çıkarmaktır. Elazığ ili Fırat Üniversitesinde okuyan 1275 öğrenciye uygulanan çalışmada likert tipi ölçme aracı kullanılmış ve verilerin değerlendirilmesiyle cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenleri bazında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin ilgi, yararlılık ve öğretmen alt ölçeklerinde daha olumlu bir tutum içinde oldukları tespit edilirken öz güven ölçeğinde cinsiyet bazında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bölüm değişkeni incelendiğinde farklı bölümlerdeki öğrencilerin dil öğrenimine karşı farklı tutumlar geliştirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmen faktörü de öğrencilerin dil öğrenimine karşı geliştirdikleri tavrı oldukça fazla etkilemektedir (Gömlüksiz, 2010).

Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçevesinin belirlediği amaçlar doğrultusunda Avrupa’da yaşayan vatandaşların birbirleriyle olan iletişiminin niteliğinin artması için dil öğretiminde yeni trendler takip edilmektedir. Yine Avrupalı vatandaşların iletişim kalitelerini artırmak için çok çeşitli yöntemsel öneriler yapılmaktadır. İncelenen bu çalışmanın amacı da mevcut trendleri bir taraftan öğrenciyi bağımsız-özerk öğrenen yapmak için motive etme odaklı diğer taraftan da diğerleriyle işbirliği içinde olması için teşvik ederek tartışmaktır. Araştırma kapsamında tartışılan yeni trendlerden bazıları, öğretimin öğrenci odaklı olması,

özerk öğrenme, işbirlikli öğrenme, birbiriyle entegre edilmiş program konuları, çeşitlilik, son bilimsel çalışmalardan yararlanma, çok kültürlülük, çok dillilik, yabancı dil öğrenmenin yaşam boyu öğrenme kapsamında düşünülmesidir (Klimova, 2012).

Bu çalışma kişinin mental sürecinin farkında olması anlamında gelen üstbiliş tanımlarından yola çıkarak üstbiliş kavramını ve yabancı bir dil öğrenirken üstbiliş stratejilerinin ne boyutta kullanılabileceğini, yabancı dil öğrenme stratejileri ile üstbiliş stratejilerinin hangi noktalarda örtüştüğünü ortaya koymak için yurt dışında ve İran’da üstbiliş ve yabancı dil öğretiminde yapılmış akademik çalışmaları inceleyerek bu iki kavramın uyduğu bazı sonuçlara varmıştır. Akademik çalışmalar değerlendirildiğinde öğrencilerin ne yaptıklarının bilincinde olarak strateji belirlediklerinde ve çok çeşitli stratejileri dil öğreniminin her aşamasında kullandıklarında daha başarılı oldukları görülmüştür. Üstbilişsel stratejiler de öğrencilere kendi öğrenmelerini planlamayı, kontrol etmeyi ve değerlendirmeyi öğrettiğinden hem yüz yüze hem de uzaktan eğitim programlarında daha başarılı olmalarını sağlamaktadır (Rahimi ve Katal, 2012).

2005 yılında Libya’da İngilizcenin resmi ikinci dil olarak kabulüyle ve sonrasında bir çok zorluk yaşanmıştır. Globalleşen dünyada İngilizce bilmenin önemi ve bu çelişkili durumun tartışıldığı bu çalışmada Libya’daki eğitim reformlarından bahsedilmiş ve Libya’daki yönetim değişiminin ardından çift dilliliğin desteklenmesi gerekliliği örneklerle açıklanmış ve Arapça ve İngilizcenin eşdeğerde görülmesi gerekliliğinin üzerinde durulmuştur (Najeeb, 2013).

Bu çalışma, öğretmen inançlarının ve temellerini ve bu inançların öğretim uygulamalarındaki politeknik bağlamını nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak için yürütülmüştür. Görüşme kayıtları, yansıtıcı günlükler, gözlemlerde tutulan notlarla durum çalışmasındaki katılımcılar sınıf uygulamalarını ortaya koymuşlar ve bu uygulamaların öğretmenlik inançlarının temelleri ile olan ilişkisini aydınlatmaya çalışmışlardır. Bu bağlamda dört potansiyel kaynak ortaya tanımlanmıştır. Bunlar: öğrenenin deneyimleri, öğrenciye karşı oluşturulan algı, kurumsal çevre ya da uygulama ve mevcut uygulama ile ilgili kişisel görüşlerdir. Gruptan elde edilen veriler değerlendirildiğinde katılımcıların uygulamalarını şekillendiren temel unsurun öğrencilere karşı geliştirilen algılar olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerden alınan dönütlerle şekillenen aktif öğrenme ortamı tercih edilmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular İngilizce öğretmenlerinin Malezya bağlamında inançlarıyla ilgili sonuçları ortaya çıkarmıştır (Abdullah ve Majid, 2013).

Bu çalışma dil öğretmenlerinin özelliklerini ve mesleki gelişimlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda yürütülen çalışmada; eğitim modeli, danışmanlık

modeli, akran koçluğu modeli ve öz yönetimli model olmak üzere dört mesleki gelişim modeli sunulmuştur. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri hakkındaki düşüncelerini ve öğretmenlik yaşamlarında hangi modeli tercih ettiklerini öğrenmek için bir anket kullanılmıştır. Uygulanan anketlerden elde edilen sonuçlar ışığında eğitim modelinin en az tercih edilen model olduğu, danışmanlık modelinin ise eğitim modeli ile karşılaştırıldığında daha fazla tercih edildiği görülmüştür. Akran koçluğu modeli katılımcıların çoğu tarafından onay görürken, öz yönetimli model en çok tercih edilen model olmuştur (Yurtsever, 2013).

Bu araştırma üstbilişin ve zekanın yabancı dil edinimindeki rollerini incelemektir. 143 İranlı İngilizce öğrencisi üzerinde yürütülen çalışmada zekayı ölçmek için ileri düzey matrisler ve üstbiliş düzeyini ölçmek için de üstbiliş envanterleri kullanılmış ve dönemin sonunda öğrencilerin skorları değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde başarıyı, zeka değişkeni %12.2, üstbiliş değişkeni ise %17.6 oranında etkilemektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak üstbiliş becerilerinin yabancı dil öğreniminde zekadan daha ön planda olduğu sonucu çıkmıştır (Pishghadam ve Khajavy, 2013).

Elazığ ilinde 798 öğrenci üzerinde uygulanan bu araştırmanın amacı, öğrencilerin lise düzeyindeki İngilizce öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler hakkında görüşlerini almaktır. Likert tipi ölçme aracıyla toplanan veriler ışığında cinsiyet, okul tipi ve öğrencilerin sınıf seviyeleri arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Erkek öğrenciler yöntem ve tekniklerin daha etkili olduğunu ve İngilizce derslerindeki iletişimin de etkili ve yeterli boyutta olduğunu belirtmişlerdir. Kız öğrenciler ise İngilizce dersinde kullanılan yöntem ve tekniklerden memnuniyetsizliklerini ortaya koymuşlardır. Anadolu Liseleri ve genel liselerde okuyan öğrenciler öğretmenlerinin yöntem ve teknikleri etkili bir biçimde kullandıklarını belirtirken meslek liselerinde okuyan öğrenciler bu görüşte olmamışlardır. 10. Ve 11. Sınıf öğrencileri okul ortamını iyi bulurken, 9. Sınıf öğrencileri okul ortamının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Yani, sınıf düzeyi ve okul tipi değişkenleri hakkında da öğrenci görüşlerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir (Gömleksiz, 2014).

2.5.3.3. Yabancı Dil Öğretimi Hakkında Yapılan Çalışmaların Genel Değerlendirilmesi

Yabancı dil öğretimi konusunda oluşturulan kaynak havuzundan mevcut araştırmanın konusu ile ilgili olanlar seçilmiş ve incelenmiştir. Yurt içinde ve yurt dışında yapılmış makale, yüksek lisans ve doktora tezleri ile sempozyum bildirilerinin hem deneysel çalışmalarla hem de nitel çalışmalar ve anket ve gözlem yoluyla yürütüldüğü saptanmıştır. Bunların dışında alanla alakalı literatür taraması ve kendi içinde tartışma niteliği taşıyan yayınlar da

incelenmiştir. Genellikle yeni yöntem arayışlarının yoğunlukta olduğu çalışmalarda üstbilişin ve yansıtıcı düşünmenin de dahil edildiği hatta akran koçluğunun da konu ile araştırıldığı görülmüştür. Bu noktada yabancı dil öğretiminde bilişsel koçluk yönteminin destek olarak kullanıldığı yansıtıcı uygulamaların derse entegre edildiği ve öğrencilerin üstbilişsel becerilerinin aktive edildiği bir çalışmanın olmadığı ortadadır.

2.5.4.Bilişsel Koçluk ile İlgili Araştırmalar

Bu kısımda bilişsel koçluk alanında yapılmış yurt içi araştırmalara daha sonra ise yurt dışında yapılan araştırmalara kronolojik sıra ile yer verilmiştir.

2.5.4.1.Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Bu çalışmada, bilişsel koçluğa dayalı bilişsel farkındalık stratejileri temel alınarak yapılan öğretimin, epistemolojik inançlara, bilişsel farkındalık becerilerine ve akademik başarıya ve bunların kalıcılığına etkisi araştırılmıştır. Araştırma deneysel araştırma modellerinden biri olan ön test-son test kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiştir. Çalışmada gruplar iki kontrol ve bir deney grubu desenine göre oluşturulmuştur. Elde edilen veriler ışığında başarı testinden elde edilen puanlar açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Başarı testi kalıcılık puanları açısından ise toplam, anlama, üst düzey kazanım puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gözlenirken hatırlama puanı açısından ise birinci kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bilişsel farkındalık ölçeğinden elde edilen veriler değerlendirildiğinde, kendini denetleme, değerlendirme, farkında olma ve bilişsel stratejiler açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Farkında olma boyutunda son test puanları açısından deney grubu ile birinci kontrol grubu ve deney grubu ile ikinci kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunurken birinci kontrol ve ikinci kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Bilişsel farkındalık ölçeğinin kalıcılık puanları açısından ise farkında olma boyutunda deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunurken, bilişsel stratejiler ve değerlendirme boyutlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna karşın ikinci kontrol grubu kendini denetleme boyutunda kalıcılık testinde anlamlı farklılaşma göstermiştir. Epistemolojik inançlar ölçeği incelendiğinde ise öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç boyutunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair inanç boyutundaysa deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Tek bir doğrunun olduğuna dair inanç boyutunda son test sonuçlarına

bakıldığında deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Deneysel desenin epistemolojik inançlar ölçeğinin kalıcılık üzerindeki etkisine bakıldığında öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair inanç boyutlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Epistemolojik inanç ölçeği öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair inançta kalıcılık açısından deney grubu ile birinci kontrol ve birinci ikinci kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Tek bir doğrunun olduğuna dair inanç boyutundaysa kalıcılık puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Araştırmanın nitel bulgularına bakıldığında bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejisi uygulama adımlarıyla ilgili olarak deney grubundaki öğrenciler dersi olumlu değerlendirdiklerini, konuyu daha iyi anladıklarını ve bilişsel farkındalık becerilerini kazanıp diğer derslerde de uyguladıklarını belirtmişlerdir (Demir, 2009).

Eğitim denetiminde alternatif yaklaşımların neler olduğunu belirlemeyi amaçlayan çalışmada, alternatif denetim yaklaşımları olarak, bilişsel koçluk, mentorluk, meslektaş yardımı, portföy değerlendirmesi, meslektaş değerlendirmesi ve aksiyon araştırması incelenmiş ve bunların ne olduğu, yararları ve uygulama biçimleri açıklanmıştır. Geleneksel denetim yaklaşımlarıyla karşılaştırıldığında, alternatif denetim yaklaşımları, öğretmenin yeterlik algısını ve kendi farkındalığını artırarak bireysel özerklik ve işbirliği duygusunu geliştirdiği, öğretmene daha fazla sürece katılma imkanı tanıdığı, kendilerini rahat ifade etme fırsatı buldukları, karşılıklı olarak mesleki deneyimlerinden yararlandıkları ve böylece kendi gelişimlerine katkıda bulundukları ve en önemlisi, yaptıkları işi daha anlamlı yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu süreçte, destekleyici bir okul ortamı yaratmak, okuldaki çalışanları yansıtıcı gruplara ayırmak, takım çalışması ve meslektaş dayanışmasını destekleme gerekliliği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, bu yaklaşımlarla denetim algısı, öğretmen üzerinde baskı unsuru olmaktan çıkmakta, denetmenlerin rolleri bu alternatif yöntemlerle gerçek işlevine yani rehberlik işlevine dönüşebilmektedir (Gündüz ve Balyer, 2011).

Bu araştırmanın amacı matematik bölümü tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin görüşlerine göre, staj yaptıkları okullardaki öğretmenlerin bilişsel farkındalık becerilerinin öğretiminde bilişsel koçluk yaklaşımını ne derece kullandıklarını incelemektir. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, 2008–2009 öğretim yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümünde Tezsiz Yüksek Lisans yapan matematik bölümü öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma 67 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bilişsel koçluk yaklaşımı temel alınarak; bilişsel farkındalık becerilerinin uygulama okullarında öğretmenlerce ne derece uygulandığını belirlemek üzere

araştırmacılarca Bilişsel Koçluk Anketi oluşturulmuştur. Bilişsel koçluk anketi uzman görüşleri alınıp gerekli güvenilirlik çalışması yapıldıktan sonra Tezsiz Yüksek Lisans yapan matematik öğrencilerine uygulanmıştır. Veriler değerlendirilmiş ve sonuç olarak, Bilişsel Koçluk Anketinden (BKA) elde edilen veriler doğrultusunda uygulama okullarındaki matematik öğretmenlerinin bilişsel koçluğun planlama, düşünme ve değerlendirme boyutlarında yer alan etkinlikleri yeri geldiğinde kullandıkları bulunmuştur (Demir ve Bal, 2011).

Öğretmen adaylarının sınıf içi gözlemlerinden yola çıkarak bilişsel koçluk yaklaşımlarının hangi boyutlarda uygulandığını irdelemek amacı ile yapılan bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen ve Teknoloji ile Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim dallarında okuyan 180 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan Bilişsel Koçluk Anketi (BKA) uygulanmıştır. BKA, bilişsel koçluğun “planlama”, “düşünme” ve “değerlendirme” boyutlarına yönelik 34 maddeden oluşmaktadır. Verilerin analizinde betimsel istatistik ve bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin, öğrenenlerin kişisel özelliklerine ve kendilerini gerçekleştirmelerine yönelik düşünme becerilerini geliştirici etkinliklere yeterince yer vermedikleri ortaya çıkmış ve de öğretmenlerin bilişsel koçluk bağlamında planlama, düşünme ve değerlendirme boyutlarında yer alan etkinlikleri “bazen” kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır (Bal ve Demir, 2011).

Bu çalışmada bilişsel koçluk yöntemi ile öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin öğrencilerin başarılarına, bilişsel farkındalık becerilerine, tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma, deneysel araştırma modellerinden biri olan ön test – son test kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiştir. Deney grubuna bilişsel koçluk yöntemi ile bilişsel farkındalık stratejileri uygulanırken kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Her iki öğretim yöntemde araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2010-2011 eğitim öğretim yılı ikinci yarı dönemde Erzurum’da bir ilköğretim okulunda 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. 50 kişiden oluşan çalışma grubunda 25 kişi deney grubunu ve 25 kişide kontrol grubunu oluşturmaktadır. Deney grubunda, araştırmacı tarafından bilişsel koçluk yöntemi ile 10 hafta süren bilişsel farkındalık strateji öğretimi yapılmıştır. Araştırma da elde edilen veriler başarı testi, bilişsel farkındalık ölçeği ve tutum ölçeği veri toplama araçları ön test- son test olarak kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre; uygulanan deneysel yöntemin öğrencilerin başarılarını artırmıştır. Öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerinin de arttığı gözlenmiştir. Bilişsel

koçluğun matematik dersine yönelik tutumu etkilemede olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür (Ceylan, 2011).

Küreselleşen dünyada yaşanan gelişmeler, bireylerin eksik noktalarının gün yüzüne çıkmasını tetiklemekte, arzulananlara ulaşabilme imkanının artması ve güvensizlik, aynı zamanda da gelen bireylerdeki yabancılaşma hissi, bireyleri iç dünyasına yöneltmekte, kurumlar açısından da tüm bu gelişmeler, bir rekabet ortamı yaratmaktadır. Bu durumlara yardımcı olabilecek koçluk yaklaşımının öneminin her geçen gün arttığı gözlemlenmektedir. Koçların, bireylerin kişisel özellikleri, hedefleri ve potansiyeli doğrultusunda ve doğru yönlendirmeler sayesinde bireyleri, kendine, topluma ve iş yaşantısına kazandırılması öngörülmektedir. Çalışma üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, küreselleşen dünyada, modernizm ve postmodernizm kavramları, tüketim ve tüketim kültürü ve bunun ile ilgili yaklaşımlar, ikinci bölümde ise koçluk yaklaşımı incelenmektedir. Araştırmanın son kısmında, koçlarla yüz yüze yapılan derinlemesine görüşmeler yoluyla elde edilen veriler toplanmış ve Türkiye'nin 3 günlük gazetesinin, 2013 yılındaki koçluk ile ilgili tüm haberler içerik analizi edilmiştir. Yapılan tez çalışmasında, konunun önemi ile birlikte, veri toplama amacıyla koçlara söz verilmiş ve incelenen gazetelerde, koçluk yaklaşımının bireyler üzerine etkileri, tezin bulguları olarak kullanılmıştır. Tez, bu yaklaşımın ana hatları olan koçluk kültürünün, bireyler üzerine etkisi üzerine odaklanmaktadır (Eryılmaz, 2014).

2.5.4.2.Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Bu çalışmanın amacı bilişsel koçluk etkilerinin ve uygulamalarının öğretmen etkililiğine, motivasyonuna ve yetkinliğine etkisini araştırmaktır. Araştırmada ölçme aletleri olarak başka araştırmacılarca geliştirilen ölçekler kullanılmıştır. Katılımcılardan deney grubunda olanlar 1991 ya da 1992 yıllarında bilişsel koçluk eğitimine tabii tutulmuşlardır. 1991 yılında bu eğitimi alanlar 1992'de alanlara ve kontrol grubundakilere oranla yetkinlik ile ilgili ölçekten ve alt boyutlarından daha yüksek puanlar almışlardır. Bu ölçekteki puanlar değerlendirildiğinde ayrıca kadınların erkeklerden daha yüksek puanlar aldıkları da gözlemlenmiştir. Öğretmen etkililiğinin değerlendirildiğinde ise; deney grubunun kontrol grubuna oranla oldukça yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir. Bu eğitimi önceden alanlar son zamanlarda alanlarla karşılaştırıldıklarında kontrol grubundan daha yüksek skorlar aldıkları gözlenmiştir. Genel puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık göze çarpmaktayken, kişisel öğretim boyutunda etkililik alt boyutunda önemli bir farklılığa rastlanmamıştır. Ayrıca koçluk eğitimi alan öğretmenler almayan öğretmenlerde nazaran

durumlarından daha çok memnundurlar ve deneyimleri hakkında daha olumlu tavır sergilemişlerdir. Araştırmanın sonunda deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin neredeyse hepsi bilişsel koçluk faaliyetlerini desteklemişlerdir (Edwards ve Newton, 1995).

Bu araştırmaya katılan öğretmenler Amerika Birleşik devletlerinin eğitimde yenilik adına eğitim araştırmaları ve gelişim birimlerinde desteklenen bir hibe fonundan yararlanmışlardır. Bu hibenin amacı, öğretmenlere standart temelli öğretimi uygulayabilmeleri ve geliştirebilmeleri noktasında destek sağlamaktır. Deney ve kontrol grupları standart temelli öğretim uygulamaları ile ilgili eğitim almışlardır. Deney grubundaki öğretmenler bu eğitimin yanı sıra bilişsel koçluk eğitimleri de alıp birbirlerine aylık olarak bu standartları uygulama konusunda koçluk yapmışlardır. Deney grubu öğretmenleri ayrıca sözlü olmayan sınıf yönetimi teknikleri konusunda da eğitilmiş ve böylece sınıf yönetimi ile geçirecekleri süreleri standartları uygulamayla geçirmişlerdir. 36 koç öğretmenlere sınıf yönetimi noktasında öğretmenlere dönüt verebilmek üzere eğitilmişlerdir. Sonuçta, proje kapsamındaki öğretmenler aylık diyalog gruplarında aynı seviyenin öğretmenleriyle buluşmuş ve standartları uygulamalarını paylaşmışlardır. Araştırmadan elde edilenler değerlendirildiğinde deney grubundaki öğretmenlerin kontrol grubundakilere oranla öğretmenliklerinin etkililiği noktasında ve okul kültürüne karşı tutumları noktasında anlamlı bir şekilde farklılaştıkları görülmüştür (Edwards ve diğerleri, 1998).

Bu nitel tez çalışmasının amacı okul tabanlı bir profesyonel gelişim programı olarak bilişsel koçluk uygulamalarının öğretimi, karar verme sürecini ve personelin algılarını, meslektaş dayanışmasını ve okul kültürünü geliştirmeyi ne ölçüde etkilediğini araştırmaktır. Profesyonel gelişimin öğretmenlerin yansıtıcılıklarını da geliştirmeleri olarak kabul eden araştırmacı yürüttüğü durum çalışmasında üç öğretmene ve bu öğretmenlerin deneyimlerinin bilişsel koçlukla nasıl şekillendiğine ve bu deneyimlerin öğretim uygulamalarını ne ölçüde etkilediğine odaklanmıştır. Sekiz koçluk döngüsünden önce ve sonra ve iki ay sonra da yansıtıcılığın kalıcılığını ölçmek adına öğretimsel düşünce basamakları ve bu basamaklar hakkındaki bilgileri test edilmiştir. Ayrıca çalışma süresince ve sonrasında öğretmenlerin akran koçluğuna karşı olan tutumlarının değişip değişmediği, öğretime karşı olan tavırlarının daha olumlu olup olmadığı ve profesyonel diyaloglarının artıp artmadığı değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeleri yapmak için görüşme, gözlem ve günlük çalışmaları yürütülmüştür. Bilişsel koçluğun iddia edilen amacı öğretmenlerin kendileri hakkında analitik düşünebilmeleri ve kendilerini yenileyip değiştirebilmeleri noktasında desteklenmeleri olsa da bu çalışma koçta ve süreçte güvenin inşa edilmesinin, diyalogların ve karşılıklı konuşmaya ayrılan zamanın önemini ortaya çıkarmıştır. Zira koçluk uygulamalarındaki diyaloglar aynı

zamanda da kişilerin eleştirel öz yansıtma yapmalarını sağlamaktadır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, tüm katılımcıların bilişsel koçluğun beş zihin durumunda da gelişme kaydettikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırma, öğretmen denetimi, profesyonel gelişimleri ve okul kültürünün gelişimi açısından da oldukça olumlu sonuçlara sahiptir (Yust, 1998).

Bu araştırma 1994 ile 1997 yılları arasında öğretmenlerin koçluk becerilerini geliştirmek üzere yapılan bilişsel koçluk konferanslarını irdelemek üzere yürütülmüştür. Amerika Birleşik devletlerinin eğitimden sorumlu birimlerince hibe fonuyla desteklenen bu araştırmaya katılanlar üç yıl boyunca bu fonu kullanmışlardır. Konferanslarda öğretmenlere içerik standartlarını uygulamaları noktasında destek sağlamak için bilişsel koçluk süreci kullanılmıştır. Bu çalışmaya katılan koçlar üç yıllık süreçte planlama ve yansıtma konferanslarına en az iki defa katılmışlardır. Çalışmaya katılan toplam 33 koçun çoğu İngiliz ve kadın ve ilkökul öğretmenidir. Konferanslardaki ses kayıtları daha sonra yazıya dökülmüş ve analiz edilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda üç yıllık süreçte birçok koçun karakter olarak değiştiği saptanmış ve daha akıcı ve düşünceli oldukları belirtilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin tümünde çok büyük değişiklikler kaydedilmemiş; bazı değişikliklerin daha az boyutta olduğu görülmüştür. Genel sonuçlar incelendiğinde ise, bilişsel koçluğun öğretmenleri görünenin ötesini düşünmeye teşvik açısından yararlı olduğu ve öğrencilerini de olumlu olarak etkiledikleri gözlemlenmiştir (Edwards ve Green, 1999).

Bu çalışma üç yıl süren öğretmen eğitim programına devam edip vazgeçmeyenlerle vazgeçip devamsız olanlar arasındaki farkı değerlendirmek için yapılmıştır. Katılımcılar şehir ve varoşlardan gelmekte olan K12 öğretmenleridir. Katılımcılar içerik standartlarını bilişsel koçluk, sözel olmayan sınıf yönetimi ve aylık diyalog grupları yoluyla uygulamaya çalışan öğretmenlerdir. Değerlendirme ölçütleriyle psiko-sosyal değişkenler olan, kişisel güçlendirme, öğretmen etkililiği, öğrenci merkezli düşünceler, kavramsal düzey ve bunların dışında da okul kültürü değerlendirilmiştir. Ayrıca öğretimden duyulan memnuniyet, mevcut öğretim pozisyonundan duyulan memnuniyet ve öğretim konusundaki şevk de irdelenmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, 230 kişiden oluşan deney grubundaki öğretmenlerin % 61.7'sinin proje tamamlanana kadar devam ettiği; kontrol grubundaki 195 öğretmenin ise % 83.1'inin devamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu iki grup arasında oluşan farkın temel kaynağının uygulama olduğu düşünülmüş ve daha aktif ve şevkle derslere katılanların projenin sonuna kadar devamlı oldukları, derslerde pasif kalanların ise devamsızlık yapıp projeyi sonlandırmadıkları olduğu anlaşılmıştır (Edwards ve Green, 1999).

Bu araştırma ile New Jersey'de bir Yahudi gündüz okulunda öğretmenlerin yansıtıcı düşüncelerinin mesleki olarak gelişimleri incelenmiştir. Araştırmada biri deney ikisi kontrol

üç grup bulunmaktadır. 11 öğretmenden oluşan deney grubuna geleneksel mesleki gelişimleri devam ederken bilişsel koçluk desteği verilmiştir. 10 öğretmenli ilk kontrol grubunda mesleki gelişimlerinin yanı sıra resmi olmayan ve öğretmenlikleri ile ilgili tartışmalar yapılmıştır. 11 öğretmenin içinde bulunduğu ikinci kontrol grubunda ise mesleki gelişimi denetim ve geleneksel çalıştaylar desteklemiştir. Üç grubun yansıtıcı düşünme becerileri karşılaştırıldığında en çok gelişim gösteren grubun deney grubu, ikinci grubun denetim alan grup ve son grubun da tartışmalar yapılan grup olduğu görülmüştür. Bu bulgular bilişsel koçluğun öğretmenlerin yansıtıcılarını geliştirdiği şeklinde yorumlanmıştır (Moche, 1999).

Bu araştırmada, öğretmenleri bilişsel koçluk desteği alan ve almayan anaokulu öğrencilerinin okuma yazma öğrenebilmeleri araştırılmıştır. Araştırma kapsamında 21 anaokulu öğretmenine bilişsel koçluk desteği ile okuma yazma çalışmaları yaptırılmış, 12 öğretmene iki hafta süre ile okuma yazma üzerine oryantasyon toplantıları yapılmış ve 40 öğretmen ise hiçbir eğitime tabi tutulmamıştır. Yarı deneysel desene göre tasarlanan bu araştırmada, katılımcılar uygulama için rastgele seçilmemişlerdir. Araştırmacı süreç sonunda öğrencilerin okuma ve yazmalarını irdelemek için bir dizi değerlendirme tekniği kullanmıştır. Sonuçlar karşılaştırıldığında ise koçluk eğitimi alan öğretmenlerin öğrencilerinin almayan iki gruba oranla yüksek oranda başarıyı yakaladıkları görülmüştür (Rennick, 2002).

Bir başka araştırmada da araştırmacı, bilişsel koçluğun öğrencilerin okuma-yazma puanlarını ne ölçüde etkilediğini öğretmenlerinin bilişsel koçluk desteği alıp almadıklarına göre karşılaştırmıştır. Eşzamanlı iç içe modelden yararlanarak tasarlanan araştırmada nitel ve nicel veriler aynı anda toplanmıştır. 73 öğrenciden sorumlu beş öğretmene bilişsel koçluk desteği gönüllülük esası çerçevesinde verilmiştir. Beş öğretmen de kontrol grubu için seçilmiştir. Kontrol grubunun seçim kriterleri; benzer akademik profil, öğretmenlerin deneyim süreleri ve cinsiyettir. Kontrol grubundaki öğretmenler biraz daha az öğrenciden sorumlu olmuşlardır. Araştırma sonunda bilişsel koçluk desteği alan öğretmenlerin genel anlamda gelişme gösterdikleri rapor edilmiş ve öğretmenlerin yansıtıcılık düzeylerinde de bir artış tespit edilmiştir. Ancak öğrenci başarısı bazında gruplar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak bilişsel koçluk desteği alan öğretmenlerden elde edilen nitel veriler büyük çoğunlukla olumlu yöndedir (Slinger, 2004).

Bu çalışmada bilişsel koçluk eğitimi almış olup iki ya da üç yıllık öğretmenlere danışmanlık yapan kıdemli öğretmenlerin bilişsel koçluğu kullanma düzeyleri ve düşünme sistemleri üzerindeki etkilerini incelemektir. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde bilişsel koçluğun düşünme sisteminin dört evresine de etki ettiği anlaşılmış ve üç ya da daha çok kursa katılan kıdemli öğretmenlerin sadece tek bir kursa katılan kıdemli öğretmenlerle

karşılaştırılmasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. İncelenen sonuçlara göre, üç ya da daha fazla kursa katılan öğretmenler daha yalın ve açıklayıcı bir dil kullanmakta ve derslerini daha düzgün planlayıp değerlendirmektedirler. Yine aynı öğretmenler tek kursa katılanlara oranla bilişsel koçluğun kendilerindeki gelişmeleri gözlemlemede de yardımcı olduğunu belirtmişler ve sınıf içindeki uygulamaların da bu doğrultuda gelişme kaydettiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu araştırmaya katılan öğretmenler düşünme şekillerini de değiştiğini ve daha çok yansıtıcı düşünebildiklerini ifade etmişler bunun sonucunda da kendilerini ve ders süreçlerini eleştirel bir şekilde analiz edebildiklerini belirtmişlerdir (Eger, 2006).

14 adet sekizinci sınıf öğrencisinin birbirlerine yazma konusunda koçluk yaparak bilişsel koçluğu kullanmaları ve planlama görüşmesinden yararlanmaları üzerine yapılan bu çalışmada, duraklatma, kendi sözleriyle yeniden ifade etme ve inceleme evreleri uygulanmıştır. Uygulamanın sonunda biri hariç tüm öğrencilerde gözle görülür bir şekilde gelişme kaydedilmiştir. Bu çalışma sürecinde 14 öğrenci birbirlerine yazıları hakkında koçluk yapmışlardır. Öz güvenleri ile yansıtma ve düşünme becerileri üzerinde artış meydana gelmiştir. Ayrıca öğrenciler bu koçluk uygulamaları sayesinde özel yaşamlarında da sözel ya da sözel olmayan yetenekler geliştirdiklerini bildirmişlerdir (Powell ve Kusuma Powell, 2007).

Bu çalışma bilişsel koçluk yönteminin Amerika Kuzey Karolina eyaletindeki üç yıllık bir eğitim üzerine ön lisans belgesi alan öğretmenlerin üzerindeki etkilerini araştırmayı hedeflemiştir. Bilişsel koçluk yoluyla bu tip öğretmenlerin özellikle öz yeterliklerini ve eğitim alanında kalma isteklerini ölçmeyi amaçlayan araştırmada Bandura'nın 30 maddelik öğretmen öz yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada koçluk yapacak olan kişiler de bilişsel koç olabilme düzeyleri bakımından değerlendirilmiş ve bu doğrultuda seçilmişlerdir. Yapılan bu değerlendirme sonucunda koçların bilgileri ile öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ancak koçların bilgileri ile öğretmenlerin eğitim alanında kalma isteklerini değerlendirmede elde edilen veriler yetersiz kaldığı için geçerli bir sonuca ulaşılamamıştır. Öğretmenlere uygulanan anketler değerlendirildiğinde ise, öğretmenlerin bilişsel koçluk uygulamalarına ve sürecine değer verdikleri ancak evrak işinin ve kontrol altında yapılan görüşmelerin fazlalığından yakındıkları ortaya çıkmıştır (Baker, 2008).

Bu çalışma bilişsel koçluk eğitimlerinin bireysel katılımcılara ve bu eğitimleri destekleyen okul bölgesine ne ölçüde katkı sağlayacağını ortaya çıkarmaktır. Bu doğrultuda bilişsel koçluk desteği alan öğretmenlerce öğretime tabi tutulan öğrencilerin de bu çalışmadan ne ölçüde fayda sağlayacakları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Örnek olay incelemesi şeklinde yürütülen çalışmada yansıtıcı etkinliklere yer verilmiş ve yansıtıcı görüşmeler

yoluyla veriler elde edilmiştir. Sözü edilen okul bölgesi için de eğitilen öğretmenlerin, öğrencilerin ve onların çevrelerinin bu çalışmayla ne ölçüde geliştikleri incelenmiştir. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde katılımcıların çoğunun bilişsel koçluk sayesinde dinleme, problem çözme ve soru sorma becerilerini geliştirmede kendilerine yardımcı olduğunu belirtmiş oldukları görülmüştür. Bilişsel koçluk eğitiminin aynı zamanda danışan danışman ilişkisi, değerlendirme modelleri ve okul bölgesinde meslektaşlarla, öğrencilerle ve ebeveynlerle iletişim üzerinde de olumlu etkilere sahip olduğu belirtilmiştir (Kaplan, 2010).

Bu çalışmanın amacı, Costa ve Garmston'ın beş zihin durumunu öğrenen üçüncü dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin anlayışlarında, beş zihin durumu bilgilerinde ve Matematikte bir ilerleme gösterip göstermediklerini belirlemektir. Araştırma deneysel desenle yürütülmüş ve hazırlanan envanterler ve formlarla öğrenciler öntest ve sontest uygulamalarıyla değerlendirilmişlerdir. Katılımcı öğrencilerin öğretmenleri daha önceden koçluk eğitimi almış öğretmenlerdir. Bu öğretmenler 108 öğrenciye 10 hafta boyunca beş zihin durumu çerçevesinde öğretim uygulamışlardır. Bu süre zarfında öğrenciler beş zihin durumunun her biriyle ilgili ilgili bir soru bankası hazırlamışlar bu soru bankalarını matematik sorularını çözerken kullanmışlardır. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde matematik alanında deneye katılan tüm öğrencilerde gözle görünür bir ilerleme kaydedilmiş ve üçüncü sınıf öğrencileri dördüncü ve beşinci sınıfta okuyanlara oranla beş zihin durumu bilgisinde daha çok gelişme göstermişlerdir. Araştırmaya genel olarak bakıldığında ise bilişsel koçluğun ilkökul öğrencilerinin entelektüel gelişimlerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Rinaldi, 2013).

Örnek olay incelemesi şeklinde yürütülen bu çalışmanın amacı, tek bir okul bölgesinde öğretmenlerin bilişsel koçluk desteğinin ile mesleki uygulamalarının ne ölçüde etkilendiğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda sertifikaya sahip bir bilişsel koç tarafından yılda üç gözlemsel döngü gerçekleştirilmiş ve bu süreç dört yıl boyunca devam etmiştir. Örneklem grubuna uygulanan grup görüşmeleri ve anketler yoluyla bilişsel koçluğun mesleki gelişim üzerinde birçok olumlu etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yansıtıcı uygulamalarında, farkındalık seviyelerinde öğrencilerin tutumları üzerinde oldukça olumlu gelişmeler kaydedilmiştir. Ancak katılımcılar bu uygulamaların öğrenci başarısında yeterli düzeyde bir etkiye sahip olmadığı konusunda görüş birliği içerisinde olmuşlardır. Bilişsel koçluğun mesleki gelişimlerine ve başarılarına katkıları konusunda ise birçok öğretmen aynı olumlu fikirleri paylaşmışlardır (Bjerken, 2013).

Bu çalışma Ulusal Sertifika Kurulu üyesi öğretmenlerin eğitim standartlarını ve kalitesini artırmadaki rollerini araştırarak bu kurula üye olmayanların da çeşitli yollarla bu düzeye getirilip öğrenci başarısındaki artışlarını gözlemlemeyi amaçlamaktadır. Ulusal Sertifika Kurulundaki çalışmalar öğretmenlere yansıtıcı uygulamalar yapmaları, öğretim kararları hakkında daha farklı ve yaratıcı düşünceleri adına fırsatlar sunmaktadır. Bu çalışma da bu kurula bağlı olmayan öğretmenlere de aynı fırsatları sunmayı amaçlayarak eğitim kalitesindeki ve öğrenci başarısındaki artışı ölçmeyi planlamıştır. Araştırmacı bilişsel koçluk ve kurulun kapsadığı tüm imkanları kullanarak öğretmenleri sürece dahil etmiş ve araştırmasını bu doğrultuda yürütmüştür. Elde edilen nitel ve nicel verilerin analizi sonucu bu süreçte uygulamaya katılan öğretmenlerin koçluktan faydalandıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu sonucun yanı sıra, nitel veriler incelendiğinde sık ve istikrarlı bir şekilde uygulanan yansıtıcı uygulamalar öğretmenlerin farkındalıklarını ve pedagojik alan bilgilerini artmış olduğu ve bu sayede öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi bir şekilde cevap verebildikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlere yansıtıcı ve koçluk sayesinde de işbirliği fırsatları sunuldukça öğrenci başarısının da olumlu bir şekilde geliştiği gözlemlenmiştir (Diaz, 2013).

2.5.4.3. Bilişsel Koçluk Hakkında Yapılan Çalışmaların Genel Değerlendirilmesi

Bilişsel koçluk ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde yurt içinde bu konunun çok fazla çalışmadığı tespit edilmiştir. Yurt içinde ve dışında araştırmacının ulaşabildiği tüm yayınlar incelenmiş ve yurt içinde yapılan yayınların deneysel desenle ve anket yoluyla yürütüldüğü ve alanla ilgili literatür taramasının yapıldığı gözlemlenmiştir. Yapılan çalışmalarda öğrenci başarısının araştırıldığı da tespit edilmiştir. Yurt dışında yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde ise bilişsel koçluğun genelde öğretmenlere uygulandığı ve uygulanmayan öğretmenlerle karşılaştırıldığı görülmüştür. Yapılan tez çalışmaları, makaleler ve bildirilerde bilişsel koçluk desteğinin çoğunlukla olumlu olmakla beraber bazı olumsuz etkilerinden de söz edilmiştir. Özellikle yurt dışındaki çalışmaların incelenmesinin ardından bilişsel koçluğun öğrenci başarısındaki etkilerini incelemenin ve bunu yaparken yeni bir yaklaşım uygulamanın gerekli olduğu anlaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubunun belirlenmesi, veri toplama ve toplanan verilerin çözümlenmesi, öğretim sürecinde öğretimi yapılan ünitenin belirlenmesi ve yansıtıcı öğretim ve bilişsel koçluğun kullanılmasına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Bilimsel araştırma sürecinde kullanılan iki önemli veri toplama şekli nitel ve nicel veri toplamadır. Bunlar iki farklı dünya görüşünü yansıtsa da her iki veri toplama şeklinin de amacı gerçeğe dair farklı bakış açıları sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.71). Sosyal ve insani bilimlerde nicel ve nitel araştırmaların gelişimiyle bu iki yöntemi kombine edip birlikte kullanan karma yöntem araştırmaları (mixed method) popülerlik kazanmıştır. Creswell ve Plano Clark (2011/2014, s.5-6) karma yöntem araştırmalarının hem felsefi varsayımları olan bir araştırma deseni hem de bir araştırma yöntemi olduğunu vurgulamaktadırlar. Yazarlara göre karma yöntem nicel ve nitel yaklaşımların karışımı ile verilerin toplanmasını, analiz edilmesini ve bütünleştirilip birbirine bağlanmasını içermektedir ve nitel ya da nicel verilerin tek başına kullanıldığı herhangi bir yöntemden çok daha üstün yönleri bulunmaktadır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2013, s.351) çevremizde meydana gelen olaylar karmaşık ve çok boyutlu olduğu için olayları anlamlandırmak noktasında farklı yöntemlerin bir arada kullanılması gerekmektedir. Özellikle sosyal bilimlere ait problemlerin anlaşılabilmesinde hem nitel hem de nicel boyutu incelemek gerekir.

Vanderstoep ve Johnston (2009, s.7) bu iki yöntemin özelliklerini avantaj ve dezavantajlarını şu şekilde tablolamıştır.

Tablo 5:Nicel Araştırmaya Karşı Nitel Araştırma

Özellik	Nitel Araştırma	Nicel Araştırma
Veri Türü	Olgular hikaye tarzında tanımlanır	Olgular sayısal olarak tanımlanır
Analiz	Başlıca temaların belirlenmesi	Betimleyici ve çıkarımsal istatistikler
Araştırma Kapsamı	Geniş ve tematik konular	Spesifik sorular ve denenceler
Başlıca Avantajı	Örneklemin zengin ve detaylı tanımlaması	Örneklemin genişliği, istatistiksel geçerlik ve doğruluğun evreni yansıtması
Başlıca Dezavantajı	Küçük örneklemin genel olarak evreni yansıtmaması	Katılımcıların duygu ve düşüncelerinin yüzeysel olarak verilmesi

Tablodan da anlaşılacağı gibi her bir yöntemin kendine özgü özellikleri, avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Tercihen, nicel ve nitel yöntemin birlikte yürütüldüğü iki yönlü yaklaşım kullanılmalıdır (Vanderstoep ve Johnston, 2009, s.8). Bu da karma yöntemdir. Karma yöntem yararcı ve dönüştürücü paradigmalara dayanmaktadır. Bu paradigmayı diğerlerine göre güçlü yapan yönü ise nicel ve nitel yöntemlerin sınırlılıklarını dengelemesidir. Zira nicel yöntemdeki bağlamdaki belirsizlik ve nitel yöntemdeki önyargı bu şekilde dengelenmektedir (Fırat vd., 2014, s.66). Başka bir ifade ile bir yöntemin sınırlılıkları bir diğer yöntemin güçlü yanlarıyla ortadan kaldırılabilir; nitel ve nicel verilerin birlikte kullanımları bir araştırma problemine daha iyi bir anlayış sağlamaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2011/2014, s.10).

Çünkü Creswell ve Plano Clark'a (2011/2014, s. 98-103) göre karma yöntem araştırma desenlerinden *iç içe desende* araştırmacı deneysel bir çalışmanın içerisine ikincil araştırma sorusunu cevaplamak için nitel bir aşama ekler. Nitel verilerin sürece dahil edilmesindeki amaç uygulamanın sonuçlarının anlamlı olup olmadığını belirlemektir. Bu destekleyici aşama genel deseni bir şekilde geliştirmek amacı güder. Bu desende eş zamanlı ya da sıralı bir şekilde veri analizi yapılabilir. Yıldırım ve Şimşek de (2013, s.356) bu deseni gömülü (embedded) desen olarak tanımlar. Yazarlara göre gömülü deseni yansıtan araştırmaların büyük çoğunluğu nicel odaklı olup nitel yöntemler ikincil şekilde

kullanılmıştır. Yuakarıda anlatılanlardan yola çıkılarak bu araştırmada nicel ve nitel verilerin birlikte kullanılıp analiz edildiği karma yöntem (mixed method) tercih edilmiştir. Bu doğrultuda farklı veri kaynakları, veri toplama ve analiz yöntemleri kullanılmıştır. Bu şekilde matematiksel verilerin, duygu ve düşünceler ile harmanlanıp en doğru ve net sonuçlara ulaşmak istenmiştir. Karma yöntem desenlerinden ise *iç içe desen* tercih edilmiştir. Nitekim ikincil bir araştırma sorusu yanıtlanmış ve sonuçlar nicel bulguları destekleyici bir şekilde verilmiştir.

Araştırmanın nicel verileri gerçek deneme modellerinden ‘ön test-son test kontrol grublu’ desene yürütülmüştür. Bu desende gruplarda deneysel işlemde önce ve sonra ölçümler yapılır (Karasar, 2003, s.97). Bu süreçte İngilizce öğretiminde bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının öğrencilerin üst biliş becerilerine, yansıtıcı düşünmelerine, akademik başarılarına ve akademik başarının kalıcılığına etkisi araştırılmıştır. Bunun için yansız bir şekilde bir deney bir de kontrol grubu belirlenmiştir. Burada öğrencilerin üst biliş becerileri, yansıtıcı düşünmeleri ve akademik başarıları bağımlı değişkenler iken, bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımı bağımsız değişkendir. Burada bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişken üzerinde etkili olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırmanın bu amacı doğrultusunda Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıflarında yer alan deney ve kontrol gruplarında deneysel işlemler uygulanmış ve uygulamanın sonunda deney grubunun uygulamalarla ilgili görüşleri alınmıştır.

Gruplar	Yansızlık	Ön Test	Deneysel	Son Test	Kalıcılık
G _d	R	Q ₁₁ , Q ₂₁ , Q ₃₁	X	Q ₁₂ , Q ₂₂ , Q ₃₂	Q ₁₃
G _k	R	Q ₄₁ , Q ₅₁ , Q ₆₁		Q ₄₂ , Q ₅₂ , Q ₆₂	Q ₄₃

Tablo 6: Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü

G_d: Deney Grubu (2 şubeden seçilen 30 öğrenci)

G_k: Kontrol Grubu (2 şubeden seçilen 30 öğrenci)

R: Grupların Olusturulmasındaki Yansızlık

X: Bağımsız değişken (denel işlem) Bilişsel Koçluk Destekli Yansıtıcı Öğretim Faaliyetleri

Q₁₁ ve Q₄₁: Başarı Testi Öntest Puanları

Q₂₁ ve Q₅₁: Yabancı Dilde Üstbiliş Ölçeği Öntest Puanları

Q₃₁ ve Q₆₁: Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Öntest Puanları

K: Deney grubuna araştırmacı tarafından ön hazırlık olarak yapılan bilişsel koçluk faaliyetleri

Q1₂ ve Q4₂: Başarı Testi Sontest Puanları

Q2₂ ve Q5₂: Yabancı Dilde Üstbiliş Ölçeği Sontest Puanları

Q3₂ ve Q6₂: Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Sontest Puanları

Q1₃ ve Q4₃: Başarı Testi Kalıcılık Testi Puanları

Yukarıdaki tablodan da anlaşılaçağı üzere yansız (R) olarak seçilen deney ve kontrol gruplarına (G_d ve G_k), Akademik Başarı testi (Q1₁ ve Q4₁), Yabancı Dilde Üstbiliş Ölçeği (Q2₁ ve Q5₁) ve Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği (Q3₁ ve Q6₁) ön test olarak uygulanmıştır. Bununla birlikte araştırmanın başında deney grubuna ön hazırlık mahiyetinde bilişsel koçluk desteği (K) verilmiş bu destek süreç boyunca da devam etmiştir böylece öğrenciler bilişsel koçluk uygulamalarına bir nebze de olsa alışmaya başlamışlardır.

Daha sonra deney grubuna Grammar dersinde bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretime dayalı deneysel işlem uygulanırken (yedi hafta) , kontrol grubunda da yürürlükte olan program esas alınarak öğretim yapılmıştır. Araştırmacı dersine girdiği iki şubede deneysel işlemleri yürütmüştür. Zira bu iki şubeden belirli ölçütlerle yansız olarak seçilen öğrenciler bir deney grubunu oluşturmuşlardır. Yine iki şubeden oluşan kontrol grubunda şubelerden birinde araştırmacı derse girerken diğer dersi de yüksekokul okutmanlarından birisi yürütmüştür. Kontrol grubu iki farklı şubeden yansız bir biçimde oluşmuş ancak her iki şubede de öğretim görevlileri dersleri ortak ve eşit doğrultuda götürmek için çaba sarfetmişlerdir.

Uygulamanın bitiminde deney ve kontrol gruplarına (G_d ve G_k), Akademik Başarı testi (Q1₂ve Q4₂), Yabancı Dil Öğreniminde Üstbiliş Ölçeği (Q2₂ve Q5₂) ve Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği (Q3₂ ve Q6₂) uygulanarak son test bulgularına ulaşılmıştır. Deneysel işlemin bitiminden bir ay sonra deney ve kontrol gruplarına Akademik Başarı Testi (Q1₃ ve Q4₃), kalıcılık testi olarak uygulanmış ve kalıcılık testi puanları elde edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunun felsefi varsayımı *metodolojik inanışlardır*. Creswell'e (2013/2013, s.22) göre bu felsefi varsayım tümevarımsal ve gelişen niteliklere sahiptir. Bu nitelikler araştırmacının veri toplama ve analiz etme deneyimi ile ortaya çıkar. Bu felsefe ile hareket eden araştırmacı var olan bir teoriyi kullanmak yerine tamamiyle tümevarımsal hareket eder. Araştırmanın daha iyi anlaşılabilmesi adına araştırma soruları ve veri toplama stratejileri değişebilir. Araştırmacının bu felsefe dahilinde takip ettiği yol gittikçe ayrıntılılaşan bilgileri yapılandırmaktır. Creswell (2013/2013, s.35-37) bahsi geçen felsefi varsayımların araştırmacı tarafından kullanılan yorumlayıcı çatıya göre farklı şekillerde

gelişebileceğini de belirtmiştir. Bu doğrultuda *sosyal yapılandırmacılık* çatısındada araştıma sürecinde mülakat, gözlem ve metin analizi gibi yöntemlerle tümevarımsal yöntemler tercih edilir. *Prmatizim* çatısında ise verilerin toplanması ve analizi sürecinde nitel ve nicel yaklaşımlar birlikte kullanılır.

Nitel boyutuyla felsefi varsayımı metodolojik inanışlar olan bu çalışmanın yorumlanmasında yukarıda anlatılanlardan yola çıkılarak sosyal yapılandırmacılık ve pragmatizim görüşleri benimsenmiştir. Araştırmada nitel boyutun deseni ise *eylem araştırmasıdır*. Yıldırım ve Şimşek ‘e göre (2013, s.84) eylem araştırmasında araştırmacının veriye yakın olup süreci yaşaması oldukça önemlidir. Araştırma ve uygulama iç içedir. Eğitim sözlüğüne göre eylem araştırması; “öğretmenlerin kendi öğretim yolları, öğrencilerin nasıl daha iyi öğrendiği ve ölçümlerin nasıl yapıldığı ile ilgili bilgi toplamak için kullanıldıkları sistemli araştırma olarak ve de okul ve sınıf temelli eğitimsel uygulamaları geliştirmeyi amaçlayan ve genellikle öğretmenler tarafından gerçekleştirilen araştırmalar” olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2010, 54). Köklü (1993, s.357), eylem araştırmasının özelliklerine vurgu yaparak eylem araştırmasının durumsal, işbirliğine dayalı, katılımcı ve kendini değerlendirici olduğunu belirtmiştir. Eylem araştırması belirli bir ortam içinde problemin ortaya çıkması ve aynı ortamda çözülmeye çalışılmasını gerektirir. Araştırmaya katılanlar ortaya çıkan problem üzerinde birlikte çalışır ve araştırmanın yürütülmesine yardımcı olurlar. Süreç içerisinde de araştırmaya katılanlar birbirlerini ve kendilerini değerlendirerek sürece yön verirler.

Yukarıda anlatılanlar göz önüne alındığında yapılan deneysel çalışmanın yanı sıra araştırmacı ve bilişsel koçluk desteği alarak araştırmaya katılan öğrenciler süreçte sürekli yansıtıcı öğretim etkinliklerinin etkililiğini geliştirmeye çalışmışlar ve süreçte etkileşimin ve birbirlerini değerlendirmenin de sıkça kullanılmasını esas almışlardır. Bu nedenlerden dolayı nitel kısımda bu desen tercih edilmiş ve de bu çerçevede “Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim uygulamalarıyla ilgili olarak deney grubu öğrencilerinin düşünceleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2013-2014 akademik yılı bahar döneminde Elazığ Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda hazırlık okuyan öğrenciler arasından seçilmiştir. Hazırlık şubeleri arasından belirlenen dört şubede öğrenimine devam eden toplam

94 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu grubun araştırma kapsamına alınmasının nedeni araştırmacının 2013-2014 akademik yılında yukarıda bahsi geçen kurumda okutman olarak görev yapmasıdır. Bu dört şubenin ikisi bir araya gelerek araştırmanın deney grubunu, diğer iki şubesi de bir araya gelerek kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın nitel boyutu içinse amaçlı örneklem seçimi kullanılarak deney grubundaki öğrenciler arasından dokuz öğrenci seçilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde araştırmacının derslerini yürüttüğü üç şube ve kontrol grubu için de diğer öğretim elemanının gönüllülük esasıyla başka bir şube seçilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde dikkate alınan ölçütler şunlardır:

- Kontrol Gruplarından birini yürütecek olan öğretim elemanının gönüllülüğü,
- Araştırmanın yürütüleceği ortamların derslerin işlenişlerine göre düzenlenebilecek olması ve teknolojik olarak yeterli olması,
- Gerekli işlemlerin yürütülmesinde Yabancı Diller Yüksek Okul yönetiminin süreci desteklemesi.

Yürütülen sürecin ardından, araştırmanın yürütülebilmesi için Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulundan deneysel çalışmanın yürütülebilmesi için izin alınmıştır. (Ek 18) Araştırma süreci anlatılırken öğretim elemanının ve öğrencilerin isimleri gizli tutulmuştur.

3.2.1.Deneysel İşlemler İçin Çalışma Grubunun Oluşturulması

Araştırma deneysel desene uygun olarak yürütülmüştür. Bu amaçla öncelikle deneysel desene uygun olarak araştırma kapsamındaki hazırlık öğrencilerinin yansız ataması yapılmıştır. Yansız atamanın olması için bazı ölçütlerin olması gerekmektedir.(Ek 4) Bu ölçütler:

- Öğrencilerin ön test puanları
- Öğrencilerin I. Dönem Grammar dersinden aldıkları not ortalamaları,
- Öğrencilerin I. Dönemde Main Course, Grammar ve Reading derslerinden aldıkları notların total ortalaması ve
- Öğrencilerin YGS'den aldıkları puanlardır.

Sözü edilen bu verilerin deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında yansızlığı sağlamak açısından etkili olduğu kabul edilmiştir. Elde edilen veriler öncelikle kümeleme

analizi (Cluster Analysis) tekniği ile gruplar oluşturularak bilgiler bilgisayar paket programı kullanarak değerlendirilmiştir.

Kümeleme analizi, gruplanmış verileri benzerliklerine göre sınıflandırmada yaygın olarak kullanılan çok değişkenli istatistiksel yöntemlerden birisidir. Bu analiz türünün öncelikli amacı, birey ya da nesnelerin temel özelliklerini dikkate alarak onları gruplandırmaktır. Başka bir deyişle kümeleme analizi, gruplanmamış verileri benzerliklerine göre gruplandırarak araştırmacıya özetleyici bilgiler vermektir (Kalaycı, 2010, 349).

Kümeleme analizinin birkaç çeşidi vardır ve küme sayısı konusunda ön bilgi var ise veya araştırmacı anlamlı olacak küme sayısına karar vermiş ise bu durumda hiyerarşik olmayan (nonhierarchical) ya da aşama sıralı olmayan kümeleme yöntemleri tercih edilmektedir. Ayrıca hiyerarşik olmayan kümeleme yöntemlerinin kuramsal dayanaklarının güçlü olması da tercih edilmesinde etkindir. Hiyerarşik olmayan kümeleme başlığı altında pek çok teknikten söz edilmektedir. Ancak bunlardan en fazla kullanılanları Mac Queen'in geliştirdiği 'k-ortalama tekniği' (k-means) ile 'en çok olabilirlik tekniği'dir (Tatlıldil, 2002: 338).

Araştırmada başlangıçta iki grup (deney+kontrol) üzerinde çalışılması ön bilgi olarak bilindiği için hiyerarşik olmayan kümeleme yöntemlerinden k-ortalama tekniğinin uygulanmasına karar verilmiştir. Bilgisayar paket programına öncelikle öğrencilerle ilgili dört veri grubu girilmiştir.

Bu yöntemeye dayalı olarak ikili ve üçlü atamalar yapılmıştır. Yapılan atamalarda en yüksek sayıyı ikili atama vermiştir. Böylece iki sınıfın toplam öğrenci sayısı olan 47 öğrenci arasından 30 öğrenci deney grubuna girerken, diğer iki sınıfın toplamı olan 47 öğrenci arasından 30'u da kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney ve kontrol grubundaki toplam öğrenci sayısı 60 olmuştur. Deney ve kontrol grubuna giren öğrenci sayısının birbirine eşit olması çalışma açısından olumlu kabul edilmektedir. Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunun uygulamalarına göre I. döneme devam eden sınıflar II. dönemde ilk dönemden aldıkları notlara göre homojen bir şekilde dağıtılırlar. Bu uygulama çalışma açısından oldukça faydalı olmuş ve homojen dağılım gruptaki öğrenci sayılarının eşitliğine büyük oranda katkı sağlamıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarını oluşturmadaki yansızlığı belirlemek de önemli olduğu için, belirlenen yansızlık ölçütlerine ilişkin bir değerlendirme yapmak gerekmektedir. Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının yansızlık ölçütlerine ilişkin istatistiksel işlemler yapılmıştır.

Kontrol ve Deney gruplarındaki öğrencilerin I. döneme ait '*Grammar dersi not ortalamaları, toplam not ortalamaları ve YGS puanlarının*' karşılaştırılması için kullanılacak

testin belirlenebilmesi amacıyla ve gruplardaki ilgili test puan dağılımlarının normal dağılım gösterip göstermediklerini bulmak için ‘Kolmogorow Smirnow’ testi yapılmıştır. Kalaycı (2010, s.53-54) istatistiksel çalışmalar için verilerin dağılımının normal ya da normale yakın olası gerektiğini vurgulamıştır. Büyüköztürk (2011, s.42) normallik için yapılacak olan testlerde çarpıklık (skewness) katsayısının standart hatasına bölünmesiyle elde edilen z değerinin $\alpha=0.5$ için 1.96’dan küçük bulunmasının dağılımın normal olduğunu gösterdiğini belirtmiştir. Grup büyüklüğünün 50’den küçük olması durumunda Shapiro-Wilks, büyük olması durumunda ise Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmaktadır. Deney ve kontrol gurupları 30’ar kişiden oluştuğu için de araştırmada Shapiro-Wilks testi kullanılması uygun bulunmuştur. Analiz yapılırken yukarıda sözü geçen üç ölçüt teker teker hem deney hem kontrol grubu açısından değerlendirilmiştir. Ölçütlerin gruplar için normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Kalaycı (2010, s.58) bu değerlerin -0- seviyesine yaklaştıkça anlamlı olduklarını belirtmiştir. Verilerin normal dağılıma uymaları için basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ve +1 arasında olmalıdır. Grupların normal dağılımda olup olmadığını sınamak için yapılan tüm bu işlemler sonucu aşağıdaki veriler elde edilmiştir.

Tablo 7. Deney Grubu İçin Normal Dağılım Kriterleri

	Grammar	Total	Entrance Exam
Z değeri (Skewness)	-.196	-.281	-.372
Z değeri (Kurtosis)	-.288	-.840	-1,225
Sig=p değeri			
Shapiro-Wilks	.656	.263	.172

Tablo 8. Kontrol Grubu İçin Normal Dağılım Kriterleri

	Grammar	Total	Entrance Exam
Z değeri (Skewness)	-.016	-.754	-.587
Z değeri (Kurtosis)	-.661	-.593	-1.051
Sig=p değeri			
Shapiro-Wilks	.802	.530	.336

Yukarıdaki tablolardaki Skewness ve Kurtosis değerlerinin Standard Error puanlarına bölünmesiyle oluşan z değerleri ve p değerlerinden ise Shapiro-Wilks testi incelenmiştir. Bu incelemeler ışığında deney ve kontrol öğrencilerin I. döneme ait '*Grammar dersi not ortalamaları, toplam not ortalamaları ve YGS puanlarının* normal dağılım içinde oldukları anlaşılmıştır.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Yansızlık Ölçütlerine İlişkin Puanlarının Bağımsız Gruplar t-Testi Analizi Sonuçları

Ölçütler	Gruplar	N	X	SS	Levene		t	p
					F	p		
1. dön. Gram. notları	Deney	30	70.23	8.16				
	Kontrol	30	73.07	11,11	2.502	.119	-1.130	.263
	Toplam	60						
1. dön. Tot. notları	Deney	30	70.21	8.69				
	Kontrol	30	72.40	10,94	1.00	.319	-.857	.395
	Toplam	60						

Tablo 9'un Devamı

	Deney	30	253.58	18.25				
YGS	Kontrol	30	261.14	19.92	.042	.839	-1.663	.102
Puanları								
	Toplam	60						

$p>0.05$ $sd=58$

Tablo detaylı bir şekilde incelendiğinde, araştırmada yansızlık ölçütü olarak belirlenen, “*birinci dönem Grammar dersi notları*” [$X_{deney}=70.23$, $X_{kontrol}=73.07$, $t_{(58)}=-1.130$, $p=.263$, $p>.05$]; “*birinci dönem Total İngilizce notları*” [$X_{deney}=70.21$, $X_{kontrol}=72.40$, $t_{(58)}=-.857$, $p=.395$, $p>.05$]; “*YGS giriş puanları*”na [$X_{deney}=253.58$, $X_{kontrol}=261.14$, $t_{(58)}=-1.663$, $p=.102$, $p>.05$] ilişkin sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre deneysel işlem öncesinde, deney ve kontrol gruplarının belirtilen ölçütler açısından yansız bir biçimde oluşturulduğu söylenebilir.

3.2.1.1. Ön teste Göre Çalışma Gruplarının Oluşturulması

3.2.1.1.1. Bilişsel Koçluk Destekli Yansıtıcı Öğretim Yaklaşımının Uygulandığı Deney ve Geleneksel Yöntemin Kullanıldığı Kontrol Gruplarının Başarı Testi Puanlarına Göre Eşleştirilmesi

Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin öntest genel alt boyutuna ilişkin puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini test etmek amacıyla t-testi kullanılmıştır. Deneysel işlemler öncesinde elde edilen independent sample t –test analiz sonuçları aşağıdaki çizelgede sunulmuştur. İlgili denenceyi sınamak amacıyla öncelikle deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları öntest toplam puanlarının homojenliğine bakıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. ($F=.083$; $p=.774$) Bir başka deyişle homojenlik varsayımının sağlandığı görülmüştür.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testinin Öntest Uygulamasının Genel Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene		t	p
					F	p		
Deney	30	23.96	2.72					
Kontrol	30	24.46	2.59	66	.083	.774	-.728	.470
Toplam	60							

Başarı testinin genel alt boyutuna ilişkin deney ve kontrol grubunun ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{deney}}=23.96$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=24.46$) birbirine çok yakın olduğu görülmüş ve $p=.470$ olarak bulunduğundan dolayı aralarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu sonuç grupların başarı öntestlerine göre yansız bir biçimde oluştuğunu göstermektedir.

3.2.1.1.2. Bilişsel Koçluk Destekli Yansıtıcı Öğretim Yaklaşımının Uygulandığı Deney ve Geleneksel Yöntemin Kullanıldığı Kontrol Gruplarının Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği (YDDBÖ) Puanlarına Göre Eşleştirilmesi

Deney ve kontrol gruplarının YDDBÖ'nin öntest uygulamasının genel alt boyutuna ilişkin öncelikle t testi yapılmıştır. Bulgular incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının YDDBÖ'nin öntest uygulamasının genel alt boyutuna ilişkin ortalamaları için yapılan t testi sonucunda puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş ve puanların homojen dağılmadığı görülmüştür ($p=.033$) Bir başka deyişle grupların YDDBÖ öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Büyüköztürk (2011, s.156)'e göre puanların normallik varsayımlarının karşılanmadığı koşullarda ilişkisiz t-testinin alternatifi olarak Mann Whitney U testi kullanılır. Dolayısıyla araştırmanın bu kısmında Mann Whitney U testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Aşağıdaki çizelge bağımsız gruplar t testi ve ardından yapılan Mann Whitney U testinden elde edilen veriler ışığında düzenlenmiştir.

Tablo 11. T Testi ve Mann Whitney U Testi

Grup	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	M.W.U		Sıra	Sıra
							M.W.U	p	Ort.	Top.
Deney	30	38.6	2.54						34.67	1040.00
Kontrol	30	39.9	3.20	58	2.189	.033	325.000	.063		
Toplam	60								26.33	790.00

Yapılan istatistiksel işlemlere göre grupların YDDBÖ'nin öntest uygulamasının genel alt boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır [MWU=325.000; p=.063]. Buna göre gruplar YDDBÖ puanlarına göre yansız bir şekilde oluşturulmuştur.

3.2.1.1.3. Bilişsel Koçluk Destekli Yansıtıcı Öğretim Yaklaşımının Uygulandığı Deney ve Geleneksel Yöntemin Kullanıldığı Kontrol Gruplarının Yabancı Dil Öğreniminde Üstbiliş Ölçeği (YDÖÜÖ) Puanlarına Göre Eşleştirilmesi

Bu aşamada deney ve kontrol gruplarının YDÖÜÖ'nin öntest uygulamasının *genel* alt boyutuna ilişkin puanlarının homojenliği test edilmek istenmiştir. Grupların uygulamadan önceki ön test puanlarının homojen dağılımının normal dağılım gösterip göstermediği bağımsız gruplar t testi ile incelenmiştir.

Tablo 12 . Deney ve Kontrol Grubunun Yabancı Dil Öğreniminde Üstbiliş Ölçeğinin Öntest Uygulamasının Genel Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Deney	30	95.63	4.18			
Kontrol	30	93.60	5.08	58	1.691	.096
Toplam	60					

Bu bağlamda, Levene testine göre varyansların homojen dağıldığı görülmüştür [$F=1.532$; $p=.221$]. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{deney}}=95.63$, $\bar{X}_{\text{kontrol}}=93.60$) birbirine oldukça yakın oldukları anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra grupların öntest puanları arasında anlamlı farklılığa rastlanmadığı görülmüştür ($p>.05$). Bu duruma göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dil öğreniminde üstbilis ölççeği öntest puanlarına göre yansız bir şekilde oluşturulduğunu göstermektedir.

3.3. Araştırma Sürecinde Uygulanan İşlemler

Bu bölümde tezin araştırma süreci öncesi ve sonrasıyla ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Yapılan çalışmanın tüm yönleriyle anlatılması tezin hangi şartlar altında oluştuğunu net bir şekilde ortaya çıkarmaktadır. Araştırma öncesinde planlanan şartlar süreçte her zaman sağlanamadığı için beklenmedik durumlarla karşılaşılabilir. Bu ve bunun gibi tezin gelişimini belirleyen durumlar ve olaylar net bir şekilde ifade edilirse tezin sonuçları ve alana kazandırdıkları da bu çerçeveden incelenebilir. Bu noktadan hareketle aşağıda uygulama öncesi, uygulama esnası ve sonrasında yapılan çalışmalar anlatılmadan önce tüm bu uygulamaların yapıldığı araştırmanın uygulama takvimi gösterilmiştir.

Tablo 13. Uygulama Takvimi

Tarih	Yapılan Uygulama
6 Ocak 2014 7 Şubat 2014	Yabancı Dilde Üstbilis Ölçeğinin ve Başarı Testinin Uygulama Aşamasına getirilmesi ve <i>Bilişsel Koçluk Destekli Yansıtıcı Öğretime</i> dayalı ders planlarının hazırlanması
17 Şubat 2014 7 Mart 2014	Araştırmacının deney ve kontrol gruplarını oluşturmak için yansızlık ölçütlerine ulaşması öntestlerin yapılması ve analiz işlemleriyle grupların belirlenmesi.
7 Mart 2014	Bilişsel Koçluk sürecinin ilk toplantısı olan ‘planlama görüşmesi’

10 Mart -25 Nisan 2014	Yedi haftalık uygulama dönemi
17 Mart 2014 7 Nisan 2014 21 Nisan 2014	İkinci Bilişsel Koçluk Toplantısı Üçüncü Bilişsel Koçluk Toplantısı Dördüncü Bilişsel Koçluk Toplantısı
28 Nisan 2014	Son Bilişsel Koçluk Toplantısı
29-30 Nisan 2014	Son-testlerin uygulanması
21 Mayıs 2014	Başarı Testinin Kalıcılık Testi olarak tekrar yapılması

3.3.1.Uygulama Öncesi Dönem

Araştırma süreci başlamadan uygulamanın nerde ve nasıl yapılacağı düşünülmüş ve uygulamalı bir araştırma yürütüleceğinden araştırmacı kendi şartlarını oluşturmaya çalışmıştır. Araştırma uygulaması esnasında, araştırmacının hem bilişsel koç olarak öğrencilere destek vermesi hem de sınıf içinde yansıtıcı öğretime dayalı ders planları doğrultusunda dersi götüreceği için uygun zeminin sağlanması oldukça büyük önem taşımaktadır. Bu durumda araştırmanın yapılacağı 2013-2014 akademik yılının bahar döneminde araştırmacı için uygun ders şartlarının sağlanması noktasında Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğünden resmi olarak ve yetkililerle araştırmanın nasıl yapılacağı görüşülerek gerekli izinler alınmıştır. İzin işlemleri tamamlandıktan sonra yüksekokul müdür yardımcıları ve bölüm başkanı ile araştırma paylaşılmış ve bahar dönemi uygulama yapılacağı için araştırmacıya aynı türden sınıf verilmesi talep edilmiştir. Yönetimin izni ve onayı ile üç gramer sınıfı bu amaç için uygun görülmüştür. Bu sınıfların yeterli olmaması durumunda gönüllülük esası ile bir diğer öğretim elemanının sınıflarının da kontrol amaçlı kullanılabileceği belirtilmiştir.

Araştırmanın 7 hafta boyunca yürütüleceği göz önünde bulundurularak o süre zarfında işlenmesi gereken konular ve üniteler belirlenmiştir. Üniteler ve üniteler kapsamındaki konular belirlendikten sonra başarı testi hazırlanmıştır. Başarı testi hazırlanırken tüm üniteler ve konuların test kapsamına alınmasına özen gösterilmiştir.

Dönem başlangıcında öğrencilerin deneysel uygulama için seçilmeleri aşamasında araştırmacı kendi dersine girdiği sınıflardaki öğrencilerin ilk dönem gramer not ortalamalarını, ilk dönem total not ortalamalarını ve bir başka kriter olarak belirlenen

üniversite giriş sınavı notlarını edinmiştir. Aynı veriler diğer öğretim elemanının sınıfı için de alınmıştır. Bu öğretim elemanının tercih edilme nedenleri araştırmacı ile aynı üniversitenin aynı bölümünden mezun olmuş olup öğrenim geçmişlerinin benzerlik göstermesi ve de araştırmacının hali hazırda İngilizce Öğretmenliği alanında yüksek lisans yapıyor olmasıdır. Hazırlanan başarı testi, daha önceden hazırlanıp gerekli işlemlerden sonra geçerlik ve güvenilirliği hesaplanan İngilizce Öğretiminde Üstbiliş Ölçeği ve hazır olarak alınıp kullanılan Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği öntest olarak araştırmacının girdiği üç ve diğer öğretim elemanının girdiği bir sınıfa uygulanmıştır. Bu uygulamalar 2 gün sürmüş; ilk gün başarı testi uygulanmış ikinci gün ise ölçekler verilmiştir. Testlerin cevaplanması noktasında öğrenciler desteklenmiş ve yeterli süre sağlanmıştır. Sonuç olarak bu kriterlerden yararlanılarak çalışma grupları denkleştirilmiş ve her çalışma grubunda farklı düzeylerde öğrencilerin bulunmasına dikkat edilmiştir. Başka bir ifadeyle birbirine benzer ve kendi içinde heterojen gruplar oluşturulmuştur. Böylece grupların birbirine denk olmaları sağlanmıştır. Bu konuya ilgili daha ayrıntılı bilgi çalışma grubunun oluşturulması bölümünde anlatılmıştır.

Araştırma, planlama aşamasındayken deneysel işlemlerin birden çok deney ve kontrol gruplarında yapılacağı tasavvur edilmiş ancak araştırmayı yürüten öğretim elemanının elindeki imkanların sınırlı olması nedeniyle tek bir deney ile tek bir kontrol grubu ile deneysel işlemler yürütülmüştür.

Çalışmada, iki sınıftan oluşturulmuş bir kontrol grubu ve iki ayrı öğretim elemanı olmasının uygulamaların ve ders işleme süreçlerinin denkliği konusunda sıkıntı yaratmaması için uygulamalar başlamadan önce gerekli görüşmeler yapılmıştır. Nitekim bölüm başkanlığı tarafından hazırlanan ders programı (syllabus) doğrultusunda tüm öğretim elemanları aynı şekilde hareket etmeleri zorunlu olduğu için kontrol gruplarında derslerin farklı bir yolla işlenmesi söz konusu olmamıştır. Özellikle uygulamanın yapılacağı ünitelerin işlenme süresi, ders süresi içerisinde kullanılacak materyaller, öğrencilere yaptırılacak etkinliklerin ve konuların paralel götürülmesi noktasında ortak görüş birliğine varılmıştır. Bu noktada herhangi bir problem yaşanmamıştır.

Dönem başladığında deney grubunun içinde olduğu iki sınıfın öğrencileriyle ders sonrasında ilk görüşme planlanmış ve görüşme yeri olarak da okul kantini seçilmiştir. Bu görüşme bilişsel koçluk sürecinde Costa ve Garmston (2002, s.34)'e göre planlama görüşmesinin ilk adımı olan karşılıklı güvenin oluşturulması ve devamının sağlanmasıdır. Kantin görevlileriyle önceden konuşulmuş ve gerekli ikramlar ve ortam ayarlanmıştır. Öğrencilerin tümünün katılımının çok önemli olduğu ve bu katılımlarının değerlendirme notu

olarak kendilerine katkı sağlayacağı onlarla paylaşıldığı için ilk görüşmeye iki sınıfın toplamı olan 47 öğrenciden 43'ü katılmıştır. Deney grubunu bu iki sınıftan 30 öğrenci oluşturmaya rağmen bilişsel koçluk toplantılarına tüm öğrenciler dahil edilmiştir. Bu uygulamanın amacı da hangi öğrencilerin deney grubunda olduğunun anlaşılmasını önlemektir. Zira öğrencilerin hiçbirinin deneysel bir işleme tabi tutulduklarından haberleri yoktur ve sadece farklı bir deneyimleme süreciyle İngilizceyi daha iyi öğrenebilmelerinin mümkün olup olmayacağını anlamaya çalışıldığından haberdarlardır. Yapılan ilk görüşmenin amacı öğrencileri yapılacak olan bilişsel koçluğa alıştırmak ve karşılıklı güveni sağlamaktır.

Toplantıya başlarken araştırmacı öğrencilere yansıtıcı bir kontrat yapacaklarını anlatmış ve bu kontratı karşılıklı onaylamalarının süreç için çok faydalı olacağını belirtmiştir. Araştırmacı daha önceden hazırladığı kontratın maddelerini öğrencilerle paylaşmış ve onların da bu kontratı onaylamalarını sağlamıştır (Ek 10). İlk toplantıda Wagenheim, Clark, and Crispo (2009, s. 506)'nın (Metaphorical Mirror Exercise) mecazi ayna egzersizinden yola çıkarak öğrencilerin kişisel bilgileri İngilizce ile ilgili görüş ve tutumlarını ve kendilerini ne ölçüde tanıdıklarını ortaya çıkarmak amacıyla sorular hazırlanmıştır. Öğrencilerin her birinin bu sorulara cevap vermesi ve hikayesini diğerleriyle paylaşması oldukça önemlidir. Bu sebepten dolayı araştırmacı bilişsel koçluğun en önemli unsurlarından olan güveni sağlamaya çalışmış ve öncelikle ortamı bu doğrultuda hazırlamıştır. Bu toplantıların dönem boyunca belirli periyotlarla devam edeceği anlatılmış ve bu yolla öğrencilerin birçok kazanım elde edecekleri anlatılmıştır. Birbirlerini aktif bir şekilde dinlemeleri gerektiği ve her ne sebeple olursa olsun birbirlerinin cesaretini kırmamaları gerektiği önceden belirtilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan sorulara cevap vermeye başlayan öğrenciler hikayelerini ve düşüncelerini diğerleriyle paylaşmış araştırmacı da ortamı olabildiğince canlı tutup güveni sağlamıştır. Tüm öğrencilerin kendilerini ifade etmesinin ardından araştırmacı elde ettiği bulguları öğrencilerle paylaşmış, bu paylaşımların süreç için ne denli önemli olduğunu ve öğrencilerin bu süreçte ne kadar değerli olduklarını anlatmıştır. Toplantı esnasında kendisini de sorduğu sorular doğrultusunda açıklayıp eleştiren ve bir çok noktada kendisine net ve dürüst bir şekilde ayna tutan araştırmacı bu yolla öğrencilere model olmak istemiş ve hem ders hem de toplantılar esnasında öğrencilerin de aynı şeyi yaparak süreç sonunda başarıyı elde edeceklerini iddia etmiştir. Öğrencilerin bildiklerinin ve düşünce sistemlerinin farkındalığı ve yansıtma yapabilme noktalarında yeterli olmadıklarını anlayan araştırmacı öğrencilerden aldığı cevaplar ve toplantı sırasında yaşadıklarını not etmiş ve bu yolla da yapacağı toplantılara bu ilk toplantı yardımıyla yön vermiştir. Toplantının sonuna gelindiğinde öğrencilere birer parça kağıt dağıtılarak İngilizce hakkındaki önyargılarını

yazmaları istenmiştir. Kağıtlar toplanıp bir kaba alındıktan sonra araştırmacı ile birlikte bahçede yakılmış ve süreç boyunca öğrencilerin önyargılarının da kül olan kağıtlar gibi ortadan kalkacağı vurgulanmıştır. Güven ortamını oluşturmak için atılan ilk adım oldukça başarılı olmuş, toplantıdan ayrılırken yüzleri gülen ve süreç hakkında meraklanan öğrencilerin olması araştırmacıyı memnun etmiştir. Deneysel çalışmanın yapılacağı üniteler başlamadan yürütülen bu işlemlerle uygulama için yeterli alt yapı oluşturulmaya çalışılmıştır.

3.3.2.Uygulama Dönemi

Uygulamanın sistemli ve sıkıntısız bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için gerekli ön hazırlığın yapılmasının ardından, uygulama aşamasına geçilmiştir. Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunda derslerin işlenişine müdahale edilmemiştir. Dersler Latham-Koenig, Oxenden ve Seligson (2012) tarafından hazırlanan ‘English File’ Ders kitabı ve öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikler kapsamında yürütülmüştür. Yani “geleneksel yöntem” ifadesi ile öğretim programı (syllabus) ve ders kitabındaki etkinlikler kastedilmiştir. Deney gruplarında ise bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yöntemi doğrultusunda hazırlanan planlar takip edilmiş ve bu yöntem kapsamında gerekli uygulamalar yürütülmüştür.(EK 4) Araştırma süreci boyunca araştırmacı her fırsatı değerlendirip yansıtma yapmış ve öğrencilerin de bu alışkanlığı edinmelerinde ve düşünme sistemleri üzerinde düşüncelerinde onlara destek olmuştur. Ders içi aktiviteler bu yönde planlanmış ve ders aralarında yapılan bilişsel koçluk desteği sırasında da öğrenciler bu noktalarda cesaretlendirilmişlerdir.

Bilişsel koçluk uygulamaları öğrencilerle araştırmacının ortak belirlediği zamanlarda ve Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okul Kantini ve Kültür Parkında yürütülmüş, ilk uygulamalarda sağlanan güven ortamı sürecin sonuna kadar devam etmiştir. Uygulama öncesi dönemde gerçekleştirilen ilk toplantının ardından ikinci toplantı ‘amaç belirleme’ toplantısı olmuştur. Bu toplantıda tüm öğrencilere İngilizceyi hangi amaçlarla öğrendikleri sorulmuş, beraber işleyecekleri derslerden neler beklediklerini ifade etmeleri istenmiştir. Kendi paylaşımları doğrultusunda ortak amaçlar belirlenmiş ve bilişsel koç her birinden belirledikleri bu ortak amaçları yazmalarını istemiştir.

Üçüncü toplantı ‘başarı göstergelerinin belirlenmesi, bulguların nasıl toplanacağına karar verilmesi, süreçte kullanılacak olan strateji ve yöntemlerle ilgili öğrencilerin bilgilendirilmesi’ adı altında yapılmıştır. Üçüncü toplantı öğrencilerin sıkılmaması için farklı bir mekanda yürütülmüştür. Bu toplantı için Fırat Üniversitesi Kültür parkında buluşulmuştur.

Mekanlar seçilirken tüm öğrencilerin rahatça ulaşabilecekleri yerler tercih edilmiş ve bu yerler araştırmacı tarafından önceden toplantı doğrultusunda dizayn edilmiştir. Üstbiliş kavramı, yani ne bildiğini bilmenin öğrencilerin öğrenme yaşantıları ve özel yaşantıları için ne anlam ifade ettiğini tartışılmıştır. İngilizce öğreniminin bir süreç olduğu ve bu süreçte kendilerinin de çok önemli bir yere sahip olduğu öğrencilere telkin edilmiştir. Gerçekten isteyerek, kendilerini tanımanın ve bu şekilde de nasıl daha iyi öğreneceklerini tanımanın sadece yabancı dil öğreniminde değil ileriki öğrenme hayatlarında ne denli faydalı olacağı açıklanmıştır.

Öğrencilere kendilerini tanımalarına yardımcı olacak bu süreçte derslerde yansıtıcı öğretim uyguladıkları açıklanmış ve bu öğretim yöntemiyle sorunları ortadan kaldıracakları ifade edilmiştir. Yansıtma terimi öğrencilere “öğretim süreci sırasında ve sonrasında, öğretim ortamında neler olup bittiğini düşünmek ve bu düşünceler ışığında bir takım değişiklikler yapmak” olarak açıklanmıştır. Derslerde uygulanmaya da başlanan yansıtma sayesinde öğretmen de öğrenci de kendisine ayna tutacak ve sorunlu taraflar düzeltilmeye çalışılacaktır.

Dördüncü toplantı için tekrar okul kantini seçilmiş ve öğrencilere farklı ikramların olacağı daha önceden duyurulmuştur. Bu toplantılar sırasında öğrencilerin katılımını sağlamak önemli olduğu için araştırmacı farklı yollar üretmeye çalışmıştır. Dördüncü toplantı bu yüzden bol ikramlı bir toplantı olarak ayarlanmıştır. Bu toplantı ‘kişisel öğrenme ve kendi kendini değerlendirme sürecinin oluşturulması/yansıtma’ toplantısıdır. Öğrenmenin/öğretimin nasıl değerlendirileceği öğrencilerle birlikte kararlaştırılmıştır. Fırat Üniversitesinin ve Yabancı Diller Yüksek Okulu’nun belirlemiş olduğu değerlendirme kriterleri açıklandıktan sonra, öğretim görevlisinin kendi değerlendirme payı için öğrencilerden görüş istenmiştir. Değerlendirme yöntemleri ortaya konmuş ve değerlendirme yöntemine görüş birliği ile karar verilmiştir. Bu noktada araştırmacı özerk öğrenme (self-directed) kavramını açıklamış ve başarının ve amacın bu seviyeye ulaşmak olduğundan bahsetmiştir. Son değerlendirme kriteri olarak da öğrencilerin kendilerine ve birbirlerine süreçte verdikleri notlarla araştırmacının süreçte kendilerine vereceği notlardan ibaret olacağı açıklanmıştır. Görüşme sonlandırılırken öğrencilere bu deneyimden kişisel olarak neler bekledikleri sorulmuş ve büyük çoğunluğunun yabancı dile odaklandıkları ve özellikle hazırlık sınıfını geçmek için bu sürecin kendilerine yararı olup olmayacağı tartışılmıştır. Bu durumda araştırmacı öğrencilerden biraz daha geniş çaplı düşünceleri gerektiğini hatırlatarak yaşam boyu öğrenme ile ilgili öğrenciler bilgilendirilmişlerdir. Toplantı sonunda öğrencilerin o ana kadar dersleri ve toplantıları da içine alacak şekilde süreci, kendilerini ve araştırmacıyı değerlendirmeleri sağlanmıştır. Daha önceki toplantılarda çekingen davranan öğrencilerin bir nebze de olsa rahatladıkları

gözlemlenmiş, araştırmacı da satır aralarında kendisini ve süreci eleştirmiş bu yolla onlara yol göstermeye çalışmıştır.

Öğrenciler ve araştırmacı bu koçluk görüşmeleri sırasında birbirlerini daha iyi tanımış ve dersler ve ders planları bu yönde şekillenip bazı noktalarda değişmiştir. Örneğin öğrencilerin müzik tutkusu nedeniyle araştırmacı etkinliklerinin çoğuna şarkıları ve müziği dahil etmiştir. Bu arada deney gruplarına yapılan farklı çalışmalar ve bir deneysel çalışmanın yürütüldüğü mümkün olduğunca diğer sınıflara hissettirilmemeye çalışılmış, sadece yapılan bazı farklı etkinliklerin doktora yapmakta olan araştırmacının ilgi alanına girdiği için bazı sınıflarda denendiği diğer öğrencilere duyurulmuştur.

Uygulama süresinde bazı aksaklıklar da meydana gelmiştir. Bunlardan en sıkıntı yaratanları; bazı öğrencilerin bu uygulamayı gereksiz bulmaları yönünde tepki göstermeleri olmuştur. Araştırmacı bu tepkiyi gösteren öğrencilerle birebir diyaloglar kurup onları da ortama kazandırmak yolunda oldukça yoğun bir çaba sarf etmiştir. Bu diyaloglar sırasında öğrencilerin kişisel bazı problemleri açığa çıkmış ve bunların çözümü konusunda da araştırmacı onlara yardımcı olmuştur. Bu ikili diyalogların ardından bazı öğrenciler sürece kazandırılırken bazı sebatkar tepkiler devam etmiştir. Bilişsel koçluk toplantıları süreç içinde devam ederken derslerde de bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim doğrultusunda hazırlanan ders planları yürütülmüştür. Bu sayede öğrenciler toplantılarda ve derslerde sürekli ne öğrendiklerini ve daha iyi nasıl öğreneceklerini değerlendirip sürece yön vermek için katkıda bulunmuşlardır.

Araştırma öncesinde araştırmacı öğretim süresinde öğrencilerden günlük tutmalarını isteyeceğini planlamış ancak araştırmanın başında düzenli ve istekli tutulan günlükler iki haftanın bitiminde sıkıntı vermeye başlamış ve araştırmanın sonuna gelindiğinde düzenli günlük tutan öğrenci sayısı oldukça azalmıştır. Yukarıda bahsedilen olumsuz durumlar dışında yedi hafta süren uygulama sorunsuz ve hem araştırmacı hem de öğrenciler açısından olumlu bir şekilde tamamlanmıştır.

3.3.3.Uygulama Sonrası Dönem

Yürütülen yedi haftalık uygulamanın ardından uygulama sonrası çalışmaların tamamlanmasına geçilmiştir. Bilişsel koçluk görüşmeleri son yapılan toplantıyla sonlandırılmıştır. Yapılan nihai toplantıda öğrencilerden öncelikle süreçle ilgili izlenimlerini özetlemeleri istenmiş ve süreçte en dikkat çekici deneyimlerinin, en hoşlarına giden ve en gitmeyen yönlerin ve bu durumlarda neler hissettiklerini ifade etmeleri sağlanmıştır. Daha

sonra ilk toplantılarda planladıkları amaçlar ortaya konmuş ve bu amaçların ne ölçüde gerçekleştiği, gerçekleşmesine ya da gerçekleşmemesine süreç içinde hangi faktörlerin etki ettiği tartışılmıştır. Bir sonraki aşamada öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetebiliyor, Üstbiliş yansıtma gibi yeni tanışılan kavramların dağarcıklarına yerleştiği görülmüş, bu yöntemleri tam olarak benimseyemeseler de bazı noktalarda kendilerine rahatça ayna tuttukları ve kendilerini net bir şekilde ortaya koydukları gözlemlenmiştir. Yapılan bu ayrıntılı toplantıyı sonlandırırken öğretim görevlisi kimliğiyle koç kendisine öz eleştiri yaparak değerlendirmiş, veriler ışığında aksaklıkları değerlendirmiş ve öğrencilerle elde edilen veriler paylaşılmıştır. Bu sayede öğrenciler de kendi öğrenme yaşantılarıyla ilgili nasıl daha başarılı olabilecekleri konusunda kendi kendilerini ve aynı zamanda öğretim görevlisini değerlendirmiş bir ölçüde hep birlikte sürece ayna tutulmuş olmuşlardır.

Yedi hafta süren yansıtıcı öğretim etkinlikleriyle işlenen ünitelerin tamamlanmasının ardındaki hafta başarı testi ve İngilizce Öğretiminde Üstbiliş Ölçeği ile Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Bu işlemler de ön test uygulamaları gibi iki gün içerisinde tamamlanmıştır. Başarı testinden aldıkları puanlardan yola çıkarak üçü başarılı, üçü orta düzeyde ve de üçü çok başarılı olmayan toplam dokuz öğrenciyle süreçle ilgili görüşmeler yapılmış ve sürecin ne ölçüde faydalı olduğu anlaşılmaya çalışılmıştır. Uygulamanın bitimini takiben üçüncü hafta başarı testi kalıcılık testi olarak tekrar uygulanmıştır. Elde edilen nicel verilerin bilgisayar ortamına aktarılmış ve böylece uygulama sonrası işlemler sona ermiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

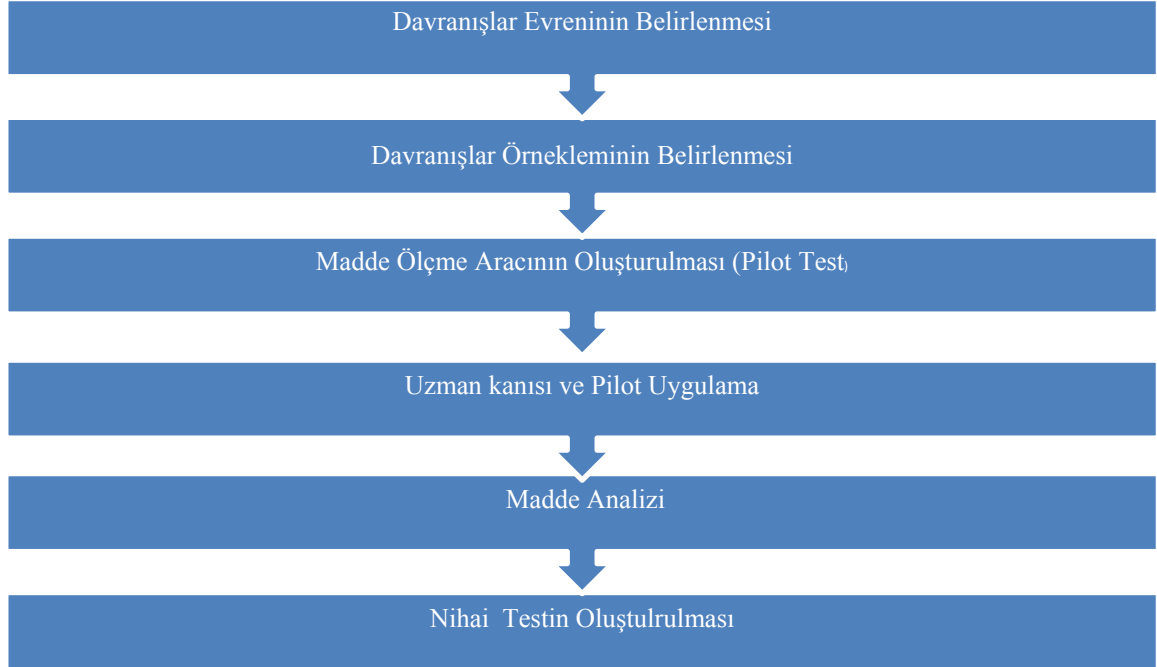
Bu bölümde veri toplama süreci ve veri toplama araçlarının geliştirilmesine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3.4.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verileri toplanırken öğrencilerin başarılarını ölçmek amacıyla ön test ve son test olarak kullanılan başarı testi, öğrencilerin İngilizce öğrenirken kullandıkları üstbiliş becerilerini ölçmek için Yabancı Dil Öğreniminde Üstbiliş Ölçeği geliştirilmiş ve yine araştırma kapsamında öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeylerini ölçmek için de Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği kullanılmıştır.

3.4.1.1.Başarı Testi

Araştırma kapsamında kullanılan başarı testi geliştirilirken başarı testi geliştirmenin aşağıdaki temel aşamaları takip edilmiştir (Tan, 2010, s.209).



Şekil 11: Başarı Testi Geliştirmenin Aşamaları

Günümüzde, eğitim sistemimizde, özellikle bir ders veya kurstaki başarıyı belirlemede; öncelikle, öğretmen tarafından hazırlanan ölçme araçlarının öğrencilere uygulanmasıyla öğrencilerin başarılarını yansıtan ölçümler elde edilmektedir (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2002, s.193). Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının İngilizce dersinde öğrenci başarıları üzerindeki etkisini belirlemek üzere akademik başarı testi, öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenmenin kalıcılığını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından dönem boyunca işlenecek olan ders kitabına sadık kalınarak hazırlanmıştır.

-Davranışlar Evreninin Belirlenmesi: Başarı testi geliştirme aşamasında Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulundaki hazırlık sınıflarının II. Dönem B2 seviyesine denk gelen kitapları (Oxford English File Pre-Intermediate Third Edition), Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve programı ve her bir üniteye ayrılan süre kapsamında müfredat (syllabus) incelenmiş, bu doğrultuda B2 düzeyi çerçevesinde ve dönem içindeki ders işleniş doğrultusunda kazanımlar belirlenmeye başlanmıştır.

-Davranışlar Örneklemine Belirlenmesi: Bu kazanımlara uygun soruların konuları deneysel uygulamanın başlayacağı hafta ve 7 hafta boyunca devam edeceği göz önüne alınarak şu şekilde belirlenmiştir:

- Be going to (5 soru)
- Present continuous (future arrangements) (3 soru)
- Defining relative clauses (4 soru)
- Simple perfect or simple past (7 soru)
- Something, anything, nothing,etc (4 soru)
- Comparatives and superlatives (7 soru)
- Quantifiers (3 soru)
- Will-won't (3 soru)
- Gerund and infinitive (5 soru)
- Have to, don't have to, must mustn't (4 soru)
- Should, shouldn't (3 soru)
- Conditionals (first and second) (4 soru)
- Possessive pronouns (3 soru)

-Ölçme Aracının Oluşturulması ve Uzman Kanısı: Kapsam geçerliği Büyüköztürk'e göre konuları ve ölçülecek davranışları belli olan başarı testleri için çok önemlidir. Bunun için önerilen yollardan birisi de uzman görüşüne başvurmaktır (2011, s.168). Bu noktadan hareketle toplam 55 çoktan seçmeli sorudan oluşan başarı testi geliştirilirken kapsam geçerliğinin kontrol edilmesi ve gerekli düzeltmelerin yapılabilmesi için Eğitim Bilimleri Bölümünden biri doçent ve biri yardımcı doçent olmak üzere iki ve Yabancı Diller Yüksek Okulundan eğitim alanında yüksek lisans ve doktora yapan dört okutmandan uzman görüşleri alınmış ve kapsam geçerliliği için belirtke tablosu oluşturulmuştur.

-Pilot Uygulama: Deneme başarı testinin güvenilirliğini belirlemek ve madde analizi yapabilmek için bu üniteleri daha önceden öğrenmiş olan öğrenciler üzerinde testin ön uygulamasının yapılması uygun görülmüştür. Bu nedenle ilk hali 55 maddeden oluşan ve uzman görüşleriyle yeniden şekillenen taslak başarı testi Fırat Üniversitesi Mühendislik Fakültesinde bir önceki dönem hazırlık okumuş olan 300 1. Sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Bu uygulama esnasında testi uygulayan öğretim elemanlarının da seviyeye uygunluk noktasında yorumları alınmış bu yorumlar doğrultusunda bazı sorular görsel eklenerek daha anlaşılır hale getirilmiştir. Başarı testinin bu uygulaması yapılırken sonuçların

genellenebilirliğine dikkat edilerek tüm bölümler temsil edilebilecek şekilde random yoluyla seçilmiştir. Çünkü uygulamanın yapıldığı dönem Yabancı Diller Yüksek okulunda öğrenciler sınıflara her bölümden eşit olacak şekilde random olarak yerleştirilmişlerdir.

-Madde Analizi ve Nihai testin Oluşturulması: Pilot test uygulandıktan sonra madde istatistiklerinin hesaplanması, doğrudan teste alınabilecek maddelerin belirlenmesi ve bu maddelerde ne tür düzeltmelerin olacağını belirlemek için madde analizi yapılmıştır. 55 soruluk deneme testi madde analizleri “Madde Analiz Sonuçları” başlığı ile verilmiştir. İlgili analizler “TAP: Test Analysis Program (version 2007a)” programıyla yapılmıştır. Madde analizi için her maddenin madde güçlük indeksi (pj) ve madde ayırtıcılık gücü indeksine (rj) bakılmıştır.

Yapılan analiz çalışmalarının ardından madde güçlüklerinin nasıl dağılım gösterdiğini sergilemek üzere aşağıdaki tablo oluşturulmuştur. Tablo oluştururken değer aralıkları aşağıdaki gibidir (Baykul, 2000, s.332).

Tablo 14. Başarı Testi Madde Güçlük İndeksleri

Madde Güçlük Değeri (pj) (Item Diff.)	Madde Sayısı	Madde Numarası	Maddenin Değerlendirilmesi
0.81-1.00	2	16,25	Çok Kolay
0.61-0.80	18	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 13, 14, 22, 24, 32, 40, 48, 49, 53	Kolay
0.41-0.60	25	9, 12, 15, 17, 18, 19, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 41, 42, 44, 47, 50, <u>51</u> , 52, 54	Orta Güçlükte
0.21-0.40	9	5, <u>20</u> , 21, 23, 31, 37, <u>43</u> , 45, 55	Zor
0-0.20	1	<u>46</u>	Çok Zor
Toplam	55		

Altı çizili maddeler (3, 20,43, 46, 51) TAP Analiz Sonucu Atılan maddelerdir.

Tablo 14 incelendiğinde 55 maddenin 2’sinin çok kolay, 18’inin kolay, 25’inin orta güçlükte, 9’unun zor ve 1’inin de çok düzeyde olduğu görülmüştür. Bu verilere göre testin ağırlıklı olarak kolay ve orta güçlükteki maddelerden oluştuğu söylenebilir. TAP analizi sonucunda kolay olarak değerlendirilen maddelerden 1, orta güçlükteki maddelerden 1, zor

maddelerden 2, çok zor maddelerden 1 madde atılmış ve çok kolay maddelerden de hiç madde atılmamıştır (EK3).

Tablo 15. Madde Ayırıcılık Gücü İndeksine (rj) Göre Madde Analizi Sonuçları

Madde Ayırıcılık Gücü İndeksi (rj) Değeri (Disc. Index)	Madde Sayısı	Madde Numarası	Maddenin Değerlendirilmesi
0.30-1.00	46	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 45, 47, 48, 49, 50, 52, 54, 55	Madde oldukça iyi işlemektedir. Testte olduğu gibi kullanılabilir.
0.20-0.29	4	22, 25, 44, 53	Madde düzeltilmek suretiyle kullanılabilir.
0-0.19	5	<u>3</u> , <u>20</u> , <u>43</u> , <u>46</u> , <u>51</u>	Madde hiç kullanılmamalı veya tamamen düzeltilmelidir.
Toplam	55		

Altılı çizili maddeler (3, 20, 43, 46, 51) TAP Analiz Sonucu Atılan maddelerdir.

Tablo 15 incelendiğinde 55 maddeden 46'sının ayırıcılık gücü yönünden oldukça iyi işlediği ve testte olduğu gibi kullanılabileceği, 4 maddenin düzeltilmek koşuluyla teste alınabileceği ve 5 maddenin ise hiç kullanılmaması veya tamamen düzeltilmesi gerektiği görülmüştür. Çünkü Tan (2010, s.216)'a göre çok fazla sayıda madde olmamak kaydıyla ayırıcılık gücü çok düşük (0.20'den düşük) olan maddelerin testten atılması gerekmektedir. Bu bağlamda kullanılmaması gereken bölümde bulunan maddelerin tamamı TAP Analizi sonucunda atılmıştır. Bunun yanı sıra düzeltilmek suretiyle kullanılabilecek (22-25-44-53) maddelerin ayırıcılık değerleri (0.28 ve 0.29) 0.30'a çok yakın olduğu için testte düzeltilerek kullanılmalarına karar verilmiştir. Düzeltmeler resim ekleme, seçeneklerde daha rahat anlaşılır ifade kullanma ve soruda cinsiyet ayrımı gerektiren ifadeleri daha açık hale getirme olarak yapılmıştır. Böylece 50 soruluk nihai başarı testi oluşmuştur.

Nihai teste madde seçerken TAP Analiz Programında iki analiz yapılmıştır. Bu analizlerin sonuçları Tablo 15'te verilmiştir. Birinci TAP analizinde 55 maddeden hiç madde kaybolmazken, testin ortalama güçlüğü 0.536 olarak belirlenmiştir. Ayrıca KR20 (Alpha) değerinin 0.879, KR21 değerinin ise 0.866 olduğu, standart sapmanın da 9.570 değerinde olduğu görülmektedir. Yapılan ikinci analiz sonucunda 5 maddenin (3, 20, 43, 46, 51) atıldığı, madde güçlüğü'nün 0.547 olduğu, KR20 (Alpha) değerinin ise 0.882'ye, KR21 değerinin ise

0.873'e yükseldiği görülmektedir. Sönmez (2001, s.416)'e göre bir testin ortalama güçlük değerinin 0.50 civarında olması gerekmektedir. 0.50'den yukarı olanlar kolay, aşağı olanlar ise zor olarak yorumlanır. Bu değere göre araştırma için düzenlenen testin (güçlük değeri=0.547) orta güçlükte olduğu söylenebilir. Diğer taraftan testte kalan soruların doğru cevap dağılımının ise A (8), B (13), C (14) ve D (15) şeklinde olduğu görülmektedir

3.4.1.2. Yabancı Dil Öğreniminde Üstbilis Ölçeği (YDÖÜÖ)

Araştırma kapsamında veri toplamanın bir boyutunu da yabancı dil öğreniminde üstbilis ölçeği oluşturmaktadır. Ölçek geliştirme aşamasında literatür taraması yapılmış ve 'üstbilis, bilis ötesi, bilişsel farkındalık' olarak adlandırılan kavram dahilinde geliştirilen ölçekler incelenmiştir (Tuncer ve Kaysi, 2013, Altındağ ve Senemoğlu, 2013, Demir, 2013, Tosun ve Irak, 2008, Akın, Abacı ve Çetin, 2007, Yıldız ve diğerleri, 2009). Yapılan bu incelemenin ardından 40 olumlu 11 olumsuz, toplam 51 önermeden meydana gelen bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Kapsam geçerliği; bir ölçeğin aracının hem konu ve davranış boyutuna bakılarak hem de maddelerin ölçülmek istenen davranışları ölçmede uygun olup olmadığına bakılarak varılan bir geçerlik yargısıdır (Tan, 2010, s.172). Bu yüzden hazırlanan havuz kapsam geçerliliğini oluşturmak üzere uzman görüşüne sunulmuştur. Karasar (2003, s.151)'e göre bir ölçeğin aracında bulunan önermelerin ölçme amacına uygunluğu, hedef alanı temsil edip etmediği uzman görüşüne göre belirlenir. Bu kapsamda önermeler Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünden iki doçent iki yardımcı doçent, ODTÜ İngilizce Öğretmenliği Bölümünden bir yardımcı doçent ve Fırat Üniversitesi YDYO'dan eğitim alanında doktora yapan bir ve yüksek lisans yapan bir okutman tarafından incelenmiştir. Bunun yanı sıra ölçeğin dil bakımından incelemesini de bir Türkçe dersi öğretmeni yapmıştır. Bu süreç sonunda alınan görüşlerden yola çıkılarak 9 madde elenmiş ve 42 maddelik bir taslak ölçek oluşturulmuştur.

Her cümle için aynı olmak kaydı ile tepkilerin nasıl belirleneceğinin ortaya konulduğu Likert tipi ölçekler yaygın olarak kullanılmaktadır (Karasar, 2003, s.141). Ölçekteki maddeler dördümlü Likert tipine uygun olarak *"bu ifade bana tümüyle uygun=4"*, *"bu ifade bana uygun=3"*, *"bu ifade bana uygun değil=2"*, *"bu ifade bana kesinlikle uygun değil=1"* şeklinde derecelendirilmiştir. Böylece ölçek pilot uygulamayı yapmak üzere hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan taslak ölçek Fırat Üniversitesinden gerekli izinler alınarak bir önceki sene hazırlık okumuş olan Mühendislik Fakültesi öğrencilerinden 315'ine uygulanmıştır. Ancak bazı ölçekler uygun cevaplanmadığı için değerlendirme dışında tutulmasına karar

verilmiştir. Bu yüzden 300 ölçek değerlendirme kapsamına alınmıştır. Genel bir kural olarak örneklem büyüklüğünün en az gözlenen değişken sayısının beş katı olması gerektiği ifade edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001; Akt. Büyüköztürk, 2002, s.480).

Ölçeğin yapı geçerliğini yordamak için faktör analizi işlemine başvurulmuştur. Akbulut (2010, s.84)'e göre faktör analizi, birçok maddeden oluşan bir ölçeğin alt başlıklara bölmeye, maddeleri gösterdikleri benzer özelliklere göre alt gruplar altında toplamaya yardımcı olur. Bu sebeple, öncelikle faktör analizi işlemlerinin uygulanabilirliğini ortaya koymak için Bartlett Testi ve KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değerlerine bakılmaktadır (Kalaycı, 2010, s.321). Yapılan işlemler sonucunda ölçeğin ilk etapta KMO değeri .881 olarak belirlenmiştir. KMO oranının .50'nin üzerinde olması gerekir. Oran ne kadar yüksek olursa veri seti faktör analizi yapmak için o kadar iyi kabul edilir. KMO değerlerinde .50'nin altı kabul edilemez, .50 zayıf, .60 orta, .70 iyi, .80 çok iyi ve .90 ve üzeri ise mükemmel olarak yorumlanmaktadır (Sharma, 1996, s.116; Akt.Kalaycı, 2010, 322). Bu durumda araştırma kapsamında elde edilen KMO değeri göz önüne alındığında; veri seti faktör analizi yapmak için oldukça iyidir, denilebilir. Bartlett testi sonucu ise 9407.936 düzeyinde anlamlı olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerler ölçek verilerinin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Daha sonra yapılan işlemlerde hiçbir faktörde bulunmayan 1 madde, (-) yüklü 1 madde ve iki farklı faktörde faktör yüküne sahip 2 maddeden oluşan toplam 4 maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Buna bağlı olarak faktör öz değerleri ve scree plot çizimi (EK 15) incelenerek 5 faktörden ve 38 maddeden oluşan ölçeğin ortaya çıktığı görülmüştür. Maddelerin faktör yükleri .869 ile .574 arasında değişmektedir.

Tablo 16. Yabancı Dil Öğreniminde Üstbiliş Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Madde	Faktör Yükü	Varyans %	Cronbach Alpha
No				
1. Faktör: Yabancı Dil Öğrenme Sürecini Denetleme				
23	Yabancı dil öğrenirken daha önce öğrendiklerimle yenileri arasında bağlantı kurarım.	.864	20.053	.947
36	4 temel beceriden (okuma-yazma-dinleme-konuşma) hangisinde daha iyi olduğumu bilirim	.834		
26	Yabancı dil öğrenirken yapamadığım bir etkinlikle karşılaşırsam başarmak için üzerine giderim.	.829		
10	Öğrendiklerimi kullanarak bilginin ne denli kalıcı olduğunu kontrol ederim.	.828		
11	Yabancı dil öğrenirken kullandığım strateji ve yöntemin etkisiz olduğunu anladığım anda bir diğerine geçerim.	.826		
31	Yetersiz olan yönlerimi geliştirmeye çalışırım. (okuma-yazma-dinleme-konuşma)	.824		
29	Yabancı dil öğrenirken hangi alanda yetersiz olduğumu kontrol ederim.	.817		
35	Yabancı dil öğrenirken öğrendiklerimi somutlaştırmaya çalışırım. (Yeni öğrendiğim sözcüğü kafamda çizerim ya da gerçek nesneyle eşleştiririm)	.815		
24	Öğrendiklerimi sistematik bir biçimde tekrar etmenin faydasına inanırım	.784		
25	Yabancı dil öğrenirken yapamadığım bir etkinlikle karşılaşırsam kolayca vazgeçerim.	.778		
2. Faktör: Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı geliştirilen Tutum				
38	Öğrenemediğime dair geliştirdiğim endişemi nasıl yeneceğimi bilirim.	.869	16.061	.938
37	Yabancı dilde kendimi ifade ederken gülünç olduğumu düşünürüm.	.857		
18	Yabancı dil öğrenirken olumlu düşünmem gerektiğinin farkındayım.	.850		
33	Yabancı dili öğrenememe korkusu yaşarım.	.836		
34	Yabancı dili öğrenebileceğimi kendime telkin ederim.	.820		

2	Yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenemeyeceğime dair endişe duyarım.	.815		
7	Yabancı dil öğrenirken karşılaştığım herhangi bir olumsuzluk beni süreçten soğutur.	.813		
17	Yabancı dil öğrenirken kişisel çabanın ne denli önemli olduğunun farkındayım.	.750		
3. Faktör: Yabancı Dil Öğrenme Sürecini Planlama				
20	Yabancı dil öğrenme stratejilerini bilmem.	.850		
3	Yabancı dil öğrenmeye kendimi hazır hissedirim.	.848		
8	Yabancı dil öğrenme sürecini kendime göre iyi planlarım.	.806		
21	Yabancı dil derslerine hazırlık yaparak katılırım.	.777	11.088	.905
9	Yabancı dil öğrenirken kendime küçük hedefler koyarım.	.771		
19	Yabancı dil öğrenirken kullanılan strateji ve yöntemlerden hangisiyle daha iyi öğreneceğimi bilirim.	.741		
22	Konu hakkında daha önceden bilgi sahibiysem daha kolay öğrenirim.	.715		
4. Faktör: Yabancı Dil Öğrenme Amaçlarının Farkındalığı				
14	Yabancı dil öğrenmeyi istiyorum.	.848		
15	Uygun her ortamda yabancı dil kullanmanın dil gelişimi açısından önemli olduğunun farkındayım.	.813		
1	Neden yabancı dil öğrendiğimi bilirim.	.795	9.511	.862
5	Öğrendiğim yabancı dilin ileriki hayatımda bana neler getireceğinin farkındayım.	.759		
16	Yabancı dilin günümüz şartlarında hayatın bir parçası olduğunun farkındayım.	.732		
6	Yabancı dili neden öğrenemediğimin farkındayım.	.714		
32	Yabancı dil bilmemenin ne tür problemlere yol açtığını bilirim.	.582		
5. Faktör: Yabancı Dil Öğrenim Sürecini Değerlendirme				
13	Yabancı dil öğrenirken sınavlarda başarısız olursam çalışmayı bırakırım.	.857		
30	Yabancı dil öğrenirken süreç sonunda hedeflerimin ne ölçüde gerçekleştiğini değerlendiririm.	.820		
12	Yabancı dil sınavlarından sonra nerelerde hata yaptığımı incelerim	.818	8.946	.885

4	Yabancı dil derslerinin sonunda ne öğrendiğimi kontrol ederim.	.814		
27	Yabancı dil sınavlarında yaptığım hataları bilmek benim için önemli değildir.	.785		
28	Yabancı dil öğrenirken elde ettiğim başarı beni motive eder.	.684		
KMO= .882 Bartlett Testi= 8521.921 Cronbach Alpha=.877				

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere özdeğeri 1 ve üzerinde olan beş faktörlü ölçeğin güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin toplam Cronbach Alpha katsayısı .877 olarak hesaplanmıştır. Kalaycı (2010, s.405) ‘ya göre, Alfa katsayısı, .40’dan küçükse ölçek güvenilir değildir, .40 ile .60 arasındaki ölçeklerin güvenilirlikleri düşüktür, .60 ile .80 arasındaki değerler ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu gösterirken .80’den büyük ölçekler yüksek derecede güvenilirlerdir. Bu değerler göz önüne alındığında geliştirilen ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir. Ölçeğe ilişkin diğer güvenilirlik hesaplamaları sonucu Guttman Split Half katsayısı .722; eşit uzunluklu (equal length) ve eşit uzunluklu olmayan (unequal length) Spearman Brown değeri ise .730 olarak bulunmuştur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans yüzde 65.659’dur. Sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda toplam varyansın yüzde 40 ile yüzde 60 arasında bir değer alması yeterli kabul edilmektedir (Scherer vd., 1988; Akt. Kan, 2012, s.135).

Ölçeğin alt boyutları dikkate alındığında ise birinci faktörde yabancı dil dersinde süreci denetlemeye dönük maddeler olduğu görülmüştür ve bu bölüm “*yabancı dil öğrenme sürecini denetleme*” olarak adlandırılmıştır. Bu alt boyutuna ilişkin güvenilirlik katsayısı .947 olarak hesaplanmıştır. Bu bölümün ölçeğin yüzde 20.052’lik bir kısmını açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin ikinci bölümü “*yabancı dil öğrenmeye karşı geliştirilen tutum*” olarak isimlendirilmiştir. Bu boyuta ilişkin güvenilirlik katsayısı .938 olarak hesaplanırken bu bölümün ölçeğin yüzde 16.061’lik bir kısmını açıkladığı görülmüştür. Bu gruba giren maddelere bakıldığında üçüncü bölüm “*yabancı dil öğrenme sürecini planlama*” olarak adlandırılmıştır. Bu bölüme ilişkin güvenilirlik katsayısı .905, açıklanan varyans ise yüzde 11.088 olarak belirlenmiştir. Dördüncü bölüm “*yabancı dil öğrenme amaçlarının farkındalığı*” olarak ortaya çıkmıştır. Bu bölümün güvenilirlik katsayısı .862; açıkladığı varyans ise yüzde 9.511’dir. Son bölüm ise “*yabancı dil öğrenme sürecini değerlendirme*” olarak oluşturulmuştur. Bu bölüme ait güvenilirlik katsayısı .885’tir. Bu bölüm toplam varyansın yüzde 8.946’lık kısmını açıklamaktadır. Son olarak tüm yapılan işlemlerin ardından ölçeğin son haline bakılarak yeniden KMO ve Bartlett Testi sonuçları incelenmiştir. Buna

göre KMO değeri .882 Bartlett testi sonucu ise 8521.921 olarak belirlenmiştir. Böylece Yabancı Dil Öğreniminde Üstbiliş Ölçeği (YDÖÜÖ) hazır hale gelmiştir.

3.4.1.3.Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği

Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği (YDDBÖ) Başol ve Evin Gencel (2013)'in *Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması* adlı çalışmalarından alınmıştır. Ölçeğin geliştirilme aşamaları aşağıda tüm ayrıntılarıyla verilmiştir. Kember ve arkadaşları (2000)'ndan Türkçeye uyarlanan bu ölçeğin çalışmanın nicel verilerini toplamak amacıyla kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin hem orijinal hem de uyarlama için yapı geçerliği çalışmalarında uygulandığı grup üniversite öğrencileri olduğundan bu ölçek üniversite hazırlık öğrencileriyle yürüteceğimiz araştırmamız için uygun bulunmuştur. Bu sebeple, öğrencilerin İngilizce öğretimindeki yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemeye yönelik kullanılacak olan Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği çalışmanın deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.

YDDBÖ öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeylerini 5'li Likert (5=Kesinlikle Katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3=Karasızım, 2=Katılmıyorum, 1=Kesinlikle katılmıyorum) derecelemesi kullanarak Alışkanlık, Anlama, Yansıtma ve Kritik yansıtma olmak üzere dört alt boyutta ölçmek üzere tasarlanmış 16 maddeden oluşan bir ölçektir. Her bir alt boyut 4 maddeden oluşmaktadır.

Orijinal çalışmada ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .62 ile .76 aralığında bulunmuştur. Ölçeğin faktör yapısını ortaya koymada doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve tüm maddeleri içine alan tek faktörlü bir model dört faktörlü modele karşı test edilmiştir. Sonuçlar dört faktörlü modeli destekleyici niteliktedir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinde ölçek öncelikle çalışmanın yazarları tarafından Türkçeye çevrilmiş daha sonra eşdeğerlik için yurt dışında doktora yapmış olan üç öğretim elemanı tarafından yapılmıştır. Alınan dönütlerle formun geri çevirisi iki İngilizce Bölümü öğretim elemanı tarafından yapılmıştır. Sonuç olarak bazı maddelerde düzeltmeler yapılmıştır.

Türkçeye uyarlandıktan sonra ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için Promaks Rotasyonu yapılarak temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde ölçekteki on altı madde özdeğeri birin üzerinde dört faktör altında toplanmıştır. Hiç ters maddesi bulunmayan ölçekte Cronbach Alpha içtutarlık katsayısı ölçeğin tamamı için .77 ve

alt boyutlar için .54 ile Alışkanlık boyutu için en düşük ve .72 ile Yansıtma alt boyutu için en yüksek olduğu görülmüştür. Ölçeğin tamamı için .70 üzerinde olan iç tutarlığın yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.

Ölçeğin KMO değeri .81 olarak bulunmuş ve Bartlett'in Kay-Kare testi (2352.11, $p=.001$) verinin faktör analizi için uygun olduğunu ortaya koymuştur. Açıklayıcı faktör analizinin ardından Lisrel 8.54 paket programı kullanılarak verilerin orijinal ölçekte ortaya konan dört boyutlu faktör yapısını destekleyip desteklemediği incelenmiştir. Yapılan analiz işlemlerinin sonucunda Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeğinin ölçeğin orijinal çalışmasındaki dört faktörlü modeli doğruladığı anlaşılmıştır.

Ölçeğin geçerliğini sağlamak için ayrıca benzer bir ölçekle korelasyonuna bakılmıştır. Bunun için California Eleştirel Düşünme ölçeği kullanılmıştır. İki ölçekten elde edilen toplam puanlar arası korelasyon .76 olarak tespit edilmiş ve bu durum alt boyut düzeyinde farklı yapıları ölçen bu iki ölçeğin genelde birbirine yakın iki yapıyı ölçtüğünü doğrulamıştır.

Sonuç olarak ölçeğe ilişkin yapılan tüm işlemlerin sonucunda; yurtdışındaki çalışmalarda Kember ve arkadaşları (2000) tarafından Mezirow'un görüşleri temel alınarak geliştirilmiş olan, 16 maddeden oluşan Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeğinin dil ve yapı yönünden uygun, güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu ortaya konmuştur.

3.4.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırma karma yöntem araştırması olduğundan hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır. Nitel verilerin toplanması için görüşme tekniği kullanılmıştır. Karasar (2003, s.166) görüşmeyi bireylerin farklı konular hakkında bilgi, düşünce, tutum ve davranışlarıyla bunların oluş sebeplerini öğrenmede kullanılan pratik bir yol olarak tanımlamaktadır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2013, s.147-148) görüşme nitel araştırmada en çok kullanılan veri toplama aracıdır. Bu yolla deneyimler, tutumlar, düşünceler, yorumlar, algılar ve tepkiler gibi açıkça gözlenemeyenler anlaşılmaaya çalışılır. Karasar'a göre (2003, s.166-168) katılanların sayısına göre görüşme *bireysel* ve *grupça* olmak üzere ikiye ayrılır. Ayrıca görüşmeler kuralların katılığına göre de yapılmış, yarı yapılmış ve yapılanmamış olmak üzere üçe ayrılırlar. Yapılanmış görüşme, önceden hazırlanan görüşme planının olduğu gibi uygulandığı görüşmedir. Yapılanmamış görüşme ise görüşmecininoldukça esnek bir alana sahip olduğu ve ana çizgileriyle belirli olsa da dışına rahatlıkla çıkabileceği serbestliği olan görüşme türüdür. Lichtman'a göre (2006, s. 118; Akt. Kan, 2012, s. 144) yarı yapılmış görüşmede önceden

hazırlanan soruların yanı sıra görüşme esnasında soruları desteklemek için alt sorular da bulunmaktadır.

Yukarıda anlatılanlardan yola çıkarak araştırma kapsamında görüşmeci ile kaynak kişiden başka kimse bulunmamış ve bireysel görüşme tercih edilmiştir. Yapılan görüşmeler aynı zamanda görüşmeciye hareket özgürlüğü tanıyacak şekilde yarı yapılmış şekilde tasarlanmıştır. Öğrencilerden sürece dair görüş almak için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Sürece yönelik soruları kapsayan bu form uzman görüşüne sunulmuş ve son şeklini almıştır. Görüşmeler öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri araştırmacının Fırat Üniversitesi yabancı Diller Yüksekokulundaki odasında gerçekleşmiştir. Toplam dokuz öğrenciyle yapılan görüşmelerde not alma tekniği kullanılmıştır. Araştırmacı yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruları ve öğrenci cevaplarıyla birlikte gelişen alt soruları öğrencilere sormuş ve aldığı cevapları not etmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin derslerini de yürüttüğünden araştırmacının öğrencilerle güvene dayalı bir ilişkisi hali hazırda mevcuttur. Öğrenciler bu yüzden soruları içtenlikle cevaplamışlardır. Kimliklerinin açıklanmayacağı öğrencilere duyurulmuş ve öğrenciler cevap verirken hiçbir şekilde yönlendirilmemişlerdir. Görüşmeler kapsamında elde edilen veriler organize edilerek çözümleme süreci için hazır hale getirilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın nicel boyutu için elde edilen veriler bilgisayar paket programı ile çözümlenmiştir. Araştırmanın uygulama öncesinde araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testinin analizi pilot uygulamanın ardından “TAP: Test Analysis Program (version 2007a)” programıyla yapılmıştır. Daha sonraki aşamada ise, araştırmacı tarafından geliştirilen “İYabancı Dil Öğreniminde Üstbiliş Ölçeği”nin ön analizleri yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılan “Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği” ise geçerlik ve güvenirlikleri hesaplanmış hazır ölçek olarak kullanılmıştır. Diğer taraftan araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğe ilişkin KMO, Bartlett ve Cronbach Alpa değerleri hesaplanmış ve faktör analizi işlemleri yürütülmüştür. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek dörtlü likert tipinde, Yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeği beşli likert tipindedir. Beşli ve dörtlü ölçeklerden elde edilen verileri değerlendirir ve yorumlarken aşağıdaki değer aralıkları dikkate alınmıştır:

Tablo 17 . Yabancı Dil Öğreniminde Üstbiliş Ölçeği İçin Değer Aralıkları

Değer Aralığı	Katılım Düzeyi
1.00-1.74	Bu İfade Bana Kesinlikle Uygun değil (1)
1.75-2.49	Bu İfade Bana Uygun Deği (2)
2.50-3.24	Bu İfade Bana Uygun (3)
3.25-4.00	Bu İfade Bana Tümüyle Uygun (4)

Tablo 18 . Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği İçin Değer Aralıkları

Değer Aralığı	Katılım Düzeyi
1.00-1.80	Kesinlikle katılmıyorum (1)
2.81-2.60	Katılmıyorum (2)
3.61-3.40	Kısmen katılıyorum (3)
4.41-4.20	Katılıyorum (4)
5.21-5.00	Tamamen katılıyorum (5)

Ölçeklere ilişkin veriler çözümlenirken yukarıda sıralan değer aralıkları dikkate alınmış ve bu şekilde yorumlar yapılmıştır. Başarı testi, ile yabancı dil öğreniminde üstbiliş ve yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeklerine yönelik olarak deney ve kontrol grubunun hem kendi içlerindeki hem de birbirleri arasındaki ilişkiye bakılarak karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu nedenle farklı testlerin kullanılmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Eldeki veri setlerinde normal dağılım ve varyans eşitliği sağlandığında parametrik, bu önkoşullar sağlanmadığında ise non parametrik testler uygulanmaktadır (Akbulut, 2010, s.19-20). Bu noktadan hareketle eldeki nicel verilerin önce ön koşulları yerine getirilmiş ve ön koşullardan elde edilen veriler ışığında uygun olan test seçimine gidilmiştir.

3.5.1.Nitel Verilerin Çözümlemesi

Öğrencilerin dersin işlenişi ve uygulanan yöntemin etkililiğinin değerlendirilmesinde nitel araştırmalarda kullanılan görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniğinde bu doğrultuda yararlanılmış sınıfın genel görüşlerinden ve kritik becerilerle ilgili görüşler seçilerek bulgulara tablolastırılıp sunulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim uygulamaları ile ilgili öğrenci görüşlerini yansıtacak şekilde hazırlanıp uzmanlardan gerekli yardım alınmıştır. Öğrenci görüşleriyle ilgili bir örnek Ek 16 da sunulmuştur. Nitel verilerin çözümlenmesi betimsel analizlere uygun olarak yapılmış, kodlamalar ve temalar oluşturulmuştur. Yıldırım ve Şimşek 'e göre (2013, s.256-257)

betimsel analiz dört aşamadan oluşmaktadır. İlk boyutta görüşme de yer alan boyutlardan yola çıkılarak bir çerçeve oluşturulur. Bu çerçeve dahilinde verilerin hangi temalar altında toplanacağı belirlenir. İkinci aşamada temalar etrafında kullanılacak doğrudan alıntılar belirlenir. Üçüncü aşamada bulgular tanımlanarak düzenlenir ve anlaşılır bir dile dönüştürülür. Son aşamada ise bulgular açıklanır, ilişkilendirilip anlamlı hale getirilir. Görüşme verileri doğrudan alıntılarla aktarıldığında betimlemeler zenginleşmektedir. Doğrudan alıntılarının ardından da araştırmacının kendi yorumlarıyla çıkarımlar yapması gerekmektedir.

Yaptığımız çalışmada Yıldırım ve Şimşek'in belirttiği aşamalar takip edilmiş, doğrudan alıntılar metin içerisinde verilirken, tırnak içerisinde, italik yazı karakterinde ve üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan sunulmuştur. Aynı zamanda sunulan her doğrudan alıntının başına, alıntının nereden yapıldığını gösteren açıklayıcı kısaltmalar konulmuştur. Örneğin görüşmelerden alıntı yapıldığında cümle başına “Ö1 şeklinde açıklayıcı bir ifade yazılmıştır. Kodlamalar yapılırken de farklı öğrencilerden elde edilen kodlar birbirini destekleyecek biçimde aynı ana tema içerisine atılarak bu konuyla ilgili doğrudan alıntılar metin içinde gösterilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Nicel ve nitel bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Nicel Verilere Ait Bulgular

Nicel verilerin analiz edildiği bu bölümde Başarı Testi, “İngilizce Öğreniminde Üstbiliş Ölçeği, Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği” adlı ölçme araçları ele alınmıştır. Bu bölümlere yönelik denenceler ve elde edilen bulgular aşağıda sıralanmıştır. İlk olarak denence belirtilmiş daha sonra ise denenceye uygun yapılan test çizelge şeklinde sunulmuştur

4.1.1. Başarı Testine İlişkin Denenceler

Denence 1: Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

Deney grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları öntest-sontest toplam puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi ve puanlarının dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için K-S testi uygulanmıştır. Buna göre deney grubuna ait öntest ($K=.76$; $p=.60$) ve sontest ($K=.50$, $p=.95$) toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür. Bu nedenle grubun öntest-sontest toplam puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 19: Deney Grubunun Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Deney Grubu	n	$\bar{X}$	S	r	t	P
Öntest	30	23.96	2.72	,607	-19.33*	.000
Sontest	30	40.16	5.69			

* $p<.05$

Tablo 19’da deney grubunun öntest ile sontest puanlarının aritmetik ortalaması görülmektedir ($\bar{X}_{\text{öntest}}=23.96$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=40.16$). Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(29)}=-19,33$; $p<0,05$]. Sontest

toplam puanı yükselmiş ve oluşan fark $\bar{X}_s - \bar{X}_ö = 16.2$ olarak hesaplanmıştır. Bu farkın, sontest puanları lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre araştırmanın 1. denencesi doğrulanmıştır.

Denece 2: Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

İngilizce öğretiminde geleneksel yöntem kullanılarak ders yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları öntest-sontest puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testin belirlenebilmesi için öğrencilerin öntest ve sontest puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğinin ortaya konması amacıyla K-S testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna göre, kontrol grubu öntest ($K=.75$; $p=.61$) ile sontest ($K=.80$, $p=.53$) puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle, kontrol grubuna ait öntest-sontest puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden olan bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır.

Tablo 20: Kontrol Grubunun Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	n	$\bar{X}$	S	r	t	p
Öntest	30	24.46	2.59	.326	-17.67	.000
Sontest	30	35.70	3.31			

Tablo 20’de, kontrol grubunun öntest ile sontest puanlarının aritmetik ortalaması görülmektedir ($\bar{X}_{öntest}=24.46$; $\bar{X}_{sontest}=35.70$). Kontrol grubunun da öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(29)}=-17,67$; $p<0,05$]. Sontest toplam puanı yükselmiş ve oluşan fark $\bar{X}_s - \bar{X}_ö = 10.54$ olarak hesaplanmıştır. Bu farkın, sontest puanları lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak bir önceki denenceyle karşılaştırma yapıldığında, öntest-sontest farkının deney grubundaki kadar fazla olmadığı görülmektedir. Buna göre araştırmanın 2. denencesi doğrulanmıştır

Denence 3: Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun başarı testinden aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Kontrol ve deney gruplarının başarı testinden aldıkları sontest puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. Belirlenen alt problemin deney ve kontrol gruplarında t-testi ile test edilebilmesi için bu gruplardaki t-testinin varsayımları incelenmiştir. Grupların sontest puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Levene testi ile incelenmiştir [$F=7.612$; $p=.000$].

Gruplar arasındaki t-testi sonucunda Levene testi incelenmiş ve $p<0.05$, $p=.000$ olduğundan grupların puanlarının normal dağılım göstermediği ortaya çıkmıştır. Bundan dolayı, nonparametrik testlerden MWU testinin uygulanması kararlaştırılmıştır.

Tablo 21: Deney ve Kontrol Grubunun Başarı testi Sontest Uygulamasına İlişkin Mann Whitney U ve T-Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	S	sd	Levene		t	p	M.W.U		Sıra	Sıra
					F	p			M.W.U	p	Ort.	Top.
Deney	30	40.16	5.69								38.20	1146.00
Kontrol	30	35.70	3.31	58	7.61	.008	3.711	.000	219.000	.001		
Toplam	60										22.80	684.00

* $p<0.05$

Yapılan istatistiksel işlemler grupların Başarı testi sontest uygulamasına ilişkin puanları arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir [$MWU=219.000$; $p=.001$]. Anlamlılık düzeyinin $p=.05$ değerinden küçük olması, araştırmaya katılan öğrencilerin başarı testi sontest puanlarının ortalamaları arasında gruplara göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bulgu İngilizce öğretiminde bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde geleneksel uygulamaya göre anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucunu doğurmaktadır. Bu noktada 3. denence kabul edilmiştir.

Denence 4: Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları sontest ve kalıcılık puanları arasında kalıcılık testi puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

Deney grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları sontest-kalıcılık testi toplam puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi ve puanlarının dağılımının normal dağılım

gösterip göstermediğini belirlemek için K-S testi uygulanmıştır. Buna göre deney grubuna ait sontest($K=.50$; $p=.95$) ve kalıcılık ($K=.58$, $p=.88$) toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür. Bu nedenle grubun sontest-kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 22: Deney Grubunun Başarı Testinden Aldıkları Sontest-Kalıcılık testi Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Deney Grubu	n	$\bar{X}$	S	r	t	p
Sontest	30	40.16	5.69	.984	5.253*	.000
Kalıcılık	30	39.10	5.16			

* $p<.05$

Tablo 22’de, deney grubunun sontest ile kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalaması görülmektedir ($\bar{X}_{\text{sontest}}=40.16$; $\bar{X}_{\text{kalıcılık}}=39.10$). Deney grubunun sontest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(29)}=5.253$; $p<0,05$]. Kalıcılık puanı düşmüş ve sontest puanları lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre araştırmanın 4. denencesi reddedilmiştir.

Denence 5: Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları sontest ve kalıcılık puanları arasında kalıcılık testi puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları sontest-kalıcılık testi toplam puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi ve puanlarının dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için K-S testi uygulanmıştır. Buna göre kontrol grubuna ait sontest($K=.80$; $p=.53$) ve kalıcılık ($K=.68$, $p=.73$) toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür. Bu nedenle kontrol grubunun sontest-kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 23: Kontrol Grubunun Başarı Testinden Aldıkları Sontest-Kalıcılık testi Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	n	$\bar{X}$	S	r	t	p
Sontest	30	35.70	3.31	.714	8.703	.000
Kalıcılık	30	31.80	3.16			

*p<.05

Tablo 23'te, kontrol grubunun sontest ile kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalaması görülmektedir ($\bar{X}_{\text{sontest}}=35.70$; $\bar{X}_{\text{kalıcılık}}=31.80$). Kontrol grubunun sontest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(29)}=8.703$; $p<0,05$]. Kalıcılık puanı düşmüş ve sontest puanları lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre araştırmanın 5. Denencesi reddedilmiştir.

Denence 6: Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun başarı testinden aldıkları her iki grubun kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol gruplarının başarı testinden aldıkları kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini test etmek amacıyla t-testi yapılmış ve varsayımları incelenmiştir. Grupların puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Levene testi ile incelenmiştir. Yapılan incelemeler neticesinde puanların normal dağılım göstermediği anlaşılmıştır. [$F=6.64$; $p=.000$] ($p<0.05$, $p=.000$). Bundan dolayı, nonparametrik testlerden MWU testinin uygulanması kararlaştırılmıştır.

Tablo 24: Deney ve Kontrol Grubunun Başarı testi Kalıcılık Uygulamasına İlişkin Mann Whitney U ve T-Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	S	sd	Levene		t	p	M.W.U		Sıra Ort.	Sıra Top.
					F	p			M.W.U	p		
Deney	30	39.10	5.16								41.80	1254.00
Kontrol	30	31.80	3.16	58	6.64	.012	6.596	.000	111.000	.000		
Toplam	60										19.20	576.00

Y

apıla
n
istati

stiksel işlemler grupların Başarı testi kalıcılık testi uygulamasına ilişkin puanları arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir [MWU=111.000; $p=.000$]. Anlamlılık düzeyinin $p=.05$ değerinden küçük olması, araştırmaya katılan öğrencilerin başarı testi kalıcılık puanlarının ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bulgu İngilizce öğretiminde bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının kalıcılığı üzerinde geleneksel uygulamaya göre anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucunu doğurmaktadır. Bu noktada 6. denence kabul edilmiştir.

4.1.2.Yabancı Dil Öğreniminde Üstbiliş Ölçeğine (YDÖÜÖ) İlişkin Bulgular

Denence7: Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun Yabancı Dil Öğreniminde Üstbiliş Ölçeğinden (YDÖÜÖ) aldıkları öntest-sontest toplam puanları arasında sontest toplam puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

Deney grubundaki öğrencilerin yabancı dil öğretiminde üstbiliş ölçeğinden aldıkları **öntest-sontest** toplam puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi ve üstbiliş puanlarının dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için K-S testi uygulanmıştır. Buna göre deney grubuna ait $\text{Öntest}_{(\text{genel})}(K=.47; p=.97)$ ve $\text{Sontest}_{(\text{genel})}(K=.72, p=.66)$ toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Ek Kolmogorow smirnow testleri). Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür. Deney grubunun $\text{Öntest}_{(\text{genel})}$ - $\text{Sontest}_{(\text{genel})}$ toplam puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testinin (paired sample t test) kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 25: Deney Grubunun YDÖÜÖ'nin Ön-Üstbiliş_(genel)-Son-Üstbiliş_(genel) Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Genel	n	$\bar{X}$	S	r	t	p
Öntest	30	86,53	4,00			
Sontest	30	113,66	16,35	-.174	-8,638*	.000

* $p<0.05$

Tablo 25 Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun Yabancı Dil Öğreniminde Üstbiliş Ölçeğinden (YDÖÜÖ) aldıkları öntest-sontest toplam puanlarının değerlendirildiği bağımlı gruplar t-testi sonuçlarını göstermektedir. Denel işlemler öncesinde alınan öntest ($\bar{X}=86.53$) toplam puanı ve denel işlemler sonrasında alınan

sontest ($\bar{X}=113.66$) toplam puanı karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu [$t_{(29)}=-8.638$, $p=.000$] görülmüştür. Söz konusu farkın, deney grubunun sontest-genel ortalama puanları lehine gerçekleştiği görülmektedir. Buna göre araştırmanın 7. denencesi doğrulanmıştır.

Denence 8: Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin YDÖÜÖ' den aldıkları öntest-sontest toplam puanları arasında sontest toplam puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin Yabancı Dil Öğreniminde Üstbiliş Ölçeğinden aldıkları **Öntest_(genel)-Sontest_(genel)** toplam puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi belirlemek ve üstbiliş puanlarının dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için K-S testi uygulanmıştır. Buna göre kontrol grubuna ait Öntest_(genel) ($K=.79$; $p=.55$) ve Sontest_(genel) ($K=.62$, $p=.82$) toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Kolmogorow smirnow testleri.). Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür. Kontrol grubunun Öntest_(genel)- Sontest_(genel) toplam puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 26 : Kontrol Grubunun YDÖÜÖ'nin Ön-Üstbiliş_(genel) -Son-Üstbiliş_(genel) Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Genel	n	$\bar{X}$	S	r	t	p
Öntest	30	86,86	4,34	.758	.370*	.714
Sontest	30	86,63	5,26			

Tablo 26 geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun, Yabancı Dil Öğreniminde Üstbiliş ölçeğinden aldıkları toplam puanlarının değerlendirildiği bağımlı gruplar t-testi sonuçlarını göstermektedir. Denel işlemler öncesinde alınan öntest ($\bar{X}=86.86$) toplam puanı ve denel işlemler sonrasında alınan sontest ($\bar{X}=86.63$) toplam puanı karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın oluşmadığı [$t_{(29)}=.370$, $p=.714$] görülmüştür. Buna göre araştırmanın 8. denencesi reddedilmiştir.

Denence 9: Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun YDÖÜÖ’den aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretimin, yabancı dil öğretiminde öğrencilerin üstbiliş becerilerine ilişkin etkisini belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarına YDÖÜÖ, hem denel işlemler öncesinde hem de denel işlemler sonrasında uygulanmıştır. Kontrol ve deney gruplarının üstbiliş becerilerinin *genel* alt boyutunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla grupların sontest puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Levene testi ile kanıtlanmıştır ve anlamlı farklılık tespit edilmiştir.[F=20,48; p=.000].

Tablo 27: Deney ve Kontrol Grubunun YDÖÜÖ’nin Sontest Uygulamasının Genel Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve T-Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	S	sd	Levene		t	p	M.W.U		Sıra	Sıra
					F	p			M.W.U	p	Ort.	Top.
Deney	30	113.6	16.05								43.42	1302.50
Kontrol	30	86.6	5.26	58	20.4	.000	8.76	.000	62.500	.000		
Toplam	60										17.58	527.50

*p<0.05

Gruplar arasındaki t-testi sonucunda çıkan anlamlı farklılığı test etmek amacıyla Levene testi incelenmiş ve puanların normal dağılmadığı görülmüştür. Levene testinde görülen bu farklılıktan dolayı, nonparametrik testlerden MWU’nun kullanılmasına karar verilmiştir. Yapılan istatistiksel işlemler grupların YDÖÜÖ’nin sontest uygulamasının *genel* puanları arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir [MWU=62.500; p=.000]. Ayrıca deney grubunun sıra ortalamasının, kontrol grubunun sıra ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yapılan analiz sonucunda yazılmış olan denence kabul edilmiştir (p<0.05).

Denence 10: Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun YDÖÜÖ’nin “*Yabancı Dil Öğrenme Sürecini Denetleme*” alt boyutuna ilişkin öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

Deney grubundaki öğrencilerin yabancı dil öğretiminde üstbiliş ölçeğinin “*Yabancı Dil Öğrenme Sürecini Denetleme*” alt boyutundan aldıkları *öntest-sontest* toplam puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi ve ilgili alt boyuta ilişkin puanlarının dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için K-S testi uygulanmıştır. Buna göre deney grubuna ait Öntest-denetleme ($K=.55$; $p=.91$) ve Sontest-denetleme ($K=.85$, $p=.45$) puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür. Deney grubunun Öntest-denetleme-Sontest-denetleme puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testinin (paired sample t test) kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 28: Deney Grubunun “Yabancı Dil Öğrenme Sürecini Denetleme”Alt Boyutuna Dair Ön-Üstbiliş_(denetleme)-Son-Üstbiliş_(denetleme) Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Denetleme	N	$\bar{X}$	S	r	t	P
Öntest	30	19,13	2,51			
Sontest	30	29,16	6,03	-.017	-8,354*	.000

* $p<0.05$

Tablo 28 Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun İngilizce Öğreniminde Üstbiliş Ölçeğinden (YDÖÜÖ) aldıkları öntest-sontest *denetleme* puanlarının değerlendirildiği bağımlı gruplar t-testi sonuçlarını göstermektedir. Denel işlemler öncesinde alınan öntest ($\bar{X}=19.13$) denetleme puanı ve denel işlemler sonrasında alınan sontest ($\bar{X}=29.16$) denetleme puanı karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu [$t_{(29)}=-8.354$, $p=.000$] görülmüştür. Söz konusu farkın, deney grubunun sontest-denetleme ortalama puanları lehine gerçekleştiği görülmektedir. Buna göre araştırmanın 10. denencesi doğrulanmıştır.

Denence 11: Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun YDÖÜÖ’nün “*Yabancı Dil Öğrenme Sürecini Denetleme*” alt boyutuna ilişkin öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin Yabancı Dil Öğreniminde Üstbiliş Ölçeğinden aldıkları *Ön-Üstbiliş_(denetleme)-Son-Üstbiliş_(denetleme)* puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi belirlemek ve üstbiliş puanlarının dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için K-S testi uygulanmıştır. Buna göre kontrol grubuna ait Öntest-denetleme ($K=.55$; $p=.91$) ve Sontest- -denetleme ($K=.73$, $p=.66$) puanlarının normal dağılım

gösterdiği belirlenmiştir (Kolmogorow smirnow testleri).). Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür. Kontrol grubunun öntest-denetleme-sontest-denetleme puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 29: Kontrol Grubunun“Yabancı Dil Öğrenme Sürecini Denetleme”Alt Boyutuna Dair Ön-Üstbiliş-Denetleme-Son-Üstbiliş-Denetleme Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Denetleme	N	$\bar{X}$	S	r	t	p
Öntest	30	19,90	2,61	.831	-.614*	.544
Sontest	30	20,06	2,47			

*p<0.05

Tablo 29 geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun, yabancı dil öğrenimde üstbiliş ölçeğinden aldıkları *denetleme* puanlarının değerlendirildiği bağımlı gruplar t-testi sonuçlarını göstermektedir. Denel işlemler öncesinde alınan öntest ($\bar{X}=19.90$) denetleme puanı ve denel işlemler sonrasında alınan sontest ($\bar{X}=20.06$) denetleme puanı karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın oluşmadığı [$t_{(29)}=-.614$, $p=.544$] görülmüştür. Buna göre araştırmanın 11. denencesi reddedilmiş yani kontrol grubuna uygulanan ölçeğin *denetleme* alt boyutuna ilişkin öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Denence 12: Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun YDÖÜÖ’nün *Yabancı Dil Öğrenme Sürecini Denetleme*” alt boyutundan aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretimin, yabancı dil öğreniminde öğrencilerin üstbiliş becerilerine ilişkin etkisini belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarına YDÖÜÖ, hem denel işlemler öncesinde hem de denel işlemler sonrasında uygulanmıştır. Kontrol ve deney gruplarının üstbiliş becerilerinin “*Yabancı Dil Öğrenme Sürecini Denetleme*” alt boyutunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. Belirlenen alt problemin deney ve kontrol gruplarında t-testi ile test edilebilmesi

için bu gruptaki t-testinin varsayımları incelenmiştir. Grupların son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Levene testi ile kanıtlanmıştır. [F=9.108; p=.004].

Tablo 30: Deney ve Kontrol Grubunun YDÖÜÖ'nin Son test Uygulamasının “Yabancı Dil Öğrenme Sürecini Denetleme” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve T-Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	S	sd	Levene		T	p	M.W.U		Sıra Ort.	Sıra Top.
					F	p			M.W.U	p		
Deney	30	29.16	6.03								42.32	1269.50
Kontrol	30	20.06	2.47	58	9.10	.004	7.61	.000	95.500	.000		
Toplam	60										18.68	560.50

*p<0.05

Gruplar arasındaki t-testi sonucunda çıkan anlamlı farklılığı test etmek amacıyla Levene testi incelenmiş ve puanların homojen dağılmadığı görülmüştür. Levene testinde görülen bu farklılıktan dolayı, nonparametrik testlerden MWU'nun kullanılmasına karar verilmiştir. Yapılan istatistiksel işlemler grupların YDÖÜÖ'nin son test uygulamasının *denetleme* alt boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir [MWU=95.500; p=.000]. Ayrıca deney grubunun sıra ortalamasının, kontrol grubunun sıra ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yapılan analiz sonucunda yazılmış olan denence deney grubu lehine kabul edilmiştir (p<0.05).

Denence 13: Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun YDÖÜÖ'nün “*Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı geliştirilen Tutum*” alt boyutuna ilişkin ön test-son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

Deney grubundaki öğrencilerin yabancı dil öğreniminde üstbiliş ölçeğinden aldıkları *ön test-son test* tutum puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi ve üstbiliş puanlarının dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için K-S testi uygulanmıştır. Buna göre deney grubuna ait Öntest_(tutum) (K=.97; p=.29) ve Son test_(tutum) (K=.93, p=.34) puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Ek Kolmogorow smirnow testleri). Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağı

düşünülmüştür. Deney grubunun $\bar{X}_{\text{Öntest(tutum)}}$ - $\bar{X}_{\text{Sontest(tutum)}}$ puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 31: Deney Grubunun “Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı geliştirilen Tutum” Alt Boyutuna Dair $\bar{X}_{\text{Öntest(üstbiliş(tutum))}}$ - $\bar{X}_{\text{Sontest(üstbiliş(tutum))}}$ Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Tutum	n	$\bar{X}$	s	r	t	p
Öntest	30	15,80	1,44	.115	-8,273*	.000
Sontest	30	24,00	5,40			

*p<0.05

Tablo 31 Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun Yabancı Dil Öğreniminde Üstbiliş Ölçeğinden (YDÖÜÖ) aldıkları öntest-sontest tutum puanlarının değerlendirildiği bağımlı gruplar t-testi sonuçlarını göstermektedir. Denel işlemler öncesinde alınan öntest ($\bar{X}=15.80$) tutum puanı ve denel işlemler sonrasında alınan sontest ($\bar{X}=24.00$) tutum puanı karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu [$t_{(29)}=-8.273$, $p=.000$] görülmüştür. Söz konusu farkın, deney grubunun sontest-tutum ortalama puanları lehine gerçekleştiği görülmektedir. Buna göre araştırmanın 13. denencesi doğrulanmıştır ve Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretimin deney grubunda üstbiliş becerilerinin tutum alt boyutuna anlamlı bir şekilde etki ettiği ortaya çıkmıştır.

Denence 14: Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun YDÖÜÖ’nün “Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı geliştirilen Tutum” alt boyutuna ilişkin öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin Yabancı Dil Öğreniminde Üstbiliş Ölçeğinden aldıkları $\bar{X}_{\text{Öntest(tutum)}}$ - $\bar{X}_{\text{Sontest(tutum)}}$ puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi belirlemek ve üstbiliş puanlarının dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için K-S testi uygulanmıştır. Buna göre kontrol grubuna ait Öntest-tutum ($K=.86$; $p=.44$) ve Sontest- -tutum ($K=.74$, $p=.63$) puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Kolmogorow smirnow testleri).). Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür. Kontrol grubunun öntest-tutum-sontest-tutum puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 32: Kontrol Grubunun “Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı geliştirilen Tutum” Alt Boyutuna Dair Öntest-Üstbiliş_(tutum)-Sontest-Üstbiliş_(tutum) Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Tutum	N	$\bar{X}$	S	r	t	p
Öntest	30	16.03	1.58	.840	-.724*	.475
Sontest	30	16.16	1.85			

*p<0.05

Tablo 32 geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun, yabancı dil öğreniminde üstbiliş ölçeğinden aldıkları tutum puanlarının değerlendirildiği bağımlı gruplar t-testi sonuçlarını göstermektedir. Denel işlemler öncesinde alınan öntest ($\bar{X}$ =16.03) tutum puanı ve denel işlemler sonrasında alınan sontest ($\bar{X}$ =16.16) tutum puanı karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın oluşmadığı [$t_{(29)}=-.724$, $p=.475$] görülmüştür. Buna göre geleneksel yöntemle öğrencilerin üstbiliş becerilerinin tutum alt boyutu olumlu yönde etkilenmemiş, araştırmanın 14. denencesi reddedilmiştir.

Denence 15: Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun YDÖÜÖ’nün “*Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı geliştirilen Tutum*” alt boyutundan aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretimin, yabancı dil öğreniminde öğrencilerin üstbiliş becerilerine ilişkin etkisini belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarına YDÖÜÖ, hem denel işlemler öncesinde hem de denel işlemler sonrasında uygulanmıştır. Kontrol ve deney gruplarının üstbiliş becerilerinin *tutum* alt boyutunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. Belirlenen alt problemin deney ve kontrol gruplarında t-testi ile test edilebilmesi için bu gruptaki t-testinin varsayımları incelenmiştir. Grupların sontest puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Levene testi ile kanıtlanmıştır. [$F=27.65$; $p=.000$].

Tablo 33 : Deney ve Kontrol Grubunun YDÖÜÖ'nin Sontest Uygulamasının “Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı geliştirilen Tutum” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve T-Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	S	sd	Levene		T	p	M.W.U		Sıra Ort.	Sıra Top.	*p<0.05
					F	P			M.W.U	p			
Deney	30	24.00	5.40								41.77	1253.00	
Kontrol	30	16.16	1.85	58	27.6	.000	7.51	.000	112.00	.000			
Toplam	60										19.23	577.00	

Gruplar arasındaki t-testi sonucunda çıkan anlamlı farklılığı test etmek amacıyla Levene testi incelenmiş ve istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Levene testinde görülen bu farklılıktan dolayı, nonparametrik testlerden MWU'nun kullanılmasına karar verilmiştir. Yapılan istatistiksel işlemler grupların YDÖÜÖ'nin sontest uygulamasının **tutum** alt boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir [MWU=112.00; p=.000]. Ayrıca deney grubunun sıra ortalamasının, kontrol grubunun sıra ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yapılan analiz sonucunda 15. denence kabul edilmiştir.

Denence 16: Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun YDÖÜÖ'nün “**Yabancı Dil Öğrenme Sürecini Planlama**” alt boyutuna ilişkin öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

Deney grubundaki öğrencilerin yabancı dil öğreniminde üstbilis ölçeğinden aldıkları **öntest-sontest** planlama puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi ve üstbilis puanlarının dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için K-S testi uygulanmıştır. Buna göre deney grubuna ait Öntest-planlama (K=1.46; p=.02) normal dağılım göstermezken, Sontest-planlama (K=.81, p=.52) puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Ek 7). Buna göre YDÖÜÖ'nin **planlama** alt boyutuna ilişkin öntest_{planlama}-sontest_{planlama} karşılaştırmasında, nonparametrik testlerden biri olan, Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanılması uygun görülmüştür.

Tablo 34: Deney Grubunun YDÖÜÖ'nin Yabancı Dil Öğrenme Sürecini Planlama Alt Boyutuna İlişkin Öntest_{planlama}-Sontest_{planlama} Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt boyut	Öntest-planlama Sontest-planlama	n	Sıra Ort.	Sıralar Toplamı	Z	p
Süreci Planlama	Negatif sıra	4	8.13	32.50	-3.375*	.001
	Pozitif sıra	20	13.38	267.50		
	Eşit	6				
	Toplam	30				

*p<0.05

YDÖÜÖ'nin *yabancı dil öğrenme sürecini planlama* alt boyutuna ilişkin ön-planlama-son-planlama puanlarının karşılaştırıldığı Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 34'te verilmiştir. Yapılan işlemlere göre deney grubundaki öğrencilerin ölçeğin yabancı dil öğrenme sürecini planlama alt boyutuna ilişkin ön-planlama-son-planlama puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır [$Z=-3.375$, $p=.001$]. Söz konusu istatistiksel farklılık deney grubunun son-planlama puanları doğrultusunda gerçekleşmiştir. Buna göre 16. denence doğrulanmıştır.

Denence 17: Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun YDÖÜÖ'nün "*Yabancı Dil Öğrenme Sürecini Planlama*" alt boyutuna ilişkin öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin Yabancı Dil Öğreniminde Üstbilis Ölçeğinden aldıkları Öntest_{planlama}-Sontest_{planlama} puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi belirlemek ve üstbilis puanlarının dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için K-S testi uygulanmıştır. Buna göre kontrol grubuna ait Öntest_{planlama} ($K=.83$; $p=.49$) ve Sontest_{planlama} ($K=.98$, $p=.29$) puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Kolmogorow smirnow testleri.). Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür. Kontrol grubunun öntest-planlama-sontest-planlama puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 35: Kontrol Grubunun “Yabancı Dil Öğrenme Sürecini Planlama”Alt Boyutuna Dair Öntest-Üstbiliş_{planlama}–Sontest-Üstbiliş_{planlama} Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Planlama	N	$\bar{X}$	S	r	t	p
Öntest	30	16.90	2.27			
Sontest	30	16.93	2.16	.837	-.143*	.887

*p<0.05

Tablo 35 geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun, Yabancı dil öğreniminde üstbiliş ölçeğinden aldıkları planlama puanlarının değerlendirildiği bağımlı gruplar t-testi sonuçlarını göstermektedir. Denel işlemler öncesinde alınan öntest ($\bar{X}$ =16.90) planlama puanı ve denel işlemler sonrasında alınan sontest ($\bar{X}$ =16.93) planlama puanı karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın oluşmadığı [$t_{(29)}=-.143$, $p=.887$] görülmüştür. Buna göre geleneksel yöntemle öğrencilerin üstbiliş becerilerinin planlama alt boyutu olumlu yönde etkilenmemiş, araştırmanın 17. denencesi reddedilmiştir.

Denence 18: Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun YDÖÜÖ’nün “*Yabancı Dil Öğrenme Sürecini Planlama*” alt boyutundan aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretimin, yabancı dil öğreniminde öğrencilerin üstbiliş becerilerine ilişkin etkisini belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarına YDÖÜÖ, hem denel işlemler öncesinde hem de denel işlemler sonrasında uygulanmıştır. Kontrol ve deney gruplarının üstbiliş becerilerinin *planlama* alt boyutunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. Belirlenen alt problemin deney ve kontrol gruplarında t-testi ile test edilebilmesi için bu gruplardaki t-testinin varsayımları incelenmiştir. Grupların sontest puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Levene testi ile kanıtlanmıştır. [$F=.001$; $p=.001$].

Tablo 36: Deney ve Kontrol Grubunun YDÖÜÖ'nin Sontest Uygulamasının “Yabancı Dil Öğrenme Sürecini Planlama” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve T-Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	S	sd	Levene		T	p	M.W.U		Sıra Ort.	Sıra Top.
					F	p			M.W.U	p		
Deney	30	18.63	2.18								36.83	1105.00
Kontrol	30	16.93	2.16	58	.001	.974	3.385	.001	260.00	.004		
Toplam	60										24.17	725.00

*p<0.05

Gruplar arasındaki t-testi sonucunda çıkan anlamlı farklılığı test etmek amacıyla Levene testi incelenmiş ve tespit edilen anlamlı farklılıktan dolayı, nonparametrik testlerden MWU'nun kullanılmasına karar verilmiştir. Yapılan istatistiksel işlemler grupların YDÖÜÖ'nin sontest uygulamasının *planlama* alt boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir [MWU=260.00; p=.004]. Ayrıca deney grubunun sıra ortalamasının, kontrol grubunun sıra ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yapılan analiz sonucunda 18. denence kabul edilmiştir, deney grubunun planlama alt boyutundan aldığı sontest puanları , kontrol grubunun puanlarından anlamlı bir şekilde farklıdır.

Denence 19: Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun YDÖÜÖ'nün “*Yabancı Dil Öğrenme Amaçlarının Farkındalığı*” alt boyutuna ilişkin öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

Deney grubundaki öğrencilerin yabancı dil öğreniminde üstbilis ölçeğinden aldıkları *öntest-sontest farkındalık* puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi ve üstbilis puanlarının dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için K-S testi uygulanmıştır. Buna göre deney grubuna ait Öntest-farkındalık puanları (K=1.45; p=.03) normal dağılım göstermezken, Sontest-planlama (K=1.12, p=.15) puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Ek Kolmogorow smirnow testleri). Buna göre YDÖÜÖ'nin *farkındalık* alt boyutuna ilişkin öntestfarkındalık-sontestfarkındalık karşılaştırmasında,

nonparametrik testlerden biri olan, Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanılması uygun görülmüştür.

Tablo 37: Deney Grubunun YDÖÜÖ'nin Yabancı Dil Öğrenme Amaçlarının Farkındalığı Alt Boyutuna İlişkin Ön-Farkındalık-Son-Farkındalık Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt boyut	Öntest-farkındalık	n	Sıra Ort.	Sıralar	Z	p
	Sontest-farkındalık			Toplamı		
	Negatif sıra	1	2.00	2.00		
	Pozitif sıra	21	11.95	251.00		
	Eşit	8			-4.063*	.000
	Toplam	30				

*p<0.05

YDÖÜÖ'nin "*Yabancı Dil Öğrenme Amaçlarının Farkındalığı*" alt boyutuna ilişkin ön-farkındalık-son-farkındalık puanlarının karşılaştırıldığı Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 37'de verilmiştir. Yapılan işlemlere göre deney grubundaki öğrencilerin ölçeğin yabancı dil öğrenme sürecini planlama alt boyutuna ilişkin öntest_{planlama}-sontest_{planlama} puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır [$Z=-4.063$, $p=.000$]. Söz konusu istatistiksel farklılık deney grubunun son-farkındalık puanları lehinde gerçekleşmiştir. Buna göre 19. denence kabul edilmiştir.

Denence 20: Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun YDÖÜÖ'nün "*Yabancı Dil Öğrenme Amaçlarının Farkındalığı*" alt boyutuna ilişkin öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin Yabancı Dil Öğreniminde Üstbilis Ölçeğinden aldıkları *Ön-farkındalık-Son -farkındalık* puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi belirlemek ve üstbilis puanlarının dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için K-S testi uygulanmıştır. Buna göre kontrol grubuna ait Öntest-farkındalık ($K=.98$; $p=.28$ ve Sontest- farkındalık ($K=.75$, $p=.61$) puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Kolmogorow smirnow testleri).). Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür. Kontrol

grubunun öntest-farkındalık-sontest-farkındalık puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 38: Kontrol Grubunun YDÖÜÖ'nin Yabancı Dil Öğrenme Amaçlarının Farkındalığı Alt Boyutuna İlişkin Öntest_{farkındalık}-Sontest_{farkındalık} Puanlarının Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Farkındalık	N	$\bar{X}$	S	r	t	p
Öntest	30	19.56	2.16	.589	1.841*	.076
Sontest	30	18.93	1.98			

*p<0.05

Tablo 38'de geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun, Yabancı Dil Öğreniminde üstbilis ölçeğinden aldıkları farkındalık puanlarının değerlendirildiği bağımlı gruplar t-testi sonuçlarını göstermektedir. Denel işlemler öncesinde alınan öntest ($\bar{X}=19.56$) farkındalık puanı ve denel işlemler sonrasında alınan sontest ($\bar{X}=18.93$) farkındalık puanı karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın oluşmadığı [$t_{(29)}=1.841$, $p=.076$] görülmüştür. Buna göre geleneksel yöntemle öğrencilerin üstbilis becerilerinin farkındalık alt boyutu ortalamalar karşılaştırıldığında, öntest doğrultusunda olumlu yönde etkilenmiş ve araştırmanın 20. denencesi reddedilmiştir.

Denence 21: Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun YDÖÜÖ'nün "**Yabancı Dil Öğrenme Amaçlarının Farkındalığı**" alt boyutundan aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretimin, yabancı dil öğreniminde öğrencilerin üstbilis becerilerine ilişkin etkisini belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarına YDÖÜÖ, hem denel işlemler öncesinde hem de denel işlemler sonrasında uygulanmıştır. Kontrol ve deney gruplarının üstbilis becerilerinin **farkındalık** alt boyutunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. Belirlenen alt problemin deney ve kontrol gruplarında t-testi ile test edilebilmesi için bu gruplardaki t-testinin varsayımları incelenmiştir. Grupların sontest puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Levene testi ile kanıtlanmıştır. [$F=.060$; $p=.000$].

Tablo 39: Deney ve Kontrol Grubunun YDÖÜÖ'nin Sontest Uygulamasının “Yabancı Dil Öğrenme Amaçlarının Farkındalığı” Alt Boyutuna Dair Mann Whitney U ve T-Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	S	sd	Levene		T	p	M.W.U		Sıra	
					F	p			M.W.U	p	Ort.	Top.
Deney	30	22.50	2.09								42.68	1280.50
Kontrol	30	18.93	1.98	58	.060	.807	6.771	.000	84.500	.000		
Toplam	60										18.32	549.50

*p<0.05

Gruplar arasındaki t-testi sonucunda çıkan anlamlı farklılığı test etmek amacıyla Levene testi incelenmiş ve puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Levene testinde görülen bu farklılıktan dolayı, nonparametrik testlerden MWU'nun kullanılmasına karar verilmiştir. Yapılan istatistiksel işlemler grupların YDÖÜÖ'nin sontest uygulamasının *farkındalık* alt boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir [MWU=84.500; p=.000]. Ayrıca deney grubunun sıra ortalamasının, kontrol grubunun sıra ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yapılan analiz sonucunda oluşturulan 21. denence kabul edilmiştir.

Denence 22: Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun YDÖÜÖ'nün “*Yabancı Dil Öğrenim Sürecini Değerlendirme*” alt boyutuna ilişkin öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

Deney grubundaki öğrencilerin yabancı dil öğreniminde üstbilis ölçeğinden aldıkları öntestdeğerlendirme-Sontestdeğerlendirme puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi ve üstbilis puanlarının dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için K-S testi uygulanmıştır. Buna göre deney grubuna ait Öntest-değerlendirme puanları (K=1.42; p=.03) normal dağılım göstermezken, Sontest-değerlendirme (K=.83, p=.48) puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Ek 7). Buna göre YDÖÜÖ'nin *değerlendirme* alt boyutuna ilişkin öntest-değerlendirme-sontest-değerlendirme karşılaştırmasında, nonparametrik testlerden biri olan, Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanılması uygun görülmüştür.

Tablo 40: Deney Grubunun YDÖÜÖ'nin “Yabancı Dil Öğrenim Sürecini Değerlendirme” Alt Boyutuna İlişkin Öntestdeğerlendirme-Sontestdeğerlendirme Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt boyut	Öntest-değerlendirme Sontest-değerlendirme	n	Sıra Ort.	Sıralar Toplamı	Z	p
	Negatif sıra	0	.00	.00		
	Pozitif sıra	25	13.00	325.00		
Süreci Değerlendirme	Eşit	5			-4.389*	.000
	Toplam	30				

*p<0.05

YDÖÜÖ'nin “*Yabancı Dil Öğrenim Sürecini Değerlendirme*” alt boyutuna ilişkin Öntestdeğerlendirme-Sontestdeğerlendirme puanlarının karşılaştırıldığı Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları tablo 40'ta verilmiştir. Yapılan işlemlere göre deney grubundaki öğrencilerin ölçeğin yabancı dil öğrenme sürecini değerlendirme alt boyutuna ilişkin Öntestdeğerlendirme-Sontestdeğerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır [$Z=-4.389$, $p=.000$]. Buna göre 22. denence kabul edilmiştir.

Denence 23: Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun YDÖÜÖ'nün “*Yabancı Dil Öğrenim Sürecini Değerlendirme*” alt boyutuna ilişkin öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin Yabancı Dil Öğreniminde Üstbilis Ölçeğinden aldıkları Öntestdeğerlendirme-Sontestdeğerlendirme puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi belirlemek ve üstbilis puanlarının dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için K-S testi uygulanmıştır. Buna göre kontrol grubuna ait Öntest-değerlendirme($K=.90$; $p=.39$) ve Sontest- değerlendirme ($K=.84$, $p=.47$) puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (EK 7). Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür. Kontrol grubunun öntest-farkındalık-sontest-farkındalık puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 41: Kontrol Grubunun YDÖÜÖ'nin “Yabancı Dil Öğrenim Sürecini Değerlendirme” Alt Boyutuna İlişkin Ön-Değerlendirme-Son-Değerlendirme Puanlarının Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Değerlendirme	N	$\bar{X}$	S	r	t	p
Öntest	30	14.46	1.59	.519	-.239*	.813
Sontest	30	14.53	1.52			

*p<0.05

Tablo 41, geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun, Yabancı Dil Öğreniminde üstbiliş ölçeğinden aldıkları değerlendirme puanlarının değerlendirildiği bağımlı gruplar t-testi sonuçlarını göstermektedir. Denel işlemler öncesinde alınan öntest ($\bar{X}$ =14.46) değerlendirme puanı ve denel işlemler sonrasında alınan sontest ($\bar{X}$ =14.53) değerlendirme puanı karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın oluşmadığı [$t_{(29)}=-.239$, $p=.813$] görülmüştür. Buna göre geleneksel yöntemle öğrencilerin üstbiliş becerilerinin değerlendirme alt boyutu ortalamalar karşılaştırıldığında, araştırmanın 23. denencesi reddedilmiştir.

Denence 24: Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun YDÖÜÖ'nün “*Yabancı Dil Öğrenim Sürecini Değerlendirme*” alt boyutundan aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Deney ve kontrol gruplarına YDÖÜÖ, hem denel işlemler öncesinde hem de denel işlemler sonrasında uygulanmıştır. Kontrol ve deney gruplarının üstbiliş becerilerinin *değerlendirme* alt boyutunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. Belirlenen alt problemin deney ve kontrol gruplarında t-testi ile test edilebilmesi için bu gruplardaki t-testinin varsayımları incelenmiştir. Grupların sontest puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Levene testi ile kanıtlanmıştır. [$F=5.307$; $p=.000$].

Tablo 42: Deney ve Kontrol Grubunun YDÖÜÖ'nin Sontest Uygulamasının “Yabancı Dil Öğrenim Sürecini Değerlendirme” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve T-Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	S	sd	Levene		T	p	M.W.U		Sıra Ort.	Sıra Top.
					F	p			M.W.U	p		
Deney	30	19.16	3.08								42.47	1274.00
Kontrol	30	14.53	1.52	58	5.30	.025	7.372	.000	91.000	.000		
Toplam	60										18.53	556.00

*p<0.05

Gruplar arasındaki t-testi sonucunda Levene testi incelenmiş ve puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmıştır. Levene testinde görülen bu farklılıktan dolayı, nonparametrik testlerden MWU uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel işlemler grupların YDÖÜÖ'nin sontest uygulamasının *değerlendirme* alt boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir [MWU=91.000; p=.000]. Ayrıca deney grubunun sıra ortalamasının, kontrol grubunun sıra ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yapılan analiz sonucunda oluşturulan 24. denence kabul edilmiştir.

4.1.3. Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeğine İlişkin Denenceler

Denence 25: Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği (YDDBÖ) aldıkları öntest-sontest toplam puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

Deney grubundaki öğrencilerin YDDBÖ'nden aldıkları Öntest-yansıtıcı düşünme_{genel}-Sontest-yansıtıcı düşünme_{genel} toplam puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi ve yansıtıcı düşünme puanlarının dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için K-S testi uygulanmıştır. Buna göre deney grubuna ait ön-yansıtıcı düşünme-genel (K=.77; p=.58) ve son-yansıtıcı düşünme-genel (K=.59, p=.87) toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik

bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür. Deney grubunun öntest-yansıtıcı düşünme_{genel}-sontest-yansıtıcı düşünme_{genel} toplam puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 43: Deney Grubunun YDDBÖ'nin "Öntest-yansıtıcı düşünme_{genel}-Sontest-yansıtıcı düşünme_{genel}" Puanlarının Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Genel	N	$\bar{X}$	S	r	t	p
Öntest	30	38.73	2.55			
Sontest	30	53.20	3.17	.155	-21.087*	.000

*p<0.05

Tablo 43 İngilizce öğretiminde Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun, YDDBÖ'nden aldıkları toplam yansıtıcı düşünme puanlarının değerlendirildiği bağımlı gruplar t-testi sonuçlarını göstermektedir. Denel işlemler öncesinde alınan yansıtıcı düşünme ($\bar{X}=38.73$) toplam puanı ve denel işlemler sonrasında alınan yansıtıcı düşünme ($\bar{X}=53.20$) toplam puanı karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu [$t_{(29)}=-21.087$, $p=.000$] görülmüştür. Söz konusu farkın, deney grubunun son-yansıtıcı düşünme-genel ortalama puanları lehine gerçekleştiği görülmektedir. Buna göre araştırmanın 25. denencesi doğrulanmıştır.

Denenece 26: Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin YDDBÖ' den aldıkları öntest-sontest toplam puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin YDDBÖ'nden aldıkları Öntest-yansıtıcı düşünme_{genel}-Sontest-yansıtıcı düşünme_{genel} toplam puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi ve yansıtıcı düşünme puanlarının dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için K-S testi uygulanmıştır. Buna göre kontrol grubuna ait ön-yansıtıcı düşünme-genel ($K=.79$; $p=.55$) ve son-yansıtıcı düşünme-genel ($K=.72$, $p=.67$) toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür. Kontrol grubunun ön-yansıtıcı düşünme-genel-son-yansıtıcı düşünme-genel toplam puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 44: Kontrol Grubunun YDDBÖ'nin "Öntest-yansıtıcı düşünme_{genel}-Sontest-yansıtıcı düşünme_{genel}" Alt Boyutuna İlişkin Puanların Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Genel	n	$\bar{X}$	S	r	t	p
Öntest	30	37.16	3.06	.781	-.665*	.511
Sontest	30	37.43	3.47			

*p<0.05

Tablo 50 İngilizce öğretiminde geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun, YDDBÖ'nden aldıkları toplam yansıtıcı düşünme puanlarının değerlendirildiği bağımlı gruplar t-testi sonuçlarını göstermektedir. Denel işlemler öncesinde alınan yansıtıcı düşünme ($\bar{X}=37.16$) toplam puanı ve denel işlemler sonrasında alınan yansıtıcı düşünme ($\bar{X}=37.43$) toplam puanı karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın oluşmadığı [$t_{(29)}=-.665$, $p=.511$] görülmüştür. Buna göre araştırmanın 26. denencesi doğrulanmamıştır.

Denence 27: Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun YDDBÖ'den aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Araştırmanın ilgili denencesini test etmek amacıyla **genel** puanlara ilişkin olarak elde edilen t-testi yapılmıştır. Grupların sontest puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Levene testi ile kanıtlanmıştır. [$F=.101$; $p=.000$].

Tablo 45: Deney ve Kontrol Grubunun YDDBÖ'nin Sontest Uygulamasının Genel Puanlarına İlişkin Mann Whitney U ve T-Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	S	sd	Levene		t	p	M.W.U		Sıra	Sıra
					F	p			M.W.U	p	Ort.	Top.
Deney	30	53.20	3.17								45.50	1365.00
Kontrol	30	37.43	3.47	58	.101	.752	18.35	.000	.000	.000		
Toplam	60										15.50	465.00

*p<0.05

Gruplar arasındaki t-testi sonucunda Levene testi incelenmiş ve puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Levene testinde görülen bu farklılıktan

dolayı, nonparametrik testlerden MWU uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel işlemler grupların YDDBÖ'nin sontest uygulamasının **genel** alt boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir [MWU=.000; p=.000]. Ayrıca deney grubunun sıra ortalamasının ve sıra toplamının, kontrol grubunun sıra ortalaması ve toplamından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yapılan analiz sonucunda oluşturulan 27. denence kabul edilmiş yani denel işlemler sonrası ölçek deney grubunda daha olumlu yanıtlar almış ve aradaki fark anlamlılaşmıştır.

Denence 28: Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun YDDBÖ'nin **yansıtma** alt boyutuna ilişkin öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

İngilizce öğretiminde bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretimin uygulandığı deney grubunun YDDBÖ'nin **yansıtma** alt boyutuna ilişkin ön-yansıtma-son-yansıtma puanlarının karşılaştırılabilmesi için puanların normal dağılıma uygunluğuna bakılmıştır. Yapılan K-S testine göre deney grubunun YDDBÖ'nin **yansıtma** alt boyutundan aldıkları ön-yansıtma(K=1.06; p=.20) ve son-yansıtma puanlarının (K=.82, p=.50) normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür.

Tablo 46: Deney Grubunun YDDBÖ'nin “Yansıtma” Alt Boyutuna İlişkin Öntest-Yansıtma-Sontest-Yansıtma Puanlarının Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Yansıtma	n	$\bar{X}$	S	r	t	p
Öntest	30	9.40	1.67			
Sontest	30	13.30	1.80	.027	-8.805*	.000

*p<0.05

Tablo 46 İngilizce öğretiminde Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun, YDDBÖ'nin yansıtma alt boyutundan aldıkları yansıtıcı düşünme puanlarının değerlendirildiği bağımlı gruplar t-testi sonuçlarını göstermektedir. Denel işlemler öncesinde alınan yansıtma ($\bar{X}$ =9.40) puanı ve denel işlemler sonrasında alınan yansıtma ($\bar{X}$ =13.30) puanı karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu [$t_{(29)}$ =-8.805, p=.000] görülmüştür. Söz konusu farkın, deney grubunun sontest-yansıtıcı düşünme_{yansıtma} ortalama puanları lehine gerçekleştiği görülmektedir. Buna göre araştırmanın 28. denencesi kabul edilmiştir.

Denence 29: Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun YDDBÖ'nin *yansıtma* alt boyutuna ilişkin öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin YDDBÖ'nden aldıkları Öntest_{yansıtma}-Sontest_{yansıtma} puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi ve yansıtıcı düşünme puanlarının dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için K-S testi uygulanmıştır. Buna göre kontrol grubuna ait öntest_{yansıtma} (K=.88; p=.40) ve sontest_{yansıtma} (K=.83, p=.49) puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür. Kontrol grubunun öntest-yansıtıcı düşünme_{yansıtma}-sontest-yansıtıcı düşünme_{yansıtma} puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 47: Kontrol Grubunun YDDBÖ'nin “yansıtma” Alt Boyutuna İlişkin Öntest_{yansıtma}-Sontest_{yansıtma} Puanlarının Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Yansıtma	n	$\bar{X}$	S	r	t	p
Öntest	30	9.26	1.70	.783	-.487*	.630
Sontest	30	9.36	1.71			

*p<0.05

Tablo 47 İngilizce öğretiminde geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun, YDDBÖ'nin yansıtma alt boyutundan aldıkları yansıtıcı düşünme puanlarının değerlendirildiği bağımlı gruplar t-testi sonuçlarını göstermektedir. Denel işlemler öncesinde alınan yansıtma puanı ($\bar{X}$ =9.26) iken denel işlemler sonrasında alınan yansıtma puanı ($\bar{X}$ =9.36) olarak belirlenmiş ve puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın oluşmadığı [$t_{(29)}=-.487$, $p=.630$] görülmüştür. Buna göre araştırmanın 29. denencesi reddedilmiştir.

Denence 30: Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun YDDBÖ'nin *yansıtma* alt boyutundan aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Gruplarının yansıtıcı düşünme becerilerinin *yansıtma* alt boyutunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve varsayımları

incelenmiştir. Grupların puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Levene testi ile incelenmiştir. [F=.098; p=.000].

Tablo 48: Deney ve Kontrol Grubunun YDDBÖ'nin Sontest Uygulamasının Yansıtma Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve T-Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	S	sd	Levene		t	p	M.W.U		Sıra	Sıra
					F	p			M.W.U	p	Ort.	Top.
Deney	30	13.30	1.80								43.57	1307.00
Kontrol	30	9.36	1.71	58	.098	.755	8.665	.000	58.000	.000		
Toplam	60										17.43	523.00

*p<0.05

Gruplar arasındaki t-testi sonucunda Levene testi incelenmiş ve anlamlı farklılık görülmüştür. Levene testinde görülen bu farklılıktan dolayı, nonparametrik testlerden MWU uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel işlemler grupların YDDBÖ'nin sontest uygulamasının *yansıtma* alt boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir [MWU=58.000; p=.000]. Ayrıca deney grubunun sıra ortalamasının ve sıra toplamının, kontrol grubunun sıra ortalaması ve toplamından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yapılan analiz sonucunda oluşturulan 30. denence kabul edilmiştir.

Denence 31: Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun YDDBÖ'nin *kritik yansıtma* alt boyutuna ilişkin öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

İngilizce öğretiminde bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretimin uygulandığı deney grubunun YDDBÖ'nin *kritik yansıtma* alt boyutuna ilişkin ön-kritik yansıtma-son-kritik yansıtma puanlarının karşılaştırılabilmesi için puanların normal dağılıma uygunluğuna bakılmıştır. Yapılan K-S testine göre deney grubunun YDDBÖ'nin *kritik yansıtma* alt boyutundan aldıkları öntest_{kritik yansıtma}(K=.81; p=.51) ve sontest_{kritik yansıtma} puanlarının (K=.72, p=.67 normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür.

Tablo 49: Deney Grubunun YDDBÖ'nin "Kritik Yansıtma" Alt Boyutuna İlişkin ÖntestKritik Yansıtma-SontestKritik Yansıtma Puanlarının Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Kritik Yansıtma	n	$\bar{X}$	S	r	t	p
Öntest	30	9.30	1.82			
Sontest	30	14.70	2.03	.155	-11.768*	.000

*p<0.05

Tablo 49 İngilizce öğretiminde Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun, YDDBÖ'nin kritik yansıtma alt boyutundan aldıkları yansıtıcı düşünme puanlarının değerlendirildiği bağımlı gruplar t-testi sonuçlarını göstermektedir. Denel işlemler öncesinde alınan kritik yansıtma ($\bar{X}=9.30$) puanı ve denel işlemler sonrasında alınan kritik yansıtma ($\bar{X}=14.70$) puanı karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu [$t_{(29)}=-11.768$, $p=.000$] görülmüştür. Söz konusu farkın, deney grubunun son-yansıtıcı düşünme-kritik yansıtma ortalama puanları lehine gerçekleştiği görülmektedir. Buna göre araştırmanın 31. denencesi kabul edilmiştir.

Denence 32: Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun YDDBÖ'nin *kritik yansıtma* alt boyutuna ilişkin öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin YDDBÖ'nden aldıkları *Ön- kritik yansıtma-Son-kritik yansıtma* puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi ve yansıtıcı düşünme puanlarının dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için K-S testi uygulanmıştır. Buna göre kontrol grubuna ait ön-kritik yansıtma ($K=.86$; $p=.44$) ve son kritik yansıtma ($K=.77$, $p=.59$) puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür. Kontrol grubunun ön-kritik yansıtma-son-kritik yansıtma puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 50: Kontrol Grubunun YDDBÖ'nin "Kritik Yansıtma" Alt Boyutuna İlişkin ÖntestKritik Yansıtma-SontestKritik Yansıtma Puanlarının Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Kritik Yansıtma	n	$\bar{X}$	S	r	t	p
Öntest	30	9.03	1.73			
Sontest	30	9.13	1.75	.883	-.648*	.522

*p<0.05

Tablo 50 İngilizce öğretiminde geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun, YDDBÖ'nin kritik yansıtma alt boyutundan aldıkları yansıtıcı düşünme puanlarının değerlendirildiği bağımlı gruplar t-testi sonuçlarını göstermektedir. Denel işlemler öncesinde alınan kritik yansıtma puanı ($\bar{X}=9.03$) iken denel işlemler sonrasında alınan yansıtma puanı ($\bar{X}=9.13$) olarak belirlenmiş ve puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın oluşmadığı [$t_{(29)}=-.648$, $p=.522$] görülmüştür. Buna göre araştırmanın 32. denencesi reddedilmiştir.

Denence 33: Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun YDDBÖ'nin *kritik yansıtma* alt boyutundan aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Gruplarının yansıtıcı düşünme becerilerinin *kritik yansıtma* alt boyutunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini test etmek amacıyla t-testi yapılmış ve varsayımları incelenmiştir. Grupların puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Levene testi ile incelenmiştir. [$F=.196$; $p=.000$].

Tablo 51: Deney ve Kontrol Grubunun YDDBÖ'nin Sontest Uygulamasının Kritik Yansıtma Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve T-Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	S	sd	Levene		t	p	M.W.U		Sıra Ort.	Sıra Top.
					F	p			M.W.U	p		
Deney	30	14.70	2.03								44.78	1343.50
Kontrol	30	9.13	1.75	58	.196	.659	11.33	.000	21.500	.000		
Toplam	60										16.22	486.50

Gruplar arasındaki t-testi sonucunda Levene testi incelenmiş ve puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bundan dolayı, nonparametrik testlerden MWU testinin uygulanması kararlaştırılmıştır. Yapılan istatistiksel işlemler grupların YDDBÖ'nin sontest uygulamasının **kritik yansıtma** alt boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir [MWU=21.500; p=.000]. Anlamlılık düzeyinin p= .05 değerinden küçük olması, araştırmaya katılan öğrencilerin yansıtıcı düşünme sontest puanlarının kritik yansıtma alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında gruplara göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bulgu İngilizce öğretiminde bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının deney grubu öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerileri üzerinde geleneksel uygulamaya göre anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucunu doğurmaktadır. 33. denencenin doğru olduğu kanıtlanmıştır.

Denence 34: Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun YDDBÖ'nin **anlama** alt boyutuna ilişkin öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

Araştırmanın uygulandığı deney grubunun YDDBÖ'nin **anlama** alt boyutuna ilişkin ön-anlama-son-anlama puanlarının karşılaştırılabilmesi için puanların normal dağılıma uygunluğuna bakılmıştır. Yapılan K-S testine göre deney grubunun YDDBÖ'nin **anlama** alt boyutundan aldıkları ön-anlama (K=.68; p=.73) ve son-anlama puanlarının (K=.77, p=.59) normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik testlerden bağımlı gruplar t-testi kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 52: Deney Grubunun YDDBÖ'nin “Anlama” Alt Boyutuna İlişkin ÖntestAnlama-SontestAnlama Puanlarının Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Anlama	n	$\bar{X}$	S	r	t	p
Öntest	30	10.16	2.67	.249	-2.567*	.016
Sontest	30	11.50	1.83			

*p<0.05

Tablo 52 Deney grubunun, YDDBÖ'nin anlama alt boyutundan aldıkları yansıtıcı düşünme puanlarının değerlendirildiği bağımlı gruplar t-testi sonuçlarını göstermektedir. Denel işlemler öncesinde alınan anlama puanı ($\bar{X}$ =10.16) iken, denel işlemler sonrasında alınan anlama puanı ($\bar{X}$ =11.50) olarak belirlenmiştir. Puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu [$t_{(29)}=-2.567$, p=.016] görülmüştür. Söz konusu farkın, deney

grubunun son-yansıtıcı düşünme-anlama ortalama puanları lehine gerçekleştiği görülmektedir. Buna göre araştırmanın 34. denencesi kabul edilmiştir.

Denece 35: Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun YDDBÖ'nin *anlama* alt boyutuna ilişkin öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin YDDBÖ'nden aldıkları Öntest_{anlama}-Sontest_{anlama} puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi ve yansıtıcı düşünme puanlarının dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için K-S testi uygulanmıştır. Buna göre kontrol grubuna ait öntest_{anlama} (K=.68; p=.74) ve son_{anlama} (K=.80, p=.52) puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür. Kontrol grubunun öntest_{anlama}-sontest_{anlama} puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 53: Kontrol Grubunun YDDBÖ'nin “anlama” Alt Boyutuna İlişkin Öntest_{Anlama}-Sontest_{Anlama} Puanlarının Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Anlama	n	$\bar{X}$	S	r	t	p
Öntest	30	9.60	2.09			
Sontest	30	9.53	1.83	.920	.441*	.662

*p<0.05

Tablo 53 İngilizce öğretiminde geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun, YDDBÖ'nin anlama alt boyutundan aldıkları yansıtıcı düşünme puanlarının değerlendirildiği bağımlı gruplar t-testi sonuçlarını göstermektedir. Denel işlemler öncesinde alınan anlama puanı ($\bar{X}$ =9.60) iken denel işlemler sonrasında alınan anlama puanı ($\bar{X}$ =9.53) olarak belirlenmiş ve puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın oluşmadığı gözlemlenmiştir[t₍₂₉₎=.441, p=.662]. Buna göre araştırmanın 35. denencesi reddedilmiştir.

Denence 36: Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun YDDBÖ'nin *anlama* alt boyutundan aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Gruplarının yansıtıcı düşünme becerilerinin **anlama** alt boyutunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini test etmek amacıyla t-testi yapılmış ve varsayımları incelenmiştir. Grupların puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Levene testi ile incelenmiştir. [F=.018; p=.000].

Yapılan t-testi sonucunda Levene testi incelenmiş ve puanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bundan dolayı, nonparametrik testlerden MWU testinin uygulanması kararlaştırılmıştır.

Tablo 54: Deney ve Kontrol Grubunun YDDBÖ'nin Sontest Uygulamasının Anlama Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve T-Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	S	sd	Levene		t	p	M.W.U		Sıra Ort.	Sıra Top.
					F	p			M.W.U	p		
Deney	30	11.50	1.83								38.57	1157.00
Kontrol	30	9.53	1.83	58	.018	.895	11.33	.000	208.000	.000		
Toplam	60										22.43	673.00

*p<0.05

Yapılan istatistiksel işlemler grupların YDDBÖ'nin sontest uygulamasının **anlama** alt boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir [MWU=208.000; p=.000]. Anlamlılık düzeyinin p= .05 değerinden küçük olması, araştırmaya katılan öğrencilerin yansıtıcı düşünme sontest puanlarının anlama alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında gruplara göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bulgu İngilizce öğretiminde bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının deney grubu öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin anlama alt boyutu üzerinde geleneksel uygulamaya göre anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucunu doğrulamaktadır. 36. denencenin doğru olduğu kanıtlanmıştır.

Denence 37: Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun YDDBÖ'nin **alışkanlık** alt boyutuna ilişkin öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun YDDBÖ'nin *alışkanlık* alt boyutuna ilişkin öntestalışkanlık-Sontestalışkanlık puanlarının karşılaştırılabilmesi için puanların normal dağılıma uygunluğuna bakılmıştır. Yapılan K-S testine göre deney grubunun YDDBÖ'nin *alışkanlık* alt boyutundan aldıkları öntestalışkanlık ($K=.65$; $p=.77$) ve sontestalışkanlık puanlarının ($K=.92$, $p=.36$) normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik testlerden bağımlı gruplar t-testi kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 55: Deney Grubunun YDDBÖ'nin “Alışkanlık” Alt Boyutuna İlişkin Öntestalışkanlık-Sontestalışkanlık Puanlarının Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Alışkanlık	n	$\bar{X}$	S	r	t	p
Öntest	30	9.86	2.19			
Sontest	30	13.70	2.07	.295	-8.287*	.000

* $p<0.05$

Tablo 55 Deney grubunun, YDDBÖ'nin alışkanlık alt boyutundan aldıkları yansıtıcı düşünme puanlarının değerlendirildiği bağımlı gruplar t-testi sonuçlarını göstermektedir. Denel işlemler öncesinde alınan alışkanlık puanı ($\bar{X}=9.86$) iken, denel işlemler sonrasında alınan anlama puanı ($\bar{X}=13.70$) olarak belirlenmiştir. Puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu [$t_{(29)}=-8.287$, $p=.000$] görülmüştür. Söz konusu farkın, deney grubunun sontest-yansıtıcı düşünmealışkanlık alt boyutu ortalama puanları lehine gerçekleştiği görülmektedir. Buna göre araştırmanın 37. denencesi kabul edilmiştir.

Denence 38: Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun YDDBÖ'nin *alışkanlık* alt boyutuna ilişkin öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin YDDBÖ'nden aldıkları Öntestalışkanlık-Sontestalışkanlık puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi ve yansıtıcı düşünme puanlarının dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için K-S testi uygulanmıştır. Buna göre kontrol grubuna ait ön-alışkanlık puanı ($K=.99$; $p=.27$) iken son alışkanlık puanı ($K=.61$, $p=.84$) olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda puanlarının normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır. Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür. Kontrol

grubunun öntestalışkanlık-sontestalışkanlık puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 56: Kontrol Grubunun YDDBÖ'nin “alışkanlık” Alt Boyutuna İlişkin ÖntestAlışkanlık-SontestAlışkanlık Puanlarının Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Alışkanlık	n	$\bar{X}$	S	r	t	p
Öntest	30	9.26	2.19			
Sontest	30	9.40	2.42	.858	-.583*	.564

*p<0.05

Tablo 56 İngilizce öğretiminde geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun, YDDBÖ'nin alışkanlık alt boyutundan aldıkları yansıtıcı düşünme puanlarının değerlendirildiği bağımlı gruplar t-testi sonuçlarını göstermektedir. Denel işlemler öncesinde alınan alışkanlık puanı ($\bar{X}=9.26$) iken denel işlemler sonrasında alınan alışkanlık puanı ($\bar{X}=9.40$) olarak tespit edilmiş ve puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın oluşmadığı gözlemlenmiştir [$t_{(29)}=-.583$, $p=.564$]. Buna göre araştırmanın 38. Denencesinin doğru olmadığı kanıtlanmıştır.

Denence 39: Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun YDDBÖ'nin *alışkanlık* alt boyutundan aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol gruplarının yansıtıcı düşünme becerilerinin *alışkanlık* alt boyutunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini test etmek amacıyla t-testi yapılmış ve varsayımları incelenmiştir. Grupların puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Levene testi ile incelenmiştir. [$F=.1.118$; $p=.000$].

Yapılan t-testi sonucunda Levene testi incelenmiş ve $p<0.05$, $p=.000$ olduğundan puanlar arasında istatistiksel açıdan farklılık ortaya çıkmıştır. Bundan dolayı, nonparametrik testlerden MWU testinin uygulanması kararlaştırılmıştır.

Tablo 57: Deney ve Kontrol Grubunun YDDBÖ'nin Sontest Uygulamasının Alışkanlık Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve T-Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	S	sd	Levene		t	p	M.W.U		Sıra	Sıra
					F	p			M.W.U	p	Ort.	Top.
Deney	30	13.70	2.07								42.80	1284.00
Kontrol	30	9.40	2.42	58	1.11	.295	7.378	.000	81.000	.000		
Toplam	60										18.20	546.00

*p<0.05

Yapılan istatistiksel işlemler grupların YDDBÖ'nin sontest uygulamasının **alışkanlık** alt boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir [MWU=81.000; p=.000]. Anlamlılık düzeyinin p= .05 değerinden küçük olması, araştırmaya katılan öğrencilerin yansıtıcı düşünme sontest puanlarının alışkanlık alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında gruplara göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bulgu İngilizce öğretiminde bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının deney grubu öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin alışkanlık alt boyutu üzerinde geleneksel uygulamaya göre anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucunu doğrulamaktadır. Bu noktada 39. Denence kabul edilmiştir.

4.2.Nitel Verilere Ait Bulgular

4.2.1. Bilişsel Koçluk Destekli Yansıtıcı Öğretim Uygulamalarına İlişkin Deney Grubu Öğrencilerinin Görüşleri

Araştırmanın deneysel verilerini nitel olarak değerlendirmek için, deney grubu öğrencilerinin uygulamalar hakkındaki değerlendirmeleri alınmış ve aşağıdaki araştırma sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır.

“Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim uygulamalarıyla ilgili olarak deney grubu öğrencilerinin düşünceleri nelerdir?”

Deney grubunda bilişsel koçluk yöntemiyle yapılan uygulamanın öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerine ve üstbilişsel becerilerine etkisini nitel verilerle de desteklemek amacıyla alt, orta ve üst başarı düzeyinden toplam dokuz öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Görüşme verilerinden betimsel analiz yoluyla elde edilen bulgular bilişsel koçluğun planlama, gözlem yapma ve yansıtma görüşmelerinde yer alan her bir adım için ayrı ayrı verilmiştir. Cümlelerin çoğu öğrenci söylemlerinden direkt alıntılar yapılarak yazılmışken, anlatım bozukluğu ve dilbilgisi hataları olan bazı cümleler anlam değiştirilmeden düzeltilerek yazılmıştır. Ayrıca ortak söylemler birleştirilmiş ve tekrar edilmemiştir.

Araştırmada kullanılan kısaltmalar; f: frekans sayı, Ö1: Birinci öğrenci gibi sıra numarası verilerek belirtilmiştir. Aşağıdaki bölümde planlama görüşmesinin ilk adımı olan güvene ilişkin öğrenci görüşlerinin analiz sonuçları görülmektedir.

4.2.1.1.Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Dersin İşlenmesinde Kullanılan Stratejinin Planlama Görüşmesinin Güven Adımına Yönelik Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Tablo 58: Stratejinin Planlama Görüşmesinin Güven Adımına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	f
Kurulan güven sayesinde derse karşı olumlu tutum	5
Sorunları paylaşma	4
Arkadaşlarla iyi ilişkiler kurma	3
Kendini rahat ifade edebilme	3
Dinlemeyi öğrenme	2
Yardım isteyebilme	1
Kendini değerli hissetme	1
TOPLAM	19

Tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin güven oluşturma çalışmalarına ilişkin görüşleri analiz edilmiş ve ortaya çıkan temalar sırasıyla kurulan güven sayesinde derse karşı olumlu tutum (f=5), sorunları paylaşma (f=4), arkadaşlarla iyi ilişkiler kurma (f=3), kendini rahat ifade edebilme (f=3), dinlemeyi öğrenme (f=2), yardım isteyebilme (f=1) ve kendini değerli hissetme (f=1) şeklindedir. Öğrencilerin en fazla paylaştıkları görüş kurulan güven sayesinde derse karşı olumlu tutum geliştirmedir. Görüşme yapılan öğrencilerden beşi bu görüşü ortak bir nokta olarak belirtmişlerdir. Bu yönde görüş bildiren öğrencilerden ikisinin görüşü şöyledir: *“İngilizceye karşı geliştirdiğim olumsuz tutum ve öğrenemeyeceğime dair geliştirdiğim kaygılarım yaktığımız kağıtlar gibi kayboldu diyebilirim. Başaracağıma inanmamı sağlayan bu etkinliklere çok şey borçluyum.”* (Ö1), *“İlginç bir sözleşmeyle sürece başladık, karşılıklı güven dahilinde bu sözleşme bize bir çok şey vaat ediyordu. Bu sayede derse karşı ilk etapta biraz ön yargılı davrandığımı düşündüm ve sürece ve bu yeni uygulamaya kendimi bırakmaya karar verdim.”* (Ö7). Yaşanan sorunları paylaşabildikleri noktasını dört öğrenci vurgulamış ve iki öğrenci bu konuyu: *“Süreçle ya da kişisel problemlerimi destek olan hocamla paylaşabilmek beni çok rahatlattı”* (Ö3) ve *“Birçok problemin aslında çözümünün kendinde olduğunu öğrenmek bile kazançtır”* (Ö4) şeklinde ifade etmişlerdir. Tablodan da anlaşılabacağı gibi arkadaşlarla iyi ilişkiler kurabildiklerini 3 öğrenci beyan etmiş ve biri kendisini: *“Problemleri paylaşarak ve güven ilişkisini sürdürerek arkadaşlarımla aramızdaki bağ kuvvetlendi.”* (Ö5) şeklinde ifade etmiştir. Görüş bildiren öğrencilerden üçü bu süreç sonunda kendilerini daha rahat ifade edebildiklerini anlatmışlar ve bunun da kurulan güven ilişkisinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda açıklama yapan öğrencilerden biri şu şekilde görüş bildirmiştir: *“Daha önceleri derslerde konuşmaya çekinirdim. Toplantılar ve bize kazandırılmaya çalışılan güven sayesinde artık çekinmeden topluluk içinde konuşup ne düşündüğümü anlatabiliyorum. Sırf bu bile benim için oldukça büyük bir gelişmedir.”* (Ö8). Görüşme yapılan öğrencilerden ikisi de iletişim kurabilmek için aslında dinlemenin ne denli önemli olduğunu vurgulamışlardır. Öğrencilerden biri kendisini: *“Karşıdaki kişinin sizi can kulağıyla dinlemesi insana kendisini değerli hissettiriyor.”* (Ö1). şeklinde ifade etmiştir. Tablodan da anlaşılabacağı gibi bir öğrenci güven oluşturma görüşmelerinin yardım talebinde bulunmayı kolaylaştırdığını belirtmiş ve: *“Sıkıntıya düştüğüm her an, ders ya da ders dışı konularla ilgili olsun, arkadaşlarımdan ya da destek olan hocamdan yardım alacağımı bilmek içimi rahatlatıyor.”* (Ö9) şeklinde bir yorumda bulunmuştur. Tablodaki son yorumdan yola çıkarak yapılan çalışmaların yorum yapan öğrenciye kendisini değerli hissettirmiş olduğu söylenebilir. Bu yorumu yapan öğrenci: *“eğitim hayatımda ilk defa bana bu kadar değer verildiğini hissettim, üniversiteyi böyle hayal*

etmemiştim doğrusu, kalabalıkta kaybolurum ve hocalarımla bu kadar yakın olamam diye düşünüyordum.” şeklinde kendisini ifade etmiştir.

4.2.1.2.Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Dersin İşlenmesinde Kullanılan Stratejinin Planlama Görüşmesinin Amaç Belirleme ve Süreç hakkında Bilgilendirme Adımına Yönelik Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Tablo 59 planlama görüşmesinin ikinci adımı olan amaç belirleme adımına ilişkin öğrenci görüşlerinin analiz sonuçları görülmektedir.

Tablo 59. Stratejinin Planlama Görüşmesinin Amaç Belirleme ve Süreç Hakkında Bilgilendirme Adımına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	f
Yansıtma kavramına karşı duyulan ilgi	4
Öğrenme stiline öğrenilmesi	3
Ne bildiğini bilmenin öğrenilmesi	3
Daha önceden var olan amaçların değişmesi	2
Amaca uygun davranış geliştirme	2
İngilizce öğrenimine dair ilk defa amaç belirleme	2
Kendini değerli hissetme	1
TOPLAM	17

Tablo 59’da görüldüğü gibi öğrencilerin amaç belirleme basamağına ilişkin görüşleri analiz edilmiş ve sunulmuştur. Amaç belirleme görüşmeleri doğrultusunda öğrencilerin en fazla paylaştıkları görüş uygulamanın temelini teşkil eden yansıtma kavramı ve bu kavrama karşı geliştirdikleri merak çerçevesinde oluşmuştur. Görüşme yapılan öğrencilerden dördü bu görüşü ortak bir nokta olarak belirtmişlerdir. Amaç Belirleme aşamasıyla ilgili olarak öğrencilerin görüşlerinden ortaya çıkan diğer temalar ise sırasıyla öğrenme stillerinin öğrenilmesi (f=3), ne bildiğini bilmenin öğrenilmesi (f=3), daha önceden var olan amaçların değişmesi (f=3), amaca uygun davranışlar geliştirme (f=2), İngilizce öğrenimine dair ilk defa

amaç belirleme (f=2) ve kendini değerli hissetmedir (f=1). Yansıtma kavramına ilgi duymaya başlayan öğrencilerden biri şu şekilde görüş belirtmiştir: *“İlk görüşme esnasında kendisine ayna tutarak, daha sonra da dersler süresince defalarca kendisini yansıtarak ve bizleri de teşvik ederek hocamız bize yeni bir yön gösterdi, ilk defa tanıştığım bu yöntemi üniversite eğitim hayatımda kullanacağım.”* (Ö4). *“Aslında ders çerçevesinde kullandığımız bu uygulamayı özel yaşantımda ve arkadaşlarımla problemler yaşadığımda da kullanmaya başladım ve bazen kendime bazen de karşımdaki insanlara haksızlık yaptığımı kendimi dürüstçe değerlendirerek itiraf ettim. Bu da ilişkilerim boyutunda bir kazanımdır.”* (Ö9). Öğrenme stillerini öğrendiğini vurgulayan bir öğrenci *“Bu yaşıma kadar öylesine öğrenmişim ama aslında hocamın sürekli tekrarladığı ‘herkes öğrenebilir’ sözüyle nasıl daha iyi öğreneceğimi araştırmaya başladım.”* (Ö4) şeklinde kendisini ifade ederken bir diğeri de *“aslında yanlış olan bir yere takılıp kalmakmış, öğrenemediğini hissettiğin anda bir diğer yöntem kullanmak daha mantıklıymış. Öyle yapmaya başladım ve ne yalan söyleyeyim şimdiye kadar neden bunları öğrenmedim de daha iyi bir yerde değilim diye kendimi sorguluyorum.”* (Ö2) demiştir. Üstbiliş kavramıyla yeni tanışan öğrencilerin ne bildiklerini sorgulamaya başlamaları ve bu doğrultuda iki öğrencinin bu konuyla ilgili yorumları şu şekilde olmuştur: *“ Kendi kendimi tanıyıp ona göre bir stil seçmem gerektiğini öğrendim. Kendimi tanımaya başlamak ilginç bir süreç, dikkatimi çekiyor.”* (Ö1), *“Hocanın bu konudaki açıklamaları ve ders esnasındaki yönlendirmeleri ile biraz da olsa kendimi tanımaya başladım.”* (Ö6). Daha önceden edindiği amaçları değiştiğini ifade eden öğrencilerden ikisi *“İngilizceyi neden öğrenmek istiyorsun diye soranlara ilerde sınavları geçmek için cevap verirdim. Ama şu anda öğrendiğim dili iletişim kurabilmek ve aynı zamanda da kariyer basamaklarında bana yardımcı olabilmesi için severek öğrenmeye ve yaşamımın içine sokmaya başladım.”* (Ö6) diyerek görüşünü dile getirirken bir diğeri de *“İngilizceyi sadece bir zorunluluk olarak görüyor ve onun için de bir faydası olacağını düşünmüyordum. Dil öğrenmenin önemini sizinle kavradım ve küçük adımlarla amaç belirleyerek hedefe sağlam ilerlemenin önemli olduğunu biliyorum artık. Şu anda İngilizce için çok daha farklı amaçlarım var diyebilirim. Benim için ne kadar önemli olduğunun farkındayım.”* (Ö1) şeklinde kendisini ifade etmiştir. Amaca uygun davranış gelişiminin üzerinde duran iki öğrenciden biri şu şekilde konuşmuştur: *“Daha önce bu şekilde derste öğreneceğimiz konuları neden öğreneceğimize dair tahminlerde bulunmuyordum. Bu aşaması bana konunun amacını öğrenerek hedefe daha kolay ulaşmama yardım etti”.* (Ö8). Şimdiye kadar İngilizce öğrenme amacı olmayan bir öğrenci de ilk defa amaç belirlediğini şu sözlerle belirtmiştir: *“Neden İngilizce öğrenmek zorundayım diye hiç düşünmemiştim, bu etkinliklerle İngilizceyi neden ve*

nasıl öğrenmem gerektiğini biliyorum artık.” (Ö3). Sürece katılarak amaç belirleme noktasında görüşlerinin alınmasından oldukça memnun olan bir diğer öğrenci de kendisini değerli hissettiğini belirtmiş ve “Daha önce hocalar gelir bu konular öğrenilecek, sınavda şuralardan sorumlusunuz derlerdi, ama şimdi dersin amaçlarını belirlemede fikrim alınıyor, kendimi dahil hissettiğim için bu durum beni mutlu ediyor.” Demiştir. (Ö7).

4.2.1.3.Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Dersin İşlenmesinde Kullanılan Stratejinin Planlama Görüşmesinin Değerlendirme Adımına Yönelik Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Tablo 60’da planlama görüşmesinin üçüncü adımı olan değerlendirme adımına ilişkin öğrenci görüşlerinin analiz sonuçları görülmektedir.

Tablo 60: Stratejinin Planlama Görüşmesinin Amaç Belirleme ve Süreç Hakkında Bilgilendirme Adımına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	f
Kendini daha iyi değerlendirme	5
Kendine güvende artış	4
Değerlendirme sürecine katılımdan memnuniyet	3
Kendini daha iyi tanıma	2
TOPLAM	14

Tablo 60’da görüldüğü gibi öğrencilerin kendini değerlendirme basamağına ilişkin görüşleri analiz edilmiş ve sunulmuştur. Kişinin kendisi hakkındaki bilgisi ve kendisinin kontrolü ile ilgili, öğrencilerin en fazla paylaştığı görüş “kendini daha iyi değerlendirmeyi kolaylaştırma ”görüşüdür. Görüşme yapılan öğrencilerden beşi bu görüşü ortak bir nokta olarak belirtmişlerdir. Kendini Değerlendirme aşamasıyla ilgili olarak öğrencilerin, kişinin kendisi hakkındaki bilgisi ve kendisinin kontrolü boyutuyla ilgili görüşlerinden ortaya çıkan temalar sırasıyla kendine güvende artış (f=4), değerlendirme sürecine katılımdan duyulan memnuniyet (f=3) ve kendini daha iyi tanımadır (f=2).

Kendini daha iyi değerlendirmeyi kolaylaştırdığını söyleyen öğrencilerden biri: “..Hangi tür değerlendirmenin bana daha uygun olduğunu görmemi sağladı.” (Ö6) sözleriyle görüşünü belirtmiştir. diğer öğrenciler de “uygulamalar ve toplantılar esnasında yapılan yansıtma kendimi ve hocaları bir anlamda değerlendirmemi kolaylaştırdı”(Ö9), “Amaç belli olunca amacın ne ölçüde gerçekleştiğini değerlendirebiliyorum. Ayrıca hangi noktalarda öğrenmede sıkıntı yaşadığımı arkadaşlarım ve hocam sayesinde daha rahat görmeye başladım. Bu da objektif olarak gerçeklerden kaçmayarak kendimi değerlendirmemi kolaylaştırdı. Ders sonlarında yaptığımız yansıtma bir şekilde kendimizle yüzleşmeyi aslında.” (Ö1) yorumlarıyla değerlendirme aşamasında yansıtmanın kişinin kendisini değerlendirmedeki önemini vurgulamıştır. Bu aşamanın güvende artış sağladığını düşünen üç öğrenciden ikisi şu şekilde fikirlerini belirtmişlerdir: “Etrafıma bakınca kendisini rahatça eleştirmeye başlayan insanlar görüyorum. Hatalarla yüzleşmek güveni artırıyor.”(Ö5), “Özellikle sözcüklerin okunuşlarıyla ilgili güvensizliğimi ses kayıt cihazıyla söylediklerimi tekrar dinleyerek ve de doğru telaffuzlarıyla karşılaştırarak düzeltmeye çalıştım. Bu da bir değerlendirme sonucu oldu. Bundan kaçmadım çünkü yapabileceğime dair kendime güvendim. Yeni öğrendiğim yöntemler doğrusu kendime olan tutumumu değiştirdi, şimdi kendime daha çok değer verip daha fazla güveniyorum. (Ö1). Değerlendirme türünün birlikte kararlaştırılmasından memnun olan öğrencilerden biri “uygulamalar esnasında bir belirlenmiş kriterler vardı ama diğer kriterler için görüşümün alınması beni memnun etti” (Ö5) şeklinde kendisini ifade etmiş bir diğeri de memnuniyetini “Toplantılarda ve derslerde o kadar çok kendimizi, birbirimizi ve hocamızı değerlendirdik ki artık evde bile her şeye bu gözle bakar oldum. Derslerde bir sonraki ders için yapılacak uygulamalara o derste eksikliklerimizi ya da hoşumuza giden şeyleri değerlendirip karar vermek katkılarımızdan birisiydi. Ayrıca değerlendirme kriteri için bizim görüşümüz alındı, bu da kendimi değerli hissettirdi açıkçası.” (Ö1) sözleriyle açıklamıştır. Bu süreçte kendilerini daha iyi tanıdıkları doğrultusunda değerlendirmede bulunan öğrencilerden birinin yorumu ise şu şekildedir: “ Ne bildiğimin farkına vardım, nasıl daha iyi öğrenebildiğimi öğreniyorum, hangi değerlendirmenin benim için daha uygun olduğunu biliyorum, bunlar sayesinde kendimi daha iyi tanıdım.” (Ö4).

4.2.1.4.Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Bilişsel Koçluk Destekli Yansıtıcı Öğretim Uygulamaları Sürecine Yönelik Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Tablo 61 bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim uygulamaları sürecine ilişkin öğrenci görüşlerinin analiz sonuçları görülmektedir.

Tablo 61: Bilişsel Koçluk Destekli Yansıtıcı Öğretim Uygulamaları Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	f
Eski ve yeni bilgilerin ilişkilendirilmesi	8
Öğretmenden destek alma	7
Öğrenci fikirlerinin sonraki aktivitelere yön vermesi	7
Derslerin daha zevkli hale gelmesi	7
Derslere aktif katılım	6
Arkadaşlardan destek alma	5
Ders sonlarında yapılan yansıtmanın getirileri	5
Eleştirel düşünebilmeye katkısı	4
Yansıtıcı günlüklerin etkililiği	3
Öğrenilenlerin kalıcılığı	3
Derste etkinliklerin çeşitliliği	1
TOPLAM	56

Tablo 61’de görüldüğü gibi öğrencilerin derslerin işleniş sürecine ilişkin görüşleri analiz edilmiş ve sunulmuştur. Bu süreç doğrultusunda öğrencilerin en fazla paylaştığı görüş sekiz kişinin hem fikir olduğu eski ve yeni bilgilerin ilişkilendirilmesi görüşüdür. Daha sonra görüşlerin detaylı incelemesi ile oluşturulan temalar ise sırasıyla, öğretmenden destek alma (f=7), Öğrenci fikirlerinin sonraki aktivitelere yön vermesi (f=7), derslerin daha zevkli hale gelmesi (f=7), derslere aktif katılım (f=6), arkadaşlardan destek alma (f=5), ders sonlarında

yapılan yansıtmanın getirileri (f=5), eleştirel düşünebilme (f=4), yansıtıcı günlükler (f=3), öğrenilenlerin kalıcılığı (f=3), dersteki etkinliklerin çeşitliliği (f=1) şeklindedir. Yapılan uygulamaların eski ve yeni bilgiler arasında bağ kurmayı kolaylaştırdığını dile getiren öğrencilerin yorumları şu şekilde olmuştur: “Her dersin başlangıcında önce yapılanlar tekrar edilince yeni öğrenilenlerle bağdaştırmak kolaylaştı.” (Ö7), “Derslerde ön öğrenmelerimize öyle çok yer verildi ki yeni öğrendiklerimizi sağlam temellere oturttuk.” (Ö4), “Yeni konuları hep daha önce öğrendiklerimizle ilişkilendirilip öğrendik, bu da işimizi kolaylaştırdı.” (Ö5). Öğretmenden destek alma üzerine yorum yapan öğrencilerin ikisinin yorumu “Hata yapmak serbestti ve hatalarımızdan öğrendik bu konuda bizi hocamız destekledi, yol gösterdi.” (Ö9), “Öncelikle yansıtma yapmayı ve kendini tanımada bize destek olan hocamızdan okul ile ilgili ya da özel sıkıntılarla ilgili her daim destek aldım.” (Ö3) şeklinde olmuştur. Öğrenci görüşlerinin derslere yön vermesi üzerine öğrencilerden biri “ Her dersin sonunda derste hoşlandığımız ya da hoşumuza gitmeyen şeyler soruldu ve bir sonraki ders ona göre sevdiğimiz etkinliklerle ağırlıklı işlendi.” (Ö1) demiştir. Derslerin bu yöntemler yardımı ile daha zevkli geçtiğini düşünen öğrencilerin yorumlarından bazıları da şu şekilde olmuştur: “Gramer dersinin sıkıcı ve ezbere dayalı geçmesini beklerken kendimi oldukça eğlenceli geçen derslerde buldum.” (Ö8), “Hem kural öğrenip hem de böyle eğlenmek güzeldi.”(Ö4), “İlk önceleri kafamda oluşan ön yargılardan kurtulmakla kalmadım bir de derslerden en çok keyif alan öğrenci oldum sanırım.”(Ö1). Derslerde aktif katılımın olduğunu vurgulayan altı öğrenciden ikisi “Hoca anlatır sen dinlersin, not alırsın ara sıra söz alır cevap veririsin. Alışageldiğimiz dersler böyleydi ama bu uygulamalarla gramer dersi etkinlik ağırlıklı ve bizlerin derste sürekli aktif olarak yer aldığımız şekilde işlendi.” (Ö5), “Derse katılmadan sadece dinleyerek öğrendiklerimle bu şekilde oyun oynayarak, şarkılar dinleyerek, iletişim kurarak öğrendiklerim karşılaştırılınca bu tarz uygulamayı desteklememek mümkün değil.” (Ö7). Neredeyse hocadan destek almak kadar arkadaştan da destek almak da yorumların arasında yer almıştır. Bu yorumları yapan öğrencilerden biri “hata yaptığımız noktada hocamız arkadaşlarımızı devreye soktu ve birbirimizin hatalarını bulup birbirimize yardımcı olmaya çalıştık, bazen anlaşılmayan noktalarda bir başka öğrencinin desteğini aldı hocamız.” (Ö9). Her dersin sonunda uygulanan yansıtma çalışmaları üzerine fikir beyan eden öğrencilerden ikisi “Her dersin en az son beş dakikasında dersi, hocamızı, arkadaşlarımızı ve kendimizi değerlendirdik. Böylece kırmadan ve kırılmadan eleştiri yapılabileceğini öğrendim.” (Ö7), “Ders sonlarındaki yansıtma çalışmaları ders açısından oldukça yararlı oldu, öğrenip öğrenmediğimizi tarttık, nerede hatalar yaptığımızı anladık, hocamızla ilişkimiz sağlamlaştı ve bir sonraki ders için katkıları çok fazlaydı.” (Ö6) şeklinde yorum yapmışlardır.

Eleştirel düşünme yeteneği kazandıklarını dile getiren 4 öğrenciden biri “*Bu yöntemle artık her şeye çok objektif ve eleştirel bir gözle bakmaya başladım, yapamadığım bir etkinlik benim rolüm nedir ya da hocam başka türlü anlatsaydı daha mı iyi anlardım, başka bir etkinlik gerekir miydi diye sorgulama özgürlüğü oldukça rahatlatıcıydı.*” (Ö9) şeklinde yorum yapmıştır. Öğrencilerin tutmak istemedikleri ve tutsalar da zorlandıkları yansıtıcı günlükler de görüşmenin konularından biri olmuştur. Bu doğrultuda yorum yapan üç öğrenci “*Aslında düzenli tutulsa faydalı olabilecek bir uygulama ancak zaman kaybı olarak görüyorum hissettiklerimi yazılı olarak dile getirmektense söylemeyi tercih ederim.*” (Ö7), “*Derste not tutmaya bile üşenenler için uygun bir yol değil. Pratik olmadığını düşündük çoğumuz. Bu nedenle de sözlü değerlendirmelere oldukça yoğun katılırken günlük olayında çok istekli değildik.*”(Ö1), “*İlk başlarda zevkli gelirken zaman geçtikçe sıkıldığım bir uygulamaydı, ilk okulda ya da orta okulda olsam belki daha zevkle yapabilirdim*” (Ö5) şeklinde kendilerini ifade etmişlerdir. Dokuz öğrenciden üçü bu konuda yorum yapmış ve günlüklerin aslında bu öğretim kademesi için uygun bir yöntem olmadığı yargısı oluşmuştur. Yapılan uygulamalar yoluyla öğrenmenin daha kalıcı olduğunu düşünen öğrencilerden biri şu şekilde yorum yapmıştır: “*Ezberlemeden etkinlikler yoluyla kural öğrenmek daha iyiymiş, daha sonra ders çalışırken aklıma yaptığımız etkinlik geliyordu ve alıştırmayı daha kolay yapabiliyordum.*” (Ö3). Derslerdeki etkinlik çeşitliliğine dikkat çeken bir öğrenci de “*Biriyle öğrenemesek bir diğeriyle mutlaka anladık, bu kadar etkinlik ağırlıklı işlenmesi dersleri daha anlaşılır kıldı, anladıkça zevk aldık, zevk aldıkça da daha çok öğrenmek istedik.*” (Ö1) diyerek derslerde etkinlikler yoluyla anlaşılabilirliğin arttığına ve bu yolla da öğrendikçe daha çok öğrenme isteme hevesinin geliştiğine dikkat çekmiştir.

4.2.1.5.Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Bilişsel Koçluk Destekli Yansıtıcı Öğretim Uygulamaları Sürecinde Son Yansıtma Toplantısına Yönelik Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Tablo 62’de bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim uygulamaları sürecinde son yansıtma toplantısına ilişkin öğrenci görüşlerinin analiz sonuçları görülmektedir.

Tablo 62: Bilişsel Koçluk Destekli Yansıtıcı Öğretim Uygulamaları Sürecinde Son Yansıtma Toplantısına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	f
Sürecin başarıya etkisi	9
Süreçteki problemler ve çözümleri	8
Amaçlara ulaşma düzeyi	5
Süreçteki eksiklikler	4
Süreç hakkındaki genel yorumlar	3
TOPLAM	29

Tablo 62’de görüldüğü gibi öğrencilerin derslerin işleniş sürecinin sonunda yapılan son yansıtma toplantısına ilişkin görüşleri analiz edilmiş ve sunulmuştur. Bu süreç doğrultusunda öğrencilerin en fazla paylaştığı görüş dokuz kişi ile sürecin başarıya etkileridir. Daha sonraki paylaşımlar sırasıyla, süreçte karşılaşılan problemler ve bu problemlerin nasıl çözüme ulaştırıldığı (f=8), ilk toplantılarda belirlenen amaçlara ne ölçüde ulaşıldığına dair yorumlar (f=5), Süreçte öğrencilerin farkına vardıkları eksiklikler (f=4) ve süreç hakkında yapılan genel yorumlardır (f=3). Başarı ile ilgili yorum yapan öğrencilerden dördü “*Gramer dersi ezberlediğimiz kuralların dışında da öğrenilebiliyormuş, ders esnasındaki etkinlikler, etkinliklerde kendimizi değerlendirmemiz, ders sonlarındaki bir sonraki derse yön verme çalışmalarımız ve toplantılarda nasıl daha iyi öğrenebileceğimize dair yaptığımız çalışmalarla başarımızın arttığını hissediyorum*” (Ö5), “*Öğrenmeyi öğrenebileceğimizi ve konuları nasıl daha iyi anlayacağımızı öğrendik, bunlarla ilgili tartışmalar yaptık, her birimiz birbirimize ve kendimize katkılar sağladık, bu süreçte hem çok eğlendik hem de bir nevi kişisel gelişim sağladık, başarı da inkar edilemez tabi...*” (Ö1), “*Hem eğlendim hem de daha iyi öğrendim, İngilizce dersinden daha önce hiç bu kadar zevk almamıştım*” (Ö2), “*Başardığımı hissettim ve bundan sonrası için de kendime güvenim geldi başarabileceğimi biliyorum, bu yöntemle lise yıllarımda tanışmayı isterdim*” (Ö4) şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır.

Süreçte karşılaşılan problemler dahilinde yorum yapan bir öğrenci: “Aynı soruyu dört defa sorduğumu hatırlıyorum size derste, tepkinizden korkmuştum en son sorduğumda çünkü hala anlayamamıştım. Gittikçe sinirlendiğinizi anladığımda da aslında bu biraz beni korkutmuştu. Ama en sonunda arkadaşlarımdan yardım istediniz ve ‘hadi ben anlatamıyorum sanırım belki sizin ifadeleriniz daha anlaşılır olacak arkadaşınız bunu anlayana kadar anlatalım’ deyişiniz hoştu ve konuyu gerçekten çok iyi anladım.” (Ö5) şeklinde duygularını paylaşmıştır. Süreçte yaşanan problemlerle ilgili yorum yapan başka öğrenciler de “Sürecin başlarında eleştirilere gösterilen alınganlıklar vardı” (Ö1), “Sınıfta gruplaşmalar vardı, birbirinden hiç hoşlanmayan arkadaşları öyle etkinliklerde bir araya getirdiniz ki dönem sonunda herkes birbiriyle selamlaşır ve konuşur hale geldi.” (Ö3) yorumuyla sürecin öğrenciler arasında kurulan olumlu ilişkiye katkısından ve eleştiriye alışma sürecinden bahsetmişlerdir. Bu konuda yapılan diğer bir yorumda da öğrenci kendisini “Sınıfımızda iletişime kapalı, etkinlikler esnasında uyumayı tercih eden ve sizi bile zaman zaman iletişim kurmayı reddederek kıran bir öğrenci vardı. Zaman içinde’da yaşanan değişikliği hepimiz şaşırarak izledik. Konuşurken kızaran arkadaşımız sürecin sonunda söz alıp derse katılıyordu. Demek ki sabırla ve sevgiyle üzerine gidip iletişim kurmaya çalışınca engeller aşılmıyormuş” (Ö7) şeklinde ifade etmiştir. Amaçlara ne ölçüde ulaşıldığı ile ilgili yorum yapan öğrencilerden biri “Amaçları belirlediğimiz toplantıda işin çok farkında değildim, acaba gerçekten bunlar yapılacak mı demiştim kendi kendime. Ancak özellikle herkesin sürece dahil edileceğini söylediğinizde ve kendimizi rahatça ifade edebilmemizin sağlanacağını söylediğinizde biraz zor demiştim, ama bakın şimdi rahatça söz alıp konuşuyorum, aynı şey derslerde de oldu sınıfta konuşmaktan hiç çekinmedim, sizin ve oluşturduğunuz ortamın bunda çok etkisi oldu.” (Ö1) derken bir diğeri de “Hepimizin neredeyse ortak sorunuydu İngilizce anlayabilsek de konuşamamak, herkes de amaç olarak İngilizce konuşmak istiyorum bu uyguladığınız yöntemle bunu sağlayabilecek misiniz demiştik. Derslerde çok rahat ortam oluşturduğunuz kendimizi çekinmeden ifade ettik de hala çok akıcı İngilizce konuşabildiğimiz söylenemez. 7 haftada bunun gerçekleşeceğini beklemek belki biraz fazla oldu” (Ö6) şeklinde konuşmuştur. Bu konuda yorum yapan bir başka öğrenci de “Etkinliklerin çoğu keyifliydi, geçen dönemle kıyaslandığında tekdüze değildi ve öğrendiğimiz şeylerin daha iyi yerleşeceğini söylemişsiniz. Hiçbir şey havada kalmadı gerçekten işlenen ve zevk aldığım konuların neredeyse hepsi aklımda diyebilirim.” (Ö4) şeklinde kendisini ifade etmiştir. Süreçte yaşanan bazı noksanlara dikkat çeken öğrencilerden ikisi “Toplantılar biraz kalabalıktı, yani aslında birebir görüşme imkanı tabii ki çok zor biliyorum ama ben bazı noktalarda kendimi çok da rahat ifade edemediğimi düşündüm” (Ö2), “Yedi hafta bence

yetersiz bir süreç yani bu yeni öğrendiklerimizi keşke tüm yıl boyunca uygulaysaydık da hazırlık sınıfı yılımızın hepsini kapsasaydı” (Ö3) şeklinde duygularını ifade etmişlerdir. Süreci genel olarak değerlendiren üç öğrencinin yorumları ise şu şekilde olmuştur: “Bence süreç çok olumluydu, düşünme sürecimi ifade edebilmeyi öğrendim. Daha esnek olmanın bana neler getireceğini öğrendim ve farklı bakış açılarıyla olaylara bakabilmenin ne tür bir zenginlik olduğunu öğrendim. Size bu konuda çok teşekkür ederim. Sizin de dediğiniz gibi bu yolculuk daha yeni başladı, yolculukta bu yöntemler üniversite yaşamım boyunca bana eşlik edecekler” (Ö8), “Başlarda çok sıkılacağımı düşündüm ve itiraf etmem gerekirse biraz gereksiz buldum söylediklerinizi. Ancak zaman ilerledikçe özellikle derslerdeki tutumunuz karşısında biraz daha olumlu düşünmeye başladım. Yararlı olabilecek etkinliklerdi.” (Ö7) ve “Aslına bakarsanız beklentilerimi karşılamadı süreç. Çünkü ilk toplantılarda yapılan görüşmelerle beklentim biraz fazla olmuştu sanırım ama tabii ki normal bir eğitim ile kıyaslandığında farkı kabul edebilirim” (Ö9).

Öğrenci yorumları genel olarak incelendiğinde bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim uygulamaları hakkında olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Bu görüşler uygulamanın olumlu sonuçlara ulaştığını işaret etmektedir. Bu durumlara ilişkin daha detaylı bilgi sonuç bölümünde sunulmuştur

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada ortaya konan bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara, bu sonuçların alanda konu ile ilgili yapılmış çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmasından oluşan tartışma bölümüne ve buna bağlı olarak ortaya çıkan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma kapsamında, bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim uygulamalarının İngilizce dersinde deney grubuna uygulanarak ve geleneksel yöntemle karşılaştırılarak bu uygulamaların öğrenmedeki başarı ve kalıcılık üzerindeki etkilerinin yanı sıra öğrencilerin üstbilişsel ve yansıtıcı düşünme becerilerine de etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, İngilizce dersi kapsamında ve yedi haftalık süreçte denk gelen ünitelerde gerçekleştirilmiştir. Bütün bunlar yapılırken hem nicel hem de nitel verilerden faydalanılmıştır. Bu bölümde elde edilen sonuçlar, daha önce alanda yapılmış olan çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak durum değerlendirilmiştir.

5.1.1. Başarı Testine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

1-Yapılan uygulamalar sonrasında, bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun başarı düzeyleri artmıştır. Ancak gruplar arasında yapılan karşılaştırmalarda, deney grubu, kontrol grubuna göre daha başarılı bulunmuştur. Bilişsel koçluk yansıtıcı öğretim uygulamalarının İngilizce öğretiminde hazırlık sınıfı öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersi başarı testi ön test-sontest ve kalıcılık testi toplam puanlarıyla ilgili puanları üzerinde normal dağılım olmadığının tespitinin ardından istatistiksel işlemlerden yararlanılmıştır. Analizi sonuçları sontest puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı olduğunu göstermiştir. Uygulanan yöntemin öğrencilerin akademik başarılarını artırmak konusunda

mevcut öğretime dayalı kontrol gruplarına göre daha etkili olduğu bulunmuştur. Deney grubunda oluşan öğrenci başarı düzeyindeki artışın deneysel etkiden kaynaklandığını araştırmanın görüşme bulguları da desteklemektedir. Bu bulguya paralel olarak deney grubundaki öğrenciler olumlu değerlendirmelerde bulunarak süreç sayesinde kişisel gelişimlerinin desteklendiğini, başarılarının arttığını ve bu sayede kendilerine daha çok güvendiklerini ve de dersten zevk aldıklarını belirtmişlerdir.

Başarılı bir öğrencide olması gereken özellikler incelendiğinde öğrencinin üstbilis özelliklerini çok iyi kullanması gerektiği anlaşılr. Gourgey'e göre de üstbilis düzeyleri zayıf olan öğrenciler, hem pasif hem de başkalarına da bağımlıdırlar (1998,s. 95). Üstbilis sel becerileri yüksek kişiler daha esnektirler ve geniş çaplı düşünebilme yeteneğine sahiptirler. Böylece daha zor problemlere daha etkin çözme stratejileri bulabilirler (Cox, 2005: 111).

Üstbilis sel becerileri kazanma öğrencilere esnek düşünmelerini, yaptıklarını planlamalarını, daha etkili problem çöze bilmelerini sağlamaktadır. Burada şunu vurgulamakta fayda vardır ki, teorisyenler en etkili öğrencilerin kendi kendilerini idare edenler olduğu konusunda görüş birliğindedirler (Butler ve Winne, 1995, 245'den akt. Demir, 2009, s.338). Öğrenci nasıl daha iyi öğreneceğini öğrendikçe ve süreç içinde yansıtılarda bulunarak kendisini değerlendirdikçe daha iyi öğrenecektir. Bu öğrenme sürecinde bir de bir koç eşliğinde destek alıyorsa başarısı artacaktır. Nitekim araştırmanın başarı ile ilgili sonuçları bu yorumları destekler niteliktedir.

Öğrenci başarısı ile ilgili bu sonuçları karşılaştırmak adına yapılan literatür taraması da araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Değirmenci (2005) yılında yaptığı araştırmasında öğrencilerin bilis sel ve bilis sel farkındalık strateji kullanımı ile yabancı dil testindeki başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu söylemektedir. Ataalkın, (2012)'de yaptığı çalışmasında üstbilis sel becerileri geliştiren stratejilerin Fen ve Teknoloji dersinde kullanılması mevcut programa göre öğrencilerin derse karşı tutumlarını ve akademik başarılarını artırdığını saptamıştır. Diğer taraftan Çiftçi (2012) yılında yürüttüğü çalışmasında bilis üstü haritalama aracını kullanmış ve bu yöntemin öğrenci başarısını artırdığını kanıtlamıştır. Yaptıkları çalışmayla Rahimi ve Katal (2012) üstbilis ve yabancı dil öğretimi üzerine yapılan çalışmaları incelemişler ve üstbilis sel stratejilerin öğrencilerin başarılı olmalarını sağladığını ortaya koymuşlardır. Özkaya(2013) ise üstbilis faaliyetleriyle zenginleştirdiği internet tabanlı öğretim materyallerini uyguladığı deney grubunun başarısının mevcut programla eğitim gören kontrol grubuna oranla arttığını belirtmiştir. Abbasian&AEsmaeilifand (2013) üstbilis sel öğretimin gramer başarısında oldukça etkili bir yöntem olduğunu deneysel çalışmalarıyla kanıtlamışlardır. Pishghadam ve Khajavy, (2013) üstbilis in yabancı dil edinimindeki rolünün

oldukça önemli olduğunu artan başarı ile ortaya koymuştur. Güney (2008) deney grubuna uyguladığı mikro-yansıtıcı yöntemle başarının arttığını saptamıştır. Öte yandan Chang&Lin (2014) yansıtıcı öğretim alanında yaptıkları çalışmalarında ise yansıtıcı günlüklerin etkililiğini öğrenci başarısı bazında incelemişler ve yansıtıcı etkinliklerin öğrenci başarısını artırdığını kanıtlamışlardır. Rennick, (2002) yaptığı çalışmasında bilişsel koçluk eğitimi alan ve öğrencilerine bu yolla yaklaşan öğretmenlerin öğrencilerinin bu yöntemi kullanmayanlara göre daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. Demir (2009) ise bilişsel koçluk yönteminin deney grubu öğrenci başarısında anlamlı farklılıklar olduğunu kanıtlamıştır. Diğer taraftan Ceylan (2011) yürüttüğü deneysel çalışmada bilişsel koçluk yönteminin öğrenci başarısını artırdığını kanıtlamıştır. Rinaldi (2013) matematikte bilişsel koçluk yöntemini kullanmış ve öğrenci başarısındaki artışı saptamıştır. Diaz (2013) bilişsel koçluk alanında yapmış olduğu çalışmanın yansıtmanın da katkılarıyla öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Bu sonuçlar ve öğrenci görüşleri bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu bir şekilde artırdığını göstermektedir.

2-Uygulamalar bittikten bir süre sonra gerçekleştirilen kalıcılık testi uygulamasına göre bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretimin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun sontest ve kalıcılık puanları arasında kalıcılık puanları lehine farklılık belirlenmemiştir. İki grubun kalıcılık puanları karşılaştırılmış ve deney grubu lehine farklılığa rastlanmıştır. Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının İngilizce öğretiminde öğrencilerin akademik başarısındaki kalıcılığa etkisine baktığımızda uygulanan bağımlı gruplar t testi sonuçları sontest ile karşılaştırıldığında kalıcılık açısından anlamlı bulunmamıştır. Mevcut öğretim uygulamalarının gerçekleştiği kontrol grubunun bağımlı gruplar t testlerinin sonuçları da kalıcılık lehine anlamlı bir fark bulunmadığını göstermiştir. İki grubun kalıcılık testleri karşılaştırıldığında ise sonuçların deney grubu lehine kalıcılık puanlarının farklılaştığını göstermiştir. Sontestlerle karşılaştırıldığında her iki grupta da kalıcılık testlerinin sonuçları daha düşük olsa da deney ve kontrol grupları birbirleriyle karşılaştırıldığında deney grubunun bilgileri hatırlama düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgular uygulanan yeni yaklaşımın mevcut öğretimle karşılaştırıldığında kalıcılık açısından nispeten olumlu sonuçlara sahip olduğunu göstermektedir. Yani mevcut öğretime dayalı eğitimle yapılan öğrenmeler kalıcılık göstermezken, bilişsel koçluk yöntemi destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımıyla ders yapılan deney grubundaki öğrenmelerin kalıcılığını arttırmıştır. Bunun da nedeni yapılandırmacı program çerçevesinde derslerin işlenmesi olabilir. Yapılandırmacı program çerçevesinde, birçok farklı öğrenme gibi

etkinliklere üniteler boyunca yer verilmiş bu da öğrencilerin derse karşı dikkatini arttırmıştır. Sonuç olarak deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce toplam kalıcılık başarı testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Böylece bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının İngilizce öğretiminde öğrencilerin akademik başarılarındaki kalıcılığı artırdığı ortaya çıkmıştır.

Deneysel işlemler uygulanmadan önce deney ve kontrol grubu için birden fazla grup oluşturulması tasarlanmış ancak eldeki şartlar ve araştırmacının yürütebileceği sınıfların sınırlı olması nedeniyle bir deney ve bir kontrol grubu ile deneysel uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının Gramer derslerini yürüttüğü üç hazırlık sınıfının ikisinden deney grubu yansızlık ölçütleriyle oluşturulmuş ve kontrol grubundaki öğrencilerin gerekli sayıyı oluşturamaması yüzünden de bir diğer öğretim elemanının öğrencilerine başvurulmuştur. Kontrol gruplarından birinin farklı bir öğretim elemanı ile yürütülmesinden kaynaklanan hiçbir problem yaşanmadığı kontrol gruplarını oluşturan sınıfların puanlarının birbirlerine çok yakın olmasından da anlaşılabılır. Deney grubundaki öğrencilerin farklı bir uygulamanın içinde bulunmaktan mutlu oldukları ve her şekilde uygulamaya destek verdikleri görülmüş, bu tutumları da araştırmacının işini her ölçüde rahatlatmıştır. Deney gruplarıyla yapılan toplantılar ve ders içindeki farklı etkinlikler kontrol grubundaki öğrencilerin okulda bulunmadıkları esnarlarda gerçekleşmiş ve kontrol grubundaki öğrencilerin diğer sınıflarda farklı bir uygulama yapılıyor olmasından kaynaklanan rahatsızlıkları ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Bu etkiler göz önüne alındığında deney grubunun özellikle sınav puanlarında ve belirli bir ölçüde de kalıcılık puanlarında kontrol grubuna göre yüksek puanlar alması alana kazandırılmaya çalışılan yaklaşımın mevcut öğretime göre öğrencilerin başarıları üzerinde daha olumlu etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

5.1.2.Yabancı Dil Öğreniminde Üstbiliş Ölçeğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

1-Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı yöntemin uygulandığı deney grubunun, uygulama sonrasında, ne bildiğini bilme ile ilgili düşünceleri değişmiştir ve daha olumlu düzeye gelmiştir. Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunda ise bir farklılık oluşmamıştır. Her iki grubun üstbiliş toplam puanları birbiriyle karşılaştırıldığında ise deney grubu lehine bir farklılaşma tespit edilmiştir.

2-Yabancı dil öğreniminde üstbiliş ölçeğinin Yabancı Dil Öğrenme Sürecini Denetleme alt boyutu dikkate alındığında uygulamanın yapıldığı deney grubunun uygulama sonrasında bu boyuta ilişkin puanları yükselmiş; ancak geleneksel yöntemin

kullanıldığı kontrol grubunun sontest puanında bir farklılık belirlenmemiştir. Bununla birlikte, her iki grubun Yabancı Dil Öğrenme Sürecini Denetleme alt boyutuna ilişkin sontest puanları karşılaştırıldığında deney grubunun geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubuna göre daha olumlu puanlara sahip oldukları ve puanlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdikleri görülmüştür.

3-Yabancı dil öğreniminde üstbiliş ölçeğinin Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı geliştirilen Tutum alt boyutu incelendiğinde bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği deney grubunun uygulama sonrasında tutum konusunda puanlarının yükselmiş olduğu tespit edilmiş; ancak geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun sontest tutum puanlarında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Bununla birlikte hem deney hem de kontrol grubunun bu alt boyuta ilişkin son test puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine sonuçlar alındığı görülmüştür.

4-Yabancı dil öğreniminde üstbiliş ölçeğinin Yabancı Dil Öğrenme Sürecini Planlama alt boyutu göz önüne alındığında bilişsel koçluk desteği ve yansıtıcı öğretim etkinliklerinin yapıldığı deney grubunun uygulama sonrasında planlama konusunda daha olumlu puanlar aldıkları belirlenmiş; fakat geleneksel yöntem yoluyla işlenen derslerin kontrol grubunun puanlarına etki etmediği anlaşılmıştır. Her iki grubun sontest puanları karşılaştırıldığında ise deney grubunun daha yüksek puanlar aldığı tespit edilmiştir.

5-Yabancı dil öğreniminde üstbiliş ölçeğinin Yabancı Dil Öğrenme Amaçlarının Farkındalığı alt boyutuna göre bilişsel koçluk desteği ve yansıtıcı öğretim etkinliklerinin yapıldığı deney grubunun uygulama sonrasında amaçların farkındalığı konusunda daha olumlu puanlar aldıkları belirlenmiş; fakat geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun sontest farkındalık puanlarında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Her iki grubun sontest puanları karşılaştırıldığında İngilizce öğretiminde bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının deney grubu öğrencilerinin amaçların farkındalığı konusu üzerinde geleneksel uygulamaya göre anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucunu ortaya çıkıştır.

6-Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun Yabancı dil öğreniminde üstbiliş ölçeğinin Yabancı Dil Öğrenim Sürecini Değerlendirme alt boyutuna ilişkin daha olumlu puanlar aldığı tespit edilmiş; ancak geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun ise puanlarında bir değişiklik belirlenmemiştir. Her iki grubun sontest değerlendirme puanları karşılaştırıldığında ise deney grubunun puanlarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının İngilizce öğretimi esnasında öğrencilerin üstbiliş becerilerine etkisini belirlemek amacıyla İngilizce Öğretiminde Üstbiliş Ölçeği öntest ve sontest olarak uygulanmış ve sonuçlar istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin genel altboyutuna ilişkin veriler deney ve kontrol grupları açısından karşılaştırıldığında deney grubunun lehine olumlu sonuçların olduğu görülmektedir. Ölçeğin tüm alt boyutlarının sonuçları incelendiğinde; yabancı dil öğrenme sürecini denetleme, yabancı dil öğrenmeye karşı geliştirilen tutum, yabancı dil öğrenme sürecini planlama, yabancı dil öğrenme amaçlarının farlındalığı ve yabancı dil öğrenme sürecini değerlendirme alt boyutlarında da deney grubu lehine olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlar da mevcut öğretimin devam ettiği kontrol gruplarına göre uygulanan yeni yaklaşımın etkili olduğu sonucunu doğurmuştur.

Üstbiliş becerilerinin geliştiğini ifade eden öğrenciler de kendilerini tanımanın öğrenim yaşantıları için ne derece önemli olduğunu, nasıl daha iyi öğrendiklerini bilmelerinin ve öğrenmelerini kontrol etmenin gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin üstbiliş düzeyleri ile ilgili tüm bu bulgulara paralel olarak yapılan literatür taraması sonuçları da araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Üstbilişsel becerilerle ilgili elde ettiğimiz sonucu destekler nitelikte olan bir çalışmada Turan ve Demirel üstbilişsel beceriler yardımıyla öğrenme süreci yeniden şekillendiğini savunmuşlardır. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde üstbilişsel becerilerini kullanan öğrencilerin öğrenmelerini gözlemledikleri, değerlendirdikleri ve yargıları sonucunda da yeni kararlar aldıkları saptanmıştır (2010). Bir başka çalışmada da yansıtıcı düşünme uygulamalarının öğrencilerde üstbilişsel becerileri artırdığı sonuçlarımızı destekler nitelikte saptanmıştır (Vaiyavutjamai ve diğerleri, 2012) Ancak araştırmalar incelendiğinde sonuçlarla örtüşmeyen çalışmalara da rastlanmıştır. Ataalkın (2012) üstbilişsel becerilerin derse dahil edilmesinin akademik başarıyı artırdığını ancak öğrencilerin üst bilişsel becerilerini geliştirmediğini ifade etmiştir. Rahimi ve Katal (2012) yaptıkları çalışmayla öğrencilerin ne yaptıklarının farkında olarak stratejiyi belirlediklerinde ve bu stratejileri dil öğrenme aşamasında kullandıklarında daha başarılı olduklarını ileri sürmüşlerdir. Bununla birlikte Zhang ve Zhang (2013), (Pishghadam ve Khajavy, 2013) ve Victori ve Lockhart (1995)'in yapmış oldukları çalışmalar sonucuna göre üstbilişsel becerilerin artışı yabancı dilin öğreniminde, öğretiminde ve yapılan araştırmalarda da artışı beraberinde getirecektir. Bu çalışmalar da araştırma sonuçlarımızı destekler niteliktedir. Nitekim üst bilişsel becerilerin kazandırılmaya çalışıldığı bu çalışmada öğrencilerin başarılarının da üstbiliş becerilerinin de birbirlerine paralel bir şekilde arttığı görülmüştür. Akıllılar (2013) da yaptığı çalışmada

üstbilişin dil öğreniminde kullanılması gereken bir araç olduğunu vurgulamıştır. Öğrencilerin başarılarındaki artışta kullanılan yöntemlerin etkililiği kada İngilizce öğretiminde öğretmen faktörü de önemli bir yere sahiptir. Gömleksiz de (2010) yılında yapmış olduğu çalışmasında bu sonuca ulaşmıştır. Bu konuyla ilgili yapılan görüşmede öğrencilerden biri şu görüşleri ifade etmiştir:

“İlköğretimden beri İngilizce dersi görüyorum, dersime birçok öğretmen geldi ve farklı yöntemler kullandılar. Ama bana kendimi tanımayı öğretmediler, kendimi tanıdıkça dile yatkınlığının ne ölçüde olduğunu anladım. Bu uygulamanın dil öğretimi için önemi oldukça fazla...” (Ö5)

Bu araştırmayla elde edilen İngilizce öğrenmeye karşı geliştirilen tutum alt boyutundan elde edilen sonuçları destekler nitelikte olan başka çalışmalarda Valizade ve diğerleri 2013 yılında yapmış oldukları çalışmada üstbilişsel terapilerin öğrencilerin üstbilişsel inançlarını artırdığını ve öğrenmeyle ilgili endişelerinin yenildiğini ifade etmişlerdir. Victori ve Lockhart (1995) da yaptıkları çalışmayla öğrencilerin endişe düzeylerinin azaldığını ve yabancı dile karşı motivasyonlarının arttığını belirtmişlerdir. Bu konuda bir öğrenci şu şekilde yorum yapmıştır:

“Herşeyi yaparım ama İngilizce öğrenemem diyordum, tabii ne kadar önemli olduğunun da farkındaydım aslında. Bu beni hep rahatsız etmiştir. Artık engellerin kalktığını hissediyorum.” (Ö8).

Demir (2009) yaptığı çalışma ile bilişsel farkındalık becerilerini kazanan öğrencilerin bu becerilerini diğer derslerde de uyguladıklarını belirtmiştir. Bu sonuç araştırma sonucunda öğrencilerin belirttiği görüşlerle paralellik arz etmektedir. Yapılan görüşmelerde yorumlardan bu doğrultuda olanlardan biri şu şekildedir:

“Bu derste uyguladıklarımı üniversite hayatımda diğer mühendislik derslerine de uygulayacağım, buradaki başarı artışı eminim diğer derslerde de olacaktır” (Ö7),

Yukardaki bulgularla karşılaştırıldığında araştırma kapsamında kullanılan yaklaşımın öğrencilerin üstbilişsel becerilerini geliştirmede paralellik gösterdiği açıktır. Öğrenciler bilişsel koç yardımıyla, yansıtıcı öğretim uygulamalarını kullanarak kendilerini tanıma yolculuğuna başlamış ve bu yolculuğun ilk getirilerini de süreçte değişmeye başlayarak göstermişlerdir. Yapılan istatistiksel incelemeler ve öğrenci görüşleri de bu tespiti destekler yapıdadır.

5.1.3. Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

1-Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı yöntemin uygulandığı deney grubunun, uygulama sonrasında, yansıtıcı düşünme düzeyleri değişmiştir ve daha olumlu düzeye gelmiştir. Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun ise yansıtıcı düşünme düzeylerinde bir farklılık oluşmamıştır. Bununla birlikte her iki grubun yansıtıcı düşünme toplam puanları birbiriyle karşılaştırıldığında ise deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

2-Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeğinin yansıtma alt boyutuna ilişkin puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiş; ancak geleneksel yöntem ile derslerini işleyen kontrol grubunda bu tür bir değişiklik belirlenmemiştir. Her iki grubun sönest yansıtma puanları karşılaştırıldığında ise deney grubunun puanlarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

2-Yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeğinin kritik yansıtma alt boyutu dikkate alındığında bilişsel koçluk desteği ve yansıtıcı öğretim etkinliklerinin yapıldığı deney grubunun uygulama sonrasında kritik yansıtma konusunda daha olumlu puanlar aldıkları belirlenmiş; fakat geleneksel yöntem yoluyla işlenen derslerin kontrol grubunun puanlarına etki etmediği anlaşılmıştır. Her iki grubun sönest puanları karşılaştırıldığında İngilizce öğretiminde bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının deney grubu öğrencilerinin kritik yansıtıcı düşünme becerileri üzerinde geleneksel uygulamaya göre anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucunu ortaya çıkmıştır.

3-Yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeğinin anlama alt boyutuna göre bilişsel koçluk desteği ve yansıtıcı öğretim etkinliklerinin yapıldığı deney grubunun uygulama sonrasında anlama konusunda daha yüksek puanlar aldıkları tespit edilmiş; ancak geleneksel yöntem yoluyla işlenen derslerin kontrol grubunun puanlarına etki etmediği anlaşılmıştır. Her iki grubun sönest puanları karşılaştırıldığında İngilizce öğretiminde bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının deney grubu öğrencilerinin anlama becerileri üzerinde geleneksel uygulamaya göre anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucunu ortaya çıkmıştır.

4-Yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeğinin alışkanlık alt boyutu incelendiğinde bilişsel koçluk desteği ve yansıtıcı öğretim etkinliklerinin yapıldığı deney

grubunun uygulama sonrasında alışkanlık konusunda daha olumlu puanlar aldıkları tespit edilmiş; ancak geleneksel yöntem yoluyla işlenen derslerin kontrol grubunun puanlarına etki etmediği anlaşılmıştır. Her iki grubun son test puanları karşılaştırıldığında İngilizce öğretiminde bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının deney grubu öğrencilerinin alışkanlık konusu üzerinde geleneksel uygulamaya göre anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucunu ortaya çıkmıştır.

Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının İngilizce öğretimi esnasında öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerine etkisini belirlemek amacıyla Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği ön test ve son test olarak uygulanmış ve sonuçlar istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin genel altboyutuna ilişkin veriler deney ve kontrol grupları açısından karşılaştırıldığında deney grubunun lehine olumlu sonuçların olduğu görülmektedir. Ölçeğin tüm alt boyutlarının sonuçları incelendiğinde; yansıtma, kritik yansıtma, anlama ve alışkanlık alt boyutlarında da deney grubu lehine olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlar da mevcut öğretimin devam ettiği kontrol gruplarına göre uygulanan yeni yaklaşımın daha etkili olduğu sonucunu doğurmuştur.

Öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyleri ile ilgili tüm bu bulgulara paralel olarak yapılan literatür taraması sonuçları da araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Yapılan çalışmalarda araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmenler yansıtıcı düşünme sürecini olumlu olarak değerlendirmişlerdir (Şanal Erginel, 2006, Özmen, 2007, Filiz, 2008).

Yansıtıcı düşünme becerilerle ilgili elde ettiğimiz sonucu destekler nitelikte diğer çalışmalarda günlük tutmanın, bazı kaygılara rağmen, yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkili bir yöntem olduğu ortaya çıkmıştır (Şanal Erginel, 2006), (Tatış, 2010). Chang ve Lin (2014) tarafından yürütülen çalışmada da öğrenciler elektronik günlükler tutmuşlar ve bu günlüklerin başarılarını artırdığını ve bu uygulamayı çok faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir. Araştırma kapsamında günlük tutmaları istenen öğrenciler araştırmacı tarafından sürekli motive edilmişlerdir. Bu konuda bazı sıkıntılar yaşamalarına ve günlük tutmayı sıkıcı bulmalarına rağmen öğrenciler görüşmeler sonunda bu uygulamanın olumlu yönlerine de değinmişlerdir.

“Aslında düzenli tutulsa faydalı olabilecek bir uygulama ancak zaman kaybı olarak görüyorum hissettiklerimi yazılı olarak dile getirmektense söylemeyi tercih ederim.” (Ö7)

Bu sonuç araştırma kapsamına giren öğrencilerin yaşlarından kaynaklanabilmektedir. Bu tarz yansıtma çalışmaları küçük yaş gruplarında daha rahat uygulama alanı bulurken yetişkin öğrenciler tarafından yaygın olarak kabul edilmemektedir. Doğan Dolapçioğlu (2007) de yansıtma etkinliklerinin çoğunun gerçekleştirilmesine rağmen günlük tutmanın bu etkinliklerin dışında olduğunu belirtmiştir.

Üstbilişsel farkındalık ve yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında da anlamlı düzeyde bir ilişkiye rastlanan araştırmalarda öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları arttıkça yansıtıcı düşünme düzeylerinin de arttığı gözlemlenmiştir (Ayazgök ve Aslan, 2014, Vaiyavutjamai ve diğerleri, 2012). YDDBÖ'nden ve YDÖÜÖ'nden deney grupları lehine çıkan anlamlı sonuçlar bu araştırmaları destekler niteliktedir. Birbirleriyle yakından ilişkili olan bu kavramların her konuda birbirlerini destekledikleri ve kolaylaştırdıkları sonuçlardan anlaşılmaktadır. Turan ve Demirel'in 2010 yılında yaptıkları çalışmada da üstbilişsel becerileri kullanan öğrencilerin daha iyi yansıtma yaptıkları sonucu çıkmıştır. Kisac ev Budak, (2014) ise çalışmalarında üstbiliş becerileri ve yansıtma arasındaki ilişkiyi öğrencilerdeki yüksek özgüvenle bağlantılı olduğunu ileri sürmüş ve özgüveni yüksek olan öğrencilerde bu becerilerin yüksek olduğunu savunmuştur.

5.1.4. Bilişsel Koçluk uygulamasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma boyunca yansıtıcı öğretim uygulamaları ders esnasında öğrencilere kazandırılmaya çalışılırken öğrencilerin üstbilişsel gelişimleri açısından ve sürece uyum sağlayıp süreçten maksimum verim almaları açısından desteklenmişlerdir. Öğrencileri destekleme noktasında da son yılların popüler kavramlarından biri olan 'koçluk' yönteminin 'bilişsel koçluk' şeklinden faydalanılmıştır. Nitekim Gündüz ve Balyer (2011) alternatif yaklaşımları belirlemeyi amaçladığı çalışmasında koçluk yaklaşımının kişilerin kendi farkındalıklarını artırmada, gelişimlerine katkı sağlamada ve kişilere bireysel özerklik kazandırmada kullanılacak bir yöntem olarak ortaya çıktığını ifade etmiştir. Eryılmaz (2014) ise çalışmasında koçların, bireylerin kişisel özellikleri, hedefleri ve potansiyeli doğrultusunda ve doğru yönlendirmeler sayesinde bireyleri, kendine, topluma ve iş yaşantısına kazandırabildiğinden söz etmiştir.

Ders programını yetiştirme sıkıntısından dolayı ders aralarında uygulanan koçluk yöntemi de araştırmanın genel bulguları değerlendirildiğinde olumlu sonuçlar doğurmuştur. Birbirleriyle ilişkili olan 'bilişsel koçluk', 'üstbilişsel beceriler' ve 'yansıtıcı öğretim uygulamaları' bütünleşince öğrenci başarısında ve kalıcılığında, üstbilişsel becerilerinde ve de yansıtıcı düşüncelerinde olumlu sonuçlar doğurmuştur. Koçluk özellikle de bilişsel koçluk yöntemi ile ilgili yurt içi ve yurt dışı yapılmış çalışmalar incelendiğinde araştırma sonuçlarımızı destekler nitelikte sonuçlara rastlanmaktadır.

Soisangwarn ve Wongwanich, (2014) yaptıkları çalışmada akran koçluğunun yansıtıcı düşünme düzeyini desteklediği sonucuna ulaşmışlardır. Akran koçluğu ve bilişsel koçluk aynı

kavramlar olmasalar da temelde taşıdıkları ortak noktalar sebebiyle bu sonuç araştırmamızın sonuçlarıyla paralellik arz etmektedir. Demir (2009) ve Ceylan (2011) yaptıkları çalışmalarda bilişsel koçluk yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını ve üstbilişsel beceriler kazandırdığını ifade etmişlerdir. Demir (2009) çalışmasının nitel sonuçlarında öğrencilerin sosyal bilgiler dersini olumlu değerlendirdiklerini ve konuları bu şekilde daha iyi anladıklarını tartışmıştır. Bu sonuçlar araştırma sonuçlarıyla yakından örtüşmektedir. Zira mevcut araştırmaya katılan öğrenciler de bilişsel koçluk toplantılarını oldukça olumlu değerlendirmişler ve bu toplantıların İngilizce öğrenimleri ve diğer dersleri açısından ne derece anlamlı olduğunu ifade etmişlerdir.

Yust (1998) yaptığı çalışmada koçta ve süreçte güvenin inşa edilmesinin, diyalogların ve karşılıklı konuşmaya ayrılan zamanın önemini ortaya çıkarmıştır. Zira koçluk uygulamalarındaki diyaloglar aynı zamanda da kişilerin eleştirel öz yansıtma yapmalarını sağlamaktadır. Bu sonuçlar öğrenci gözlemleriyle paraleldir. Karşılıklı güven ve konuşmaya ilişkin yorum yapan öğrenciler de bu durumun kendileri için ne denli önemli olduğunu belirtmiş ve önyargılardan kurtulduklarını aynı zamanda süreçte sürekli paylaşımda bulunmanın rahatlatıcı yanlarının da olduğunu ifade etmişlerdir.

Edwards ve Newton (1995)'in çalışmalarında araştırmaya katılanlar bilişsel koçluk faaliyetlerini desteklemişlerdir. Bir başka çalışmada da bilişsel koçluğun öğretmenleri görünenin ötesini düşünmeye teşvik açısından yararlı olduğu ve öğrencilerini de olumlu olarak etkiledikleri gözlemlenmiştir (Edwards ve Green, 1999).

Bilişsel koçluğun yansıtmayı geliştirdiği araştırmamızla birlikte diğer araştırmaların ortak sonuçlarından biridir. (Moche, 1999, Slinger, 2004, Eger, 2006, Powell ve Kusuma Powell, 2007, Bjerken, 2013). Diaz (2013) çalışmasında yansıtıcı uygulamalar sayesinde bilişsel koçluk yönteminin olumlu sonuçlar doğurduğunu belirtmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerden birinin yorumu da yansıtma ve bilişsel koçluk üzerine oldukça önem arz etmektedir. Bu yorum şu şekildedir:

“İlk görüşme esnasında kendisine ayna tutarak, daha sonra da dersler süresince defalarca kendisini yansıtarak ve bizleri de teşvik ederek hocamız bize yeni bir yön gösterdi, ilk defa tanıştığım bu yöntemi üniversite eğitim hayatımda kullanacağım.” (Ö4).

Kaplan (2010) bilişsel koçluk sayesinde dinleme, problem çözme ve soru sorma becerilerini geliştiğini belirtmiştir. Araştırma kapsamında görüşme yapılan öğrenciler de bu konularda benzer yorumlarda bulunmuşlardır.

“Güven ilişkisini kurabilmek için karşıdaki kişiyi dinlemenin ne derece önemli olduğunu öğrendim. Ben onları dinledikçe onlar da beni dinliyor ve kendimizi daha rahat ifade etme

şansı buluyorduk. Karşıdaki kişinin sizi can kulağıyla dinlemesi insana kendisini değerli hissettiriyor.” (Ö1).

“Hocamız sorduğu sorularla derse ve toplantılara yön verdi ve bizlere de yol gösterdi, etkili soru sormak birçok kapıyı açıyor.” (Ö2)

Araştırma genel olarak değerlendirildiğinde, ulaşılan nitel ve nicel sonuçların birbirini desteklediği görülmüştür. Bu uygulamaların öğrenenlere birçok konuda katkı sağladığı düşünülebilir. Uygulanan yöntemlerin birbirleriyle içte tutarlı olması ve aslında yapılan her uygulamanın diğer alt boyutla da bağlantılı olması bu şekilde her konuda olumlu sonuçlar alınmasında etkili olmuştur denilebilir. Öğrencilerin de uygulanan yöntemi beğenmeleri ve kendilerine katkı sağladığını düşünmeleri de yöntemi ileriki hayatlarında tekrar kullanma isteğini beraberinde getirmiştir.

Sonuç olarak buraya kadar değinilen bulgular öğrenci düşünceleriyle birlikte değerlendirildiğinde, bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretime tabii tutulan öğrencilerin, üstbilişsel becerilere ve yansıtıcı düşünme becerilerine daha fazla sahip olduğunu ve mevcut öğretim uygulanan öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde akademik başarıya ulaştıklarını göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenin bir koç olarak öğrenene sürecin her kısmında yol göstermesi öğrencilerin üst düzey kazanımlar edinmesinde katkı sağlamaktadır. Öğrenme bireyseldir. Öğreneni özerk hale getiren de yapılan uygulamalardır. Araştırma kapsamında bireyleri özerkleştirmek ve kendi öğrenme yaşantılarında başrol oynamayı öğretmek hedeflenmiş ve hedeflenen uygulama kapsamında gerçekleşmiştir denilebilir.

5.2 Öneriler

Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına, kalıcılığına, üstbiliş becerilerine ve yansıtıcı düşüncelerine etkisini belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları doğrultusunda getirilen öneriler aşağıda verilmiştir:

1. İngilizce öğretiminde alternatif yöntem ve teknik arayışı uzun yıllardır devam etmektedir. Mevcut araştırmada kullanılan yaklaşım İngilizce öğretiminde akademik düzeyde uygulanmıştır. Yaklaşımın diğer öğretim kademelerinde de kullanılmaya uygun olup oladığını saptamak üzere deneysel çalışmalar yapılmalıdır.
2. Benzer çalışmalar farklı öğretim kademelerinde, farklı sınıflarda ve farklı dersler için gerçekleştirilerek sonuçlar karşılaştırılmalıdır.
3. Yeni bir yöntemin etkililiğinin sınındığı kısa süreli çalışmalarda sonuçların Hawthorne etkisi altında olduğu söylenebilir. Çünkü hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yeni

yönteme ilişkin tutumları olumludur ve öğrenciler yeni bir yöntemle eğitim yapıldığını fark ettiklerinde ilgi ve motivasyonları da artmaktadır. Deneysel bir çalışma da tersi bir etkinin de kontrol gruplarında ortaya çıktığı görülmektedir. Bu etki “John Henry” etkisi olarak tanımlanmaktadır. Buna göre kontrol grupları da deney grupları ile karşılaştırıldıklarını fark edip kendi gerçek performanslarının üstünde bir performans gösterebilirler. Deneysel araştırmaların bu etkilerden tamamı ile arındırılması mümkün değildir. Ancak yeni bir yöntemin etkililiğinin sınındığı çalışmalar uzun tutularak bu etkiler azaltılabilir.

4. Bilişsel koçluk desteği noktasında öğrencilerin olumlu görüşleri ve bu yöntemin öğrenci başarısı ve üst düzey düşünme düzeylerinin gelişimleri üzerinde etkililiği de dikkate alındığında, öğrencileri bu destekle öğrenim hayatlarında özerkleştirebilmek için öğretim elemanlarına ve diğer kademedeki öğretmenlere bilişsel koçluk seminerleri düzenlenmelidir.
5. Araştırma kapsamında bilişsel koçluk öğrenciler üzerinde uygulanmış ve bunun etkileri sınanmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda aynı yöntem öğretmenlere bilişsel koçluk sağlanarak uygulanabilir, bilişsel koçluk desteği alan ve almayan öğretmenler birçok açıdan karşılaştırılabilir.
6. Bundan sonraki çalışmalarda öğrencilere uygulanan bilişsel koçluğu verilerle ölçebilmek için “bilişsel koçluk ölçeği” geliştirilebilir.
7. Yapılan alan literatür çalışmasında bilişsel koçluğun öğretmen eğitiminde yer alan önemli bir yöntem olduğu görülmüştür. Ülkemizde bu tür bir çalışmaya rastlanmadığından öğretmen eğitiminde bilişsel koçluğun bir yöntem olarak kullanılmasını sınanan çalışmalara yer verilebilir.
8. Araştırmada bilişsel koçluk yöntemi yansıtıcı öğretim uygulamalarına destek olarak kullanılmıştır. Diğer yapılandırmacı öğretim uygulamaları ile bilişsel koçluğun sınındığı deneysel çalışmalar yapılabilir.
9. Araştırmada bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim uygulamaları araştırılmıştır. Bundan sonra bilişsel koçluk desteği ile ve bilişsel koçluk desteği olmadan herhangi bir yöntemin denendiği çalışmalar yürütülebilir.
10. Uygulamada sınırlılıklar yüzünden tek bir deney ve tek bir kontrol grubu bulunmaktaydı. Çoklu deney ve kontrol gruplarının olduğu bir araştırmayla aynı denenceler sınanabilir.
11. Araştırmada bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yöntemi kullanılmıştır. Farklı yöntemlerin üstbilis ve yansıtıcı düşünme becerilerini nasıl geliştirdikleri araştırılabilir.

12. Yapılan öneriler ışığında yapılacak çalışmaların sonuçları değerlendirilip *bilişsel koçluk* bazı kuruluşlarda kurumsallaştırılarak eğitim ve öğretim için yararlı hale getirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abbasian, G. R. and Esmacilifard, F. (2013). A Synthetic Approach to the Infusion of Metacognitive Strategy in Teaching Grammar. *Global Journal of Science, Engineering and Technology* (ISSN : 2322-2441) 5, 114-122.
- Abbs. P. (1984). Education and the Living Image: Reflections on Imagery, Fantasy and the Art of Recognition. D. Sloan (Ed.), *Toward the Recovery of Wholeness: Knowledge, Education, and Human Values* New York: Teachers College Press, pp. 103-124.
- Abdullah, S. and Majid, F.A. (2013). Reflection on Language Teaching Practice in Polytechnic: Identifying Sources of Teachers' Beliefs. *6th International Conference on University Learning and Teaching (InCULT 2012).Procedia - Social and Behavioral Sciences* 90 (2013) 813 – 822.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamaları*. İstanbul, Pasifik Ofset.
- Akın, A., Abacı, R. ve Çetin, B. (2007). Bilişötesi Farkındalık Envanterinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada E.itim Bilimleri*, 7(2), 655-680.
- Akıllılar, T. (2013). İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğreniminde Üstbilişsel Farkındalık. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 275-285.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1,(1), 89-100.
- Al-Jadidi, H.S., (2009). *Teaching English as a Foreign Language in Oman: An Exploration of English Language Teaching Pedagogy in Tertiary Education*. Doctoral Dissertation. Victoria University, Faculty of Arts, Melbourne, Australia.
- Alp, S. ve Şahin Taşkın, Ç. (2008). Eğitimde Yansıtıcı Düşüncenin Önemi ve Yansıtıcı Düşünceyi Geliştirme, *Milli Eğitim Dergisi*, 178, (Bahar), 311-320.
- Altındağ, M. ve Senemoğlu, N. (2013). Metacognitive Skills Scale. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28 (1), 15-26.

- Armutçu, N. (2012). *Beliefs of English Preservice Teachers on the Characteristics of a Reflective Teacher and Reflective Teaching: An Action Research Study*. Yüksek Lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Asta, L. A. (2009). *A Content Analysis of Induction Policies in Seven Selected Florida School Districts*. Doctoral Dissertation. University of Florida.
- Ataalkın, A.N. (2012). *Üstbilişsel Öğretim Stratejilerine Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalık ve Becerisine, Akademik Başarı ile Tutumuna Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Ayazgök, B., Aslan, H. (2014). The Review Of Academic Perception, Level Of Metacognitive Awareness And Reflective Thinking Skills Of Science And Mathematic University Students. *WCLTA 2013. Procedia - Social and Behavioral Sciences* 141 (2014) 781 – 790.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal Davranış Eğitimi*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Bağ, H., Uşak, M. ve Caner, F. (2006). *Üst Biliş (Metacognition), Fen ve Teknoloji Öğretimi*, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Bağcıoğlu, G. (2000). Öğretmen Adaylarında Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinlikler. Karadeniz Teknik Üniversitesi, *Fatih Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü: VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları* (1-3 Eylül), Cilt-I. Trabzon.
- Baker, K. L. (2008). *The Effects of Cognitive Coaching on Initially Licensed Teachers*. Master Thesis. Watson School of Education University of North Carolina Wilmington.
- Bal, A.P. ve Demir, Ö. (2011). Bilişsel Koçluk Yaklaşımının Öğretmen Adaylarının Görüşleri Açısından İrdelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (4), 325-340.
- Barkley, S. G. (2005). *Quality Teaching in a Culture of Coaching*. Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Bartlett, L. (1990). Teacher Development Through Reflective Teaching. J.C. Richards and D. Nunan (Eds), *Second Language Teacher Education* (pp. 2002-214). New York: Cambridge University Press.

- Başaran İ. E. (1998). *Eğitim Psikolojisi Eğitimin Psikolojik Temelleri*, Ankara, Gül Yayınevi.
- Başol, G., Evin Gencel, İ. (2013). Yansıtıcı Düşünme Düzeyini belirleme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 929-946.
- Batdı, V. (2013). *İngilizce Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Destekli Eğitsel Eğlenceli Etkinliklerin Öğrencilerin Öz-yeterlik Becerileri, Öz-Düzenleme Stratejileri, Üstbiliş Becerileri, Motivasyonları ve Akademik Başarılarına Etkisi*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik test teorisi ve Uygulaması*. Ankara, ÖSYM Yayınları.
- Beyer, L. (1988). *Knowing and Acting: Inquiry, Ideology and Educational Studies*. London: Falmer Press.
- Bıyıklı, C., Veznedaroğlu, R. L., Öztepe, B., Onur, A. (2006). *Yapılandırmacılığı Nasıl Uygulamalıyız*. Ankara, ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayınları.
- Bircan, İ. (2003). “Açılış Konuşmaları”, *Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi*. İstanbul, Özyurt Matbaacılık.
- Bjerkén, K. S. (2013). *Building Self-Directed Teachers: A Case Study of Teachers' Perspectives of the Effects of Cognitive Coaching on Professional Practices*. Doctoral Dissertation, Minnesota State University, Mankato, Minnesota.
- Brown, H. D. (2002). English Language Teaching in the ‘Post-Method’ Era: Toward Better Diagnosis, Treatment and Assessment. Jack J. Richards, Willy A. Renandya (ed) *Methodology in Language Teaching An Antology of Current Practice*, Cambridge University Press, pp 9-18.
- Borkowski, J. G. ve N. Muthukrishna. (1992). Moving Metacognition into the Classroom: “Working Models” and Effective Strategy Teaching. In M. Pressley, K. R. Harris, & J. T. Guthrie (Eds.), *Promoting Academic Literacy: Cognitive Research and Instructional Innovation*. Orlando, FL: Academic Press, (pp. 477-501).
- Bölükbaş, F. (2004). *Yansıtıcı Öğretimin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum ve Başarıları Üzerindeki Etkililiği*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel Desenler: Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi*. (1. Baskı), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. İstatistik, Araştırma deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. 13. Baskı. Ankara, Pegem Akademi.
- Can, G. (2004). *Üniversitelerin Hazırlık Okullarındaki Başarılı Yabancı Dil Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Özellikleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cardenas, O. I. V. (2009). *Metacognitive Awareness Raising in Efl Teacher Education with Special Reference to a Chilean Context*. Doctoral Dissertation. The University of Birmingham, Birmingham.
- Cesur, M. O. (2008). *Üniversite hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri, Öğrenme Stil Tercihi ve Yabancı Dil Akademik başarıları Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü*. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ceylan, M. (2011). *Bilişsel Koçluk Yöntemiyle Öğretilen Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Öğrencilerin Başarılarına, Bilişsel Farkındalık Becerilerine ve Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi., Atatürk üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Chamot, A. U. ve O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Reading, MA. Addison-Wesley.
- Chang, M. M. and Lin, M. C. (2014). The Effect of Reflective Learning E-journals on Reading Comprehension and Communication in Language Learning. *Computers & Education* 71 (2014) 124–132.
- Christodoulou, I. (2010). *Teacher Self Reflection*. Diploma Thesis, Masaryk University, Faculty of Education, Department of English Language and Literature, Czech Republic.
- Cochran, B. and DeChesere, J. (1995). Teacher empowerment through cognitive coaching. *Thrust for Educational Leadership*, 24(5), 24.

- Cogan, M. L. (1973). *Clinical supervision*. Boston, Houghton Mifflin.
- Cornett, J. ve Knight, J. (2009). Research on Coaching. Jim Knight (Ed.) *Coaching: Approaches and Perspectives*. The United States, Corwin Press, pp.192-215.
- Cooper J.M. (1984). *Developing Skills for Instructional Supervision*, NewYork, Longman Inc.
- Costa, L.A and Kallick, B. (2000). Getting into the Habit of Reflection. *Educational Leadership*, 57(7), 60–62.
- Costa, A. L. And Garmston, R. J. (2002). *Cognitive Coaching A Foundation for Renaissance Schools*. 2nd Edition. The United States of America, Christopher-Gordon Publishers.
- Costa, A. L., Garmston, R. J., Saban, J., Battaglia, A. And Brubaker, B. (2003). Designing and constructing the holonomous school. In J. Ellison, & C. Hayes (Eds.), *Cognitive coaching: Weaving Threads of Learning and Change into the Culture of an Organization*. Norwood, MA, Christopher-Gordon Publishers.
- Coutinho, S. (2008). Self-Efficacy, Metacognition, and Performance. *North American Journal of Psychology*, 10 (1), 165-172.
- Cox T. M. (2005). Metacognition in Computation: A Selected Research Review. *Artificial Intelligence*, 169(2), 105-132.
- Cowan, J. (2006). *The Society for into Higher Education, On becoming an Innovative University Teacher, Reflection in Action. Second Edition*. England, Open University Press,
- http://www.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=Ue31eCZm1LwC&oi=fnd&pg=PP1&q=reflection+in+action&ots=GyEbL5GS0D&sig=U98mda-5m9Oq9okdmwo-Hje462A&redir_esc=y#v=onepage&q=reflection%20in%20action&f=true) adresinden Eylül 2014 tarihinde alınmıştır.
- Creswell, J.W. and Plano Clark, V.L. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi* (Çev. Y. Dede ve S.B. Demir). Ankara. (2011).
- Cross, D. R. & Paris, S. G. (1988). Developmental and Instructional Analyses of Children's Metacognition and Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 131-142.)
- Cruickshank, D. R. and Applegate, J.H. (1981). Reflective Teachings as a Strategy for Teacher Growth. *Educational Leadership*, 38, 553-4.

- Çelebi, M.D. (2006). Türkiyede Anadil Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, (2) 285-307.
- Çiçek, A.S. (2012). *Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenme Nesnelerinin Akademik Başarı ve Transfer Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çiftçi, S. (2012). *Web Temelli Eğitimde Bilişüstü Haritalama Aracının Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerilerine, Bilişüstü Farkındalıklarına ve Başarılarına Etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dağlıoğlu, Ö. (2004). *Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Derslerine Olan Tutumlarının Artırılması ve Program Düzenlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Değirmenci, İ. L. (2005), *Bilişsel ve Üstbiliş Stratejilerinin Kullanımı ile Yabancı Dil Testlerindeki Performans Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, Ö. (2009). *Bilişsel Koçluk Yöntemiyle Öğretilen Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Epistemolojik İnançlarına, Bilişsel Farkındalık Becerilerine, Akademik Başarılarına ve Bunların Kalıcılıklarına Etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Demir, Ö. ve Bal, A.P. (2011). Bilişsel Koçluk yaklaşımının Tezsiz Yüksek Lisans Matematik Bölümü Öğrencilerinin Görüşleri Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (37), 224-243.
- Demir, Ö. (2013). A Validation and a Reliability Study of the Metacognition Scale in Turkey. *Global Journal of Human Social Science Linguistics & Education*. 13 (10), 26-35.
- Demircan, Ö. (2002). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, İstanbul, Ders Yayınları.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul, Ders Yayınları.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı Dil Öğretimi Dil Pasaportu Dil Biyografisi Dil Dosyası*, Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitim Sözlüğü* (4. Baskı), Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.

- Dewey, J. (1910). *How We Think*. New York, Boston, Chicago, D. C. Health & Company.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: a Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the educative process*. Chicago, Henry Regnery.
- Diaz, K.A. (2013). *Employing National Board Certification Practices With All Teachers: The Potential of Cognitive Coaching and Mentoring*. Doctoral Dissertation. Arizona State University, America.
- Doğan, C. (2012). *Sistematik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri*. İstanbul, Ensar Neşriyat.
- Doğan Dolapçioğlu, S. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Duban, N., Yanpar Yelken, T. (2010). Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ve Yansıtıcı Öğretmen Özellikleriyle İlgili Görüşleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 343 – 360. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cusosbil/article/viewFile/5000001439/5000002130> (4 Eylül tarihinde alınmıştır).
- Durmuş, F. (2013). *Çoklu Zeka Kuramıyla Öğretimde Bazı Alternatif Değerlendirme Teknikleri Kullanımının Öğrencilerin Matematik Başarı, Tutum, Hatırlama ve Üstbiliş Becerilerine Etkileri*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Edwards, J. L. (2014). *Cognitive CoachingSM: A synthesis of the research* (11th ed.). Highlands Ranch, CO: Thinking Collaborative.
- Edwards, J. and Newton, R.R., (1995). The Effects of Cognitive Coaching on Teacher Efficacy and Empowerment. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA, April 18-22, 1995)*. <http://eric.ed.gov/?id=ED388654> (19/09/2014 tarihinde alınmıştır).
- Edwards, J., Green, K.E., Lyons, C. A., Rogers, M.S., Swords, M.E. (1998). The Effects of Cognitive Coaching and Nonverbal Classroom Management on Teacher Efficacy and Perceptions of School Culture. *Paper presented at the Annual Meeting of the American*

- Educational Research Association (San Diego, CA, April 13-17, 1998)* .
<http://eric.ed.gov/?id=ED439113> (19/09/2014 tarihinde alınmıştır).
- Edwards, J.L. and Green, K. E., (1999). Growth in Coaching Skills over a Three-Year Period: Progress toward Mastery. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Montreal, Quebec, Canada, April 19-23, 1999.* <http://eric.ed.gov/?id=ED439114> (19/09/2014 tarihinde alınmıştır).
- Edwards, J.L. and Green, K. E., (1999). Persisters versus Nonpersisters: Characteristics of Teachers Who Stay in a Professional Development Program. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Montreal, Quebec, Canada, April 19-23, 1999.* <http://eric.ed.gov/?id=ED439115> (19/09/2014 tarihinde alınmıştır).
- Eger, K. A. (2006). *Teachers' Perception of the Impact of Cognitive Coaching on Their Teacher Thinking and Behaviors*. Doctoral Dissertation. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. AAT 3223584)
- Eisner, E. W. (1985). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs (2nd ed.)* New York, Macmillan.
- El-Fiki, H.A. (2012). *Teaching English as a Foreign Language and Using English as a Medium of Instruction in Egypt Teachers' Perceptions of Teaching Approaches and Sources of Change*. Doctoral Dissertation. Institute of Studies of Education, University of Toronto, Canada.
- Ellison, J. and Hayes, C. (2009). Cognitive Coaching. J. Knight (Ed.), *Coaching Approaches and Perspectives*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press, pp. 70-90.
- Ergüven, S. (2011). *Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Erkır, S. (2010). *Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi Bağlamında Türkçeden İngilizceye Çeviride İnternet Kullanımının Öğrencilerin Hedef Dil Başarısı Üzerinde Etkililiği*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Erlandson, P. (2005). The Body Disciplined: Rewriting Teaching Competence and the Doctrine of Reflection. *Journal of Philosophy of Education*, 39,(4), 661-670.
- Eryılmaz, E. (2014). *Postmodern Dönemin Bireye Yansımaları Açısından Koçluk*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Evered, R.D. and Selman, J.C. (1989). Coaching and the Art of Management. *Organisational Dynamics*, 18(2),16-32.
- Farrel, T.S.C. (1999). Reflective practice in an EFL Teacher Development Group. *System* 27, 157-172.
- Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I. ve Ersoy, A. (2014). Bir Eğitim Teknolojisi Araştırmasına Dayalı Olarak Karma Yöntem Araştırması Deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research In Aducation*, 2(1), 65-86. [Online]: www.enadonline.com, doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.2s3m
- Filiz, Y. (2008). *The Attitudes of Teachers of English as a Foreign Language Towards Reflective Teaching*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Finney, D. (2002) The ELT Curriculum: A Flexible Model for a Changing World. (Ed.) Richards, J.C. and Renandya, W. A. *Methodology in Language Teaching An Anthology of Current Practice*. Cambridge University Press, pp.69-79.
- Flanders, N. A. (1976). Interaction Analysis and Clinical Supervision. *Journal of Research and Development in Education*, 9, (2), 47-56.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. (Third Edition). New York, Teachers College Press, Columbia University.
- Genç, S.Z. ve Eryaman, M.Y. (2008). Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 89-102. aku.edu.tr adresinden 03.02.2015 tarihinde alınmıştır.
- Goldhammer, R., Anderson, R. H, and Krajewski, R. J. (1980). *Clinical Supervision: Special Methodsfor the Supervision of Teachers*. 2nd Ed. New-York, HoltRinehartWiston.
- Gourgey, A. F. (1998), Metacognition in Basic Skills Instruction. *Instructional Science*, 26, 81-96.

- Gömleksiz, M.N. (2014). An Assessment of High School Students' Opinions on the Use of Methods and Techniques in English Classes. *2nd World Conference on Design, Arts and Education DAE-2013. Procedia - Social and Behavioral Sciences* 122, 92 – 97.
- Gömleksiz, M.N. (2010). An Evaluation of Students' Attitudes Toward English Language Learning in Terms of Several Variables. *WCLTA 2010. Procedia Social and Behavioral Sciences*. 9, 913–918.
- Gömleksiz, N. (2002). Üniversitelerde Yürütülen Yabancı Dil Derslerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12,(1), 143-158.
- Gömleksiz, M.N. (1999). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler ve Yöntem Sorunu. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 253-264.
- Gömleksiz, M.N. ve Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Öğretimi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 6,(2), 443-454.
- Gözüyeşil, E. ve Aslandağ Soylu, B. (2014). How Reflective Are EFL Instructors in Turkey? *5th World Conference on Educational Sciences - WCES 2013. Procedia - Social and Behavioral Sciences* 116 (2014) 23 – 27.
- Grauberg, W. (1997). *The Elements of Foreign Language Teaching Vol.7 Modern Language in Practice*. England, Multilingual Matters.
- Güler, G. (2005). Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı ve Türkiye’de Yabancı Dil Öğretim Süreçleri, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 1, 89-106.
- Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2011). Eğitim Denetiminde Alternatif Yaklaşımlar. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 61-78.
- Hasman, M. (2000). The Role of English in the 21st Century. *English Teaching Forum Online - Bureau of Educational and Cultural Affairs*, 38 (1), January-March 2- 6. Retrieved on April 07th, 2005 on the World Wide Web: <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol38/no1/p2.htm>

- Henderson, J.G. (1992). *Reflective Teaching, Becoming an Inquiring Educator*. The United States of America, Macmillan Publishing Company.
- Hengirmen, M. (2006). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi*. Ankara, Engin Yayın Evi.
- Hennessey, M. G. (1999). Probing the Dimensions of Metacognition: Implications for Conceptual Change Teaching-Learning. *Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching*, Boston, MA.
- Henry, A. G. (2012). Cognitive Coaching: An Examination of the Reflective Journaling of Teacher Candidates. Doctoral Dissrtationa, Baylor University, Texas.
- Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*. 4, (2), 15-26.
- İnal, S. (2006). *Yabancı Dil öğretimindeki Hedeflerin Gerçekleştirilmesinde Clustring Yazılı Anlatım Tekniğinin Öğrenci Tutumu ve Başarısı Üzerindeki Etkileri*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- İşcan, A. (2011). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Suggestopedia'nın(Telkin Yöntemi) Kullanımı, *Turkish Studies*, 6,(1), 1281-1286.
- Jay, J. K. (2003). *Quality Teaching: Reflection As the Heart of Practice*. Lanham, Maryland and Oxford, The Scarecrow Press.
- Jay, J. K. and Johnson, K. L. (2002). Capturing Complexity: A Typology of Reflective Practice for Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73-85.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Ankara, Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Kan, A. Ü. (2012). *Sosyal Bilgiler Dersinde Bireysel ve Grupla Zihin Haritası Oluşturmanın Öğrenci Başarısına Kalıcılığa ve Öğrenmedeki Duyuşsal Özelliklere Etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kaplan, H. J. (2010). *The Impact of Cognitive Coaching on the Participants and the District: A Study Conducted in the Johnston School District*. Specialist Dissertation. The School of Education, Drake University, USA.

- Karakelle, S. (2012). Üst Bilişsel Farkındalık, Zekâ, Problem Çözme Algısı ve Düşünme İhtiyacı Arasındaki Bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, (13. Baskı). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, S. (2012). *Bilişsel ve Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Öğretim Tasarımı Dersi Başarılarına, Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejileri Kullanma Düzeylerine Etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.
- Kember, D., Leung, D. Y. P., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K. et al. (2000). Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25, (4), 381-395.
- Kemmis, S. 1986. *Critical Reflection*. Unpublished Manuscript. Deakin University, Greelong, Australia.
- Kisac, i. and Budak, Y. (2014). Metacognitive Strategies of the University Students with Respect to Their Perceived Self-Confidence Levels about Learning. *5th World Conference on Educational Sciences - WCES 2013. Procedia - Social and Behavioral Sciences* 116, 3336 – 3339.
- Klimova, B.F. (2012). The Teaching of Foreign Languages. *WCLTA 2011. Procedia - Social and Behavioral Sciences* 31 (2012) 202 – 206.
- Kuhn, D. & Dean, D. (2004). A Bridge Between Cognitive Psychology and Educational Practice. *Theory into Practice*, 43(4), 268-273.
- Kumar, C. P. (2013). The Eclectic Method-Theory and Its Application to the Learning of English, *International Journal of Scientific and Research Publications*, 3 (6),1-4.
- Lai, E.R. (2011). *Metacognition: A Literature Review*. Research Report.
- Larrivee, B. (2010). What We Know and Don't Know about Teacher Reflection. Pultorak, E., G. (Ed.) *The Purposes, Practices, and Professionalism of Teacher Reflectivity, Insights for Twenty First Century Teachers and Students*. UK, Rowman&Littlefield Education.
- Latham-Koenig, C., Oxenden, C. and Seligson, P. (2012). *English File Pre-Intermediate Student's Book* (Third Edition). United Kingdom, Oxford University Press.

- Lawes, L. (2005). Issues in Modern Foreign Language Teaching, in Kit Field (Ed.) *Why learn a foreign language?* London and New York, Routledgefalmer, pp.39-51.
- Lin, T. A. (2010). A Study of Metacognition on O. Henry's "The Gift of the Magi". *Asian Social Science*. 6(4), 49- 54.
- Mc Donald, T. (1999). Foreword, Norbert Pachler (ed.). *Teaching Modern Foreign Languages at Advanced Level*. London and New York, Routledgefalmer, (pp.xix).
- Memiş, M. R. Erdem, M. D. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9) Summer, 297-318.
- Merriam-Webster's Collegiate Dictionary (11th ed.). (2003). Springfield, MA: Merriam-Webster.
- Minott, M. A. (2006). *Reflection and Reflective Teaching: A Case Study of Four Seasoned Teachers in the Cayman Islands*. Doctoral Dissertation, University of Nottingham School of Education, United Kingdom.
- Moche, R. (1999). Cognitive Coaching and Reflective Thinking of Jewish Day School Teachers. *Dissertation Abstracts International*, 60(2), 300. (University Microfilms No. 9919383).
- Najeeb, S.R. (2013). The Business of Teaching English as a Second Language: A Libyan Case Study. *Akdeniz Language Studies Conference 2012. Procedia - Social and Behavioral Sciences* 70 (2013) 1243 – 1253.
- Nelson, O. T. and Narens, L. (1994). Why Investigate Metacognition? (Ed.) Metcalfe, J., Shimamura, A. P. *Metacognition: Knowing about Knowing*.MIT Press, (pp.1-27).
- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley, CA, University of California Press.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. New York, Prentice-Hall.

- Osborn, M., McNess, E. and Broadfoot, P. With Pollard, A. And Triggs, P. (2000) *What Teachers Do. Changing Policy and Practice in Primary Education*. London, Continuum.
- Osterman, K. F. and Kottkamp, R. B. (1993). *Reflective Practice for Educators: Improving Schooling Through Professional Development*. California, Corwin Press.
- Oxford, R. L. and Crookall, D. (1989). Research on Language Learning Strategies: Methods, Findings, and Instructional Issues. *The Modern Language Journal* 73(4), 404-416.
- Owens, T. (2007). Problem-Based Learning in Higher Education. Campbell, A., Norton, L. (eds). *Learninig, Teaching and Assessing in Higher Education: Developing Reflective Practice*. Exeter, Learning Matters, pp.31-43.
- Önen, F. (2011). *Bilimin Doğası Konusunda Derse Entegre Edilmiş ve Edilmemiş Doğrudan Yansıtıcı Yaklaşım Etkinliklerinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Bilginin Doğası Anlayışına Etkisi: Atom ve Kimyasal Bağlar*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özcan Z. Ç. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Özelliklerinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, İstanbul.
- Özdemir, E. S. (2006). *Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özkaya, A. (2013). *Üstbilişsel ve İnternet Tabanlı Üstbilişsel Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Hücre Bölünmesi ve Kalıtım Konusundaki Başarılarına, Tutumlarına ve Üstbilişsel Düşünme Düzeylerine Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özmen, P. (2007). *An Analysis of the Awareness levels of the State School EFL Teachers on Reflective Teaching : A Case Study*. Yüksek Lisan Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, S. (2003). *Developing A Reflective Reading Model*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Palmer, P. J. (1998) *The Courage to Teach : Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Pavlica, K., Holman, D., and Thorpe, R. (1998). The Manager as a Practical Author of Learning. *Career Development International* 3(7), 300-307.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct: How the mind creates language*. New York, William Morrow.
- Pintrich, P. R. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. *Theory into Practice*, 41(4), 219- 225.
- Pishghadam, R. and Khajavy, G. H. (2013). Intelligence and Metacognition as Predictors of Foreign Language Achievement: A Structural Equation Modelling Approach. *Learning and Individual Differences* 24, 176–181.
- Pollard, A. (2005). *Reflective Teaching*. 2nd Edition. London, Continuum.
- Powell, W. and Kusuma-Powell, O. (2007). Coaching Students to New Heights in Writing. *Educational Leadership: Engaging the Whole Child (online only)*, 64(Summer). <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/summer07/vol64/num09/Coaching-Students-to-New-Heights-in-Writing.aspx> (10 Eylül, 2014 tarihinde alınmıştır.)
- Rahimi, M. and Katal, M. (2012). Metacognitive Listening Strategies Awareness in Learning English as a Foreign Language: A Comparison Between University and High-school Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 31, 82 – 89.
- Rahimi, M. and Katal, M., (2012). Metacognitive Strategies Awareness and Success in Learning English as a Foreign Language: an Overview. *WCLTA 2011. Procedia - Social and Behavioral Sciences* 31 (2012) 73 – 81.
- Reed, R. A. (2006). *Case Study of the Implementation of Cognitive Coaching by an Instructional Coach in a Title I Elementary School*. Doctoral Dissertation, Texas A. M. University.
- Reiss, K. (2006). *Leadership Coaching for Educators: Bringing Out the Best in School Administrators*. Thousand Oaks: Corwin Press.

- Rennick, L. W. (2002). The relationship between staff development in balanced literacy instruction for kindergarten teachers and student literacy achievement. *Dissertation Abstracts International*, 63 (5), 1796. (University Microfilms No. 3051831).
- Richards, J. C. and Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in language teaching Third Edition*. Cambridge University Press, United Kingdom.
- Rinaldi, L. (2013). *The effects of learning about the Five States of Mind on elementary children in grades 3, 4, and 5*. Fielding Graduate University Doctoral dissertation. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No.3591907)
- Rogers, C. (1983). *Freedom to Learn*. New York, Macmillan.
- Ross, D. D. (1989) First Steps in Developing a Reflective Approach. *Journal of Teacher Education*, 40, 22-30.
- Ross, D. and Bondy, E. (1996). The Continuing Reform of a University Teacher Education Program: A Case Study, K. Zeichner, S. Melnick, and M. L. Gomez (ed.), *Currents of Reform in Preservice Teacher Education*, New York, Teachers College Press, (pp.62–79).
- Rowley, J. B. (1999). Supporting teacher: The Good Mentor. *Educational Leadership*. 56(8), 20-22.
- Rutgers. L. (2012). *Coaching Foundation Phase Literacy Teachers As Leaders in a School in the Western Cape Province: A Professional Development Strategy*. Doctoral Dissertation. Stellenbosch University, South Africa.
- Savignon, S. J. (2007). Beyond communicative language teaching: What's ahead? *Journal of Pragmatics* 39 (2007) 207–220.
- Saylag, R. (2012). Self Reflection on the Teaching Practice of English as a Second Language: Becoming the Critically Reflective Teacher. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46 (2012) 3847 – 3851.
- Schlosser, J. L. (1998). *The impact of cognitive coaching on the thinking processes of elementary school teachers*. Doctoral Dissertation. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304419232).

- Schmidt, H. G. (1995). Problem-based Learning: An Introduction. *Instructional Science*, 22, 247-250.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action*. The United States of America, Basic Books.
- Schraw, G. (1998). Promoting Metacognitive Awareness. *International Science*, 26: 113- 125.
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning. *Research in Science Education*, 36, 111-139.
- Schraw, G. and Dennison, R. S. (1994). Assessing Metacognitive Awareness, *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460- 475.
- Scollon, R. (2004). Teaching Language and Culture as Hegemonic Practice. *Modern Language Journal*, 88, 271-274.
- Senemoğlu N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara, Gazi Kitabevi.
- Semerçi, Ç. (2003). Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28,(127), 64- 70.
- Semerçi, Ç. ve Elaldı, Ş. (2011). Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Üstbilişsel İnançları (Cumhuriyet Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi* 1,(2), 37-49.
- Slinger, J. L. (2004). Cognitive Coaching: Impact on student and influence on teachers. *Dissertation Abstract International*, 65(7),2567. (University Microfilms No. 3138974).
- Smith, M. C. (1997). *Self-reflection as a Means of Increasing Teacher eEficacy Through Cognitive Coaching*. Doctoral dissertation. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304423191).
- Soisangwarn, A. and Wongwanich, S. (2014). Promoting the Reflective Teacher Through Peer Coaching to Improve Teaching Skills. *5th World Conference on Educational Sciences - WCES 2013. Procedia - Social and Behavioral Sciences* 116 (2014) 2504 – 2511.

- Sönmez, V. (2001). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Spence, G.B. and Oades, L.G. (2011). Coaching with self-determination in mind: Using theory to advance evidence-based coaching practice. *International Journal of Evidence-based Coaching and Mentoring*, 9(2),37.
- Sungur, S. ve Senler, B. (2009). An Analysis of Turkish High School Students' Metacognition and Motivation. *Educational Research and Evaluation*, 15 (1), 45- 62.
- Svec, V. (2005). *Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe*. Praha: ASPI.
- Şanal Erginel, S. (2006). *Developing Reflective Teachers: A study on Perception and Improvement of Reflection in Pre-Service teacher Education*. Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.
- Tan, Ş. (2010). *Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme KPSS El Kitabı*. 5. Baskı. Ankara, Pegem Akademi.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. ve Erdoğan, A. (2002). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Tatış, H. (2010). *An Investigation into the Effects of Keeping Journals of Preparatory Class Instructors on Teaching Paragraph Writing within the Notion of Reflective Practice*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Tatlıdil, H. (2002). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Analiz*, Ankara, Ziraat Matbaacılık A.Ş.
- TDK. (2008). *Türkçe Sözlük*, 1. Ankara.
- Topaloğlu, Y. (2012). *Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem ve Tekniklerin Kullanım Sorunsalı*. Yüksek Lisans Tezi Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Tosun, A., Irak, M. (2008). Üstbiliş Ölçeği-30'un Türkçe Uyarlaması, Geçerliği, Güvenirliği, Kaygı ve Obsesif-Kompulsif Belirtilerle İlişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19 (1), 67-80.

- Townsend, S. (1995). *Understanding the effects of cognitive coaching on student teachers and cooperating teachers*. Doctoral Dissertation. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304185850.)
- Tremmel, R. (1993). Zen and the Art of Reflective Practice. *Harvard Educational Review*, 63(4), 434-458.
- Tulving, E. (1994). Foreword. Metcalfe, J., Shimamura, P. (Ed.) *Metacognition: Knowing About Knowing*. London, The MIT Press Cambridge.
- Tuncer, M. veÖzeren, E. (2012). Prospective teachers' evaluations in terms of using reflective thinking skills to solve problems. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 51 (2012) 666 – 671.
- Tuncer, M., Kaysi, F. (2013). The Development of the Metacognitive Thinking Skills Scale. *International Journal of Learning & Development*, 3 (2), 70-76).
- Turan, S. ve Demirel, Ö. (2010). In What Level and How Medical Students Use Metacognition? A Case from Hacettepe University. *WCES-2010. Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 , 948–952.
- Tüfekçi Aslım, S. (2011). Yapılandırmacı Yaklaşım. S. Büyükalan Filiz (editör), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*, Ankara: Pegem Akademi, s. 336-354.
- Uzat, S. (1998), Running Head: Cognitive Coaching, Cognitive Coaching and Self Reflection: Looking in the Mirror While Looking Through the Window', *Paper presented at the annual meeting of the Mid-Soyth Educational Research Association, Ph. Disertation* , New Orleans. <http://eric.ed.gov/?id=ED 427 064> (19/09/2014 tarihinde alınmıştır).
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme*. Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Vaiyavutjamai, P., Charoenchai, S., Ponmanee, S., Danpakdee, A., Chotivachira, B., Warotamawit, V., Kamol, N., Pankaew, P., Sitthiwong, W.(2012). Collaborative action research to promote reflective thinking among higher education students. *CY-ICER 2012. Procedia - Social and Behavioral Sciences* 47 (2012) 739 – 744.
- Valizade, M., Hasanvandi, S., Honarmand, M. M., Afkar, A. (2013). Effectiveness of group metacognitive therapy for student's metacognitive beliefs and anxiety. *3rd World*

- Conference on Psychology, Counselling and Guidance (WCPCG-2012). Procedia - Social and Behavioral Sciences* 84, 1555 – 1558.
- Vanderstoep, S.W. and Johnston, D.D. (2009). *Methods for Everyday Life Blending Qualitative and Quantitative Approaches*. United States of America, Jossey Bass.
- Victori, M. (2004). *Eliciting and Fostering Learners' Metacognitive Knowledge about Language Learning in Self-Directed Learning Programs: A Review of Data Collection Methods and Procedures*. Documents de Recerca 2004 Universitat de Vic.
- Victori, M. and Lockhart, W., (1995). Enhancing Metacognition in Self-Directed Language Learning. *System*, 23 (2), 223-234.
- Wagenheim, G., Clark, R., Crispo, A. (2009). Metaphorical Mirror: Reflecting on Our Personal Pursuits to Discover and Challenge Our Teaching Practice Assumptions. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 20, (3), 503-509.
- Wenden, A. (1998). Metacognitive Knowledge and Language Learning. *Applied Linguistics* 19(4), 515 – 537.
- Westwood, P. (2008). *What Teachers Need to Know About Teaching Methods*. Australia, Acer Press.
- White, J. (1978). The Primary teacher As Servant of the State. *Education 3-13*, 7(2), 18-23.
- White, C. J. (1993). *Metacognitive, Cognitive, Social and Affective Strategy Use in Foreign Language Learning: A Comparative Study*. Doctoral Dissertation. Massey University Applied Linguistics Department. New Zealand.
- Whitmore, J. (1995). *Coaching for Performance*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Witherspoon, R. and White, R. P. (1996). Executive Coaching: A continuum of roles. *Consulting Psychology Journal: Practice & Research*, 48(2), 124-133.
- Wlodarsky, B. (2010). Teacher Reflectivity Importance, Origins, and Tools to Facilitate. Pultorak, E. G. (Ed.) *The Purposes, Practices, and Professionalism of Teacher Reflectivity, Insights for Twenty First Century Teachers and Students* (pp.211-229).
- Wongwanich, S., Sakolrak, S. and Piromsombat, C. (2014). Needs for Thai Teachers to Become a Reflective Teacher: Mixed Methods Needs Assessment Research. *5th World*

Conference on Educational Sciences –WCES 2013. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 116 (2014) 1645 – 1650.

Yeşilbursa, A.A. (2008). *Reflective Foreign Language Teacher Development: A case Study*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (Genişletilmiş 9. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız,E., Akpınar, E., Tatar, N. ve Ergin, Ö. (2009). Exploratory and Confirmatory Factor Analysis of the Metacognition Scale for Primary School Students. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (3), 1591-1604.

Yurtsever, G. (2013). English Language Instructors' Beliefs on Professional Development Models and Preferences to Improve Their Teaching Skills. *Akdeniz Language Studies Conference 2012. Procedia - Social and Behavioral Sciences* 70 (2013) 666 – 674.

Yust, J. (1998). *Cognitive Coaching: A Multiple Case Study*. A Dissertation for the Degree of Master of Education. Brock University, St. Catharines, Ontario.

Zeichner, K.M. and Liston, D.P. (1996). *Reflective Teaching, An Introduction*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Zhang, L.J. and Zhang, D. (2013). Thinking Metacognitively about Metacognition in Second and Foreign Language Learning, Teaching, and Research: Toward a Dynamic Metacognitive Systems Perspective. *Contemporary Foreign Languages Studies*, 396, (12), 111-121.

EKLER

EK 1: Başarı Testi

1-We _____ (fly) to Ankara at 10 o'clock next Tuesday.

- a-fly b-'re flying c-flew d-have flown

2-Yandaki resmi en iyi açıklayan cümle aşağıdakilerden hangisidir.



a-He is giving her a gift to say thank you.

b-They are planning to go somewhere.

c-He is promising not to tell her secret.

d-He needs to be alone.

3-When _____ Carol _____ (go) back to her hometown? Is it tomorrow?

- a-are going b-has gone c-is going d-did go

4-



Aşağıdaki çocuğun aklından geçen soru seçeneklerden hangisinde verilmiştir?

a-Is that the bus who goes to the school?

b-Is that the bus which goes to the amusement park?

c-Is that the bus which goes to the school?

d-Is that the bus where goes to Ankara?

5- My room is _____ than my sister's.

- a-tidier b-tidyer c-more tidy d-the tidiest

6- When _____ he _____ (get) back from Russia?

- a-was/get b-did/get c-has/got d-did/got

7-resimdeki boşluğa gelebilecek en uygun yapı hangisidir?



a-You should calm down and relax.

b-You are very handsome.

c-Telling a lie is a need.

d-I'll teach you something new.

8-She's _____ beautiful girl I've ever met.

a-the most beautiful b-more beautiful c- the beautifulest d-beautifuler

9-Aşağıdaki resme bakarak ne söylenebilir.

The traffic is very heavy.



a-We were late.
b-We are going to be late
c-We should be late
d-We aren't late

10- I don't think it _____ (snow) tomorrow.

a-will snowing b-is snowing c-will snow d-snows

11-Aşağıdaki adamın hayalini anlatan cümle hangisidir?

a-If I buy new clothes I can go to Paris

b-If I were a rich man I would buy some new clothes.

c-If you give me some clothes I will pay for them.

d-If I see chic clothes I will want to buy them.



12- This hotel is less expensive _____ the last one.

a-but b-from c-then d-than

13-Let's go _____ this weekend.

a-nowhere b-somewhere c-anybody d-something

14-London is the city _____ I lived as a child.
a-where b-which c-who d-why

15-



Yandaki resme göre doktorun tavsiyesi ne olabilir?

a-You must eat junk food.

b-You must drink coffee all day

c-You shouldn't eat so much junk food.

d-You mustn't eat fruit and vegetables.

16-If you don't have enough money I _____ lend you.

a-can b-would c-____ d-should

17-I've been afraid of darkness _____ I was a child.

a-for b-until c-from d-since

18-Aşağıda verilmiş sözcüklerle yapılmış cümlelerden hangisi doğrudur.

They/ expensive trousers/ I / buy

a-They are expensive trousers I bought.

b-They are the most expensive trousers I've ever bought.

c-They are more expensive trousers I've ever bought.

d-They are most expensive trousers I've bought.

19-She never sleeps without _____ me.

a-kiss b-kissed c-kisses d-kissing



20-I want _____ a footballer .

a-to being b-being c-be d-



to be

21-



- a-Students have to be silent in the class
- b-Students like catting.
- c-Students love their teacher.
- d-Students don't have to do their homework.

22- Jenniffer's boyfriend is someone _____ loves hunting.

- a-when b-which c-where d-who

23-Aşağıdaki cümlelerin **anlamı değişmeden** tekrar yazmanız gerekirse, seçeneklerden hangisini seçersiniz.

You shouldn't drink coffee in the evening. It will keep you awake.

- a-You ought to drink coffee in the morning or afternoon, or else you will stay awake all the night.
- b-You shouldn't drink coffee in the morning because it will make you sleepy.
- c-You mustn't drink coffee, it isn't good for your health.
- d-You have to drink one or two cups of coffee every day because it keeps you awake.

24-



Whose car is this?

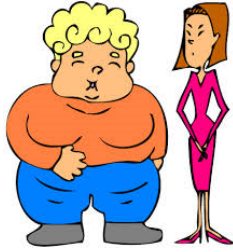
- a-it's hers car. b-It's she. c-It's hers. d-It's her.



25- Resme göre en uygun ifade hangisidir?

- a-She is very nervous. b-She is going to have a baby.
c-She doesn't want her baby. d-She hopes to have a baby daughter.

26-



Timy

Mandy

Yukarıdaki resme göre cümlelerden hangisi doğrudur.

- a-Timy is more hardworking than Mandy.
b-Mandy is thinner than Timy.
c-Mandy walks more slowly than Timy.
d-Timy is less intelligent than Mandy.

27- A:I'm going to study all evening.

B: It's a waste of time. _____

Yukarıdaki diyalogda B kişinin **tahmini** aşağıdakilerden hangisidir?

- a-You won't remember anything in the morning.
b-You will be successful.
c-You will be a winner.
d-You won't be a teacher.

28-



Yandaki resmi en iyi açıklayan cümle aşağıdakilerden hangisidir.

a-You must use your credit card.

b-You mustn't use your mobile phone.

c-You must pay in cash.

d-You mustn't talk in the library.

29-A:Whose dog is this?

B:It's Herry's dog= It's_____.

a-her b-his c-ours d-hers



30- Resimle uyumlu olan cümleyi seçiniz.

a-If you walk under a ladder, you will have bad luck.

b-If you break a mirror you will have seven years bad luck.

c-If you hang a horseshoe above your door, it will bring good luck to you and your family.

d-If you find a four leaf clover, it will bring you good luck.

31-A: Is that a new phone? _____old one was black.

B:No, it's my sister's. _____is broken, so I'm borrowing_____.

a-Your/my/his b-Yours/mine/hers c-My/your/her d-Your/mine/hers

32- We haven't had_____to eat today – we're really hungry.

a-something b-nothing c-nobody d-anything

33-



How
long.....(marry) ?

a-have they been married

b-are they marry

c-did they marry

d-has they married

34- A:When _____ Sandra _____(meet)her boyfriend?

B:When she was at university. She _____(know) him for three years.

a-was/met/have known

b-will/meet/is knowing

c-did/meet/has known

d-is/meeting/knows

35-The woman: I'm 80 kg. I can't find elegant clothes fitting me.

The Dietician: You _____lose weight immediately. You are overweight.

a-should

b-shouldn't

c-can

d-can't



36- I phoned twice, but _____answered.

a-anybody

b-nobody

c-somebody

d-everybody



37- Yandaki resme uygun ifadeyi işaretleyiniz.

a-She has just done the washing up.

c-She has already done the ironing.

b-She hasn't cleaned the house yet.

d-She hasn't cooked yet.



38- **I need a phone.....** . Resme göre cümleyi tamamlayan ifade

hangisidir?

a-who has a good camera

b-which remembers my birthday

c-which has a good camera

d-where I can take photos

39-I'm sure our team _____ (win) tomorrow.

a-are going to win b-won c-have won d-win

40"-**This car goes faster than that one.**" Cümlenin anlamı bozulmadan tekrar yazılsa hangi seçenek doğru olur?

a-That car goes as fast as this one.

b-This is the fastest car.

c-That car doesn't go as fast as this one.

d-That isn't the slowest car.

41-The streets are very dangerous at night. The _____ place to be is in the hotel.

a-safest b-safer c-most safe d-more safe

42-I don't eat _____ fruit . I need to eat more.

a-many b-much c-a lot of d-a few

43-She wants to go to university, but she doesn't know what _____ .

a-studying b-studies c-studied d-to study.

44-



Resme bakarak **anlam** ve **yapı** bakımından doğru cümleyi

seçiniz.

a-I hate getting up early in the mornings.

b-I like getting up early in the mornings.

c-I hate get up early in the mornings.

d-I hate to get up early in the mornings.

45-The museum is free. You _____ pay for the entry.

a-mustn't b-don't have to c-should d-doesn't have to

46-“**She has known Sally since they are at school.**” Cümlesinde **bir** hata bulunmaktadır. Bu hatanın düzeltildiği seçenek hangisidir?

a-has known__knew b-since__for c-are__were d-they__we

47-



Resimle uyumlu cümle hangisidir?

a-I have just cleaned the house.

b-I have already cleaned the house.

c-I haven't cleaned the house yet.

d-I haven't cleaned the house just.

48- Aşağıdakilerden hangisi bir öneri (**offer**) cümlesi değildir.

a-I'll drive you home.

b-I'll help you clean your room, if you like.

c- Shall I get you some water.

d-I'll have the chocolate cake, please.

49- A:What _____ you _____(do)? It's 5 o'clock in the morning.

B:I can't sleep so I _____(read) .

a-did/do__have read b-was/doing__amreading

c-are/doing__am reading d-do/do__read

50-“**You will learn more quickly.....** .”
Cümlesini uygun şekilde tamamlayan seçenek hangisidir?.

a-if you come to every class

b-but you come to every class

c-so you come to every class

c-although you come to every class



51- There are a lot of clouds in the sky. So it.....

a-will b-is going to c-is raining d-rains

52-Aşağıdaki resme göre doğru **olmayan** ifadeyi işaretleyiniz.

- a-Someone is reading a book.
- b-There isn't anybody who plays with the ball.
- c-There is somewhere to sit.
- d-Somebody is sitting.



53- Alice didn't run _____ to win the race.

- a-enough fast
- b-fastly enough
- c-fast enough
- d-enough fastly

54- A: _____ a holiday this summer?

B: Yes I am.

- a-are you going to have
- b-did you had
- c-have you had
- d-Do you have

55-“**too**” aşağıdaki cümlelerden hangisinde anlam bakımından diğerlerinden farklı kullanılmıştır.

- a-He talks too much.
- b-I don't want to go out. I'm too tired.
- c-I like pop music too.
- d-She can't pass the exam. She is too lazy

EK 2: Başarı Testi Belirtke Tablosu

KONULAR	HATIRLAMA	ANLAMA	TOPLAM
BE GOING TO	39, 51 ,54	9,25	5
PRESENT CONTINUOUS(FUTURE ARRANGEMENTS)	1, 3 ,49		3
DEFINING RELATIVE CLAUSES	14,22	38,4	4
PRESENT PERFECT or SIMPLE PAST	6,17,33,34	37, 46 ,47	7
SOMETHING , ANYTHING, NOTHING etc.	13,32,36	52	4
COMPARATIVES and SUPERLATIVES	5,8,12,41	18,26,40	7
QUANTIFIERS	42,53	55	3
WILL/WON'T	10	27,48	3
GERUND and INFINITIVE	19, 20 , 43	2,44	5

Ek 2'nin Devamı

HAVE TO, DON'T HAVE TO, MUST, MUSTN'T	45	15,21,48	4
SHOULD SHOULDN'T	35	7,23	3
CONDITIONALS (FIRST and SECOND)	16	11,30,50	4
POSSESSIVE PRONOUNS	29,31,24		3
TOPLAM			55

EK 3 Başarı Testi Maddelerine İlişkin TAP Programı İstatistik Sonuçları

	1. Analiz	2. Analiz
Numbers of Items Excluded	0	5
Numbers of Items Analyzed	55	50
Mean Item Difficulty	0.536	0.547
Mean Item Discrimination	0.416	0.444
Mean Point Biserial	0.363	0.385
Mean Adj. Point Biserial	0.319	0.339
KR20 (Alpha)	0.879	0.882
KR21	0.866	0.873
SEM (from KR20)	3.333	3.171
# Potential Problem Items	5	-
Number of Examinees	300	300
Total Possible Score	55	50
Minimum Score	4.000=7.3%	3.000=6.0%
Maximum Score	50.000=90.9%	48.000=96.0%
Median Score	30.500=55.5%	28.000=56.0%
Mean Score	29.503=53.6%	27.373=54.7%
Standard Deviation	9.570	9.248
Variance	91.577	85.534
Skewness	-0.306	-0.293
Kurtosis	-0.377	-0.432
High Grp Min Score (n=...)	(n=84) 36.000	(n=94) 33.000
Low Grp Max Score (n=...)	(n=88) 24.000	(n=81) 21.000
Option 1/A	10	8
Option 2/B	15	13
Option 3/C	15	14
Option 4/D	15	15

Ek 4. Grupların Oluşturulmasında Kullanılan Ölçütler

Tablo 63:Deney grubunun oluşturulmasında kullanılan ölçütlere ilişkin puanlar

Öğrenci No.	1. Dönem Grammar Dersi Not Ortalamaları	1. Dönem Total Not Ortalamaları	Üniversite Giriş Puanları
1	80,30	80,60	320,00
2	83,00	80,30	315,60
3	77,40	73,50	317,10
4	90,20	84,60	250,25
5	62,40	60,10	265,20
6	78,30	75,00	270,50
7	73,00	74,00	265,10
8	70,60	68,60	225,50
9	85,00	85,00	275,60
10	47,00	40,90	318,10
11	90,20	85,00	315,40
12	65,00	60,80	275,60
13	75,30	70,30	240,90
14	80,40	81,50	254,00
15	75,00	71,00	255,10
16	69,50	74,50	258,40
17	68,20	55,70	321,00
18	65,10	62,80	320,90
19	86,00	80,30	314,00
20	65,00	63,40	241,40
21	55,20	55,00	255,60
22	80,40	82,40	280,10
23	75,60	78,00	254,20

Tablo 63'ün Devamı

24	80,40	80,90	335,10
25	68,30	65,10	310,50
26	93,00	92,00	270,30
27	70,30	76,10	270,80
28	75,10	75,00	273,10
29	80,00	80,90	275,00
30	68,20	74,50	253,30
31	55,30	59,00	300,00
32	75,10	75,00	320,10
33	87,10	86,70	275,80
34	68,00	68,50	255,60
35	70,00	74,00	285,10
36	60,80	55,90	230,40
37	57,00	60,00	243,10
38	71,50	68,70	315,00
39	75,20	75,00	315,80
40	90,00	89,00	251,10
41	73,50	69,80	255,40
42	58,10	55,90	250,80
43	70,00	68,00	230,10
44	70,60	75,00	230,50
45	70,10	68,00	321,10
46	72,00	70,60	300,10
47	75,00	79,10	305,50

Tablo 64:Kontrol grubunun oluşturulmasında kullanılan ölçütlere ilişkin puanlar

Öğrenci No.	1. Dönem Grammar Dersi Not Ortalamaları	1. Dönem Total Not Ortalamaları	Üniversite Giriş Puanları
1	79,40	80,30	343,20
2	84,10	82,00	336,10
3	76,00	72,50	316,20
4	88,10	85,30	269,40
5	59,00	56,40	265,10
6	80,20	78,10	278,30
7	75,00	76,00	267,00
8	67,00	65,40	232,00
9	85,00	84,00	280,70
10	43,10	40,80	325,10
11	93,00	89,20	320,40
12	63,00	58,90	282,30
13	78,00	75,20	238,10
14	83,10	81,30	262,70
15	74,00	73,20	257,40
16	70,60	73,00	254,30
17	65,00	60,70	323,60
18	63,20	60,30	320,70
19	88,00	86,00	321,10
20	62,00	62,30	245,70
21	53,10	50,90	258,10
22	81,00	81,00	280,30
23	76,00	77,30	268,10
24	78,60	80,00	330,10
25	68,00	65,40	321,20

Tablo 64'ün Devamı

26	95,00	92,30	275,30
27	72,90	75,00	274,10
28	74,00	73,10	275,20
29	83,00	82,00	278,10
30	70,90	75,20	255,30
31	53,50	55,00	304,60
32	72,10	73,40	372,50
33	88,00	87,00	283,30
34	67,00	66,10	254,60
35	69,00	72,10	290,30
36	58,00	54,60	238,60
37	56,90	62,00	248,70
38	75,00	72,40	305,40
39	73,70	71,30	317,90
40	92,00	89,10	249,60
41	74,10	70,00	255,10
42	53,40	52,00	254,00
43	72,00	70,20	233,60
44	71,00	73,00	228,90
45	72,00	69,20	330,40
46	71,90	73,00	298,00
47	71,60	75,00	305,40

EK 5. Ders Planları

Dersin Adı: Grammar

Sınıf: Prep Classes

Konu: ‘Be going to’ ve ‘present continuous (future arrangements)’

Süre: 45 + 45= 90 dakika

Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı: İngilizce öğretiminde yansıtıcı öğretim etkinliklerine dayalı öğrenme

Ders Kitabı: English File Pre-intermediate Student’s Book, English File Pre-intermediate Work Book, <http://www.teach-this.com/images/resources/chairs-of-the-future.pdf> (Chairs of the future) (11.02.2014)

Araç-Gereçler: Bilgisayar, kitabın çalışma kağıtları ve diğer kaynak kitaplarından yararlanılarak hazırlanan çalışma kağıtları

KAZANIMLAR

English File Kitabı 12 üniteden oluşmuş ve her ünite kendi içinde 3 bölümden oluşmuştur. Hazırlanan programa göre her hafta 1 ünite işlenecektir. Bu çerçevede her haftaya üç ayrı dilbilgisi konusu düşmektedir. Bu hafta işlenecek olan 3. ünitenin dilbilgisi konuları kapsamında hedeflenen kazanımlar şu şekildedir:

- 1- “Be going to ve present continuous” yapısı için gerekli olan kuralları söyler.
- 2- “be going to ve present continuous” ile kurulmuş cümleleri birbirleriyle ve diğer zamanlarla karşılaştırır.
- 3-Öğrendiği yapılarla yardım almaksızın cümleler kurar.
- 4- Bu yapıları iletişim kurmak için gerekli yerde kullanır.
- 5-Öğrendiği yapıları kullanarak geleceğe dair planlarını içeren bir yazı yazar.

ÖN YANSITMA

Araştırmayı yürütecek olan öğretim elemanının, yaşları 18 ile 22 arasında motivasyonları çok yüksek olmayan, zaman zaman dersler ve ödevler konusunda isteksizlik yaşayan, hazırlık sınıfını zorunluluktan okuduklarını düşünen, İngilizce öğrenmenin faydalarına yeterince inanmayan bir grup öğrenciden oluşan sınıfları bulunmaktadır. Bunun yanı sıra bu özelliklerin aksini taşıyan yani; derse karşı istekli, öğrenmeye açık, derste sürekli etkin bir kısım öğrencinin varlığı da bir gerçektir. Sınıflara genel olarak bakıldığında sınıf seviyelerinin hemen hemen eşit olduğu görülmektedir. Geleneksel olarak bu tür sınıflara gramer dersi öğretirken, araştırmacı tarafından kural ve alıştırmaya ağırlıklı bir yol izlenir. Gramer dersleri genel olarak bakıldığında çok fazla aktivite gerektirmez. Öğrencinin kuralları öğrenmesi, ders ve sınavlar kapsamında doğru bir şekilde uygulayabilmesi ve daha sonra ideal hedef olarak da öğrendiklerini günlük yaşantısında İngilizce kullanması gereken koşullarda kullanması beklenir. Ancak hazırlanan ders planı geleneksel ders planlarının dışında çok daha fazla aktivite gerektirmekte, bu şekilde sınıftaki öğrencilerin çoğunun derse dahil olması beklenmektedir. Derse girişten dersin sonlandırılmasına kadar öğrencileri aktif bir şekilde derse katmayı hedefleyen öğretim elemanı, öğrencilerin bu şekilde derse daha hevesli, derste daha aktif ve eğlenen, kendilerini ve kendi öğrenme yaşantılarını değerlendiren ve bu yolla da öğrenme sürecine aktif olarak katılabilen bireyler olup olmayacaklarını açıklığa kavuşturmak istemektedir.

PLANLAMA

Öğretim elemanı öğrencilerle araştırmanın gerektirdiği şekilde sıcak ilişkiler geliştirerek ve ders kapsamında bir çok aktivite yaparak gramer dersini daha sevimli ve çekici bir hale getirmeye karardır. Bu bağlamda hazırlanan yansıtıcı öğretime dayalı ders planıyla hedeflenen, ders kapsamındaki konuların etkili bir şekilde öğrenilmesi, öğretim elemanının profesyonel anlamda kendisini tanıması, eleştirmek ve düzeltmek yoluyla gelişimidir. Öğrenciler açısından hedeflenen de öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerinde hak sahibi ve etkin olabilmeleri ve nasıl daha iyi öğrenebileceklerini öğrenmelerini sağlayarak gelişime kaydetmeleridir. Uygulama süreci de değerlendirilecektir ve daha sonraki uygulamalara olumlu anlamda yön vereceği umulmaktadır.

*EYLEM ve GÖZLEM kısmı her ders için hazırlanacaktır.

EYLEM VE GÖZLEM

DERSİN İŞLENİŞİ

1.Bölüm: (Opening-entry) Başlangıç

Başlangıç-giriş bölümünün amacı öğrencilerin dikkatini toplamak ve dersin hedeflerine yoğunlaşmalarını sağlamaktır bu bağlamda başlangıç bölümü her ders dersin konusuna ve sınıfın yapısına özgü farklılıklar gösterebilir. Bu farklılıklar dışında, öğrencilere ders dışında bilişsel koçluk desteği de veren dersin öğretim elemanı, sınıfı selamlayıp öğrencilerle günlük diyaloglar kurar, herhangi bir problem olmadığından emin olduktan sonra geçen ders işlenen “simple past tense, past continuous tense” kurallarını içeren “Those Were the Days” şarkısından birkaç satır söyler. Öğrencilerin dikkatini şarkıyla derse çeken öğretim elemanı sonra öğrencilerden geçen derste öğrendikleri kalıpları cümlelerinde kullanmaları istenir. Öğrencilere “Did one of your friend call you last night?” sorusuyla dün gece arkadaşının arayıp aramadığı sorulur. Ardından öğrencilere “What were you doing when your friend called you last night?” sorusu yöneltilerek onların hem kendi yaşantısıyla ilgili konuşması hem de geçen ders öğrenilen konunun pekişip pekişmediğinin anlaşılması sağlanır. Eski konuyla ilişkili bağlantı kurulunca *geçen dersin konusuyla öğrenilecek yeni yapıya ilişkilendirerek* dikkat çekici bir cümle oluşturur. “You were watching tv when your friend called you but you **aren’t going to watch** tv tonight.” Öğretim elemanı kurduğu bu cümleyi birkaç kez tekrar eder ve yeni yapıyı daha vurgulu bir biçimde ifade eder. Daha sonra cümleyi “You were watching tv when your friend called you but you **aren’t watching** tv tonight.” şekliyle ifade eder. İki yapı arasında fark olup olmadığını sorar. Öğrenciler fark bulur ve söylerlerse öğretim elemanı bu sonuca nasıl vardıklarını ve neden böyle düşündüklerini tartışmalarını ister. Bu şekilde öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde daha aktif olmalarını sağlar. Öğretim elemanı konunun daha iyi anlaşılması için öğrencilere “What are you going to do tonight?” sorusunu sorar daha sonra da “What are you doing tonight?” sorusuyla öğrencilerin farklılık olup olmadığını anlamaya çalışmalarını ister ve onları bu konuda *cesaretlendirerek* öğrencilerin de tam olarak kuralını öğrenmeden bu yapıyı cümlelerinde ifade etmelerini sağlar. Yanlış yapsalar da onları destekler ve doğruyu bulmalarına yardımcı olur böylece öğrencilerin güven duygusu kazanmalarında onlara yardımcı olur. Öğretim elemanı bu adımda bir mola vererek öğrencilerden derse başlangıç aşamasını değerlendirmelerini ister. Bu şekilde önceki dersin konusunun ne ölçüde hatırlandığını ve yeni konuya ne ölçüde motive olunduğunu anında

değerlendirmeleri dersin gidişini belirler. Öğretim elemanı gerekli kulak dolgunluğunu ve alt yapıyı oluşturduktan sonra iki yapı tahtaya yazılır.

2.Bölüm: (Sequencing) İşleniş Sırası/Düzeni

a-Sunuş (Presentation): Öğretim elemanı, “be going to ve present continuous” konularını tahtaya yazdıktan sonra karşılaştırmalı bir şekilde iki yapının da kurallarını ve kullanım yerlerini mümkün olduğunca fazla örnekle anlatır. Bilgisayar ortamında hazırlanmış olan görsel destekli yeni öğrenilen yapıların kullanıldığı örnekler yansıtılır. *Yeni yapıların kullanıldığı günlük hayat durumları gösterilir.* Sıra öğrencilerdedir. Öğrenciler de öğretim elemanının örneklerinden yola çıkarak örnekler verirler. Günlük hayatlarında hangi yapının daha elverişli olduğunu tartışır.

b-Kontrollü Uygulama (Controlled Practice): Çok sayıda basitten karmaşığa doğru örnek yazılır. Öğrenciler gönüllülük esasıyla sorulara cevap verirler. Takıldıkları noktalarda öğretim elemanı rehberlik ederek doğruyu bulmalarında yardımcı olur. Direkt düzeltme vermektense *öğrencilerin hatalarını birbirlerinin ya da kendilerinin bulmalarını ve düzeltmelerini sağlar.* Hatalar bu şekilde düzeltilemediyse “ şurada hata yaptın” “şunun yerine şunu kullan” yerine hata yaptığı kısmı düzelterek cümleyi yeniden kurar ve “böylesi daha iyi oldu mu sence?” diyerek öğrenciyi teşvik eder. *Bu şekilde öğrencilerin düşüncelerini birbirleriyle ve öğretmenleriyle rahatça paylaşabildikleri, rahatça hata yapabildikleri, birbirlerinin hatalarını bulup düzeltebildikleri demokratik bir tartışma ortamı oluşmuş olacaktır.*

c-Serbest Uygulama (Free Practice): Bu adımda, öğrenciler yeni öğrendikleri yapıları yanlarındaki arkadaşlarıyla diyaloglar kurarak kullanırlar. Öğretim elemanı bu diyalogları sınıf içerisinde dolaşarak dinler ancak hiçbir müdahalede bulunmaz. Nerelerde yanlış yaptıklarını sessizce tespit eder. *Öğrenciler bu yolla öğrenme esnasında birbirleriyle ve çevreyle etkileşimde bulunurlar.*

d-Kontrol Etme (Checking): Öğretim elemanı bir önceki adımda duyduğu yanlış kullanımları kimlerin yaptığını vurgulamaksızın tahtaya yazar, öğrenmiş oldukları kurallar ve kullanımlar çerçevesinde cümlelerin tekrar değerlendirilmesini ister. Öğrenciler birbirlerinin ve kendilerinin hatalarını tespit edebilir ve düzeltebilir. Nerede ve neden yanlış yaptıklarını tartışmaları ve yanlışlarını bu şekilde düzeltmeleri sağlanır. Bu şekilde öğrenmeleri biraz daha pekişmiş olur. Öğrenciler bu safhada kendilerini değerlendirirler. Bu değerlendirme açık

bir şekilde yapılmadığı için de hata yapmış olsalar bile bunu kendileri bilir ve düzeltirler. “Diğer arkadaşlarım ya da öğretmenim hata yaptığımda ne düşünür” gibi düşünceleri de böylece ortadan kalkmış olur. Hata yapmanın oldukça doğal bir şey olduğu hatalarından öğrenmenin de faydalı olduğu öğrencilerle konuşulur.

e-İlave Uygulamalar (Further Practice): Bu adımda öğrenciler hem oyun oynayıp hem öğrenilen yapıları bir başka ‘future time’ yapısı ile ilişkilendirirler. Oyunun adı ‘Chairs of the Future’ dır. Öğretim elemanı sınıfın orta yerine üç sandalye getirir. Sandalyelerin üzerine ‘Present Continuous’, ‘Going to’ ve ‘Will’ yazılıdır. Her bir sandalyenin gelecek zamanın bir formunu temsil ettiği belirtilir. Öğretim elemanı her bir sandalyeye teker teker oturarak o sandalyenin kuralına uygun cümleler kurar. Örneğin ; “I’m meeting my friend tonight.” “We are going to go to the cinema”, “Then we’ll probably have something to eat.” Daha sonra öğretim elemanı öğrencileri birer birer davet eder. Öğrenciler oturdukları sandalyenin kuralına uygun cümleler kurarlar. Öğretim elemanı öğrencilere bazı sorular yöneltir ve bu şekilde doğru sandalyede oturup oturmadıklarını göstermeye çalışır. Örneğin;

Student: I’m playing computer games tonight.

Teacher: Have you fixed a certain time to play? Are you sure you won’t change your mind?

Öğrencilerin cevabı yanlış sandalyede oturduklarını gösteriyorsa onları yönlendirerek doğru sandalyeyi bulmalarını ve cümlelerini ona göre modifiye etmelerini sağlar.

Student: I’ll probably play computer games tonight.

Bu şekilde öğrencilerin eski bilgilerini de hatırlatıp, eski bilgi ve yeni bilgi arasında bağlantı kurmalarını sağlar. Bu basamakta öğrencilerden de yeni aktivitelere dair fikir alınır ve değişik ve ilginç fikirler değerlendirilerek bir sonraki ders için aktivite oluşturulur. Öğrencilerin düşüncelerine önem vermek ve uygulamak onları her açıdan motive edecektir.

3. BÖLÜM: (Pacing) Zamanlama Kontrolü

Öğretim elemanı, ders süresince “be going to ve present continuous” konularının anlaşılması ve pekişmesi için birçok farklı aktivite yapar(tahtaya yazma, projeksiyon aletiyle yansıtma, diyalog kurdurma, çalışma kağıtlarından yararlanma). Bu farklı aktiviteler gramer dersini sıradanlıktan çıkarmak için uygulanmaktadır. Aktivitelerin çeşitliliği kadar her bir aktiviteye ayrılan zaman da önemlidir. Verilen bu zaman aktivitenin tamamlanamayacağı kadar kısaya da öğrencilerin aktiviteyi tamamlayıp başka şeylerle uğraşacağı kadar uzun da olmamalıdır.

Öğretim elemanı daha önceki deneyimlerinden, sınıfın seviyesinden, öğrencilerin taleplerinden ve yapısından yola çıkarak zamanlamayı ayarlar. Sınıfın yapmaktan en çok keyif aldığı aktiviteyi devam ettirmelerine izin verebilirken, sıkıldıkları noktada diğer bir aktiviteye geçebilir. Bunu yaparken öğrencilerin tutumları dikkate alınır. Örneğin bilgisayar ortamından yansıtılarak gösterilen ilginç kullanımlar öğrencilerin hoşuna giderse planlandığından daha fazla örnek gösterilebilir. Ya da öğrenciler kendi aralarında diyalog yapmaktan sıkıldıkları ya da başka şeyler konuşmaya başladıkları an öğretim elemanı diğer bir aktiviteye geçer.

4. BÖLÜM: (Closure) Dersin Sona Erişi

Dersin son 10 dakikasını öğretim elemanı “be going to ve present continuous” zamanlarıyla ilgili derste öğrencilerle birlikte oluşturulan kilit noktaları özetler, günlük hayatta kullanabilecekleri cümlelerle son örneklerini verirken iki zaman arasındaki farkları vurgular. Daha önceden öğrenilen zaman konularıyla bağlantılar kurup karşılaştırmalar yapar eğlenceli durumlar yaratarak “bu durumda ne derdiniz?” alıştırmaları yapar. Örneğin “hep birlikte akşam sinemaya gitmeye ne dersiniz? Haydi birlikte planlama yapalım.” deyip planlanmış gelecek zaman ifade eden bu yapıları kullanarak sinema programı yaparlar. Bir sonraki derste işlenecek olan konuyla bağlantı kurarak gelecek derslerinde “defining relative clauses” yapısını öğreneceklerini vurgular. Bir sonraki derse gelirken öğrencilerden yeni öğrenilecek olan konuyla ilgili araştırma yaparak gelmelerini ister. Son olarak öğretim elemanı dersi ve öğrencilerin dersteki durumlarını değerlendirir, gördüğü aksaklıkları ve öğrencilerin aktivitelerdeki başarılarını belirtir. Öğrencilere ‘Benim yerimde olsaydınız bugünkü dersi nasıl işlerdiniz?’ sorusu yöneltilir. Daha sonra öğrencilerden öncelikle gönüllü olanlardan bu dersle öğrencilerin amaçlarına ne ölçüde ulaştıklarını, öğrenmenin ne kadar etkili gerçekleştiğini, bu süreçte kendilerinin ne kadar verimli olduğunu, bu bağlamda öğretim elemanını da etkililik anlamında değerlendirmeleri istenir. *Yaratılan bu demokratik ortamda öğrenciler eleştirel ve yansıtıcı düşünmeye teşvik edilirler. Öz eleştiri yapmaya alışırlar.* Yapılan olumlu olumsuz değerlendirilmelerin dikkate alınacağı özellikle vurgulanır. Öğrencilerin yeterince öğrenemediklerini düşündüklerini yerler belirlenir ve öğrencilere bu konularda ödevlendirmeler yapılır. Öğretim elemanı, öğrencilerden tuttıkları günlüklere değerlendirmelerini daha içtenlikle yazmalarını ister ve dersi güzel dileklerle sonlandırır.

YANSITMA

Dersin sonunda öğretim elemanı ön yansıtma belirttiği problemleri nasıl mücadele ettiğini, planlama kısmındaki hedeflerine ne ölçüde ulaştığını, eylem kısmında ne gibi gelişmeler yaşandığını ve bunların nasıl gözlemlendiğini sonuç olarak da kendisine ayna tutarak nerelerde hata yaptığını, derste nelerin yolunda gittiğini hem kendi açısından hem de öğrenciler açısından değerlendirir. Ders kayıtlarını dinler. Ders raporunu yazar. Kendi tuttuğu günlüğü doldurur. Bu değerlendirme öğrencilerin tuttuğu günlüklerle de daha sonra karşılaştırılacak ve ortak noktalar üzerinde durulup düzeltmeler yapılarak bir sonraki adıma geçilecektir.

****Ders sırasında yapılan yansıtma planlarda belirtilememektedir. ‘reflection-in-action’ diye bilinen işbaşında yansıtma ders esnasında yapılacak dersin bitiminde yazılacak olan günlükler ve ders raporlarına kaydedilecektir.**

YANSITICI ÖĞRETİME DAYALI DERS PLANI II

Dersin Adı: Grammar

Sınıf: Prep..... , Prep....., Prep.....

Konu: ‘Defining Relative Clauses’

Süre: 45 + 45= 90 dakika

Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı: İngilizce öğretiminde yansıtıcı öğretim etkinliklerine dayalı öğrenme

Ders Kitabı: English File Pre-intermediate Student’s Book, English File Pre-intermediate Work Book

Araç-Gereçler: Bilgisayar, kitabın çalışma kağıtları ve diğer kaynak kitaplarından yararlanılarak hazırlanan çalışma kağıtları

KAZANIMLAR

1-‘Defining Relative Clauses’ konusu için gerekli kuralları söyler.

2-‘Defining Relative Clauses’ konusu dahilindeki ‘who-which-where-that’ yapılarını nerede kullanacağını bilir.

3-Öğrendiği yapılarla kişileri, nesneleri ve yerleri tanımlayan cümleler kurar.

4-‘Defining Relative Clauses ve Non-defining Relative Clauses’ arasındaki farkı bilir.

5-‘Defining Relative Clauses’ yapısını kullandığı cümlelerden oluşan bir yazı ya da konuşma hazırlar.

6-Öğrendiği bu yapıyı iletişim kurarken kullanır.

DERSİN İŞLENİŞİ

1.Bölüm:(*Opening-entry*) Başlangıç

Öğretim elemanı öğrencilerini selamlar, öğrencilerle günlük diyaloglarını yapar ve sınıfta ve öğrencilerde herhangi bir problem olmadığından emin olunca derse geçer. Bu ders için ‘warm up’ etkinliği öğretim elemanı tarafından sınıfa getirilen üç resimdir. Resimlerden biri dikkat çekici özelliklere sahip bir erkek çocuk resmi, diğeri oldukça eski görünen ama emsalleri ile karşılaştırınca ilginç özellikleri bulunan bir araba resmi ve sonuncusu da çok güzel bir göl resmidir. Resimler bu ders için öğretim elemanı tarafından titizlikle seçilmiştir. Resimler tahtaya yapıştırılır ve öğretim elemanı öğrencilerden her resim için on sözcük yazmasını ister. Öğrenciler bu etkinlik sırasında birbirleriyle konuşmaz, fikir alışverişinde bulunmazlar. Öğrenciler yazma işlemini bitirdikten sonra öğretim elemanı herkesten öncelikle ikişer tane sözcük söylemesini ister. Bu sözcükleri tahtaya yazar. Tahtaya yazılanlardan farklı sözcüğü olanlardan tekrar söylemelerini ister ve böylece her resmin altına mümkün olduğunca çok sözcük yazmış olur. Yazılan sözcüklerin çoğunun resimleri tanıtır nitelikte olması beklenmektedir. Öğretim elemanı daha sonra öğrencilerden tahtadaki sözcükleri kullanarak resimlerle ilgili cümleler kurmalarını ister. Öğrenciler cümle kurarlarken öğretim elemanı geçen dersin konusunu hatırlatıp cümlelerini ‘going to ve present continuous’ yapılarıyla da kurabileceklerini hatırlatır. Öğrenciler daha önceden öğrenmiş oldukları gramer yapılarını kullanarak cümleler kurarlar. Öğretim elemanı bu cümlelerden birkaçını tahtaya yazar. Etkinliği başarıyla tamamladıklarını vurgular. Bu resimlerin ve sözcüklerin bu günkü konuyla bağlantılı oluşuna dikkat çeker ve resimlerden birini konu alarak geçen ders öğrenilen zaman yapılarını ve bugünkü yapıyı kombine ederek bir cümle yazar. ‘The boy who is crying is going to be happy in the future’ Öğretim Elemanı, öğrencilere yazdığı cümleyle alakalı sorular sorar ve ‘who’ pronoun yapısının cümlede soru anlamıyla kullanılıp kullanılmadığı tartışılır. Öğrencilerin fikirleri alınır. Öğretim elemanı bu kez de ‘which ve where’ pronoun yapıları ile ilgili cümleler oluşturur. İlk örnekle benzerlik içerip içermediğine dikkati çeker.

Öğrencileri cesaretlendirerek bu yapıların neden ve nasıl kullanıldıklarını bulmalarında onlara yardımcı olur. Gerekli alt yapı oluşturulduktan sonra kural ve kullanımların tahtaya yazılma zamanı gelmiştir.

2.Bölüm: (Sequencing) İşleniş Sırası/Düzeni

a-Sunuş (Presentation): Öğretim elemanı ‘defining relative clauses’ yapısını kurallarıyla tahtada anlatır. ‘who-which-where,that’ pronoun yapılarını örnekler vererek yazar ve öğrencilerden aralarında ne gibi farklar olduğunu, bu farklılıklara nasıl ulaştıklarını tartışmalarını ister. Öğrenilen yapıyla ilgili hazırlanmış slayt gösterisi şeklindeki örnekler yansıtılarak ders görsel hale getirilir ve öğrencilerin konuya hakim olmaları sağlanır.

b-Kontrollü Uygulama (Controlled Practice): Kitapta konuyla alakalı olarak verilmiş alıştırmalar yapılır. Daha sonra öğretim elemanı her düzeyden soru içeren, farklı kaynaklardan derleyerek oluşturduğu alıştırmalarını tahtaya yansıtır. Öğrenciler soruları cevaplandırmaya çalışırken birbirleriyle fikir alışverişinde bulunmaları konusunda teşvik edilirler. Birbirleriyle tartışarak çözüme ulaştıramadıkları noktaları öğretim elemanı ile çözmeye çalışırlar. Öğretim elemanı direk yanıtı vermez ve benzer örnek cümleler kurarak öğrencilerin doğru ya da yanlış yaptıklarını kendilerinin bulmalarını ister. Doğru sonuca vardıklarında öğretim elemanı devreye girerek buna benzer bir örnek de öğrencilerin yapmalarını ister. Öğrenciler benzer cümleler oluşturarak yapıyı pekiştirirler. Böylece öğrenciler hatayı nerede yaptıklarını kendileri bulmuş ve yine kendileri düzeltmiş olurlar.

c-Serbest Uygulama (Free Practice): Öğretim elemanı öncelikle gönüllü olanlardan başlayarak birkaç öğrenciye söz verir ve sınıf içerisinde herhangi bir arkadaşlarını ‘who’ yapısını kullanarak isim vermeden tanıtan cümleler kurmalarını ister. Dinleyen öğrenciler de tanıtılan şahsı tahmin edeceklerdir. Öğrencilerin genelde eğlenerek uyguladıkları bu etkinlik sırasında öğretim elemanı hiçbir müdahalede bulunmaz. Sessizce öğrencileri gözlemler. Yapılan hataları kaydeder. Öğretim elemanı yapılan hataları bulur ve öğrencilerle paylaşır. Daha sonra bu yaptığının onlar için ne ifade ettiğini öğrenmek adına bir değerlendirme ister. Öğrenciler dersi ve öğretim elemanının bu adımdaki tavrını değerlendirirler. Bu değerlendirmeye göre ders şekillenir.

d-Kontrol Etme (Checking): Öğretim elemanı bir adım önce duyduğu cümlelerden birkaçını; doğru olanları farklı bir renkle yanlış olanları ise farklı bir renkle olacak şekilde

tahtaya yazar. Öğrencilere neden farklı renk kullandığını bilip bilmediklerini sorar. Öğrencilerden aldığı yanıtla kırmızı yazılanların hatalarını düzeltmeleri istenir.

e-İlave Uygulamalar (Further Practice): Öğretim elemanı bu adımda, aslında programda olmasa da öğrencilerin bilmesinde fayda gördüğü ‘defining ve non-defining’ arasındaki farka dikkat çeker. İki yapının da kullanıldığı farklı cümleler kurar ve öğrencilerden farkı ortaya koymalarını ister. Daha sonra öğrencilere sadece boşlukları ‘who-which-where’ ile dolduracakları çalışma kağıtlarını dağıtır.

3. Bölüm (Closure) Dersin Sona Erişi: Sonuna yaklaşılan dersin 10 dakikasında öğretim elemanı ‘defining relative clauses’ yapısını tekrar eder ve önemli noktaları özellikle vurgular. Öğrencilerden ‘who-which-where’ yapılarını ve farklarını özetlemelerini ve ‘that’ yapısını ve ‘who-which-where’ yerine nasıl kullanacaklarını anlatmalarını ister. Bu yapıların hepsinin ismi nitelediği tekrar belirtilir. İsme ‘hangi’ sorusunu sormaları ve verilen cevapta ‘relative clause’ kullanmaları istenir. Öğrencilerden son olarak öğretim elemanını, Elazığ’ı ve en sevdikleri bir nesneyi tanıttıkları üç cümle kurmaları istenir. Öğretim elemanı kendisiyle ilgili kurulan cümleyi ‘present perfect tense’ ile ifade ederek bir sonraki derse işlenecek olan konuya dikkat çeker. Bir sonraki derse gelirken öğrencilerden ‘who-which-where-that’ pronounlarıyla oluşmuş cümlelerden oluşan, kendilerini, ailelerini ve yaşadıkları yeri tanıtacakları bir ödev hazırlamaları istenir. Bunun yanı sıra öğretim elemanı öğrencilerden yeni öğrenilecek konuyla ilgili de hazırlık yaparak gelmelerini ister. Son olarak öğretim elemanı dersi ve öğrencilerin dersteki durumlarını değerlendirir, gördüğü aksaklıkları ve öğrencilerin aktivitelerdeki başarılarını belirtir. Daha sonra öğrencilerden öncelikle gönüllü olanlardan bu dersle öğrencilerin amaçlarına ne ölçüde ulaştıklarını, öğrenmenin ne kadar etkili gerçekleştiğini, bu süreçte kendilerinin ne kadar verimli olduğunu, bu bağlamda öğretim elemanını da etkililik anlamında değerlendirmeleri istenir. Gönüllü öğrencilerden ‘Bu gün işlenen ders size ne kattı, yeterince öğrendiğinize inanıyor musunuz?’ konulu bir yazı yazmalarını ister. Yapılan olumlu olumsuz değerlendirilmelerin dikkate alınacağı özellikle vurgulanır. Öğrencilerin yeterince öğrenemediklerini düşündüklerini yerler belirlenir ve öğrencilere bu konularda ödevlendirmeler yapılır. Öğretim elemanı, öğrencilerden tuttukları günlüklere değerlendirmelerini daha içtenlikle yazmalarını ister ve dersi güzel dileklerle sonlandırır.

YANSITICI ÖĞRETİME DAYALI DERS PLANI III

Dersin Adı: Grammar

Sınıf: Prep..... , Prep....., Prep.....

Konu: ‘Present Perfect Tense (just-already-yet)’

Süre: 45 + 45= 90 dakika

Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı: İngilizce öğretiminde yansıtıcı öğretim etkinliklerine dayalı öğrenme (takım çalışması)

Ders Kitabı: English File Pre-intermediate Student’s Book, English File Pre-intermediate Work Book

Araç-Gereçler: Bilgisayar, kitabın çalışma kağıtları ve diğer kaynak kitaplarından yararlanılarak hazırlanan çalışma kağıtları, bu ünite için hazırlanmış olan ‘Love Story’ oyunu <http://www.teach-this.com/images/resources/love-story.pdf> adlı internet kaynağından çevirilmiştir.

KAZANIMLAR

- 1- ‘Present Perfect tense’ yapısı için gerekli olan kuralları söyler.
- 2- “Present Perfect Tense” ile kurulmuş cümleleri diğer zamanlarla kurulmuş cümlelerle karşılaştırır.
- 3-‘Present Perfect Tense’ yapısının zaman ifade eden kalıpları olan ‘just-already-yet’i anlam ve kullanım yerleri açısından bilir.
- 3-Öğrendiği yapılarla yardım almaksızın cümleler kurar.
- 4- Bu yapıları iletişim kurmak için gerekli yerde kullanır.
- 5-Öğrendiği yapıyı kullanarak özgün bir ödev hazırlar.

DERSİN İŞLENİŞİ

1.Bölüm: (Opening-entry) Başlangıç

Öğretim elemanı öğrencilerini selamlar, öğrencilerle günlük diyaloglarını yapar ve sınıfta ve öğrencilerde herhangi bir problem olmadığından emin olunca derse geçer. Bu ders için ‘warm up’ etkinliği ‘draw the picture’ dır. Bu etkinlik için öğretim elemanı sınıf mevcudunun yarısı (12) adedinde, çeşitli gazete ve dergiden derlediği resim getirir. Öğrenciler etkinliği yanlarındaki arkadaşlarıyla tamamlayacaklardır. İkili grup oluşturan öğrencilerden birine resimler dağıtılır. Diğer öğrencinin resme bakmaması gerekmektedir. Elinde resim olan öğrenci diğer grupları rahatsız etmeyecek ses tonuyla resimde neler olduğunu İngilizce olarak anlatır. Diğer öğrenci ise bir kağıda anlatılanları resmeder. Anlatım sona erdiğinde gerçek resim ve çizim karşılaştırılır. En iyi grup seçilir. Tamamlanan etkinliğin ardından öğretim elemanı öğrencilerden bir önceki dersin kilit noktalarını hatırlatmalarını ister ve “ I’ve never seen such a boy who is crying so loudly.” Cümlesiyle bir önceki dersin konusu olan ‘present perfect’ yapısı ile ‘defining relative clause’ yapısı arasında bağlantı kurar bu şekilde de günün konusu olan ‘Present Perfect Tense’ derste belirmiş olur. Bu yapı geçen dönem kurallarıyla işlenmiş, bu dönem ise ilave ayrıntıların öğrenilmesi hedeflenmiştir. Bu itibarla öğretim elemanı eski bilgilerin kalıcılığını ölçmek için ‘Present Perfect Tense’ ile cümleler kurar. Ancak kasıtlı olarak kurulan bu cümleler hatalıdır. Örneğin; ‘I has been in Ankara recently’ der. Öğrencilerin tepkisini bekler. Öğrenciler yanlış fark etmezlerse cümleyi tekrar, yanlış olan yeri farklı tonlayarak söyler. Öğrencilerin bu yolla hatayı bulmaları ve düzeltmeleri sağlanır. Daha sonra öğrencilerden örnekler alınır ve daha önce öğrenilmiş bu konunun ne ölçüde hatırlandığı, eksiklerin nerede olduğu tespit edilir.

2.Bölüm: (Sequencing) İşleniş Sırası/Düzeni

a-Sunuş (Presentation): Öğretim elemanı ‘Present Perfect Tense’ için gerekli olan cümle kurulum kurallarını öğrencilere sorular yöneltmek oluşturur ve yazar. Geçen dönem öğrenilmiş olsa da bu konu, Türk öğrenciler tarafından Türkçe dil bilgisinde tam karşılığı olmadığı için oldukça karıştırıldığı için kullanım yeri ve kuralları kapsamında geniş bir biçimde ve farklı örneklerle tekrarlanır.

b-Kontrollü Uygulama (Controlled Practice): / Serbest Uygulama (Free Practice):

***Bu bölüm yapılacak etkinliğin iki adımı da kapsamı nedeniyle birleştirilmiştir.

Öğrenciler tarafından ön yargı sebebi olan bu konuyu daha sevimli hale getirmek isteyen öğretim elemanı öğrencilere dersi bir oyunla sürdürmek istediğini söyler. Oyunun adı 'Love Story' dir. Oyun bir 'Perfect Grammar Play'dir. Öğrenciler aynı anda hem oyunu oynayıp hem de bir aşk hikayesi okumuş olacaklardır. Oyunun kuralları öğretim elemanı tarafından açıklanır. Kurallar şu şekildedir:

-Sınıf üç takıma ayrılacaktır.

-Öğrenciler kendilerine dağıtılan kağıtta yazılı olan ve karışık düzenle verilmiş olan cümleleri, düzenli cümleler haline getireceklerdir.

-Cümleyi ilk ve doğru olarak düzenleyen takım puan alacaktır.

-Doğru yapan takım üç puan alacaktır.

-Yanlış cevap veren takım bir puan kaybedecektir.

-Karışık sırayla verilmiş cümlelerin üçünde gramer hatası bulunmaktadır. Bu hataların da düzeltilmesi gerekmektedir.

-Gramer hatasını bulan takım üç puan alır. Gramer hatasını bulup aynı zamanda düzelten takım ekstra iki puan daha alacaktır.

-Gramer yanlış olmadığı halde olduğunu düşünen takım iki puan kaybedecektir.

En yüksek puanları almış olan takım oyunu kazanacaktır.

Karıştırılmış düzendeki cümleler ve doğru yanıtlar aşağıdaki gibidir ve koyu renkle gösterilen yerler gramer hatalarının düzeltilmiş halidir:

1. I met mum him ago two months his sister and
2. Me he ı him ı fancied liked realised too really and
3. First met my friend since he been 's we
4. More we have and more each other been seeing
5. Kind been so and gentle he understanding has
6. Together several trips 've been we on
7. There minds so he much if to tell you but 's ı haven ask him
8. Well actually what no we haven't thinking you must be done
9. Up traditionally very he brought 's been

10. How can I put a cardinal in this his dad
11. Go to bed me refused he is to with
12. Weeks two been since engaged have we
13. We getting next you and dad come week 're can married

1. Mum, I met him and his sister two months ago.
2. I really fancied him, and I realised he liked me too.
3. He's been my friend since we first met.
4. We have been seeing each other more and more.
5. He has been so kind, gentle and understanding.
6. We've been on several trips together.
7. There's so much to tell you, but I haven't asked him if he minds.
8. Well, actually, no, we haven't done what you must be thinking!
9. He's been brought up very traditionally.
10. How can I put this ... his Dad is a cardinal.
11. He **has** refused to go to bed with me.
12. We have been engaged **for** two weeks.
13. We're getting married next week. Can you and Dad come?

Bu oyunla öğrenciler hem gramer yapısını tekrar gözden geçirmiş olacak hem de puan kazanmak ve şampiyon olmak için çaba gösterecektir. On üç cümleden oluşan hikaye yoluyla öğrenciler hem eğlenecekler hem de kazanmak için birbirlerinin hatalarını bulmaya çalışacaklardır. Bir nevi takım çalışması olan bu oyunla takım içerisindeki öğrenciler de birbirlerini yönlendirip, hata yaptıkları noktada birbirlerini düzeltecek ve destekleyeceklerdir. Takım içerisinde duygu ve düşüncelerin rahatça paylaşıldığı bir ortam olması bu çalışma için önem taşımaktadır. Öğrenciler böylece nerede hata yaptıklarını öğretim elemanı müdahale etmeksizin kendi aralarında bulup düzeltebilecekler ve bir sonraki adım için gerekli pekiştirmeyi yapmış olacaklardır. Öğretim elemanı bu adımda bu şekilde kendi hatalarını kendilerinin bulmasının öğrenciler için ne ifade ettiğini öğrencilere sorular yönelterek öğrenmeye çalışır. Böyle bir yolun kendileri için yararlı olduğuna inanıp inanmadıkları tartışılır ve bu demokratik tartışma derse yön verir.

d) Kontrol Etme (Checking): Öğretim elemanı bu bölümde 'Present Perfect Tense' konusunun alt boyutlarını oluşturan 'just-already-yet' kalıplarını mümkün olduğunca fazla

örnek vererek kullanır. Öğrenciler bu örneklerden yola çıkarak bu üç yapı arasındaki farklılıkları ortaya çıkarırlar. Öğretim elemanı daha sonra tahtaya daha önceden çeşitli kaynakları araştırarak oluşturduğu alıştırmaları yazar ve öğrenciler alıştırmaları bitirinceye kadar aralarında dolaşarak onlara konunun anlaşılıp anlaşılmadığına dair sorular yöneltir.

e) İlave Uygulamalar (Further Practice): Bu günün konusu dahilinde sınıfça oynanan oyun uzun zaman alabileceği için ilave uygulama planlanmamıştır.

3. Bölüm: (Closure) Dersin Sona Erişi: Dersin 10 dakikasında öğretim elemanı ‘Present Perfect Tense’ yapısı ve ‘just-already-yet’ kullanımlarını özetler günlük hayatta bu yapıları özellikle nerelerde kullanabileceklerini hatırlatır. Daha önceden öğrenilen konuları da kapsayacak şekilde Türkçe ve İngilizce cümleler kurar ve bunların diğer dile çevrilmesini ister. Örneğin ‘We’ve already played an amazing game’ cümlesiyle hem oyunu hatırlatır hem de yapıyı kullanır. ‘Present Perfect Tense’ ve ‘Simple Past Tense’ arasındaki farkları bilen olup olmadığını yoklar. İki zamanla da cümleler kurar. Bir sonraki derse bu iki zamanı karşılaştıracaklarını belirtir. Öğrencilerden derse gelirken bu farkları düşünerek gelmelerini ister. Son olarak öğretim elemanı dersi ve öğrencilerin dersteki durumlarını değerlendirir, gördüğü aksaklıkları ve öğrencilerin oyun aktivitesindeki başarısını belirtir. Daha sonra öğrencilerden öncelikle gönüllü olanlardan bu dersle öğrencilerin amaçlarına ne ölçüde ulaştıklarını, öğrenmenin ne kadar etkili gerçekleştiğini, bu süreçte kendilerinin ne kadar verimli olduğunu, bu bağlamda öğretim elemanını da etkililik anlamında değerlendirmeleri istenir. ‘Present Perfect Tense’ ile ilgili düşüncelerinin ne ölçüde değiştiğini öğrenir. Yapılan olumlu olumsuz değerlendirilmelerin dikkate alınacağı özellikle vurgulanır. Bir dahaki derste yapılmak üzere farklı aktivite önerisi olanlardan önerileri alınır. Gelecek dersin planına bu öneriler dahil edilerek öğrencilerin kendilerini değerli hissetmeleri sağlanacaktır. Bu şekilde öğrencilerin öğrenme sürecindeki aktif rollerinin farkına varmalarının sağlanması hedeflenmektedir. Öğrencilerin kendilerini eksik hissettikleri yerler göz önüne alınarak gerekli ödevlendirme yapılır. Öğretim elemanı, öğrencilerden tuttıkları günlüklere değerlendirmelerini daha içtenlikle yazmalarını ister ve dersi güzel dileklerle sonlandırır.

YANSITICI ÖĞRETİME DAYALI DERS PLANI IV

Dersin Adı: Grammar

Sınıf: Prep....., Prep....., Prep.....

Konu: ‘Present Perfect or Past Simple’

Süre: 45 + 45= 90 dakika

Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı: İngilizce öğretiminde yansıtıcı öğretim etkinliklerine dayalı öğrenme

Ders Kitabı: English File Pre-intermediate Student's Book, English File Pre-intermediate Work Book

Araç-Gereçler: Bilgisayar, kitabın çalışma kağıtları ve diğer kaynak kitaplarından yararlanılarak hazırlanan çalışma kağıtları, <http://www.englishclub.com/english-clubs/english-club-warm-up.htm> (30.01.2014) <http://www.teach-this.com/images/resources/have-you-ever.pdf> (31.01.2014)

KAZANIMLAR

- 1-1- “Present Perfect Tense ve Simple Past Tense” yapısı için gerekli olan kuralları söyler.
- 2- “Present Perfect Tense ve Simple Past Tense” ile kurulmuş cümleleri birbirleriyle karşılaştırır.
- 3-‘been ve gone’ sözcükleri arasındaki kullanım farkını bilir.
- 4-Öğrendiği yapılarla yardım almaksızın cümleler kurar.
- 5- Bu yapıları iletişim kurmak için gerekli yerde kullanır.

DERSİN İŞLENİŞİ

1.Bölüm: (Opening-entry) Başlangıç

Öğretim elemanı öğrencilerini selamlar, öğrencilerle günlük diyaloglarını yapar ve sınıfta ve öğrencilerde herhangi bir problem olmadığından emin olunca derse geçer. Bu ders için ‘warm up’ etkinliği ‘fact or fiction’ dır. Öğretim elemanı öğrencilere kısa bir hikaye anlatacağını söyler ve daha önceden hazırlamış olduğu kısa hikayeyi öğrencilerine anlatır. Hikaye şu şekildedir:” *One day my uncle Mehmet was sleepwalking and he went outside and took his dog for a walk. The next door neighbour was coming home late from work and saw him! She called the police and he got arrested for being naked in public.*” Öğretim elemanı herkesten hikayenin gerçek mi, kurgu mu olduğunu tahmin etmesini ister. Herkesten cevaplar alındıktan sonra hikayenin kurgu olduğunu açıklar. Bu aktiviteyle geçen dönem öğrenilmiş olan ‘Simple Past Tense’ konusuna dikkat çekilir. Geçen derste de ‘Present PerfectTense’ yapısı işleyenmiş

olduğundan öğretim elemanı iki zamanı da cümlelerinde kullanır. Bu şekilde öğrenciler bu gün iki zaman arasındaki farklılıkları göreceklərini anlar. Öğrencilerin ön bilgilerinden yararlanarak farkları söylemelerini ister. Aldığı cevaplar doğrultusunda cümleler oluşturur. Cümlede kasıtlı olarak yaptığı yanlışların öğrenciler tarafından yakalanmasını ister. Yanlış yakalayıp düzelten öğrenciyi ödüllendirir. Ödül yoluyla öğrencileri daha dikkatli ve detaylı düşünmeye sevk eder. Öğrenciler birbirlerinin cümlelerini de değerlendirirler. Bu şekilde gerekli alt yapı oluşmuş olur.

2. Bölüm (*Sequencing*) İşleniş Sırası/ Düzeni

a-Sunuş (Presentation): Öğretim elemanı, dersin başlangıç bölümünde öğrencilerin kendi çabalarıyla buldukları farklılıkları tablo halinde tahtaya çizer. İki yapının kurallarını hatırlatarak ekstra detaylar yazar. Öğrencilerin de tabloya katkıda bulunmalarını ister. Böylece öğretim elemanı-öğrenci etkileşimiyle tablo oluşturulmuş olur.

b-Kontrollü Uygulama (Controlled Practice): Bu adımda öğretim elemanı ‘Present Perfect Tense ve Past Simple Tense’i içeren bir etkinlik yapacaklarını duyurur. Etkinliğin adı ‘Have you ever....?’ dır. Bu etkinlik için öğretim elemanı öncelikle sınıfın gruplara ayrılmasını ister. Her gruba en az beş fiil verir. (örneğin; make-swim-play-eat-see) Bu fiillerle ‘have you ever’ yapısını kullanarak ilginç sorular yazmalarını ister. Öğrenciler bu işlemi tamamlayınca öğretim elemanı kağıtları alır ve öğrencilerin kendi hazırladıkları kağıtlar birbirlerine gelmeyecek şekilde iki öğrenciyi tahtaya kaldırır. A öğrencisi soruyu sorar, B öğrencisi soruya doğru ya da yanlış cevap verebilir. A öğrencisi B öğrencisinin doğru mu yanlış mı söylediğini bulmak için ilave sorular sorar. En sonunda da sorunun cevabının doğru ya da yanlış olduğunu bildirir. Kazanan takım puan alır. Bu etkinlik beş ya da altı defa tekrarlanır. ‘Have you ever’ sorusuyla ve cevabıyla ‘Present Perfect Tense’, daha sonraki spesifik bilgi almaya yönelik sorularla da ‘Simple Past Tense’ kullanılmış olur. Bu etkinliği sınıfta önce öğretmen bir öğrenciyle yaparsa öğrenciler etkinliği daha iyi anlayacak ve uygulayacaktır. Öğretmenin etkinlik örneği şu şekilde olabilir:

Teacher: Have you ever made a fire?

Student: Yes, I have.

Teacher: Where did you make a fire?

Student: At a campsite.

Teacher: Why did you make a fire?

Student: Because I was cold.

Teacher: How did you make a fire?

Student: With some wood and a lighter.

Teacher: Hmmm. I think that's true.

Student: No, it's false. No points for you teacher.

Bu uygulamanın ardından öğrencilerden değerlendirme yapmaları istenir, öğrenciler bu şekilde bu aktiviteyi, aktivitede kendilerini ve öğretim elemanını değerlendirerek derse yön verirler.

c-Kontrol Etme (Checking): Bir önceki bölümde öğretim elemanı tarafından tespit edilen yanlış kullanımlar vurgulanır, öğrencilerden hatalarını görmeleri ve düzeltmeleri istenir. Öğretim elemanı öğrencilerden iki zamanı kendi cümleleriyle karşılaştırmalarını ister. Böylece konuyu ne ölçüde kavramış olduklarını anlar. Öğrenciler öğrendikleri bir yapıyı kendi cümleleriyle ifade ederlerken ne ölçüde öğrendiklerini kendileri de değerlendirmiş olacaktır.

d-İlave Uygulamalar (Further Practice): Bu bölümde öğrenmenin ne ölçüde gerçekleştiğini anlamak için öğretim elemanı, daha önceden öğrencilerden aldığı fikirlerle hazırladığı bir aktiviteyi sınıfta yaptırabilir.

3. BÖLÜM: (Closure) Dersin Sona Erişi

Dersin sonunda öğretim elemanı günün konularını tekrar eder ve değerlendirir. Öğrencilerin öğrendikleri bu yapıları kullanarak konuşmalarını sağlar. Örneğin bu yaş öğrencilerin dikkatini çekeceği ve eğleneceği bir soru sorar: 'Have you ever fallen in love?' sorusunu birkaç kişiye yöneltir. Daha sonra aldığı cevaplar doğrultusunda 'When did it happen?', 'What did you feel?' , 'What did he/she look like?' sorularıyla detayları öğrenirken öğrencilerin öğrendikleri yapıları kullanmalarını hem de birbirlerini merak içinde dinlemelerini ve birbirleri hakkında daha fazla bilgiye sahip olmalarını sağlamış olur. Bir sonraki ders işlenecek olan konu bildirilir. Öğrencilerden derse gerekli hazırlığı yaparak gelmeleri istenir. Son olarak öğretim elemanı bugünkü dersi ve derste kendisini ve öğrencileri değerlendirir. Öğrencilerden de gidiş hattan memnun olup olmadıklarını, derslerde yeteri kadar öğrenip öğrenmediklerini, öğrendiklerini kullanıp kullanmadıklarını söylemelerini ister. Olumsuz cevap alırsa bunların nasıl düzeltilebileceğine dair önerilerini alır. Öneri yapıldıysa

bunların mutlaka değerdendirileceğini belirtir ve öğrencileri günlüklerini doldurmaları adına teşvik ederek dersi güzel dileklerle sonlandırır.

YANSITICI ÖĞRETİME DAYALI DERS PLANI V

Dersin Adı: Grammar

Sınıf: Prep..... , Prep....., Prep..... .

Konu: ‘something, anything, nothing, etc.’

Süre: 45 + 45= 90 dakika

Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı: İngilizce öğretiminde yansıtıcı öğretim etkinliklerine dayalı öğrenme

Ders Kitabı: English File Pre-intermediate Student’s Book, English File Pre-intermediate Work Book

Araç-Gereçler: Bilgisayar, kitabın çalışma kağıtları ve diğer kaynak kitaplarından yararlanılarak hazırlanan çalışma kağıtları

KAZANIMLAR

- 1- “Indefinite Pronouns” yapısı için gerekli olan kuralları söyler.
- 2- “Indefinite Pronoun” yapılarının herbiri ile kurulmuş cümleleri birbirleriyle karşılaştırır.
- 3-Öğrendiği yapılarla yardım almaksızın cümleler kurar.
- 4- Bu yapıları iletişim kurmak için gerekli yerde kullanır.
- 5-Öğrendiği yapıları kullanarak özgün bir ödev oluşturur.

DERSİN İŞLENİŞİ

1.Bölüm: (Opening-entry) Başlangıç

Öğretim elemanı bu dersin konusuyla alakalı bir skeç planlayarak sınıfa girer. Sınıfı üzgün ve biraz gergin bir şekilde selamlar. Öğrenciler bu günkü değişikliği fark edene kadar herhangi bir şey söylemez. Öğrenciler durumu fark edip soru sorduklarında ise önceden planladığı kurguyu canlandırır. Bu canlandırmayı yaparken gerçekçi olması önemlidir. Bu şekilde öğrenciler durumun içine rahatlıkla girip, olayı anlayıp, yorum yapabileceklerdir. Bu kurguda biraz önce giriş kapısında park edecek **herhangi bir yer** bulamadığı için **birisinin** gelip arabasının arkasına park ederken duran arabasına çarptığını, arabadan indiklerinde, çarpan sürücünün öğretim elemanına fark ettirmeksizin **bir şeylerini** aldığını. Sınıfta bu durumu gören **herhangi** birisinin olup olmadığını sorar. Birazdan polislerin geleceğini ve **herkesin** ifade vereceğini söyler. Öğretim elemanının konuşmasının içinde ‘**nowhere, someone, something, anybody, everybody**’ ifadeleri bulunmaktadır. Öğrenciler kendilerini daha fazla olaya kaptırmadan öğretim elemanı bu ifadeleri daha vurgulu bir biçimde söylemeye başlar. Bu vurgulu söylemi birkaç kez tekrarladıktan sonra öğrenciler olayın kurgudan ibaret olduğunu ve bugünkü dersin konusuna atıfta bulunmak için oluşturulduğunu anlayacaklardır. Daha sonra öğrencilerden yeni kalıpları biraz önceki örneklerde olduğu gibi cümlelerde kullanmaları istenir. Yapılan bu sözlü çalışmayla gerekli kulak dolgunluğu oluşmuş ve bir sonraki aşama için hazırlık tamamlanmıştır.

2. Bölüm: (Sequencing) İşleniş Sırası/ Düzeni

a-Sunuş (Presentation): Öğretim elemanı ‘Indefinite Pronouns’ başlığını ve altına da her bir zamir için gerekli kuralları ve kullanım yerlerini tahtaya yazarken öğrencilerin de fikirlerine ve yorumlarına başvurur. Bilgisayar ortamında hazırladığı alıştırma sunusunu yansıtır. Bu alıştırmada öğrenciler doğru cevabı söz alarak verecek ve diğer öğrenciler cevabın doğruluğunu değerlendireceklerdir. Doğru cevabı veren öğrenci bir sonraki soruya kimin cevap vereceğini tayin edecektir. Karşılıklı etkileşim içerisinde konunun anlaşılması ve öğrencilerin birbirlerini ve kendilerini değerlendirmeleri sağlanmaya çalışılacaktır. İkinci adıma geçmeden öğretim elemanı öğrencilerden bu yolla öğrenmelerinin ne ölçüde etkili olduğunu değerlendirmelerini ister. Henüz dersin başlarındayken öğrenciler bu değerlendirmeyi yaparak derse yön verirler.

b-Kontrollü Uygulama (Controlled Practice): Bu adımda öğrencilere severek dinleyecekleri bir şarkı etkinliği yapılır. Şarkıda geçen indefinite pronouns üzerinde durulacak, boşluklar tamamlanacak ve böylece yeni öğrenilen yapının telaffuzu da pekişecektir. Aşağıda verilen şarkı sözlerinde koyuyla yazılmış kısımlar boş bırakılır ve öğrencilerden doldurmaları istenir. Phil Collins'in şarkısı 'Another Day in Paradise'ın sözleri şu şekildedir:

She calls out to the man on the street

“Sir, can you help me?”

It's cold and I've **nowhere** to sleep,

Is there **somewhere** you can tell me?”

He walks on, doesn't look back

He pretends he can't hear her

He starts to whistle as he crosses the street

Seems embarrassed to be there

Oh think twice, it's just another day for you
and me in paradise

Oh think twice, it's just another day for you,
You and me in paradise

She calls out to the man on the street

He can see she's been crying

She's got blisters on the soles of her feet

She can't walk but she's trying

Oh think twice...

Oh lord, is there **nothing** more **anybody** can do

Oh lord, there must be **something** you can say

You can tell from the lines on her face

You can see that she's been there

Probably been moved on from **every place**

'Cos she didn't fit in there

Oh think twice...

Şarkı öğrencilerin isteğine bağlı olarak en az iki kere dinletilir. Boşluklar doldurulurken hata yapılırsa verilen kurallar hatırlatılarak öğrencilerin kendi hatalarını kendilerinin düzeltmeleri sağlanır. Daha sonra da şarkıda geçen bilmedikleri kelimeler açıklanır ve şarkının anlamı üzerinde durulur.

c-Kontrol Etme (Checking): Bu bölüm için özel hazırlanmış bir quiz bulunmaktadır. ‘Indefinite Pronouns’ yapılarını boşluklara yerleştirecekleri ve çoktan seçmeli bir bölümle de doğru cevabı seçecekleri sorulardan oluşan bu quiz için on dakika yeterli olacaktır. Quizi geleneksel olarak öğretim elemanı değerlendirmektedir. Ancak bu sefer öğrenciler hiç beklemedikleri bir şekilde kendi kağıtlarını değerlendireceklerdir. Doğru cevapları tahtaya yazan öğretim elemanı herkesin kendi kağıdını değerlendirmesini ister. Bu kağıtlar toplanmayacak ve notla değerlendirilmeyecektir. Bu yolla öğrenciler nerelerde hata yaptıklarını ve bunların doğrularının ne olduğunu kendilerince öğrenecek ve bu yolla da öğrenmelerini pekiştireceklerdir.

d-İlave Uygulamalar (Further Practice): Öğretim elemanı geçen dönem öğrenildiğini düşündüğü ve bu konuyla bağlantılı olan ‘Subject Pronouns, Object Pronouns’ ve bugün öğrenilen ‘Indefinite Pronouns’ yapılarının hepsinden oluşan bir alıştırmaya yazar. Bu şekilde öğrencilerin eski bilgilerini de hatırlatıp, eski bilgi ve yenisi arasında bağlantı kurmalarını sağlar. Öğrenciler alıştırmaları cevaplarırken verdikleri yanıtları tartışmaları sağlanır. ‘ Neden böyle düşündün? , Böylesi daha iyi olmaz mı?’ şeklinde sorularla öğrenciler alıştırmaya etkin şekilde dahil olurlar.

3. BÖLÜM: (Closure) Dersin Sona Erişi

Dersin son 10 dakikası öğretim elemanı ‘Indefinite Pronouns’ yapılarını özetler ve öğrenciler tarafından genellikle karıştırılan ‘any... ve no....’ kullanımları üzerinde özellikle durur. Dersin başındaki kurgusunu hatırlatıp tekrar olayı öğrencilerin anlatmalarını sağlar. Bu son kontrolde öğretim elemanı dersin ne kadar anlaşıldığını daha iyi anlar. Bir sonraki dersin konusunun ‘Comparatives’ olacağı verilen bir örnekle söylenir. Örneğin ‘You are better than me in football’ denerek erkek öğrencilerin dersin sonunda dikkatleri tekrar çekilmiş olur. Futbol konusu birkaç dakika öğrencileri dinlendirecek ve rahatlatacaktır. Son olarak öğretim elemanı dersi, derste kendisini ve son olarak ta derste öğrencileri değerlendirir. Değerlendirmelerinin ne ölçüde objektif olduğunu öğrencilerine sorar ve ardından da onlardan kendi sözcükleriyle dersi, derste öğretim elemanını ve kendilerini değerlendirmelerini ister.

Günlüklerinin kendileri ve öğretim elemanı için önemi vurgulanarak günlüklerini yazmaları istenerek ders güzel dileklerle sonlanır.

YANSITICI ÖĞRETİME DAYALI DERS PLANI VI

Dersin Adı: Grammar

Sınıf: Prep..... , Prep....., Prep..... .

Konu: ‘comparatives’

Süre: 45 + 45= 90 dakika

Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı: İngilizce öğretiminde yansıtıcı öğretim etkinliklerine dayalı öğrenme

Ders Kitabı: English File Pre-intermediate Student’s Book, English File Pre-intermediate Work Book

Araç-Gereçler: Bilgisayar, kitabın çalışma kağıtları ve diğer kaynak kitaplarından yararlanılarak hazırlanan çalışma kağıtları, <http://www.teach-this.com/images/resources/classroom-survey.pdf> (warm up activity) (03/02/2014), <http://www.englishclub.com/english-clubs/english-club-warm-up.htm> (categories) (11.02.2014)

KAZANIMLAR

- 1- “Comparatives” yapısı için gerekli olan kuralları söyler.
- 2- “Comparatives” yapısı ile gerçek hayat kalıplarıyla karşılaştırmalar yapar.
- 3-Öğrendiği yapılarla yardım almaksızın cümleler kurar.
- 4- Bu yapıları iletişim kurmak için gerekli yerde kullanır.
- 5-Öğrendiği yapıları kullanarak özgün bir ödev oluşturur.

DERSİN İŞLENİŞİ

1.Bölüm: (Opening-entry) Başlangıç

Öğrencileri selamlayıp günlük diyaloglarını gerçekleştiren öğretim elemanı güne bir oyunla başlayacaklarını duyurur. ‘Categories’ oyunu için öğrenciler çember şeklini alırlar. Öğretim elemanı öğrencilerden farklı kategoriler belirlemelerini ister. Belirlenen kategorilerden biriyle derse başlanır. Örneğin ilk kategori ‘Movies’ olursa sırası gelen kişinin bu kavramla ilişkili bir kavram söylemesi gerekmektedir. Örneğin; ‘actress, actor, director, Tv, pop corn etc). Diğer öğrenciye geçmek için on saniyeden fazla beklenmez. Cevap veremeyen öğrenci ya da kategori ile uyumsuz cevap veren öğrenci oyun dışı bırakılır. Öğrencilerin yeteri kadar derse ısındığını fark eden öğretim elemanı derse başlar. Geçen ders işlenen ‘indefinite pronouns’ konusunun kilit noktaları hakkında sorular sorar. Gerekli hatırlatmaların ardından öğrencilerden yapıları kullanarak diyaloglar oluşturmaları istenir. Dersin yaklaşık beş dakikası bu şekilde hatırlatmayla geçtikten sonra öğretim elemanı sınıftaki birkaç öğrenciyi birbirleriyle ve kendisiyle boy, ağırlık ve espri anlayışı, içe dönüklük vs. gibi bazı kişisel konularda karşılaştırır. Karşılaştırma kalıplarını direk vermeden önce bu şekilde öğrencilerde bir kulak dolgunluğu oluşturulur. Cümlelerden örnekler şu şekilde olabilir: ‘I’m older than , She is slimmer than me, He is more optimistic than her etc’ Bu karşılaştırmalar yapılırken öğrencilerin fiziksel ya da kişisel özellikleri olumlu yönde vurgulanır. Hiçbir öğrencinin herhangi bir özelliği için kendisini kötü hissedeceği bir cümle kullanılmaz. Karşılaştırma cümlelerini yaparken öğretim elemanı, kural olan ‘er’ takısını ve ‘more ve than’ sözcüklerini ikiye defa ve vurgulu söyleyerek bu yapıların önemlerini belirtir. Öğrencilerden de benzer örnekler alır. Yanlışlarını müdahale etmez aksine onları yüreklendirir. Öğrenciler yapıyı rahatça konuşma dillerinde kullanabilirler.

2.BÖLÜM: (Sequencing) İşleniş Sırası/Düzeni

a-Sunuş (Presentation): Öğretim elemanı ‘comparatives’ kurallarını ve konuyla ilgili bilinmesinde fayda gördüğü detayları fazla sayıda örnekle anlatır. Başlangıç adımıyla kulak dolgunluğu olan öğrenciler bu kuralların tahtaya yazımında öğretim elemanına yardımcı olurlar. Görsel destekli hazırlamış olduğu çalışma kağıtları dağıtılır. Bu kağıtlarda günlük hayattan örnekler de verilmiştir. Öğrenciler bu şekilde neredeyse tüm detayları ve düzensiz kullanımları görmüş olurlar.

b-Kontrollü uygulama (Controlled Practice): Öğrencilere dersin bu bölümünde bir ‘classroom survey’ yapacakları duyurulur. Bu aktivite için tahtaya bir tablo çizilir. Aşağıdaki sorular tahtaya yazılır:

‘ How old are you? How tall are you? What type of mobile phone do you have? How many languages can you speak? What time do you get up? How far is your home from class?’

	Teacher’s Name	Name	Name	Name	Name
Age					
Height					
Type of Mobile Phone					
Number of languages					
Time you get up					
Distance to class					

Öğretim elemanı soruları önce kendisine göre cevaplar ve cevaplarını tabloda kendi kolonuna doldurur. Daha sonra dört ayrı öğrencinin de cevapları isimlerinin altlarına yazılır ve sınıftaki diğer öğrencilerden tabloya göre aşağıdaki örnek cümlelerde olduğu gibi karşılaştırma yapmaları istenir.

I am **older than** student 1.

My mobile phone is **more expensive than** my Jane's mobile.

Bu şekilde öğrenciler öğrendikleri kuralları kullanmış olurlar. Öğretim elemanı öğrencilerin verdiği cevapları olduğu gibi tahtaya yazar. Hatalar varsa öğrenciler kendileri bulup düzeltirler. Düzeltmezlerse öğretim elemanı hatalı noktaya dikkati çeker. Birbirlerinin nerede

hata yaptıklarını artık daha rahat bir şekilde ifade edebilen bir sınıf ortamı olduğu için öğrenciler hata yapmaktan çekinmezler. Tabloda bilgiler görsel bir şekilde sunulduğu için de hataların düzeltilmesi daha kolay olacaktır. Bu adımda öğretim elemanı dersin gidişatı konusunda öğrencilerin fikirlerini alır. Bu aktiviteden ne ölçüde yararlandıklarını, eğlendiklerini ve öğrendiklerini değerlendirmelerini ister.

c-İlave Uygulamalar (Further Practice): Öğretim elemanı yeni öğrenilen yapıyı pekiştirmek adına daha önceden hazırlamış olduğu şarkı aktivitesine geçer. Şarkılı aktiviteler öğrencileri eğlendirirken öğrettiği için bu aktiviteler sık sık ders planlarında yer almaktadır. Şarkının koyu renkle yazılmış yerleri boş bırakılmış kağıtlar öğrencilere dağıtılır. Öğrenciler kolay anlaşılır bu şarkıyı en fazla iki dinlemede boşlukları doldurabilirler. Bu aktivitenin sonunda öğretim elemanı öğrencilerinden bu şarkıyı ezberlemelerini ister. Birkaç kişi gönüllü olursa şarkıyı en iyi söyleyeni bir sonraki ders belirleyip ödüllendireceğini duyurarak öğrencileri güdüler.

MY LOVE (By Petula Clark)

My love is **warmer than the warmest** sunshine

Softer than a sigh

My love is **deeper than the deepest** ocean

Wider than the sky

My love is **brighter than the brightest** star

That shines every night above

And there is nothing in this world

That can ever change my love

Something happened to my heart the day that I met you

Something that I never felt before

You are always on my mind, no matter what I do

And every day it seems I want you more

My love is **warmer than the warmest** sunshine

Softer than a sigh

My love is **deeper than the deepest** ocean

Wider than the sky

My love is **brighter than the brightest** star
That shines every night above
And there is nothing in this world
That can ever change my love

Once I thought that love was meant for anyone else but me
Once I thought you'd never come my way
Now it only goes to show how wrong we all can be
For now I have to tell you everyday

My love is **warmer than the warmest** sunshine
Softer than a sigh
My love is **deeper than the deepest** ocean
Wider than the sky

My love is **brighter than the brightest** star
That shines every night above
And there is nothing in this world
That can ever change my love

My love is **warmer than the warmest** sunshine
Softer than a sigh
My love is **deeper than the deepest** ocean
Wider than the sky

My love is **brighter than the brightest** star
That shines every night above
And there is nothing in this world
That can ever change my love

4. BÖLÜM: (Closure) Dersin Sona Erişi

Dersin son 10 dakikasında öğretim elemanı öğrencilerden günün konularını kendi cümleleriyle tekrar etmelerini ister. Şarkıyı hatırlatıp biraz mırıldanarak şarkıdaki ‘superlatives’ kalıplarına ilgiyi çeker. Bu şekilde bir sonraki derse de sıfat karşılaştırmalarının bir diğer basamağı olan ‘superlatives’ yapısına geçileceğini söyler. Bunun için gerekli ön

hazırlığı yaparak gelmeleri gerektiğini hatırlatır. Son olarak öğretim elemanı dersi değerlendirmeleri için öğrencileri yüreklendirir. Dönemin başından itibaren derslerdeki farklılıklardan memnun olup olmadıklarını ve bu farklılıklar bağlamında gerekli değerlendirmeleri yapmalarını ister. Öğretim elemanı da dersi, öğrencileri ve kendisini objektif bir biçimde değerlendirerek öğrencilere örnek olmaya çalışır. Bu değerlendirmeleri her derste yapabileceklerini belirtir. Görülen aksaklıkların düzeltilebilmesi için neler yapılacağı konusunda öğrencilerden görüş alınır. Ders günlük yazmanın önemi hatırlatılarak güzel dileklerle sonlandırılır.

YANSITICI ÖĞRETİME DAYALI DERS PLANI VII

Dersin Adı: Grammar

Sınıf: Prep..... , Prep....., Prep.....

Konu: ‘Superlatives’

Süre: 45 + 45= 90 dakika

Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı: İngilizce öğretiminde yansıtıcı öğretim etkinliklerine dayalı öğrenme

Ders Kitabı: English File Pre-intermediate Student’s Book, English File Pre-intermediate Work Book

Araç-Gereçler: Bilgisayar, kitabın çalışma kağıtları ve diğer kaynak kitaplarından yararlanılarak hazırlanan çalışma kağıtları, <http://www.teach-this.com/images/resources/superlative-olympics.pdf> (Superlative Olympics) (03.02.2014)

KAZANIMLAR

- 1- “Superlatives” yapısı için gerekli olan kuralları söyler.
- 2- “Superlatives” yapısı ile gerçek hayat kalıplarıyla en üstünlüğü belirler.
- 3-Öğrendiği yapılarla yardım almaksızın cümleler kurar.
- 4- Bu yapıları iletişim kurmak için gerekli yerde kullanır.

5-Öğrendiği yapıları kullanarak özgün bir ödev oluşturur.

DERSİN İŞLENİŞİ

1.Bölüm: (Opening-entry) Başlangıç

Öğretim elemanı geçen ders öğrendikleri şarkıdan birkaç satır mırıldanarak sınıfa girer ve öğrencilerden kendisine eşlik etmelerini ister. Özellikle geçen derste öğrendikleri yerleri içeren nakarat kısımlarını birkaç kez tekrar eder. Şarkının bitiminde sınıfı selamlayıp şarkıyı geçen ders ezberlemelerini istediklerini hatırlatır. Ezberleyenler varsa aralarında eğlenceli bir yarışma tertip eder ve **en güzel söyleyen seçilip** ödüllendirilir. ‘**The Best**’ kalıbı böylece kendiliğinden belirmiş olur. Geçen derste konunun bir devamı niteliğindeki bu konuyla da ilgili cümleler yapılmaya başlanır. Geçen derste atıflarda bulunarak hem ‘comparatives’ hem de ‘superlatives’ konularını içeren cümleler kurulur ve öğrenciler de konuya hakim oldukları için kurallar tahtada açıkça belirtilmeden, yapılan örneklerden yola çıkarak kendilerini ifade etmeye çalışırlar. İllerinde, bölgelerinde, ülkelerinde ve dünyada ‘en’ leri seçerek eğlenceli bir şekilde cümleler oluştururlar.

2. Bölüm: (Sequencing) İşleniş Strası/Düzeni

a-Sunuş (Presentation): Öğrencilerden ‘comparatives’ ve ‘superlatives’ konularını ve kurallarını karşılaştırmalı bir şekilde tahtaya yazmaları istenir. Gönüllü olanlar teker teker kalkıp kuralları içeren cümleler yazacak böylece adım adım konu ortaya çıkmış olacaktır. Sözlü olarak biraz önce yapılmış olan örneklerden ilgi çekici olanları da örneklerinin içerisine dahil edilebilir.

b-Kontrollü Uygulama (Controlled Practice):Öğretim elemanı konunun daha iyi pekişmesi ve öğrencilerin derste daha etkin olması için bu derste ‘superlative olympics’ aktivitesini yapacaklarını söyler. Bu olimpiyat oyununu oynamak için sınıf ikiye ayrılır. Her takım her olay için en iyi oyuncusunu belirler. Örneğin ‘the longest hair’ için grubun en uzun saçlısı belirlenir. Bu belirlemelerin ardından da her takım alttaki cümleleri doğru olarak tamamlarlar. İlk doğru yapan puanı alır.

Superlative Olympic Events

1. The longest hair _____

2. The best dancer _____

3. The biggest mouth _____
4. The highest jumper _____
5. The widest arm span _____
6. The fastest reader _____
7. The tallest student _____
8. The best singer _____
9. The smartest looking student _____
10. The student who can hold their breath the longest _____

Öğrenciler bu oyunu oynarken hem zamanla yarışır hem de ‘accuracy’ yani doğruluk konusunda iddialı olduklarını gösterirler. Konunun iyi anlaşılmış olması oyunun akıcılığını etkiler. Öğretim elemanı bu aktivite sırasında direk olarak müdahaleden kaçınır ancak öğrenciler yanlış yaptıkları ve puan kaybettikleri esnada onları teşvik ederek yanlışlarını görmelerini sağlar. Aynı zamanda Her iki takım da puan alabilmek için birbirlerinin yanlışlarını bulmaya çalışır. Bu şekilde kendi hatalarıyla yüzleşirler ve kendi düzeltmelerini yapabilirler.

c-Kontrol Etme (Checking): Öğretim elemanı dersin bu safhasında öğrencilerden sırayla birkaçını tahtaya davet eder, rolleri değiştiklerini söyler ve kendisi de öğrencilerin yanına sıralara oturur. Roller değişmiştir. Öğrenciler konuyu pekiştirmek adına bir uygulama yapmaya teşvik edilirler. Bu esnada öğretim elemanı öğrencileri gözlemler. Öğretmen rolündeki öğrenci hem konu ile ilgili bilgi verir hem de diğer arkadaşlarına sorular yöneltir. Bu yolla öğretim elemanı dersin ne ölçüde verimli geçtiğini ve öğrenmenin ne ölçüde gerçekleştiğini aynı zamanda da öğrencilerdeki yansıtıcılık eyleminin ne ölçüde ilerlediğini gözlemler. Öğrenci farkında olmadan öğretim elemanını model alacaktır ve bu şekilde öğretim elemanı kendisini de değerlendirme fırsatı bulur.

d-İlave Uygulamalar (Further Practice): Öğretim elemanı bu adımda geçen dersin konusu ve bu dersin konusunu içeren bir çalışma kağıdı dağıtır. Bu şekilde öğrencilerin eski bilgilerini de hatırlatıp, eski bilgi ve yenisi arasında bağlantı kurmaları sağlanır.

3. Bölüm: (Closure) Dersin Sona Erişi

Dersin sonunda öğretim elemanı sınıfat son olarak birkaç karşılaştırma yapar ve sınıfın ‘en’lerini belirler. Bir sonraki dersin konusuyla bağlantı kurulur. Sınıfın en konuşkanı ‘the most talkative’ belirlendikten sonra öğretim elemanı o kişi için ‘He talks **too much**’ cümlesini kurar. En zayıf olan yani ‘The thinnest’ içinse ‘She doesn’t eat **enough**’ cümlesini kuararak bir sonraki derse ‘Quantifiers’ konusunun işleneceğini vurgular. Bu günkü dersle ilgili değerlendirmeler alınır. ‘Benim yerimde olsaydınız bu konuyu nasıl anlatırdınız?’ sorusuyla öğretim elemanı kendi değerlendirmesinin de yapılmasını sağlar. Eksik öğrenilen yerler tespit edilirse o yerler baz alınarak ödevlendirme yapılır. Eksikliğin olmadığı görülürse genel bir ödev verilir. Bir sonraki derse hazırlık yapılması istenir. Günlük tutmaları noktasında öğrenciler teşvik edilirler ve iyi dileklerle ders sonlandırılır.

YANSITICI ÖĞRETİME DAYALI DERS PLANI VIII

Dersin Adı: Grammar

Sınıf: Prep..... , Prep....., Prep.....

Konu: ‘Quantifiers’

Süre: 45 + 45= 90 dakika

Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı: İngilizce öğretiminde yansıtıcı öğretim etkinliklerine dayalı öğrenme

Ders Kitabı: English File Pre-intermediate Student’s Book, English File Pre-intermediate Work Book

Araç-Gereçler: Bilgisayar, kitabın çalışma kağıtları ve diğer kaynak kitaplarından yararlanılarak hazırlanan çalışma kağıtları, <http://englishwithjennifer.wordpress.com/2010/08/25/enough-tips-on-teaching-too-and-enough> (Role of Expert) (03.02.2014)

KAZANIMLAR

- 1- “Quantifiers (too-enough)” yapısı için gerekli olan kuralları söyler.
- 2- “Quantifiers” yapısı ile gerçek hayat kalıplarıyla azlık ve çokluğu belirler.

3-Öğrendiği yapılarla yardım almaksızın cümleler kurar.

4- Bu yapıları iletişim kurmak için gerekli yerde kullanır.

5-Öğrendiği yapıları kullanarak özgün bir ödev oluşturur.

DERSİN İŞLENİŞİ

1.Bölüm: (Opening-entry) Başlangıç

Derse bir sürahi su ve iki bardakla gelen öğretim elemanı sınıfı selamlar ve günlük diyaloglarını tamamlar. Sınıfın dikkati daha önce sınıfa hiç bu şekilde gelmemiş olan öğretim elemanındadır. Öğretim elemanı sürahidan ilk bardağa su doldurur. Su taşmaya devam ederken öğrencilerin müdahalesi beklenir. Müdahalenin ardından ‘It’s too much’ ifadesi kullanılır. Daha sonra Öğretim elemanı ‘ikinci bardağa yeterince dolunca bana söyleyin ‘Tell me when I feel the cup untill I have enough’der ve suyu doldurmaya başlar. Bardak dolmaya yakın öğrenciler ‘yeterli’ ‘enough!’ derler. Daha sonra öğretim elemanı örnekten yola çıkarak öğrencilerden örnekler vermelerini ister. Öğrencilerin örneklerinin ardından yanında getirdiği resimleri çıkarır. Şişman bir kadın resmi için cümleler yapmalarını ve yaptıkları cümlelerde ‘too, enough’ kalıplarını kullanmalarını ister. *"She is too fat to win a race or she is not fast enough..."* şeklindeki bir cümle doğru olacaktır. Diğer resimlerle aktivite devam ederken öğretim elemanı derse başlangıç için seçtiği bu aktivitenin öğrenciler için ne ölçüde yararlı olduğunu öğrenmek için öğrencilerden bir ara değerlendirme ister. Bu şekilde derse motivasyonlarının artıp artmadığını, konu tam olarak kurallarıyla verilmeden kullanım yerinin anlaşılıp anlaşılmadığı tayin edilir. Öğrenciler bu belirlemelerle aslında hangi şekilde daha iyi öğrendiklerini de belirlemiş olacaklardır.

2. Bölüm: (Sequencing) İşleniş Sırası/Düzeni

a-Sunuş (Presentation): ‘too-enough’ konuları; isim, fiil ve sıfatlarla kullanımları arasındaki farklar vurgulanarak çok sayıda örnekle anlatılır.Konu anlatılırken her zaman olduğu üzere öğrencilerin yorumlarına ve fikirlerine başvurulur. Kuralları onların oluşturmaları için öğrencilere fırsat verilir. Biraz önce sınıfta yapılan deney benzeri uygulama ve resimlere de atıfta bulunarak örneklerle konu pekiştirilir.

b-Kontrollü Uygulama (Controlled Practice): Bu adımda öğrenciler 4'lü gruplara ayrılır. Aktivite 'role of expert' dir. Öğrenciler için tahtaya uzmanlık alanları yazılır. Öğrencilerden 'having a picnic, throwing a party, taking a weekend trip, giving a presentation' konularıyla ilgili yorumlarda bulunmaları istenir. Bu yorumlarında 'too-enough' yapılarının kullanılması gerekmektedir. Verecekleri örnek tahtaya yazılan şu örnekteki benzerlik gösterebilir: Taking a Weekend Trip. = Don't plan **too much**. You only have two days. Give yourself **enough** time to enjoy everything. Maybe you want to visit New York and see a lot, but five places is **too many** for one day. Two is **enough**.

Öğrenciler uzmanlık alanlarıyla ilgili yorumlar yaparlar ve bu yorumları öğretim elemanı hataları düzeltmeden tahtaya yazar. Diğer gruplardan hata kontrolü yapmaları istenir. Hata bulan takım yeni yorum yapacak olan takım olacaktır. Takımın hatası yoksa hangi takımın devam edeceğine karar verecektir. Bu uygulamanın ardından öğretim elemanı öğrencilerden uygulamayı ve kendilerini değerlendirmelerini ister. Nerede eksiklik varsa telafi edileceğini vurgular. Bu uygulamadan hoşlanıp hoşlanmadıklarını sorar. Aldığı tepkiler doğrultusunda yeni uygulamalara yön verilecektir.

c-Kontrol Etme (Checking): Öğretim elemanı bu adımda önceden hazırlamış olduğu quiz kağıtlarını dağıtır. Öğrenciler kısıtlı bir sürede sorulara cevap verirler. Daha sonra da birbirlerinin kağıtlarını değerlendirip notlarını yazarlar ve kağıtlar tekrar sahiplerine dağıtılır. Bu şekilde öğrenciler nerede hata yaptıklarıyla yüzleşmiş olurlar. Hata yapılan noktalarda öğretim elemanından yardım isteyebilirler. Bu yolla öğretim elemanı hangi noktayla ilgili ilave uygulama yapacağına karar verecektir.

3. BÖLÜM: (Closure) Dersin Sona Erişi

Dersin sonunda öğretim elemanı 'Quantifiers' konusuyla ilgili oluşan kilit noktaları özetlenir, günlük hayatta kullanabilecekleri son örnekleri verilirken 'too-enough' yapıları arasındaki farkları vurgulanır. Daha sonra öğretim elemanı, öğrenilen yapıları tahmin cümlelerinde kullanmaya başlar. Bu cümleleri 'will-won't' yapılarıyla oluşturur. Vurgulu bir biçimde 'will-wont' kullanmasıyla bir sonraki derse bu konuların işleneceği sezdirilir. 'Benim yerimde olsaydınız bugünün konusunu nasıl anlatırdınız? Nasıl bir öğretim yolu izlerdiniz? Nereelerde problem vardı?' sorularını öğrencilere yöneltir. Kendisini değerlendirir. Aldığı cevaplardan yola çıkarak öğrencilerle birlikte alternatif uygulamalar geliştirirler. Öğretim elemanı da öğrencileri değerlendirir. Bu gün sınıftaki en başarılı öğrenciyi seçelim der ve öğrencilerin de aslında bir bakıma kendilerini değerlendirmelerini sağlar. Bir sonraki ders için hazırlık

yapmaları konusunda öğrencileri uyarır ve ders kitabından gerekli yerlerin de yapılması gerektiğini söyler. Günlük tutmaları konusunda öğrencileri teşvik ederek dersi güzel dileklerle sonlandırır.

YANSITICI ÖĞRETİME DAYALI DERS PLANI IX

Dersin Adı: Grammar

Sınıf: Prep..... , Prep....., Prep.....

Konu: ‘will / wont (predictions), will / won’t (decisions, offers, promises)

Süre: 45 + 45= 90 dk + 45+45=90dk

Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı: İngilizce öğretiminde yansıtıcı öğretim etkinliklerine dayalı öğrenme

Ders Kitabı: English File Pre-intermediate Student’s Book, English File Pre-intermediate Work Book

Araç-Gereçler: Bilgisayar, kitabın çalışma kağıtları ve diğer kaynak kitaplarından yararlanılarak hazırlanan çalışma kağıtları, <http://www.english-for-students.com/The-Curse-of-The-Bullock.html> (The Curse of the Bullock) (04.02.2014)

KAZANIMLAR

- 1- “will/won’t” yapısı için gerekli olan kuralları söyler.
- 2- “will/ won’t” yapısı ile gerçek hayat durumlarını göz önüne alarak tahminler yapar.
- 3- will/ won’t” yapısı ile gerçek hayat durumlarını göz önüne alarak teklifler yapar.
- 4-will/ won’t” yapısı ile gerçek hayat durumlarını göz önüne alarak söz verir.
- 5- will/ won’t” yapısı ile gerçek hayat durumlarını göz önüne alarak karar verir.
- 6-Öğrendiği yapılarla yardım almaksızın cümleler kurar.
- 7-Öğrendiği yapıları kullanarak özgün bir ödev oluşturur.

DERSİN İŞLENİŞİ

1.Bölüm: (Opening-entry) Başlangıç

Derse elinde hikaye tamamlama etkinliği kağıtlarıyla gelen öğretim elemanı, sınıfı selamlar ve günlük diyaloglarını kurar. Sınıfta her şeyin yolunda olduğuna kanaat getirdikten sonra kağıtları içeriklerine dair bilgi vermeden dağıtır. Kağıtları dağıtırken de bir önceki dersle alakalı öğrencilerin bilgilerini yoklar. Tüm öğrenciler kağıtları aldıklarında hikayeyi okumalarını ve ilginç yerinde yarım kalan hikayeyi ‘tahminlerde’ bulunarak tamamlamalarını ister. Hikayenin kağıtta yazılan kısmı aşağıda gösterilmiştir.

“Long time ago, in a small village lived an old woman with her daughter. While the old woman was hard working, her daughter was lazy and selfish. They had a bullock. “We should take proper care of our bullock.” The old woman would say. “Hah! Animals should serve us, not we serve them,” the daughter would reply. There was a pond, at some distance from the old woman’s house. Every afternoon, she used to take the bullock to the pond to have a bath and to drink water. Meanwhile the lazy daughter would eat and sleep. One day, the old woman fell ill. She requested her daughter to take the bullock to the pond. “It is very hot today, dear! The bullock must be thirsty,” said the old woman. “Look! I have some sweets here. I know you love sweets, dear. Take the bullock for a drink. While he is drinking water, you can eat these sweets,” the old woman added, handing a box of sweets to her daughter. The greedy girl agreed.”

Hikaye öğrenciler tarafından sessizce okunur. Bilmedikleri sözcükler için hedef dilde açıklamalar yapılır. Anlamadıkları takdirde birbirlerinden yardım alırlar. Öğretim elemanı hikayenin tam olarak anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek adına öğrencilere hikaye ile ilgili sorular yöneltir. Sorulardan birkaçı şu şekilde olabilir: ‘What’s the difference between the mother and her daughter?’, What does the mother think about animals?’ ‘What does the mother do every afternoon?’ etc. Öğrencilerin hikayeyi tam olarak anladığından emin olan öğretim elemanı, öncelikle kendi cümleleriyle ve ‘will/won’t’ yapılarını kullanarak hikayeye ilgili tahminlerde bulunur daha sonra da öğrencilerden kağıtlarında hikayenin alt kısmına hikayenin devamını yazmalarını ister. Öğrenciler öğretim elemanından etkilenecek ‘will/won’t’ kalıplarını kullanacaklarını sezerler. Farklı alternatifler okunur ve tartışılır. Öğrenciler ‘will/ won’t’ kullanmaları için satır aralarında teşvik edilirler. Öğrencilere fikirlerinin enteresan ve kıymetli olduğu hissettirilir. Yanlış yapmaktan çekinmeden yarattıkları hikayeleri sınıfta arkadaşlarıyla paylaşabilecekleri ortamı oluşturmak oldukça

önem taşımaktadır. İstekli olan tüm öğrenciler dinlendikten sonra öğretim elemanı hikayenin geri kalanını anlatır. Hikayenin devamı şu şekildedir:

“But as soon as she was out of her mother’s sight, the lazy girl tied the bullock to a tree and sat down to eat the sweets. The thirsty bullocks waited for the daughter to finish eating the sweets. “I hope she eats fast. I am really thirsty,” thought the bullock. But after having eaten all the sweets, the daughter returned home and lied to her mother that she had taken the bullock to the pond and that the bullock drank water from the pond. The bullock was extremely angry. He cursed the daughter, “In your next birth, you may be born as a Chatak, a bird that drinks water when only it rains. As you kept me thirsty today, so will you remain thirsty.” The Curse of The Bullock came true. In her next birth, the daughter was born a Chatak. It is said that a Chatak is a bird that waits for rains, remaining thirsty throughout the year, despite having water all around.”

2. Bölüm: (Sequencing) İşleniş Strası/Düzeni

a-Sunuş (Presentation):Öğretim elemanı ‘will/won’t’ kalıbının tahminlerde nasıl kullanıldığını örnekleri çeşitlendirerek anlatır ve kuralları öğrenci yorumları yardımıyla tahtaya yazar. Günlük hayat durumları oluşturulup öğrenciler tahminler yapmaya teşvik edilirler. Yapılan bu uygulamadan memnun olup olmadıklarını anlamaya çalışan öğretim elemanı ‘Bu dönemin sonunda İngilizce seviyenizin ne düzeyde olacağını tahmin ediniz?’ sorusuyla hem öğrencilerin ulaşmak istedikleri seviyeyi hem de yapıyı kullanım rahatlıklarını öğrenmeye çalışır.

b-Kontrollü Uygulama (Controlled Practice) Öğretim elemanı bu bölümde öğrencilerin yapmaktan hoşlandıkları şarkı uygulaması yapar. Bu günün şarkısı Gloria Gaynor’ ın ‘I Will Survive’ dır. Şarkı etkinlikleri işlenen konunun pekişmesine, yeni sözcük öğrenimine, günlük konuşma dilinin kavranmasına ve hedef dilin kültürü ile ilgili bilgi sahibi olunmasına aracılık eder. Konuyla alakalı olarak araştırılan şarkı sözleri öğrencilere dağıtılır. Şarkı metninde koyu ile yazılmış görünen yerler öğrenci kağıtlarında boştur. Boşluk doldurarak etkinliğe başlayan öğrenciler daha sonra da şarkıda nerelerde tahmin yapıldığına ve sözlerin anlamına dikkat ederler. Şarkının bir bölümü aşağıda gösterilmiştir.

At first I was afraid I was petrified

Kept thinking I could never live without you by my side

But then I spent so many nights
Thinking how you did me wrong
And I grew strong
And I learned how to get along
And now you're back
from outer space
I just walked in to find you here with that sad look upon your face
I should have changed that stupid lock
I should have made you leave your key
If I've known for just one second you'd back to bother me
Go on now, go walk out the door
Just turn around now
'Cause you're not welcome anymore
Weren't you the one who tried to hurt me with goodbye
Do you think I'd crumble
Did you think I'd lay down and die?

Oh no, not I. I **will** survive
Oh as long as I know how to love
I know I'll stay alive
I've got all my life to live
I've got all my love to give and I'll survive
I **will** survive,
I **will**

c-Serbest Uygulama (Free Practice): Bu bölümde öğrenciler yeni öğrendikleri yapıyı yanlarındaki arkadaşlarıyla diyaloglar kurarak kullanırlar. Öğretim elemanı bu diyalogları sınıf içerisinde dolaşarak dinler ancak hiçbir müdahalede bulunmaz . Öğrenciler bu yolla ‘will/won’t’ yapısını tahminlerde bulunmak için, söz vermek için ve anlık kararlarını belirtmek için kullanarak birbirleriyle etkileşim içerisinde iletişim kurarlar.

d-Kontrol Etme (Checking):Öğretim elemanı bir önceki adımda duyduğu yanlış kullanımları öğrencilerin fark etmelerini sağlar. Öğrenciler böylece yaptıkları hataları görüp düzeltme fırsatı bulurlar. Dönemin başından beri hatalarıyla yüzleşmeyi öğrenen öğrencilerden artık kendilerini çok daha rahat değerlendirmeleri beklenmektedir. Birbirlerinin

hatalarını küçümsemedikleri ve birbirlerine kişisel gelişimlerinde yardımcı oldukları sınıf ortamında bu işlem daha rahat yapılacaktır.

e-İlave Uygulamalar (Further Practice): Öğretim elemanı bu adımda öğrencilerden yine ‘will/won’t’ konusuyla alakalı ancak bu sefer ‘söz verme’ içerikli bir şarkı bilip bilmediklerini sorar. Öğrencileri etkilemeden cevapları alır. İstedığı cevabı alamazsa ‘The Bodyguard’ filmini ve Whitney Houston’ı hatırlatır. Bu sayede ‘I Will Always Love You’ şarkısına ulaşılır. Yaygın olarak bilinen bu şarkının anlamına ulaşmak ‘will’ kullanımının ‘söz verme’ boyutunda nasıl uygulandığına oldukça iyi bir örnek teşkil eder.

If I should stay, I'll only be in your way
So I'll go, but I know I'll
Think of you every step of the way

And I **will** always love you
I **will** always love you
You, my darling you, hmmm,

Bittersweet memories
That is all I'm taking with me
So, goodbye
Please, don't cry
We both know I'm not what you, you need

And I **will** always love you
I **will** always love you

I hope life treats you kind
And I hope you have all you've dreamed of
And I wish to you, joy and happiness
But above all this, I wish you love

And I **will** always love you
I **will** always love you
I **will** always love you

I **will** always love you
I **will** always love you
I, I **will** always love you

You, darling, I love you
Oh, I'll always, I'll always love you

Öğrenciler şarkıyı dinleyip yorumladıktan sonra 'will/won't' yapısının diğer kullanımlarının da üzerinde durulur.

3.Bölüm: (Closure) Dersin Sona Erişi

Öğrencilerden dersin başlangıcından şu ana kadar geçen sürede öğrendikleri şeyleri ya da öğrenemediklerini düşündükleri noktaları kendi cümleleriyle ifade etmeleri istenir. Birkaç hafta önce öğrenilen 'going to' yapısına atıfta bulunarak örnekler pekiştirilir. Öğrencilere dersin sonunda en iyi nasıl öğrenebildikleri sorulur. Şu noktaya kadar kendilerini biraz daha iyi tanımış öğrenciler öğrenme yaşantıları üzerinde yorumlar yapabilirler. Öğrencilerin yorumları doğrultusunda öğretim elemanı, sonraki ders planlarını şekillendirecektir. Çünkü hangi aktivitelerin kendileri için daha yararlı olduğunu tespit eden öğrenciler öğretim elemanını farklı arayışlara itecektir. Sabırla öğrencilerin yorumlarını dinleyen öğretim elemanı öğrencilere kendilerini değerlendirmenin ne ölçüde yararlar getireceğini açıklar ve kendisini ve dersi değerlendirir. Yaptığı değerlendirmelerin tarafsızlığını öğrencilere sorular sorarak kanıtlar. Bir sonraki derse 'present, past ve future' zaman konularının bir tekrarının yapılacağını, kalan eksiklerin bu yolla telafi edileceğini açıklar. Öğretim elemanı, öğrencilere günlüklerine kendilerini daha içten ifade etmelerini hatırlatarak güzel dileklerle dersi sonlandırır.

YANSITICI ÖĞRETİME DAYALI DERS PLANI X

Dersin Adı: Grammar

Sınıf: Prep..... , Prep....., Prep.....

Konu: 'uses of the infinitive with to, uses of the gerund (verb+ing)'

Süre: 45 + 45= 90 dk + 45+45=90dk

Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı: İngilizce öğretiminde yansıtıcı öğretim etkinliklerine dayalı öğrenme

Ders Kitabı: English File Pre-intermediate Student's Book, English File Pre-intermediate Work Book

Araç-Gereçler: Bilgisayar, kitabın çalışma kağıtları ve diğer kaynak kitaplarından yararlanılarak hazırlanan çalışma kağıtları, <http://vecblog.blogspot.com.tr/2013/10/doctor-english-gerunds-and-how-we-use.html> (gerund or infinitive) (04.02.2014), <http://www.pinterest.com/kabiZen/grammar> (gerund or infinitive pictionary) (04.02.2014), <http://www.youtube.com/watch?v=Fyr5WhdXoE8> (Grammar song)

KAZANIMLAR

- 1- 'infinitive to' ve 'infinitive without to' yapısı için gerekli olan kuralları söyler.
- 2- "Gerund ing" yapısı için gerekli olan kuralları söyler.
- 3- 'gerund/infinitive' arasındaki kullanım farklarını bilir.
- 4- İki yapıyı karşılaştırır.
- 5- Bu yapıları iletişim kurmak için gerekli yerde kullanır.
- 6-Öğrendiği yapılarla yardım almaksızın cümleler kurar.
- 7-Öğrendiği yapıları kullanarak özgün bir ödev oluşturur.

DERSİN İŞLENİŞİ

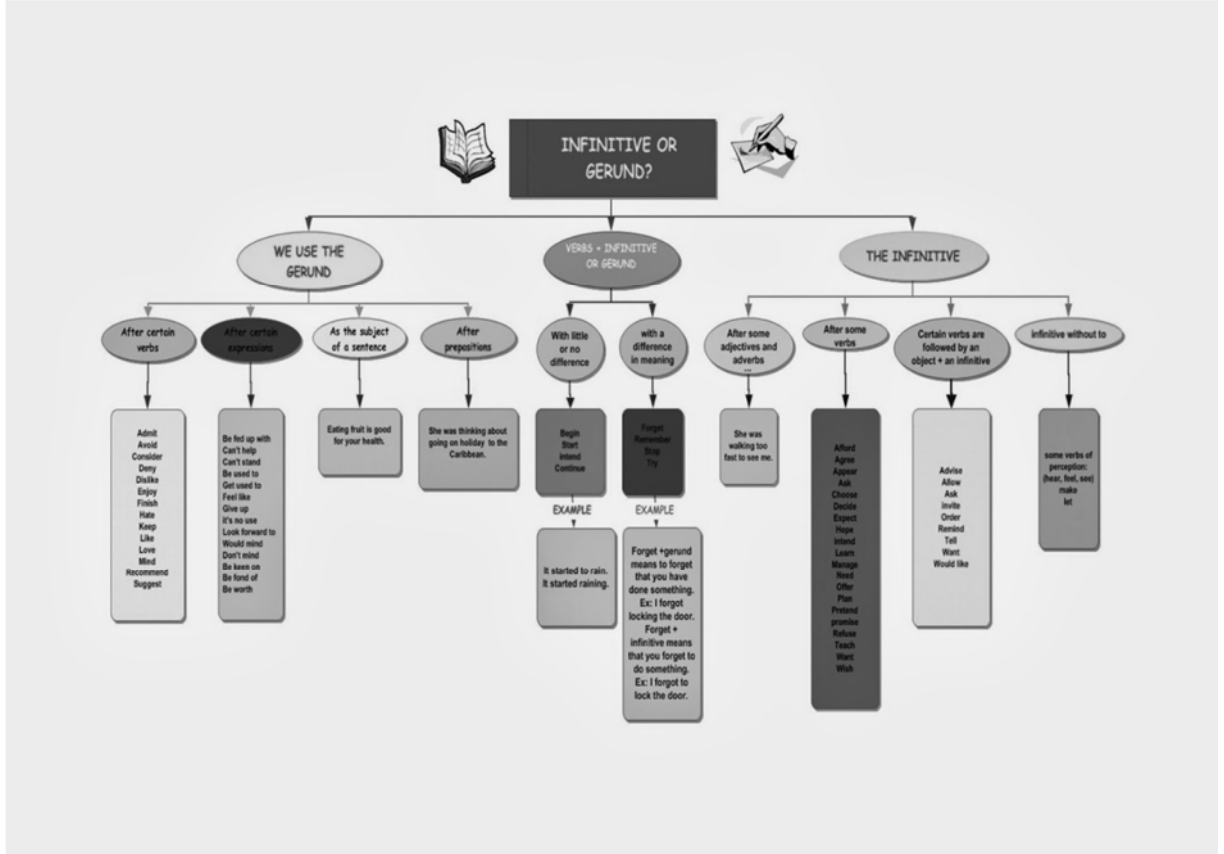
1.Bölüm: (Opening-entry) Başlangıç

Öğretim elemanı derse hazırladığı posteriyle gelir, sınıfı selamlar ve her şeyin yolunda olduğundan emin olduktan sonra posteri öğrencilerin dikkatlerini çekebilecek bir yere asar. Öğrencilere İngilizce gramer dersinde öğrenmekten en keyif aldıkları ve en zorlandıkları konuları söylemelerini ister. Tahtaya iki bölüm halinde öğrenci fikirleri yazılır ve neden rahat öğrendikleri ya da öğrenemedikleriyle ilgili yorum yapmaları istenir. Öğrenciler bu değerlendirmeyi yaparken ön deneyimlerinden de yararlanmalıdır. Öğrencilerin yapmış

olduğu listelerin içinde ‘gerund-infinitive’ konusu varsa bu konudan neden hoşlandıkları ya da hoşlanmadıkları öğrenilmeye çalışılır. Öğretim elemanın astığı posterin uzun süre sınıfta kalacağı ve öğrencilerin bu posterden yararlanmaları gerektiği vurgulanır. Öğretim elemanı iki yapıyı da içinde barındıracak cümleler kurar. Öğrenciler farkları bulmaya çalışırlar. Bu cümlelerden örnekler şu şekilde olabilir: “I like travelling so much. I want to go to İzmir in the summer holiday, but I hate flying. I plan to go there by bus” etc. Öğrenciler bu yolla bazı fiillerin infinitive yapıyla bazılarının gerund yapıyla kullanılacağını anlarlar. Öğrenciler de postere bakarak cümleler kurmaları doğrultusunda cesaretlendirilirler. Dersin ayrıntılarına geçilmeden bu konunun diğerlerinden biraz daha fazla ezber istediği konusunda hatırlatmalar yapılır. (Poster aşağıda gösterilmiştir.)

2. Bölüm: (Sequencing) İşleniş Sırası/Düzeni

a-Sunuş (Presentation): Öğretim elemanı ‘gerund-infinitive’ kurallarını içeren diyagramı tahtaya yansıtır ve buradan yola çıkarak kuralları izah eder. Tahtaya yansıtılan diyagram aşağıda gösterilmiştir.



b-Kontrollü Uygulama (Controlled Practice): Öğretim elemanı tahtaya basitten karmaşığa doğru, çok sayıda alıştırma yazar. Listedeki ve posterdeki tüm fiilleri içeren bu alıştırma ile öğrencilerin neredeyse tüm kullanım yerlerini görmeleri sağlanır. Takıldıkları noktalarda öğretim elemanı öğrencilere rehberlik eder ve doğruyu bulmalarında onlara yardımcı olur. Öğrencilerin bu konuyla ve dersin gidişatıyla ilgili değerlendirme yapmalarını isteyen öğretim elemanı dersin bir sonraki bölümüne bu değerlendirmeler doğrultusunda aktivite hazırlayacaktır.

c-Serbest Uygulama (Free Practice): Bu bölümde öğretim elemanı <http://www.youtube.com/watch?v=Fyr5WhdXoE8> adlı internet adresinde bulunan ‘Grammar in songs, gerund or infinitive’ çalışmasını öğrencilerine izletir. Bu bir derlemedir. Popüler şarkıların gerund ya da infinitive kullanılmış kısımları birbirlerine eklenerek oluşturulmuş ilginç bir çalışmadır. Çalışmada cümleler de ekranda görüldüğü için öğrenciler adına anlaşılır olacağı düşünülmektedir. Öğrenciler bu şarkı çalışmasıyla ezbere dayanan bu gramer konusuyla bile eğlenecek fırsatlarının olduğunu düşüneceklerdir.

d-Kontrol Etme (Checking) 180 dk olacak şekilde hazırlanan bu planın bu kısmı ikinci derste yapılacaktır. Öğretim elemanı bir önceki derste yaptığı açıklamaları hatırlatır. Öğrencilerden kendi çalışmaları doğrultusunda konuyu ne kadar anladıklarını ortaya koyacak cümleler oluşturmalarını ister. Öğrencilerin cümleleri kontrol edilir varsa yanlışları, poster ve diyagram hatırlatılarak düzeltmeleri sağlanır. Öğretim elemanı bu ders için hazırladığı alıştırmayı tahtaya yazar. Öğrenciler doğru cevaplarını kontrol ederler. Bu gramer konusunda ne kadar çok örnek yapılırsa o kadar iyi anlaşılacağı için öğretim elemanı örnek ve alıştırmaları bolca yapar.

3. Bölüm : (Closure) Dersin Sona Erişi

Dersin sonunda ‘gerund-infinitive’ yapılarıyla oluşan kilit noktaları özetlenir. Dikkat çekici cümlelerden oluşan son örnekleriyle iki kullanım arasındaki farkları vurgulanır. “*I love being a teacher*”, *I need to have eager students*, *Eating outside with you makes me feel good.*” Öğrenmenin bir süreç olduğu ve bu süreçte öğretmenin rolünün öğrenci kadar fazla olmadığı vurgulanır. Özellikle de bugün öğrenilen konu gibi bazı ezber gerektiren konularda öğrencilerin üzerlerine düşeni yapmaları gerektiği belirtilir. Bir sonraki derse gelirken ‘gerund infinitive’ listelerinin iyice çalışılıp gelinmesini isteyen öğretim elemanı ufak bir yarışma yapacaklarını ve yarışmadan tam puan alana güzel bir ödül olacağını söyler. Bu yolla öğrencilerin bu konuya çalışmalarını sağlamaya çalışmaktadır. Her ders sonunda olduğu gibi dersin kısa bir değerlendirmesi yapılır. Yapılan eleştirilerin ve değerlendirmelerin dikkate alınacağı vurgulanır. Günlüklere ‘gerund infinitive’ konusu işlenirken nerelerde sıkıntı yaşadıklarını, nerelerde daha rahat öğrendiklerini yazmaları istenir. Güzel dileklerle ders sonlandırılır. (Dersin başında sınıfa asılan poster aşağıda gösterilmiştir.)

GERUND - TO INFINITIVE - Pictionary

VERBS FOLLOWED BY

GERUND



VERBS FOLLOWED BY

TO INFINITIVE



YANSITICI ÖĞRETİME DAYALI DERS PLANI XI

Dersin Adı: Grammar

Sınıf: Prep..... , Prep....., Prep.....

Konu: ‘Rules and Obligations (have to, don’t have to, must, mustn’t)’

Süre: 45 + 45= 90 dk

Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı: İngilizce öğretiminde yansıtıcı öğretim etkinliklerine dayalı öğrenme

Ders Kitabı: English File Pre-intermediate Student’s Book, English File Pre-intermediate Work Book

Araç-Gereçler: Bilgisayar, kitabın çalışma kağıtları ve diğer kaynak kitaplarından yararlanılarak hazırlanan çalışma kağıtları, <http://www.teach-this.com/images/resources/class-contracts.pdf> (Class Contracts) (05.02.2014)

KAZANIMLAR

- 1- ‘have to, don’t have to, must, mustn’t’ yapıları için gerekli olan kuralları söyler.
- 2- ‘must’ ve ‘have to’ arasındaki kullanım ve anlam farkını bilir.
- 3- ‘mustn’t’ yapısını kullanarak yasaklama anlamı içeren cümleler kurar.
- 4- ‘don’t have to’ yapısını kullanarak zorunluluğu ortadan kaldıran cümleler kurar.
- 5- Bu yapıları iletişim kurmak için gerekli yerde kullanır.
- 6-Öğrendiği yapıları kullanarak özgün bir ödev oluşturur.

DERSİN İŞLENİŞİ

1.Bölüm: (Opening-entry) Başlangıç

Öğretim elemanı sınıfı selamlar günlük diyaloglarını kurar ve bir önceki derste söz verdiği üzere ‘gerund-infinitive’ yapısıyla ilgili gönüllü olan öğrenciler arasında bir yarışma düzenler. Yarışmada gerund veya infinitive ile kullanılan fiilleri sorar. Yarışmayı en yüksek skorla kazanan öğrenci ödülünü alır. Öğrenciler bu şekilde bir önceki derste gördükleri konuyu

hatırlamış olurlar. Öğretim elemanı birden modunu değiştirerek ayağa kalkar. Sesinin tonunu, jest ve mimiklerini sertleştirerek sınıftan memnuniyetsizliğini dile getirmeye başlar. Kurallar ve zorunluluk içeren cümleler kurar. Örneğin ‘you have to raise your hand before speaking’, ‘you mustn’t look at one another while I’m speaking’, ‘You have to stand up while speaking to me’. Daha önce böyle katı kurallardan bahsetmeyen öğretim elemanı bu tavırla dikkat çeker. Kurduğu cümlelerde kullandığı yapıları dikkat çekecek ses tonuyla kullandığı için öğrenciler yapılarla tanışırlar. Öğretim elemanı bu durumu fazla uzatmadan eski haline döner ve öğrencilere bu günkü derste bu konuları işleyeceklerini duyurur. Bu adımda öğrencilerden derse bu şekilde başlamanın yararlı olup olmadığını değerlendirmelerini ister. Yapılan değerlendirmeler hem öğretim elemanı için hem de öğrencilerin kendi öğrenme yaşantıları için önem taşımaktadır.

2. Bölüm: (Sequencing) İşleniş Sırası/Düzeni

a-Sunuş (Presentation): Öğretim elemanı ‘have to, don’t have to, must, mustn’t’ yapılarını kuralları ve aralarındaki kullanım farklarını içeren örneklerini tahtaya yazar. Öğrencilerle birlikte kurallar oluşturulur. Kuralların anlaşılmasını sağlamak adına mümkün olduğunca fazla örnek verilir. Günlük hayatta öğrencilerin kendilerine ya da başkalarına koydukları kural ve kısıtlamaları öğreneceği sorular yöneltilir. ‘What do you have to do at home?’, ‘What must you do in the mornings?’, ‘What mustn’t you do at school?’ Bu sorularla yapıların kullanım yerlerini öğrencilerin daha iyi anlamaları sağlanmış olur. Öğrencilerin cevaplarındaki hatalar direkt düzeltilmez, birbirlerinin hatalarını bulmaları istenir.

b-Kontrollü Uygulama (Controlled Practice): Bu adımda öğrencilere bir sınıf kontratı (Class Contract) aktivitesi yapacakları duyurulur. Sınıf üçerli gruplara ayrılır. Bu gruplara öğretmen tarafından hazırlanmış öğrenci kontratları dağıtılır. Öğrencilerden de öğretmenin uyacağı hayali bir kontrat hazırlamaları istenir. Aktiviteye başlamadan öğretim elemanı, öğrencilerden beyin fırtınası yaparak akıllarına gelen sınıf kurallarını paylaşmalarını ister. Daha sonra yüksek sesle öğrenci kontratını sınıfa okur. Öğrencilerin söylediği kurallardan kontratta olup olmadığı tartışılır. Öğrenci kontratında kullanılan modal (obligations-rules) yapılarının üzerinde bir kez daha durulur. Şimdi sıra öğrencilerindir. Onlar da öğretmenin uyması gereken kuralları ve düzenlemeleri içeren hayali bir kontrat hazırlayacaklardır. Öğrenciler bu kontratı yazarken mümkün olduğunca yaratıcı ve esprili olabilirler. Öğretim elemanı bu doğrultuda öğrencileri teşvik eder. (Bu aktiviteyle öğrenciler kural koyan merci olacak ve aslında kafalarındaki öğretmen tipini de ortaya çıkarmış olacaklardır. Buradan çıkan

sonuçlar ğretim elemanı için anlamlı örnekler içerebilir.) ğrenciler kural yazma işlemini tamaladıktan sonra her grup yüksek sesle kontratını okur ve kontratlar karşılıklı bir şekilde imzalanır.

CLASS CONTRACTS

Student Contract

Behaviour

Students **must** come to class prepared to learn (pen, paper, and textbooks).

Students **mustn't** sleep in class.

Students **mustn't** eat or drink in class, but candy may be allowed on special days.

Students must be polite to one another and the teacher.

Students have to raise their hand before speaking.

Class times

Students must arrive to class on time.

Students who arrive late shouldn't expect the teacher to believe their excuses.

Students mustn't go to the toilet with their friends.

Homework

Students mustn't do their homework in class or five minutes before class starts.

Students mustn't say, "My dog ate my homework" if they haven't done their homework.

I agree to respect the rules and obligations above.

Signed _____

Teacher Contract

—

—

—

—

—

—

I agree to respect the rules and obligations above.

Signed _____

c-Kontrol Etme (Checking): Öğretim elemanı bir önceki kontrat aktivitesinde duyduğu ya da gördüğü yanlışları kimlerin yaptığını vurgulamaksızın tahtaya yazar, tahtanın diğer tarafına da öğrencilerin olması gereken doğru kullanımları yazmalarını ister. Öğrencilerden böylece gerekli karşılaştırmayı yapar ve öğrenmelerindeki yanlışlıkları düzeltmiş olurlar. Öğrenciler bu safhada kendilerini değerlendirirler. Öğretim elemanı da nerelerde sıkıntı olduğunu tespit etmiş ve ilave uygulamalarını ona göre şekillendirmiş olur.

d-İlave Uygulamalar (Further Practice): Öğretim elemanı yeni öğrenilen yapıyı daha önceden öğrenilmiş olan ‘can-can’t’ yapılarıyla birleştirip cümleler oluşturur. Öğrencilerden de aynı şeyi yapmalarını ister. Öğrenciler eski yapıları hatırlayınca günün konularını ve eski yapıları içeren alıştırmalar yazar. Bu şekilde öğrencilerin eski bilgileri de hatırlatılıp, eski bilgi ve yenisi arasında bağlantı kurmaları sağlanır. Alıştırmaların cevaplanma safhasında öğretim elemanı eksiklikleri not eder ve bunların telafisi için ilave ödevler oluşturur. Öğrenciler alıştırmaları cevapladıktan sonra dersin bu bölümüne kadar yapılan aktivitelerden memnun olup olmadıkları sorulur. Cevaplar kısaca değerlendirilir.

4. Bölüm: (Closure) Dersin Sona Erişi

Dersin sonunda öğretim elemanı ‘obligatory modals’ yapılarıyla ilgili ortaya konan kilit noktaların üzerinden geçer. Günlük hayatta karşılarına çıkabilecek örnekler verilir. Yapılar arasındaki farklara tekrar dikkat çekilir. Kontratlar hatırlanarak öğrencilerin ve öğretim elemanının kuralları ve yasakları tekrar söylenir. Bir sonraki derse gelirken bu konudaki

eksikliklerini gidermek üzere verilen ödevlerin yapılması hatırlatılır. Bir sonraki derste de bu konuyla bağlantılı yeni modal kalıplarının işleneceği söylenir. Yeni yapılarla ilgili bir iki cümle kurulur. ‘You shouldn’t drink coffee in the evening. It will keep you awake’. Bu yapıların ayrıntılarıyla bir sonraki derste işleneceği vurgulanır. Öğrencilerden bu yapılarla ilgili ön bilgilere sahip olarak gelmeleri istenir. ‘Bu ders sizin için yeterince faydalı oldu mu?’ ‘ders başından sonuna kadar bir uyum içerisinde işlendi mi?’ ‘Dersteki rolünüz hakkında ne düşünüyorsunuz?’ ‘Bu ders bir sonraki derse sizi yeterince hazırladı mı?’ sorularıyla öğrenciler dersi ve aktiviteleri ve bu yolla da hem kendilerini hem de öğretim elemanını değerlendirirler. Öğretim elemanı öğrencilerden tuttıkları günlüklere yaptıkları bu yorumları daha içten ifadelerle yazmalarını ister ve dersi güzel dileklerle sonlandırır.

YANSITICI ÖĞRETİME DAYALI DERS PLANI XII

Dersin Adı: Grammar

Sınıf: Prep..... , Prep....., Prep.....

Konu: ‘should-ought to’

Süre: 45 + 45= 90 dk

Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı: İngilizce öğretiminde yansıtıcı öğretim etkinliklerine dayalı öğrenme

Ders Kitabı: English File Pre-intermediate Student’s Book, English File Pre-intermediate Work Book

Araç-Gereçler: Bilgisayar, kitabın çalışma kağıtları ve diğer kaynak kitaplarından yararlanılarak hazırlanan çalışma kağıtları, <http://www.teach-this.com/images/resources/jons-story-2.pdf> (Jon’s story) (05.02.2014), <http://www.michellehenry.fr/should.htm> (The Perfect European) (05.02.2014)

KAZANIMLAR

- 1- ‘should-shouldn’t-ought to-ought not to’ yapıları için gerekli olan kuralları söyler.
- 2- ‘should-ought to’ arasındaki kullanım ve anlam farkını bilir.
- 3- Bu yapılarla tavsiye anlamı içeren cümleler kurar.

4-Bu yapıları iletişim kurmak için gerekli yerde kullanır.

6-Öğrendiği yapıları kullanarak özgün bir ödev oluşturur.

DERSİN İŞLENİŞİ

1.Bölüm: (Opening-entry) Başlangıç

Öğrencilerle selamlaşıp günlük diyaloglar kuran öğretim elemanı ismini tahtaya yazar. İsmi oluşturulan her harfin yanına kendisini tanıtan bir sözcük yazar ve öğrencilerden de kendilerini tanıttıkları şekilde isimlerini yazmalarını ve bu sözcükleri sınıfla paylaşmalarını ister. Öğrenciler bu ısınma aktivitesi için sözlük kullanabilirler.

Selective

Enthusiastic

Coach

Intelligent

Leader

Öğrencilerin derse hazır olduklarını hisseden öğretim elemanı aktiviteyi sonlandırır ve öğrencilerden kendi cümleleriyle geçen ders öğrenilen konuyu anlatmalarını ister. Öğrencilere sorular yöneltilir. Zorunluluk ve yasaklama kalıplarıyla cümleler kurmalarında onlara yol gösterir. Bu ders öğrenilecek olan ‘should-ought to’ yapılarıyla geçen dersin konuları olan ‘must-have to’ yapıları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar tartışılır. İki yapıyla da cümleler kurulur ve öğrencilerden farklılıkları bulmaları istenir. Bu sonuca nasıl ulaştıkları tartışılır ve sonuç olarak da hangi durumda hangi yapının kullanılacağı anlaşılmış olur.

2. Bölüm: (Sequencing) İşleniş Sırası/Düzeni

a-Sunuş (Presentation): Öğretim elemanı ‘should-ought to’ yapılarını tablo olarak öğrencilere sunar. Tablodan yola çıkarak öğrencilerin kuralları belirlemelerini ister. Bilgisayar ortamında hazırlanmış olan görsel destekli yeni öğrenilen yapıların kullanıldığı örnekler

TYPE	USE	MODAL VERB	EXAMPLES	NOTES
1	obligation	have to must	Maria has to go to Rome You must see a doctor She had to see a doctor	Must expresses more urgency than have to Must is only used in the present simple. "It's your choice"
2	no obligation	don't have to	He doesn't have to go	
3	prohibition	mustn't	You mustn't insult people	
4	recommendation	should ought to	You shouldn't eat so quickly You ought to phone her	Ought to is not used in the negative

yansıtılır. Yeni yapıların kullanıldığı günlük hayat durumları gösterilir.

b-Kontrollü Uygulama (Controlled Practice):Öğretim elemanı dersin bu bölümünde bir hikaye dağıtır. Hikaye Jon adlı kişinin başına gelen karmaşık bir olayı anlatmaktadır. Öğrenciler hikayeyi okurlar, öğretim elemanının sorularıyla yönlendirmeleriyle anlarlar. Daha sonra da bir önceki derste ve bugün öğrenilen kalıpları kullanarak karakterlere ne yapmaları gerektiğini yazarlar. Yorumlar sınıfta okunur. Öğrenciler birbirlerinin fikirleri hakkında yorumlar yaparak konuyu tartışırlar. Daha sonra öğrencilere hikaye etkinliğinden ne kazandıkları sorulur. Bu etkinlikten hoşlanıp hoşlanmadıkları öğrenilir. Bu değerlendirme öğretim elemanının aktivite seçimi açısından önem taşımaktadır.

JON’S STORY

Read the story and answer the question using modal verbs of obligation and necessity.

One evening, Jon was sitting at home watching TV when the phone rang. It was his girlfriend Kate. Kate asked Jon if he would like to go out tonight. Jon had had a hard day at work and was feeling lazy and tired. So, he told Kate he was sleepy and was going to bed soon. Kate wished him sweet dreams and hung up the phone. Twenty minutes later, his ex-girlfriend Anna called Jon. She was in town on business and would be leaving town again tomorrow. She asked Jon if they could meet tonight. They had not seen each other since they split up two years ago. They agreed to meet at a local restaurant for dinner. Anna and Jon met at the local restaurant, and they sat down for a meal together. They were half-way through their meal when in walked Kate with her friends. Kate was shocked to see her boyfriend having dinner with his ex-girlfriend! She walked over to Jon’s table... What advice or recommendations would you give to Jon, Kate and Anna in this situation? Write two sentences for each person using the modal verbs of obligation and necessity ***must, have to*** and ***should***.

Discuss your sentences with the class. Do they agree with you?

c-Kontrol Etme (Checking):Öğretim elemanı bir önceki adımda duyduğu yanlış kullanımları kimlerin yaptığını vurgulamadan tahtaya yazar. Öğrencilerle birlikte bu yanlışlar düzeltilir. Öğrencilerin eksikleri tespit edilir ve bu doğrultuda ilave uygulamalara karar verilir.

d-İlave Uygulamalar (Further Practice):



Öğretim elemanı yeni öğrenilen yapıyı pekiştirmek için eğlenceli bir görsel yansıtır. Bu görselde mükemmel bir Avrupalının eğlenceli özellikleri bulunmaktadır. Should yapısı için keyifli bir etkinlik olacağı düşünülen bu görsel öğrenciler için yeni sözcükler de içermektedir. Bu görselden yola çıkarak öğrencilere ‘The Perfect Turkish Man’ konulu bir ödev verilir ve öğrenilen yapıları kullanarak bu ödevin hazırlanması istenir. Öğrencilerden bu aktiviteyle ilgili fikirleri alınır. Bu etkinliğin onlara neler kattığı demokratik bir ortamda bir iki cümleyle tartışılır.

3. Bölüm: (Closure) Dersin Sona Erişi

Dersin sonunda günün konuları öğretim elemanı-öğrenci diyaloglarıyla kısaca tekrar edilir. Daha önceden öğrenilen yapılarla bağlantılar kurulur. Öğrencilerden bu derste bilgi bazında

ne kazandıklarını kendi cümleleriyle ifade etmeleri istenir. Bir sonraki derse ‘first conditional’ konusunun işleneceği duyurulur. ‘*If you miss the bus, you should take a taxi*’ cümlesiyle iki yapı arasında bağlantı kurmaları sağlanır. Dersin başında kendileri için koydukları hedeflere ulaşıp ulaşılamadığı tartışılır. Derlerin gidişatı ile ilgili yorumları alınır. Öğrencilerden dersle alakalı değişmesini istedikleri yerleri özellikle vurgulamaları istenir. Öğretim elemanı da kendi bakış açısına göre gördüğü aksaklıkları dile getirir. Öğrencilerin ya da öğretim elemanının düzeltmesi gereken noktalar varsa iki taraf da bunları not eder. Ders güzel dileklerle sonlandırılır.

YANSITICI ÖĞRETİME DAYALI DERS PLANI XII

Dersin Adı: Grammar

Sınıf: Prep..... , Prep....., Prep.....

Konu: ‘first conditional: if+present, will/won’t’

Süre: 45 + 45= 90 dk

Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı: İngilizce öğretiminde yansıtıcı öğretim etkinliklerine dayalı öğrenme

Ders Kitabı: English File Pre-intermediate Student’s Book, English File Pre-intermediate Work Book

Araç-Gereçler: Bilgisayar, kitabın çalışma kağıtları ve diğer kaynak kitaplarından yararlanılarak hazırlanan çalışma kağıtları, <http://www.teach-this.com/images/resources/christmas-conditionals.pdf> (Christmas Conditionals) (06.02.2014) <http://mercigd.wordpress.com/2010/04/28/first-conditional> (öğretmen resmi), <http://www.influx.com.br/blog/2012/06/08/o-que-sao-e-como-usar-os-conditionals-if-clauses-em-ingles-dica-de-ingles> (kedi resmi) (06.02.2014)

KAZANIMLAR

- 1- ‘first conditional’ yapıları için gerekli olan kuralları söyler.
- 2- ‘first conditionals’ yapılarının gerçek koşulları belirtmek için kullanıldığını bilir.
- 3- Bu yapılarla koşul anlamı içeren cümleler kurar.

4-Bu yapıları iletişim kurmak için gerekli yerde kullanır.

6-Öğrendiği yapıları kullanarak özgün bir ödev oluşturur.

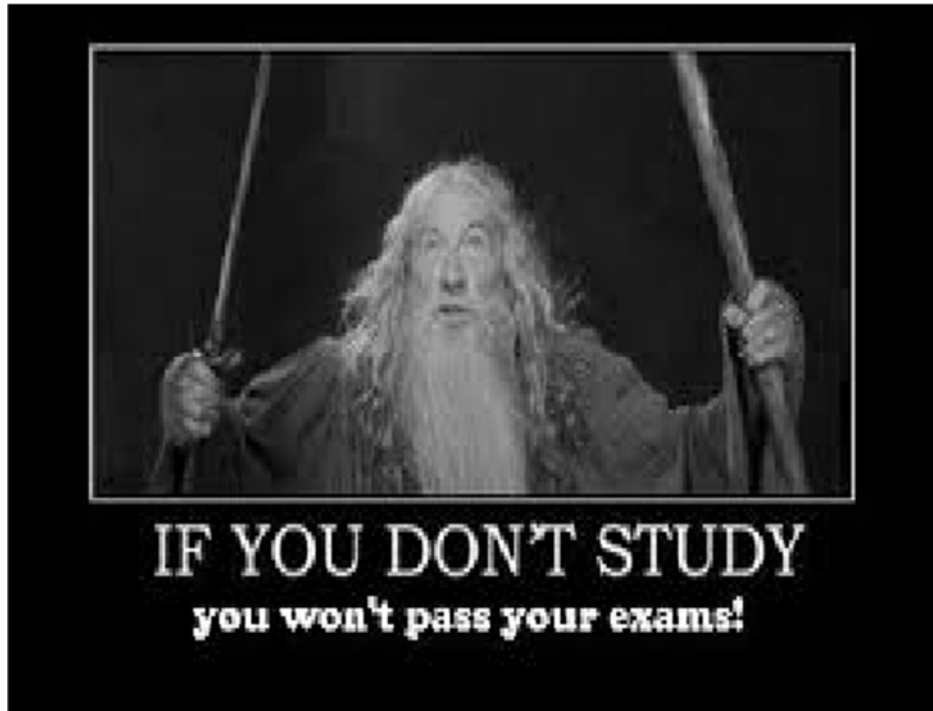
DERSİN İŞLENİŞİ

1.Bölüm: (Opening-entry) Başlangıç

Öğrencilerle selamlaşıp günlük diyaloglar kuran öğretim elemanı sınıfta iki ya da üç öğrenci belirleyerek onların özel durumlarına uygun tavsiye cümleleri kurar. Örneğin hasta gibi görünen bir öğrenciye ‘you should drink hot lemon tea’, çalışmadığını fark ettiği bir öğrenciye ‘you should study hard’ ya da kilo aldığını fark ettiği bir öğrenciye ‘you shouldn’t eat junk food’ diyerek bir önceki derste işlenen ‘should’ konusu öğrencilere hatırlatılır. Geçen dersin sonunda yapıldığı gibi bugünün konusuyla geçen dersin konusu birleştirilerek cümleler oluştururlur. ‘If you put on weight you should go on a diet’ . Verilen cümle koşul cümlesinin ‘should’ yapısıyla kullanılmış halidir. Öğrencilerin bu yapının hep böyle kullanıldığını düşünmelerine engel olmak için öğretim elemanı diğer kullanımlarıyla ilgili cümleler de oluşturur. ‘If you don’t study, I won’t be very pleased’, ‘If you miss the bus, you can come to school on foot’, ‘If she doesn’t tell the truth, I won’t believe her any more’. Yapıyı oldukça fazla cümlede kullanan öğretim elemanı öğrencileri de kendilerine dair koşul cümleleri oluşturmalarını ve bu cümlelerin mümkün olduğunca gerçeği içermesini ister. Yanlış yapmaktan çekinmemeleri konusunda öğrencileri cesaretlendirir. Öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edecekleri ortamı oluşturan öğretim elemanı öğrencilerin cümlelerini kurmalarında onlara gerekli yardımı yapar. Yeni yapıya dair gerekli kulak dolgunluğu ve alt yapı oluşunca konunun detaylı oluşturulmasına geçilir.

2.Bölüm: (Sequencing) İşleniş Sırası/Düzeni

a-Sunuş (Presentation): ‘first conditionals’ yapılarının kuralları tahtaya yazıldıktan sonra öğrencilerle birlikte kullanım yerleri ve kilit noktalar tartışılır. Öğrenci-öğretmen bolca örnek verirler. Öğretim elemanı bilgisayar ortamında hazırlanan keyifli görselleri yansıtarak öğrencilerin konuyu daha iyi anlamalarına yardımcı olur. Bu görsellerden bazıları aşağıda gösterilmiştir.



b-Kontrollü Uygulama (Controlled Practice): Bu adımda öğretim elemanı öğrencilerden çifterli gruplara ayrılmasını ister. Gruptaki her öğrenciye farklı bir çalışma kağıdı verir. Çalışma kağıdında ‘Christmas’ ve ‘New Year’ ile alakalı batıl inançlar bulunmaktadır. Öğrencilerin hedef dilin kültürünü de tanıyacakları bu aktivitede dağıtılan kağıtlarda doğru cevabın da bulunduğu sorular bulunmaktadır. Öğrenciler kağıtları aldıklarında ilk önce doğru

cevaptan başka iki yanlış cevap yazacaklardır. Cevapları tamamlama işi bitince de yanındaki arkadaşına soruları soracak ve doğru cevabı arkadaşıyla paylaşacaktır. Bu aktivitenin ardından öğrencilerin aktiviteyle ilgili fikirleri alınır ve aktivitenin öğrenme yaşantılarına katkısı tartışılır. Öğrencilere dağıtılacak olan kağıtlar aşağıda gösterilmiştir.

Student A

Below are some superstitions about Christmas and New Year. Each first (real) conditional sentence comes with three possible endings (a, b and c). The correct ending has already been written. You have to write in two false endings. When you have finished, quiz your partner and see how many of the superstitions they can guess correctly.

If the first person to enter the house after midnight on New Year's Day is a dark haired, man you will

- a) have good luck.
- b)
- c)

If the first person to enter the house after midnight on New Year's Day is a red head and/or a woman, you will

- a)
- b)
- c) have bad luck.

If you open the door at the stroke of midnight on New Year,

- a)
- b)
- c) good luck will come into the house, and bad luck will leave.

If you find a ring in your Christmas pudding, you will

- a) be the next person at the table to marry.
- b)
- c)

If you put a piece of Christmas cake under your pillow, you will

- a)
- b) dream of your future husband.
- c)

If a child is born on New Year's Day, the family will become

- a)
- b) rich.
- c)

If a girl sees a man passing her window when she first looks out on New Year's Day, she

- a)
- b) will get married before the end of the year.
- c)

Student B

Below are some superstitions about Christmas and New Year. Each first (real) conditional sentence comes with three possible endings (a, b and c). The correct ending has already been written. You have to write in two false endings. When you have finished, quiz your partner and see how many of the superstitions they can guess correctly.

If you sweep the house on New Year's Day,

- a)
- b)
- c) you will sweep the good luck out.

If the first person to enter the house after midnight on New Year is carrying some coal, this means your family

- a) will be warm.
- b)
- c)

If you count the number of days between the first snow and Xmas Day, that will tell you

- a) how many snowy days there will be that winter.
- b)
- c)

If the fourth of January is rainy, that means that April (the 4th month) will

- a)
- b) be rainy too.
- c)

If you don't pay back your bank loans before New Year, you will

- a)
- b)
- c) be in debt all year.

If you pour beer into the sea,

- a) the fishing will be better in the New Year.
- b)
- c)

If you are born on Xmas Day, you will never

- a)
- b)
- c) meet a ghost.

c-Serbest Uygulama (Free Practice): Bir önceki adımda yugulanan aktivite ışığında öğretim elemanı öğrencilerden kendi deneyimlerinden ve bilgilerinden faydalananarak soru cümleleri oluşturmalarını ve bu soruları da sınıfta istedikleri kişiye sormalarını ister. Öğretim elemanı bu bölümde sessizce soruları, cevapları ve 'first conditionals' yapısının öğrenciler tarafından nasıl kullanıldığını izler. Eksikleri belirler.

d-Kontrol Etme (Checking): Öğretim elemanı bir önceki adımda belirlediği yanlışları öğrencilerle paylaşır. Yanlışları düzeltmelerini ister. Bu şekilde öğrenmeleri biraz daha pekişmiş olur. Hata düzeltme işi öğrencilerin şevklerini kıran bir eylem olduğu için bu noktada öğretim elemanı öğrencilerin görüşlerine başvurur. 'Hatalarınız nasıl düzeltilirse daha memnun olursunuz?' 'Hatayı tekrar yapmamak çaba sarfeder misiniz?' sorularıyla

öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlayan öğretim elemanı hata yapmayan kimsenin olmadığını ve bunun çok doğal ve gerekli bir süreç olduğunu belirtir.

3. Bölüm: (Closure) Dersin Sona Erişi

Dersin sonunda ‘first conditionlas’ yapısıyla ilgili oluşan kurallar ve kilit noktaları özetlenir. Öğretim elemanı öğrencilerden bu deste öğrendiklerinden yola çıkarak cümleler kurmalarını ister. Soru-cevap tekniğiyle konunun tam olarak anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol eder. Anlaşılmayan noktaları baz alarak öğrencileri ödevlendirir. Dersin sonlarına doğru kalemini kaybettiğini söyleyip aramaya başlar. ‘Where is **my** pen?’ sorusuyla öğrencilerin dikkatlerini toplar. Öğrencilerin kalemlerini göstererek ‘*They are yours, where is mine?*’ sorusuyla öğrencilerin bir sonraki ders işlenecek olan ‘possessive pronouns’ yapısı ile tanışmalarını sağlar. Çantasından kalemini çıkararak ‘*Oh this is mine, my pen*’ der. Bir sonraki derse bu cümlelerde geçen bir yapının işleneceğini söyler ve öğrencilerin birdahaki dersin konusunu tahmin etmelerini ister. Öğretim elemanı öğrencilere dersin bittiğini söyler ancak çıkmadan bu derste en çok ve en az hoşlandıkları aktiviteyi, ve neden böyle hissettiklerini bir parça kağıda yazmalarını ister. Derste gördüğü aksaklıkları dile getirir. Öğrencilerden yorum yapmak isteyenlerden yorumlarını alır ve dersi güzel dileklerle sonlandırır.

YANSITICI ÖĞRETİME DAYALI DERS PLANI XIII

Dersin Adı: Grammar

Sınıf: Prep..... , Prep....., Prep.....

Konu: ‘possessive pronouns’

Süre: 45 + 45= 90 dk

Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı: İngilizce öğretiminde yansıtıcı öğretim etkinliklerine dayalı öğrenme

Ders Kitabı: English File Pre-intermediate Student’s Book, English File Pre-intermediate Work Book

Araç-Gereçler: Bilgisayar, kitabın çalışma kağıtları ve diğer kaynak kitaplarından yararlanılarak hazırlanan çalışma kağıtları, <http://www.eslgamesplus.com/possessive-pronouns-game> (possessive pronouns game) (06.02.2014)
<http://www.youtube.com/watch?v=qPMtXAINmEA> (first conditionlas) (06.02.2014)

KAZANIMLAR

- 1- ‘possessive pronouns’ yapısı için gerekli olan kuralları söyler.
- 2- ‘possessive pronouns’ yapısının sahiplik belirtmek için kullanıldığını bilir.
- 3-‘possessive pronouns’ ile ‘possessive adjectives’ arasındaki farkları bilir.
- 4- Bu yapılarla sahiplik ifade eden cümleler kurar.
- 5-Bu yapıları iletişim kurmak için gerekli yerde kullanır.
- 6-Öğrendiği yapıları kullanarak özgün bir ödev oluşturur.

DERSİN İŞLENİŞİ

1.Bölüm: (Opening-entry) Başlangıç

Öğrencileri selamlayıp günlük diyaloglarını tamamlayan öğretim elemanı derse bir videoyla başlar. Bu videoda geçen ders işlenen koşul cümlelerine örnek teşkil eden bir diyalog vardır. (<http://www.youtube.com/watch?v=qPMtXAINmEA>) Öğrencilerle birlikte durdurarak video izlenir ve geçen ders öğrendikleri kuralları hatırlamaları ve pekiştirmeleri sağlanır. Videonun ve hatırlatmaların ardından öğretim elemanı bu günkü konunun başlığını verir. Bu konuyla ilgili öğrencilerden cümleler oluşturmaları istenir. Hiçbir ön bilgi ve kural verilmeden öğrencilerin konuya ne derece aşina olduklarını ölçen öğretim elemanı kendi cümlelerini kurmaya başlar. Öğrenilecek olan yapıyı ses tonuyla belirtir. ‘*Whose phone is it?*’ sorusuna öğrencilerin daha önceden öğrendikleri ‘possessive adjectives’ ile cevap vermeleri beklenmektedir. ‘Whose’ sorularını artıran öğretim elemanı aldığı cevaplara müdahale etmez. Daha sonra çantasını işaret ederek ‘it is my bag’ ‘it’s **mine**’ diyerek öğrencilerin dikkatlerini toplar. Buna benzer örneği her bir özne için oluşturur. Aradaki farkı kavrayan öğrenciler bir sonraki adıma geçmeye hazırdırlar.

2.Bölüm: (Sequencing) İşleniş Sırası/Düzeni

a-Sunuş (Presentation): Öğretim elemanı ‘possessive pronouns’ konusunu kurallarıyla anlattıktan sonra öğrencilerden daha önceden öğrenilmiş olan ‘possessive adjectives’ ile yeni

öğrenilen yapıyı karşılaştırmalarını ister. Karşılaştırmalı cümleler kurmaları için onlara yol gösterir. Böylece aradaki farkları ve benzerlikleri öğrenciler kendileri ortaya koymuş olacaklardır.

b-Kontrollü Uygulama (Controlled Practice): Kuralların ve yapının anlaşıldığından emin olmak isteyen öğretim elemanı öğrencilerin talepleri üzerine online bir oyun ile derse devam eder. , <http://www.eslgamesplus.com/possessive-pronouns-game> internet sitesindeki oyunda ‘space rider’ zarda çıkan rakama göre resimlerin üzerinde hareket eder. Her geldiği resmin üzerinde farklı bir ‘possessive pronoun’ sorusu sorulur. Öğrenciler birbirleriyle görüş alışverişinde bulunarak cevabı verirler. Doğru ya da yanlış cevaplar onları farklı sorulara ve seviyelere yönlendirecektir. Oyunu oynamak için öğrencilerin grup oluşturmaları gerekmektedir. Grup aktivitelerinde doğruyu bulmak ve yanlışları düzeltmek daha rahat olmaktadır. Yapılan etkinliğin yararını ölçmek adına öğrencilerden yorumları alınır. Yapılan yorumlar öğretim elemanının diğer aktiviteleri belirlemesinde ona yol gösterecektir.

c-Kontrol Etme (Checking): Öğretim elemanı bir önceki adımda oynanan oyuna müdahale etmeden izler ve en çok nerede hata yapıldığını tespit eder. Dersin bu kısmında yapılan hataların üzerinde durur ve öğrencileri yönlendirerek kendi hatalarını görmelerini ve düzeltmelerini sağlar.

d-İlave Uygulamalar (Further Practice): Öğretim elemanı yeni öğrenilen yapıyı daha önceden öğrenilen yapılarla birleştirip yeni örnekler oluşturur. Öğrencilere ‘possessive pronouns, possessive adjectives ve possessive ‘s’ konularının üçünü de içeren bir cloze test dağıtılır. Testin sonunda öğrenciler kendilerini değerlendirebilecek ve eksik noktalarını öğretim elemanı ile birlikte görecektir.

3. Bölüm: (*Closure*) Dersin Sona Erişi

Dersin sonunda öğretim elemanı öğrencilerden bugün öğrendikleri şeyleri spesifik örneklerle özetlemelerini ister. Dersi özetleyecek şekilde her öğrenci bir cümle kurar. Dersin başında öğrencilerin ön bilgilerini ölçmek adına yöneltilen sorular, dersin sonunda öğrenmenin ne ölçüde gerçekleştiğini ölçmek için tekrarlanır. Öğrenciler bu sayede derste neler öğrendiklerini görmüş olurlar. Fark edilen eksiklikler noktasında öğretim elemanı, öğrencileri ödevlendirir. Bir sonraki derse geçiş niteliğinde ve öğrencilerin dikkatlerini çekecek şekilde ‘if I were a rich man’ şarkısından mırıldanır. Gelecek derslerinde ‘second conditionals’

öğreneceklerini duyurur. Derse hazırlıklı gelmelerini ister. Bir sonraki derse birkaç öğrenci kalkıp dersin sunuş kısmını anlatacaktır. Değerlendirme kısmı için öğrencilerden bugün sınıfta olmayan birine bir mektup yazıp neler yapıldığını, neler öğrenildiğini veya hangi noktaların belirsiz ya da eksik kaldığını anlatmalarını isteyen öğretim elemanı kendi bakış açısıyla dersini, derste kendisini ve öğrencileri değerlendirir. Mektupları günlüklerine yazmalarını isteyerek güzel dileklerle dersini sonlandırır.

YANSITICI ÖĞRETİME DAYALI DERS PLANI XIV

Dersin Adı: Grammar

Sınıf: Prep..... , Prep....., Prep.....

Konu: ‘second conditional: if+past, would/wouldn’t’

Süre: 45 + 45= 90 dk

Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı: İngilizce öğretiminde yansıtıcı öğretim etkinliklerine dayalı öğrenme

Ders Kitabı: English File Pre-intermediate Student’s Book, English File Pre-intermediate Work Book

Araç-Gereçler: Bilgisayar, kitabın çalışma kağıtları ve diğer kaynak kitaplarından yararlanılarak hazırlanan çalışma kağıtları, <http://busyteacher.org/6406-good-morning-warmer.html> (good morning warmer) (07.02.2014), <http://www.teach-this.com/images/resources/what-would-you-do.pdf> (what would you do?) (07.02.2014)

KAZANIMLAR

- 1- ‘second conditional’ yapısı için gerekli olan kuralları söyler.
- 2- ‘secon conditional’ yapısının gerçek olmayan koşulları belirtmek için kullanıldığını bilir.
- 3- Bu yapılarla koşul anlamı içeren cümleler kurar.
- 4- ‘first conditonal’ ve ‘second conditional’ arasındaki yapı ve kullanım farkını bilir.
- 5- Bu yapıları iletişim kurmak için gerekli yerde kullanır.
- 6- Öğrendiği yapıları kullanarak özgün bir ödev oluşturur.

DERSİN İŞLENİŞİ

1.Bölüm: (Opening-entry) Başlangıç

Dönemin ortalarında öğrenciler sıkılma eğilimi gösterdikleri için dersi canlı tutmak adına ‘warm up’ etkinliklerine biraz daha ağırlık veren öğretim elemanı, sınıfı selamlar ve öğrenci sandalyelerini çember şeklinde düzenler. Öğrenciler çember şeklinde, birbirlerini görecektir şekilde oturlar. Öğretim elemanı önceden hazırladığı soru kağıtlarını bir sepetle sınıfa getirmiştir. Sorular şimdiye kadar işledikleri gramer yapılarıyla ve öğrencilerin cevap vermekten hoşlanacakları türden oluşmuştur. Öğretim elemanı, öğrencilerin uykularını açmak için hareketli ve öğrencilerin sevdiği türden bir müzik açar. Oyunun kuralları şu şekildedir. Müzik devam ettikçe öğrenciler sepeti çember doğrultusunda sırayla elden ele geçdireceklerdir Müzik durduğunda sepet kimde kaldıysa o öğrenci sepetten bir soru çekecek ve cevaplayacaktır. Sorulardan örnekler şu şekildedir: “*What should you do if you fall in love your best friend?, If you have a chance will you chat in the exam?, Who do you think in this class is the most beautiful one?...*” Yaklaşık 10 dakika devam ettikten sonra aktivite sonlanır. Öğrenciler bu aktivite sonunda derse hazır hale gelirler. Öğretim elemanı geçen ders işledikleri ‘possessive pronouns’ konusuyla ilgili öğrencilere sorular yöneltir. Aldığı cevaplarla soruları devam ettirir ya da konunun anlaşıldığını anlarsa günün konusuna geçer. Bugün hayali durumlardan bahsedeceklerini anlatır ve geçen derste öğrencileri ödevlendirdiği için konunun sunumu için öğrencileri tahtaya davet eder.

2. Bölüm: (Sequencing) İşleniş Sırası/Düzeni

a-Sunuş (presentation): Öğrenciler konuyla ilgili hazırladıkları sunumları yaparlar. Öğretim elemanı gerekli olan tüm kuralların verildiğinden emin olursa sunum yapanlardan diğer öğrenci arkadaşlarıyla etkileşim içerisinde örnekleri oluşturmalarını ister. Bu şekilde sadece sunumu yapan öğrenciler değil sınıfın geri kalanı da derse dahil olacaktır. Bu safhanın sonunda öğretim elemanı öğrencilerden sunumlarla dersi verimli geçip geçmediğini değerlendirmelerini ister. Bu değerlendirmeler öğretim elemanının bu tekniği devam ettirip ettirmeyeceğini belirlemeye yönelik olacaktır.

b-Kontrollü Uygulama (Controlled Practice): Çok fazla örnekle öğrencilerin daha iyi öğrenmesini amaçlayan öğretim elemanı öğrencilere daha önceden hazırlamış olduğu çalışma kağıtlarını dağıtır. Bu kağıtlarda hayali durumlar verilmektedir ve öğrenciler bu durumda olsalardı neler yapacaklarını yazmaları istenmektedir. Kağıdın alt tarafında ise öğrenciler, en

yakın arkadaşları bu durumda olsa nasıl davranırdı diye düşünüp gerekli boşlukları dolduracaklardır. Çalışma kağıtları aşağıda görüldüğü gibidir.

WHAT WOULD YOU DO?

What would you do if these things happened to you? Complete the sentences.

Example:

If I lived to be a hundred and ten, I'd have a big birthday party.

1. If I went to New York, ...
2. If I found a rare animal, ...
3. If I forgot to do my homework, ...
4. If I saw a bank robber, ...
5. If I met somebody famous, ...
6. If I found a dinosaur's egg, ...
7. If I forgot my best friend's birthday, ...
8. If I won a lot of money, ...
9. If I lost my friend's favourite book, ...
10. If I became President, ...

Now write the sentences again. This time, imagine what your best friend wouldn't do if these things happened.

Example:

If Adam lived to be a hundred and ten, he wouldn't have a party.

1.
2.
3.

4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

c-Kontrol Etme (Checking): Bir önceki adımda çalışma kağıtları öğrenciler tarafından bireysel olarak tamamlanıp sınıfla paylaşılır. Bu adımda duyduğu ve tespit ettiği hataları öğrencilerle paylaşan öğretim elemanı hata yapılan yerler üzerinde tekrar durur. Tekrarını yaptığı yerlerin dışında destek isteyen öğrenciler varsa onlara yardımcı olur. Hataların bu şekilde düzeltilmesi hakkında neler düşündüklerine ilişkin öğrenci görüşlerine başvurulur. Bu durumdan duyulan memnuniyet ya da memnuniyetsizlik öğretim elemanı tarafından değerlendirilecektir.

e-İlave Uygulamalar (Further Practice): Öğretim elemanı bu bölümde öğrencilerin yapmaktan en çok zevk aldığı aktivitelerden biri olan şarkı aktivitesi tercih eder. Katie Melau'nun söylediği 'If you were a sailboat' şarkısı konu ile oldukça uyumlu bulunmuş ve çalışma kağıdı olarak hazırlanmıştır. Şarkı dinlendikten sonra öğrencilerden gramer yapısıyla ve şarkıyla ilgili yorumlar yapmaları istenir. Şarkıda koyu ile yazılmış yerleri öğrenciler doldurur. Şarkı sözleri aşağıda gösterilmiştir.

IF YOU WERE A SAILBOAT

If you **were** a cowboy
I **would** trail you
If you **were** a piece of wood
I'd nail you to the floor
If you **were** a sailboat
I **would** sail you to the shore
If you **were** a river
I **would** swim you
If you **were** a house
I **would** live in you all my days
If you **were** a preacher
I'd begin to change my ways
Sometimes I believe in fate
But the chances we create
Always seem to ring more true
You took a chance on loving me
I took a chance on loving you
If I **was** in jail
I know you'd spring me
If I **was** a telephone
You'd ring me all day long
If I **was** in pain
I know you'd sing me soothing songs
Sometimes I believe in fate
But the chances we create
Always seem to ring more true
You took a chance on loving me
I took a chance on loving you
If I **was** hungry
You **would** feed me
If I **was** in darkness
You **would** lead me to the light

If I **was** a book
I know you'd read me every night
If you **were** a cowboy
I **would** trail you
If you **were** a piece of wood
I'd nail you to the floor
If you **were** a sailboat
I **would** sail you to the shore
If you **were** a sailboat
I **would** sail you to the shore

3. Bölüm: (Closure) Dersin Sona Erişi

Dersin sonunda öğretim elemanı ‘first conditional’ ve ‘second conditional’ yapılarını farkları ve kullanım özellikleriyle karşılaştırır. Öğrencilere gerçek ve gerçek olmayan koşul durumları yaratır ve bu durumlarda konuşmalarını ve bu şekilde de öğrendikleri kuralları uygulamalarını sağlar. Örneğin; “If you feel bad what will you do?”, “If the teacher were a man what would she look like?” gibi eğlenceli sorularla dersin sonunda öğrencilerin dikkatlerini konulara yoğunlaştırmalarında onlara yardımcı olur. Bir sonraki derste işlenecek olan konunun daha önceden öğrenilen ‘present perfect tense’ yapısının bir kuralı olan ‘for-since’ olduğunu hissettirmek için öğretim elemanı “I have lived in Elazığ **for** 11 years” cümlesini kurar. Ardından da “I have lived in Elazığ **since** 2003” cümlesini kurarak aynı şeyi farklı ifade ettiğini hissettirir. Öğrenciler bir sonraki derse bu iki yapı arasındaki farkı işleyeceklerini anladıktan sonra geçirdikleri dersin değerlendirme aşamasına gelinir. Öğretim elemanı dersi, öğrencileri ve kendisini değerlendirir. Aksaklıklar varsa bunların neden kaynaklandığı tartışılır. Derste öğrencilerin yapmaktan en çok hoşlandıkları aktiviteyle en sıkıldıkları yerler belirlenir. Bunların sebepleri tartışılır. Öğrencilerden ‘siz olsaydınız bu dersi nasıl işlerdiniz?’ değerlendirmelerini günlüklerine yazmalarını isteyen öğretim elemanı güzel dileklerle dersini sonlandırır.

YANSITICI ÖĞRETİME DAYALI DERS PLANI XV

Dersin Adı: Grammar

Sınıf: Prep..... , Prep....., Prep.....

Konu: ‘present perfect+ for or since’

Süre: 45 + 45= 90 dk

Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı: İngilizce öğretiminde yansıtıcı öğretim etkinliklerine dayalı öğrenme

Ders Kitabı: English File Pre-intermediate Student’s Book, English File Pre-intermediate Work Book

Araç-Gereçler: Bilgisayar, kitabın çalışma kağıtları ve diğer kaynak kitaplarından yararlanılarak hazırlanan çalışma kağıtları

KAZANIMLAR

- 1- ‘present perfect+ for or since’ yapısı için gerekli olan kuralları söyler.
- 2- ‘for-since’ yapılarının süreç ve başlangıç noktası belirtmek için kullanıldığını bilir.
- 3- Bu yapılarla ‘how long’ ile kurulmuş sorulara cevap verir.
- 4- ‘for-since’ arasındaki anlam ve kullanım farkını bilir.
- 5- Bu yapıları iletişim kurmak için gerekli yerde kullanır.
- 6- Öğrendiği yapıları kullanarak özgün bir ödev oluşturur.

DERSİN İŞLENİŞİ

1.Bölüm: (Opening-entry) Başlangıç

Öğrencileri selamlayıp pozitif dileklerle derse gelen öğretim elemanının elinde hediye kartları bulunmaktadır. Bu kartlarda küçük ödülleri yazılıdır. Örneğin birinde çay, bir diğerinde kahve, bir başkasında ise çikolata olabilir. Öğrenciler merakla bu kartların ne işe yarayacağını ve bu kartlara kimlerin sahip olacağını açıklanmasını beklerler. Öğretim elemanı bugünkü derste yapılan olumlu davranışların ve başarıların bu kartlarla ödüllendirileceğini duyurur. Bir önceki ders işlenen konuyla ilgili öğrencilerin hatırlatmalar yapması istenir. Örneklerle ve kilit noktalarla ilgili gerekli tekrarın yapıldığından emin olan öğretim elemanı bugün işlenecek konuya dair gerekli alt yapıyı oluşturmak adına öğrencilere, ‘present perfect tense’ konusuyla ilgili sorular sorar. Öğrencilerin ön bilgilerini kontrol ettikten sonra bu gün işlenecek kısımla ilgili sorular sormaya başlar. “*How long have you lived in here?*” “*How long have you been a student?*” bu sorulardan bazılarıdır. Öğrenciler bu sorulara ‘ago’ kalıbıyla cevap verirlerse öğretim elemanı ‘simple past tense’ konusunu da ufak hatırlatmalarla tekrar eder. Sorulara doğru yanıt alamazsa sorulara ‘for-since’ kalıplarını kullanarak cevap verir ve dikkati bu yapılara çeker. Öğrencilerden doğru yanıt verenlere ise hediye kartlarından çektirir.

2.Bölüm: (Sequencing) İşleniş Sırası/Düzeni

a-Sunuş (Presentation): Öğretim elemanı ‘for-since’ konusunu tahtaya sayı doğruları çizerek anlatır.Çizilen sayı doğruları eşliğinde öğrenciler iki kalıp arasındaki farkı yapılandırır.

Karşılaştırmalı bir şekilde iki yapının da kuralları ve kullanım yerlerini mümkün olduğunca fazla örnekle ortaya konur. Bu yapıların kullanıldığı günlük hayat durumları gösterilir.

b-Kontrollü Uygulama (Controlled Practice): Öğrencilere ‘for-since’ kalıplarıyla dolduracakları boşluklardan oluşan çalışma kağıtları dağıtılır. Cevaplar sınıfta hep birlikte kontrol edilir. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan konunun hangi ölçüde kavrandığı anlaşılır. En çok doğru cevabı olan öğrenciye hediye kartlardan verilir.

c-Kontrol Etme (Checking): Öğretim elemanı konunun yeterince anlaşılmadığını düşünürse, konuyu iyi anladığını tespit ettiği bir öğrenciden kendi cümleleriyle konuyu tekrar etmesini ister. Çünkü bazen daha basit anlatımlar ve örnekler öğrencilerin daha çok işlerine yarayabilmektedir. Bu aşamada öğretim elemanı derse hangi aktiviteyle devam edeceğine karar verir. Konuyu bir öğrencinin özetleyip tekrar anlatması hakkında öğrencilerin ne düşündüklerini paylaşmaları istenir.

d-İlave Uygulamalar (Further Practice): Öğretim elemanı bu bölümde bir ‘writing’ çalışması tasarlamıştır. Öğrencilerden ‘for-since’ kullanarak geçmişte başlayan ve devam eden eylemlerini cümlelerle ifade etmelerini ister. Öğrenciler aynı cümleyi iki şekilde de ifade etmelidir. Öğrenciler bu kısımda zorlanırlarsa öğretim elemanı geçen adımdaki gibi tahtaya yeni örnekler yazarak konunun pekişmesini sağlayacaktır. Bu bölümde de kendini en iyi şekilde ifade eden öğrenci hediye kartını alacaktır.

3. Bölüm: (Closure) Dersin Sona Erişi

Dersin sonunda öğretim elemanı tüm sınıfın ayağa kalkmasını ister. Bugün işlenen konuyu tekrar niteliğinde ‘present perfect tense’ ile cümleler kurar ve öğrencilerden bu cümleleri ‘for-since’ yapısıyla tamamlamalarını ister. Cümleyi doğru şekilde tamamlayan öğrenci oturabilecektir. Aktivitenin tamamlanmasının ardından ayakta kalan öğrenci varsa, öğretim elemanı bu öğrencilerin eksikliklerini tespit eder ve özellikle bu eksiklikleri giderecek ödevler verir. Öğretim elemanı bir sonraki derste öğrencilerin yine sunumlar yapacağını duyurur. Konu aslında öğrencilerin daha önce öğrenmiş oldukları iki konunun karşılaştırılmasıdır. ‘Present Perfect Tense’ ve ‘Simple Past Tense’ karşılaştırılacaktır. Diğer derslerde sunum yapmayan öğrenciler görevlendirilir. Öğrencilerden derste en çok nerede takıldıklarını, en çok ne yaparken eğlendiklerini ya da sıkıldıklarını ifade etmeleri istenir. Hediye kartları hakkındaki yorumları alınır. Öğretim elemanı da dersi ve kendisini değerlendirir. Şimdiye kadar yapılan tüm değerlendirmelerin olduğu gibi bugünkü değerlendirmelerin de dikkate

alınacağı vurgulanır. Öğretim elemanı öğrencilerden tuttukları günlüklere öz eleştirilerini ve dersle ilgili değerlendirmelerini yazmalarını ister. Ders güzel dileklerle sonlandırılır.

EK 6. Yabancı Dilde Üstbiliş Ölçeği

Yabancı Dilde Üstbiliş Ölçeği

Aşağıda sunulan ifadeleri dikkatlice okuyunuz. Verilen ifadeye katılıp katılmadığınızı, her ifadenin karşısında yer alan satırdaki, size uygun düşen derecelendirmenin üzerine (X) işareti yazarak işaretleyiniz.

Derecelendirmedeki daha yüksek numara ifadeye daha fazla katılma durumunu göstermektedir.

1.....2.....3....

(1=Bu ifade bana kesinlikle uygun değil.)

(4=Bu ifade bana tümüyle uygun.)

Maddeler	1	2	3	4
1. Neden yabancı dil öğrendiğimi bilirim.				
2. Yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenemeyeceğime dair endişe duyarım.				
3. Yabancı dil öğrenmeye kendimi hazır hissederim.				
4. Yabancı dil öğrenme sürecinde düzenli çalışmanın önemini bilirim.				
5. Her dersin sonunda ne kadar öğrendiğimi tartarım.				
6. Öğrendiğim yabancı dilin ileriki hayatımda bana neler getireceğinin farkındayım.				
7. Yabancı dili neden öğrenemediğimi bilirim.				
8. Yabancı dil öğrenirken karşılaştığım herhangi bir olumsuzluk beni süreçten soğutur.				
9. Yabancı dil konusunda belleğimin güçlü olduğunu düşünürüm.				
10. Yabancı dil öğrenme sürecini kendime göre iyi planlarım.				
11. Yabancı dil öğrenirken kendime küçük hedefler koyarım.				
12. Öğrendiklerimi kullanmanın bilginin kalıcılığı açısından ne kadar önemli olduğunu farkındayım.				
13. Yabancı dil öğrenirken kullandığım strateji ve yöntemin etkisiz olduğunu anladığım anda bir diğerine geçerim.				
14. Verilen görevi tamamlayamadıysam bunun altındaki nedeni bilirim				
15. Sınavlardan sonra yaptığım hataları incelerim				

EK 6'nın Devamı

16. Sınavlarda başarısız olursam çalışmayı bırakırım.					
17. Yabancı dil öğrenmeyi istiyorum.					
18. Yabancı dilin mesleki hayatımda bana gerekli olmayacağını düşünürüm.					
19. Uygun her ortamda yabancı dili kullanmanın dil gelişimi açısından önemli olduğunu bilirim.					
20. Yabancı dilin günümüz şartlarında hayatımızın bir parçası olduğuna inanırım.					
21. Yabancı dil öğrenirken kişisel çabanın ne denli önemli olduğunun farkındayım.					
22. Yabancı dil öğrenirken olumlu düşünmem gerektiğinin farkındayım.					
23. Yabancı dili gerektiğinde iletişim kurabilmek için öğrenirim.					
24. Yabancı dil öğrenirken kullanılan strateji ve yöntemlerden hangisiyle/hangileriyle daha iyi öğreneceğimi bilirim.					
25. Yabancı dil öğrenme stratejilerini bilmem .					
26. Dersten sonra öğrendiklerimi tekrar etmem .					
27. Konu dikkatimi çekiyorsa daha iyi öğrenirim.					
28. Konu hakkında daha önceden bilgi sahibiysem daha kolay öğrenirim.					
29. Yabancı dil öğrenirken daha önce öğrendiklerimle yenileri arasında bağlantı kurarım.					
30. Öğrendiklerimi sistematik bir biçimde tekrar etmenin faydasına inanırım.					
31. Yabancı dil öğrenirken yapamadığım bir etkinlikle karşılaşırsam kolayca vazgeçerim.					
32. Yabancı dil öğrenirken yapamadığım bir etkinlikle karşılaşırsam başarmak için üzerine giderim.					
33. Sınavlarda nerede hata yaptığımı bilmek önemli değildir .					
34. Elde ettiğim başarı beni motive eder.					
35. Her derse hazırlık yapmış olarak katılırım.					
36. Anlamadığım noktada öğretmenimden açıklama isterim.					
37. Verilen ödevleri severek yaparım.					
38. Yabancı dil öğrenirken hangi alanda yetersiz olduğumun farkındayım.					
39. Başarısız olursam kendimi cezalandırırım.					
40. Hedeflerimin ne ölçüde gerçekleştiğini süreç sonunda kontrol ederim.					

EK 6'nın Devamı

41. Yetersiz olan yönlerimi geliştirmeye çalışırım.(okuma-yazma-dinleme-konuşma)				
42. Yabancı dili hoşlandığım bir hobi olarak görürüm.				
43. Yabancı dili çok çalışmam gereken bir ders olarak görmem .				
44. Yabancı dil bilmemenin ne tür problemlere yol açtığını bilirim.				
45. Yabancı dili öğrenememe korkusu yaşarım.				
46. Yabancı dil öğrenebileceğimi kendime telkin ederim.				
47. Yabancı dil öğrenirken öğrendiklerimi somutlaştırmaya çalışırım. (Yeni öğrendiğim sözcüğü kafamda çizerim ya da gerçek nesneyle eşleştiririm)				
48. 4 temel beceriden (okuma-yazma-dinleme-konuşma) hangisinde daha iyi olduğumu bilirim				
49.Sınavlarda hata yaptığım konulara daha çok çalışmam gerektiğini bilirim.				
50. Yabancı dilde kendimi ifade ederken kendimi gülünç bulurum				
51. Öğrenemediğime dair geliştirdiğim endişemi nasıl yeneceğimi bilirim.				

EK 7. Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği

Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği

Aşağıda sunulan ifadeleri dikkatlice okuyunuz. Verilen ifadeye katılıp katılmadığınızı, her ifadenin karşısında yer alan satırdaki, size uygun düşen derecelendirmenin üzerine (X) işareti yazarak işaretleyiniz.

Derecelendirmedeki daha yüksek numara maddeye daha fazla katılma durumunu göstermektedir.

1.....2.....3.....4.....5

(1=Kesinlikle katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum)

Maddeler	1	2	3	4	5
1. Bazı etkinlikler üzerinde çalışırken onları ne yaptığımı düşünmeden yapabilirim.					
2. Bu ders, öğretim elemanı tarafından öğretilen kavramları anlamamızı gerektirir.					
3. Bazen diğerlerinin bir şeyi yapış yöntemini sorgular ve daha iyi bir yol düşünmeye çalışırım.					
4. Bu dersin sonucu olarak kendime bakış tarzımı değiştirdim.					
5. Bu derste bazı şeyleri o kadar çok tekrar ediyoruz ki artık onları düşünmeden yapmaya başladım.					
6. Bu dersten geçebilmeniz için dersin içeriğini anlamanız gerekir.					
7. Yaptığım şeyi düşünmekten ve onu yapmanın alternatif yollarını göz önünde bulundurmaktan hoşlanırım.					
8. Bu ders, sıkıca bağlandığım bazı fikirlerimi sarstı/sorgulattı.					
9. Sınav için derste işlenen konuları hatırladığım ve notlarıma çalıştığım sürece fazla düşünmeme gerek yok.					
10. Uygulamalı görevleri yapabilmek için öğretim elemanının öğrettiği materyalleri anlamak zorundayım.					
11. Yaptıklarımı daha iyi hale getirip getiremeyeceğimi görmek için kendi eylemlerim üzerine sık sık düşünüp taşınırım.					
12. Bu dersin sonucunda bazı şeyleri normalde yaptığımdan farklı yapmaya başladım.					
13. Öğretim elemanının söylediklerini takip edersem bu ders üzerinde pek de fazla düşünmeme gerek kalmaz.					
14. Bu derste öğretilen konuları anlamak için sürekli olarak üzerinde düşünmek zorundasınız.					
15. Deneyimlerimden bir şeyler öğrenebilmek ve sonraki uygulamalarımı daha iyiye götürebilmek için kazanımlarımı sık sık gözden geçiririm.					
16. Bu ders esnasında, daha önceden doğru olduğuna inandığım şeylerde hatalar olduğunu keşfettim.					

EK 8. Kolmogorow-Smirnov Tabloları

Yabancı Dil Öğretiminde Üstbiliş Ölçeğine İlişkin Hesaplamalar

Deney grubu ön-üstbiliş-son-üstbiliş puanlarına ilişkin K-S sonuçları

Deney	Üstbiliş top.		Denetleme		Tutum		Planlama		Farkındalık		Değerlendirme	
n=30	ön	son	ön	son	ön	son	ön	son	ön	son	ön	son
Ort.	86.53	113.66	19.13	29.16	15.80	24.00	16.56	18.83	20.13	22.50	14.90	9.16
S	4.00	16.05	2.51	6.03	1.44	5.40	2.14	2.18	1.35	2.09	1.51	3.08
Kolmog.	.47	.72	.55	.85	.97	.93	1.46	.81	1.45	1.12	1.42	.83
P	.97	.66	.91	.45	.29	.34	.02	.52	.03	.15	.03	.48

Kontrol grubu ön-üstbiliş-son-üstbiliş puanlarına ilişkin K-S sonuçları

Deney	Yansıtıcı Düşünme top.		Yansıtma		Kritik Yansıtma		Anlama		Alışkanlık	
n=30	ön	son	ön	son	ön	son	ön	son	ön	son
Ort.	38.73	53.20	9.40	13.30	9.30	14.70	10.16	11.50	9.86	13.70
S	2.55	3.17	1.67	1.80	1.82	2.03	2.67	1.83	2.19	2.07
Kolmog.	.77	.59	1.06	.82	.81	.72	.68	.77	.65	.92
P	.58	.87	.20	.50	.51	.67	.73	.59	.77	.36

Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği'ne İlişkin Hesaplamalar

Deney Grubu ön-yansıtıcı düşünme-son-yansıtıcı düşünme puanlarına ilişkin K-S sonuçları

Kontrol n=30	Üstbiliş top.		Denetleme		Tutum		Planlama		Farkındalık		Değerlendirme	
	ön	son	ön	son	ön	son	ön	son	ön	son	ön	son
Ort.	86.86	86.63	19.90	20.06	16.03	16.16	16.90	16.93	19.56	18.93	14.46	14.53
Ss	4.34	5.26	2.61	2.47	1.58	1.85	2.27	2.16	2.16	1.98	1.59	1.52
Kolmog.	.79	.62	.55	.73	.86	.74	.83	.98	.98	.75	.90	.84
P	.55	.82	.91	.66	.44	.63	.49	.29	.28	.61	.39	.47

Kontrol Grubu ön-yansıtıcı düşünme-son-yansıtıcı düşünme puanlarına ilişkin K-S sonuçları

Kontrol n=30	Yansıtıcı Düşünme top.		Yansıtma		Kritik Yansıtma		Anlama		Alışkanlık	
	ön	son	ön	son	ön	son	ön	son	ön	son
Ort.	37.16	37.43	9.26	9.36	9.03	9.13	9.60	9.53	9.26	9.40
S	3.06	3.47	1.70	1.71	1.73	1.75	2.09	1.83	2.19	2.42
Kolmog.	.79	.72	.88	.83	.86	.77	.68	.80	.99	.61
P	.55	.67	.40	.49	.44	.59	.74	.52	.27	.84

Başarı Testine İlişkin Hesaplamalar

Deney grubu öntest-sontest-kalıcılık testi puanlarına ilişkin hesaplamalar

Deney n=30	Başarı Testi Genel		
	ön	son	Kalıcılık
Ort.	23.96	40.16	39.10
S	2.72	5.69	5.16
Kolmog.	.76	.50	.58
P	.60	.95	.88

Kontrol grubu öntest-sontest-kalıcılık testi puanlarına ilişkin hesaplamalar

Kontrol n=30	Başarı Testi Genel		
	ön	son	Kalıcılık
Ort.	24.46	35.70	31.80
S	2.59	3.31	3.16
Kolmog.	.75	.80	.68
P	.61	.53	.73

EK 9: Ölçeklerden Alınan Puanlar

B. İngilizce öğretiminde üstbilis ölçeği (YDÖÜÖ) puanları

Tablo 65. Deney grubunun YDÖÜÖ’nden aldıkları ön-üstbilis-son-üstbilis puanları

Öğr. No.	Üstbilis-Toplam		Süreci Denetleme		Tutum		Süreci Planlama		Amaçların Farkındalığı		Süreci Değerlendirme	
	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son
1	84,00	129,00	17,00	31,00	16,00	28,00	15,00	23,00	21,00	24,00	15,00	23,00
2	91,00	127,00	20,00	36,00	16,00	28,00	18,00	20,00	22,00	23,00	15,00	20,00
3	86,00	124,00	22,00	31,00	15,00	25,00	15,00	24,00	19,00	23,00	15,00	21,00
4	81,00	121,00	18,00	31,00	14,00	28,00	15,00	19,00	19,00	23,00	15,00	20,00
5	89,00	116,00	19,00	31,00	15,00	28,00	19,00	16,00	22,00	21,00	14,00	20,00
6	83,00	143,00	17,00	40,00	16,00	32,00	16,00	19,00	19,00	28,00	15,00	24,00
7	81,00	118,00	16,00	32,00	14,00	25,00	15,00	19,00	21,00	23,00	15,00	19,00
8	94,00	100,00	21,00	22,00	15,00	17,00	20,00	20,00	22,00	22,00	16,00	19,00
9	83,00	118,00	16,00	29,00	17,00	28,00	15,00	17,00	19,00	24,00	16,00	20,00
10	87,00	127,00	21,00	31,00	14,00	28,00	15,00	21,00	21,00	24,00	16,00	23,00
11	89,00	124,00	21,00	35,00	16,00	28,00	17,00	19,00	22,00	23,00	13,00	19,00
12	85,00	121,00	20,00	31,00	16,00	24,00	15,00	23,00	19,00	22,00	15,00	21,00
13	80,00	119,00	16,00	31,00	16,00	28,00	15,00	18,00	18,00	22,00	15,00	20,00
14	88,00	115,00	20,00	30,00	15,00	28,00	19,00	16,00	19,00	21,00	15,00	20,00
15	87,00	139,00	19,00	39,00	16,00	32,00	16,00	18,00	19,00	26,00	17,00	24,00
16	84,00	117,00	19,00	30,00	13,00	25,00	15,00	20,00	21,00	23,00	16,00	19,00
17	91,00	108,00	21,00	29,00	17,00	23,00	20,00	18,00	20,00	20,00	13,00	18,00
18	82,00	115,00	15,00	29,00	19,00	27,00	14,00	17,00	19,00	22,00	15,00	20,00
19	88,00	143,00	18,00	40,00	17,00	32,00	15,00	19,00	21,00	28,00	17,00	24,00
20	92,00	120,00	24,00	33,00	16,00	25,00	18,00	20,00	23,00	23,00	11,00	19,00

Tablo 65'in Devamı

21	87,00	110,00	22,00	30,00	17,00	22,00	14,00	18,00	19,00	22,00	15,00	18,00
22	85,00	85,00	18,00	18,00	16,00	16,00	18,00	18,00	19,00	19,00	14,00	14,00
23	86,00	101,00	20,00	27,00	15,00	21,00	19,00	18,00	18,00	20,00	14,00	15,00
24	85,00	107,00	18,00	28,00	16,00	20,00	16,00	17,00	19,00	21,00	16,00	21,00
25	83,00	83,00	16,00	16,00	14,00	14,00	15,00	15,00	21,00	21,00	17,00	17,00
26	97,00	97,00	25,00	25,00	18,00	18,00	21,00	21,00	21,00	21,00	12,00	12,00
27	86,00	86,00	19,00	19,00	14,00	14,00	16,00	16,00	20,00	20,00	17,00	17,00
28	90,00	90,00	21,00	21,00	15,00	15,00	21,00	21,00	21,00	21,00	12,00	12,00
29	83,00	109,00	15,00	28,00	19,00	23,00	15,00	18,00	19,00	22,00	15,00	18,00
30	89,00	98,00	20,00	22,00	17,00	18,00	15,00	17,00	21,00	23,00	16,00	18,00

Tablo 66. Kontrol grubunun YDÖÜÖ’nden aldıkları ön-üstbilis-son-üstbilis puanları

Öğr. No.	Üstbilis-Toplam		Süreci Denetleme		Tutum		Süreci Planlama		Amaçların Farkındalığı		Süreci Değerlendirme	
	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son
1	88,00	95,00	22,00	24,00	18,00	19,00	16,00	18,00	16,00	18,00	16,00	16,00
2	88,00	85,00	19,00	18,00	16,00	17,00	18,00	17,00	20,00	20,00	15,00	13,00
3	83,00	84,00	22,00	23,00	15,00	16,00	14,00	13,00	18,00	20,00	14,00	12,00
4	79,00	81,00	18,00	19,00	18,00	18,00	13,00	14,00	16,00	17,00	14,00	13,00
5	90,00	92,00	22,00	24,00	16,00	16,00	18,00	19,00	21,00	19,00	13,00	14,00
6	85,00	91,00	19,00	21,00	17,00	18,00	17,00	17,00	20,00	20,00	12,00	15,00
7	82,00	80,00	16,00	18,00	13,00	12,00	18,00	18,00	20,00	16,00	15,00	16,00
8	95,00	94,00	21,00	20,00	15,00	16,00	21,00	20,00	22,00	22,00	16,00	16,00
9	84,00	86,00	17,00	19,00	17,00	17,00	14,00	17,00	22,00	19,00	14,00	14,00
10	92,00	95,00	23,00	25,00	14,00	14,00	18,00	19,00	21,00	21,00	16,00	16,00
11	88,00	91,00	21,00	21,00	17,00	18,00	19,00	19,00	18,00	19,00	13,00	14,00
12	86,00	88,00	20,00	20,00	16,00	19,00	16,00	16,00	21,00	21,00	13,00	12,00
13	83,00	82,00	16,00	17,00	13,00	13,00	18,00	18,00	21,00	19,00	15,00	15,00
14	93,00	93,00	20,00	22,00	15,00	16,00	21,00	18,00	22,00	20,00	15,00	17,00
15	83,00	86,00	16,00	17,00	17,00	15,00	15,00	16,00	22,00	22,00	13,00	16,00
16	90,00	89,00	22,00	21,00	14,00	14,00	19,00	19,00	20,00	22,00	15,00	13,00
17	90,00	92,00	21,00	22,00	17,00	17,00	19,00	19,00	18,00	18,00	15,00	16,00
18	83,00	84,00	19,00	17,00	16,00	16,00	15,00	17,00	21,00	19,00	12,00	15,00
19	91,00	87,00	20,00	20,00	18,00	18,00	15,00	13,00	21,00	21,00	17,00	15,00
20	92,00	84,00	24,00	22,00	16,00	15,00	18,00	17,00	23,00	17,00	11,00	13,00
21	87,00	83,00	22,00	21,00	17,00	17,00	14,00	13,00	19,00	17,00	15,00	15,00
22	84,00	86,00	18,00	18,00	16,00	16,00	18,00	18,00	18,00	20,00	14,00	14,00
23	86,00	85,00	20,00	18,00	15,00	15,00	19,00	19,00	18,00	18,00	14,00	15,00
24	85,00	80,00	18,00	18,00	16,00	14,00	16,00	17,00	19,00	17,00	16,00	14,00

Tablo 66'nin Devamı

25	83,00	80,00	16,00	16,00	14,00	14,00	15,00	15,00	21,00	18,00	17,00	17,00
26	98,00	96,00	26,00	24,00	18,00	19,00	21,00	21,00	21,00	20,00	12,00	12,00
27	87,00	90,00	19,00	19,00	15,00	16,00	16,00	17,00	20,00	21,00	17,00	17,00
28	84,00	82,00	24,00	22,00	16,00	16,00	13,00	14,00	15,00	15,00	16,00	15,00
29	83,00	80,00	17,00	19,00	16,00	15,00	17,00	16,00	18,00	17,00	15,00	13,00
30	84,00	78,00	19,00	17,00	20,00	19,00	16,00	14,00	15,00	15,00	14,00	13,00

Tablo 67. Deney grubunun YDDBÖ’nden aldıkları ön-yansıtıcı düşünme-son-yansıtıcı düşünme puanları

Öğr. No.	Yansıtıcı Düşünme Toplam		Yansıtma		Kritik Yansıtma		Anlama		Alışkanlık	
	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son
1	42,00	58,00	7,00	14,00	7,00	17,00	16,00	12,00	12,00	15,00
2	41,00	47,00	8,00	12,00	6,00	13,00	14,00	10,00	13,00	12,00
3	41,00	54,00	9,00	11,00	6,00	15,00	11,00	13,00	15,00	15,00
4	39,00	56,00	9,00	14,00	7,00	16,00	10,00	12,00	13,00	14,00
5	41,00	53,00	8,00	10,00	11,00	14,00	10,00	13,00	12,00	16,00
6	39,00	58,00	10,00	16,00	10,00	17,00	8,00	9,00	11,00	16,00
7	40,00	53,00	9,00	14,00	7,00	12,00	13,00	12,00	11,00	15,00
8	35,00	50,00	9,00	15,00	10,00	9,00	9,00	13,00	7,00	13,00
9	40,00	54,00	11,00	14,00	10,00	14,00	9,00	10,00	10,00	16,00
10	39,00	53,00	9,00	11,00	11,00	14,00	11,00	15,00	8,00	13,00
11	41,00	51,00	11,00	12,00	10,00	16,00	11,00	10,00	9,00	13,00
12	39,00	58,00	10,00	16,00	12,00	18,00	7,00	11,00	10,00	13,00
13	40,00	53,00	8,00	15,00	9,00	14,00	10,00	11,00	13,00	13,00
14	44,00	55,00	14,00	10,00	9,00	15,00	12,00	15,00	9,00	15,00
15	36,00	56,00	8,00	15,00	9,00	17,00	8,00	12,00	11,00	12,00
16	35,00	56,00	8,00	14,00	10,00	12,00	6,00	12,00	11,00	18,00
17	35,00	48,00	7,00	12,00	8,00	12,00	10,00	12,00	10,00	12,00
18	42,00	52,00	12,00	13,00	12,00	17,00	9,00	10,00	9,00	12,00
19	41,00	53,00	11,00	15,00	7,00	17,00	15,00	11,00	8,00	10,00
20	38,00	51,00	10,00	13,00	8,00	15,00	10,00	8,00	10,00	15,00
21	36,00	50,00	9,00	14,00	10,00	15,00	10,00	10,00	7,00	11,00
22	37,00	58,00	12,00	13,00	9,00	16,00	7,00	14,00	9,00	15,00

Tablo 67'nin Devamı

23	39,00	54,00	10,00	12,00	13,00	15,00	7,00	11,00	9,00	16,00
24	41,00	50,00	11,00	17,00	8,00	13,00	13,00	12,00	9,00	8,00
25	37,00	55,00	9,00	13,00	11,00	14,00	11,00	13,00	6,00	15,00
26	34,00	55,00	11,00	13,00	10,00	17,00	6,00	11,00	7,00	14,00
27	40,00	56,00	8,00	14,00	9,00	15,00	12,00	12,00	11,00	15,00
28	37,00	50,00	9,00	14,00	11,00	14,00	6,00	8,00	11,00	14,00
29	38,00	52,00	7,00	10,00	11,00	16,00	14,00	14,00	6,00	12,00
30	35,00	47,00	8,00	13,00	8,00	12,00	10,00	9,00	9,00	13,00

Tablo 68. Kontrol grubunun YDDBÖ’nden aldıkları ön-yansıtıcı düşünme-son-yansıtıcı düşünme puanları

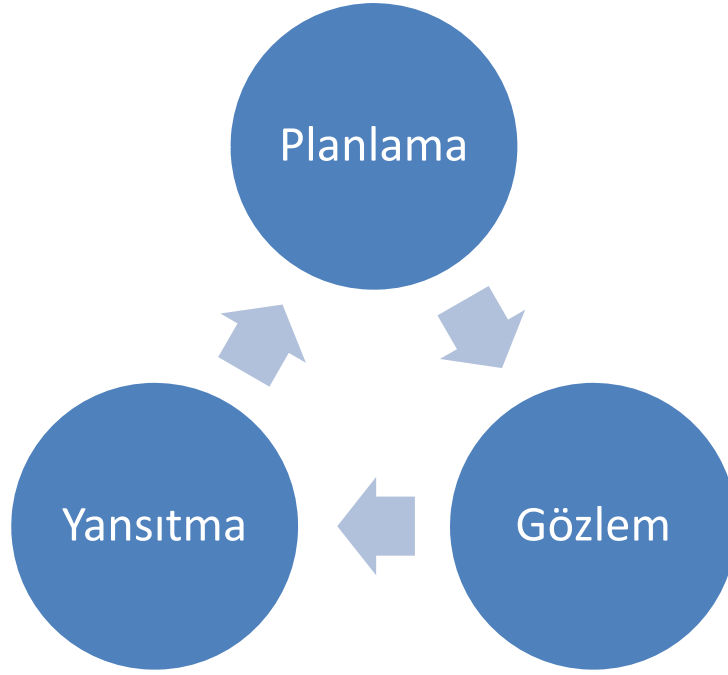
Öğr. No.	Yansıtıcı Düşünme Toplam		Yansıtma		Kritik Yansıtma		Anlama		Alışkanlık	
	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son
1	40,00	41,00	10,00	11,00	7,00	7,00	10,00	10,00	13,00	13,00
2	37,00	41,00	7,00	8,00	6,00	7,00	13,00	13,00	11,00	13,00
3	38,00	40,00	9,00	10,00	6,00	6,00	10,00	10,00	13,00	14,00
4	35,00	38,00	7,00	10,00	8,00	8,00	9,00	9,00	11,00	11,00
5	42,00	43,00	10,00	10,00	11,00	11,00	8,00	9,00	13,00	13,00
6	41,00	39,00	10,00	8,00	11,00	11,00	9,00	9,00	11,00	11,00
7	41,00	42,00	9,00	10,00	9,00	9,00	12,00	12,00	11,00	11,00
8	31,00	33,00	8,00	8,00	8,00	10,00	8,00	8,00	7,00	7,00
9	37,00	37,00	11,00	11,00	10,00	10,00	9,00	8,00	7,00	8,00
10	36,00	38,00	9,00	9,00	11,00	11,00	9,00	9,00	7,00	9,00
11	42,00	43,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	9,00	10,00
12	35,00	36,00	7,00	8,00	12,00	12,00	7,00	7,00	9,00	9,00
13	37,00	39,00	8,00	8,00	9,00	9,00	11,00	11,00	9,00	11,00
14	42,00	38,00	12,00	9,00	8,00	7,00	12,00	12,00	10,00	10,00
15	38,00	35,00	9,00	9,00	9,00	9,00	8,00	8,00	12,00	9,00
16	33,00	33,00	8,00	9,00	10,00	10,00	6,00	6,00	9,00	8,00
17	32,00	34,00	6,00	6,00	8,00	8,00	8,00	9,00	10,00	11,00
18	38,00	42,00	12,00	14,00	12,00	12,00	7,00	9,00	7,00	7,00
19	37,00	36,00	8,00	8,00	7,00	9,00	15,00	12,00	7,00	7,00
20	35,00	37,00	8,00	8,00	9,00	10,00	10,00	10,00	8,00	9,00
21	37,00	34,00	11,00	10,00	10,00	10,00	9,00	9,00	7,00	5,00
22	36,00	37,00	12,00	12,00	7,00	7,00	10,00	10,00	7,00	8,00
23	38,00	40,00	9,00	9,00	11,00	11,00	8,00	8,00	10,00	12,00

Tablo 68'in Devamı

24	37,00	38,00	11,00	11,00	8,00	8,00	11,00	11,00	7,00	8,00
25	37,00	34,00	9,00	9,00	10,00	7,00	12,00	12,00	6,00	6,00
26	39,00	38,00	12,00	12,00	11,00	12,00	8,00	8,00	8,00	6,00
27	41,00	39,00	10,00	10,00	7,00	7,00	12,00	12,00	12,00	10,00
28	33,00	31,00	9,00	7,00	8,00	8,00	6,00	6,00	10,00	10,00
29	32,00	29,00	7,00	7,00	9,00	9,00	10,00	8,00	6,00	5,00
30	38,00	38,00	9,00	9,00	8,00	8,00	10,00	10,00	11,00	11,00

EK 10: Bilişsel Koçluk Faaliyetleri

BİLİŞSEL KOÇLUK DÖNGÜSÜ



Şekil: Koçluk Döngüsü (Costa ve Garmston, 2002, s.43)

I. Planlama Görüşmesi

a-Karşılıklı Güvenin Oluşturulması ve Devamının Sağlanması

Kişiler arasında karşılıklı güven olmadan hiçbir ilişkinin sağlam olmayacağı herkes tarafından bilinen bir gerçektir. Bu itibarla bilişsel koçun ilk görevi öğrencilerin her anlamda güvenini kazanmaktır. Bu nedenle çalışma süreci başlamadan bilişsel koç görevi üstlenecek olan araştırmacı öncelikle öğrencilerin bulundukları mekanları ders dışında sık sık ziyaret ederek öğrencilerle yaklaşma sağlamış ve kurulacak olan güvene dayalı ilişki neticesinde stresin ortadan kalkması sağlanmıştır. Bu süreçte bilişsel koç, vücut dilini, jest ve mimiklerini ve ses tonunu uygun bir biçimde kullanarak öğrencilerini tanımaya çalışmıştır. Yargılamadan ve eleştirmeden, daha çok dinleyerek, araştırma için onlarla ilgili gerekli olacak bazı bilgiler edinmiş ve satır aralarında kendisini ifade ederek ve öğrencilerin kendisini tanımasını sağlamıştır.

Bu ön hazırlık görüşmelerinin ardından öğrencilerle, planlanmış bir zaman ve mekanda bir araya gelinir. Bu mekan tüm öğrencilerin de rahat bir şekilde gelebilmesi adına

okul kantini olarak belirlenmiştir. Kantin görevlileriyle daha önceden temasa geçilmiş ve mekan ve ikramlar araştırmacının yönlendirmeleri yoluyla hazırlanmış, ortam; öğrencilerin kendilerini en iyi ifade edebilecekleri bir şekilde, herkesin birbirini görerek oturabileceği şekilde düzenlenmiştir.

Tüm öğrencilerin katıldığından emin olan araştırmacı toplanmalarının nedenini açıklayarak, bu toplantılarda öğrencilerden kendilerini en iyi şekilde ifade edeceklerini ve bu doğrultuda yapılacak olan görüşmelerin kendilerini tanıma yolculuğuna başlangıç olacağını ve aynı zamanda yabancı dil öğrenimlerine de katkıları olacağını anlatmıştır.

Toplantıya Schon (1984. S.302)'ün kitabında belirttiği gibi yansıtıcı bir kontrat yaparak başlamanın süreç adına uygun olacağını düşünen araştırmacı, kontratı sözlü olarak öğrencilerle paylaşmış ve bu kontratın karşılıklı yapılması gerektiğini vurgulayarak onların da kontratı onaylamalarını istemiştir. Yansıtıcı kontrata göre araştırmacı öğrencilere şu şekilde seslenmiştir:

“Profesyonel olarak ben süreçte sizlerin de iştirakinizi istiyorum, bunu yaparak sürece hem siz hem de ben katkıda bulunmuş olacağız.”

“Süreçteki tüm kontrol benim üzerimde olmayacaktır. Her biriniz sürece müdahale edebilir ve süreci kontrol edebilirsiniz. Ben profesyonel olarak gerçek bilgiye ve bilgi ışığındaki eyleme tabiyim ama sizler bana tam anlamıyla bağlı değilsiniz. Süreçte her biriniz özerk bireysiniz.”

“Ben sizlerin süreçteki rollerinizi ve elde ettiklerinizi değerlendirebilirken aynı zamanda sizler de benim yeterliğimi değerlendirip, bilgim, onu eyleme geçirişim ve benimle ilgili bazı şeyleri ortaya çıkarmanın keyfini yaşayabilirsiniz. Çünkü bu şekilde yaşama bakış açınız değişecek, kendinizi de aynı şekilde sorgulayıp değerlendirmeyi öğrenebileceksiniz.”

Öğrenciler bu kontrattan hoşlanmışlar ve kontratı onayladıklarını belirtmişlerdir. Daha önce hiç böyle bir deneyim yaşamadıklarını ifade edip şaşkınlıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmacı öğrencilere sorular yöneltmeye başlamış ve sorduğu sorularla, öğrencilerin kendileri ve İngilizce hakkında konuşmalarını sağlamıştır. Tüm öğrencilerin söz alması ve eşit sürede konuşmalarına dikkat edilmiştir.

Öğrencilerden İngilizceye dair düşündüklerini çekinmeden ortaya koymaları istenmiş, İngilizcenin öğretildiği önceki dönemler hakkında düşünceleri alınmıştır. Öğrencilerin bu noktada beğendikleri ya da eksik buldukları yönleri açığa kavuşturmaları istenmiştir. İngilizceye dair gelişmiş olan önyargıları çeşitli sorular yöneltilerek ortaya çıkarılmaya çalışılmış ve İngilizceyi neden sevdikleri ya da sevmedikleri tartışılmıştır. Bu konuşmalar yapılırken bilişsel koç öğrencilerin fikirlerine müdahale etmemiş, aktif dinleme yöntemini

uygulamış, öğrencilerin fikirlerini kendi cümleleriyle tekrarlayıp öğrencilerin onayını almış, yansıtıcı sorular sormuş ve öğrencilerin konuyla ilgili gerçek düşüncelerini serbestçe ortaya koymalarını sağlamaya çalışmıştır. Görüşmenin sonunda her birinin bir kağıt üzerine İngilizce öğrenimi hakkında düşündüğü olumsuzlukları yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin İngilizceye karşı geliştirdikleri olumsuz düşüncelerden bazıları aşağıda belirtilmiştir.

“İngilizceyi öğrenemediğimi düşünüyorum”

“İngilizceyi anlayamadığım için sevmiyorum”

“Çaba sarfetmeme rağmen yıllardır hiç ilerleyemedim”

“Çok çabuk unuttuğum için öğrendiklerimin işe yaramadığını düşünüyorum.”

“Sınavı geçmek zorundayım ama İngilizceyi sevmiyorum.”

“İleriki hayatımda bu problem hep karşıma çıkacak.”

Daha sonra öğrencilerin olumsuz duygularının bulunduğu bu kağıtlar toplanarak büyük bir kaba alınmış ve bahçeye çıkılıp birlikte büyük bir kabın içinde yakılmıştır. Yapılan bu işlemle bilişsel koç, yanan kağıtlar gibi olumsuz yargıların da bir süre sonra ortadan kalkacağını vurgulamış ve böylece güven ortamını pekiştirmeye ve öğrencilerin yaptıkları şeylere inanmalarını sağlamıştır. Öğrenciler bu ilk toplantıdan memnun ve bir sonraki aşama için merak içinde ayrılmışlardır. Araştırmacı bilişsel koç öğrencilerin şimdiye kadar yaşamadıkları bu deneyimi onlarla paylaştığı için bu durumdan oldukça memnun olarak ortamdan ayrılmıştır.

b-Amaç Belirleme

Bir araya gelinen ikinci görüşmede araştırmacı-bilişsel koç bir önceki aşamada öğrenciler hakkında edindiği bilgiler ışığında henüz yansıtma, kendini ve ne bildiğini bilme kavramlarıyla tanışmamış olan öğrencilere bu kavramları anlatmış bu kavramlar yardımıyla kendilerini daha iyi tanıyabilecekleri, neyi daha kolay nasıl öğreneceklerini kendilerini tanıyarak belirleyebileceklerini ve de kendilerini dürüst bir şekilde değerlendirerek kendilerine ne ölçüde iyilik yapacaklarını örneklerle ifade etmiştir. Bu örneklerin ardında araştırmacı yanında getirdiği aynayı çıkararak öğrencilerin gözleri önünde aynaya bakmış ve mesleki anlamda aynada nasıl birini gördüğünü tüm ayrıntılarıyla ve dürüstlikle ortaya koymuştur. Öğrencilerden de bir kaçına aynı şekilde aynayı uzatmış ve gördüklerini öğrencilik kimlikleri kapsamında yansıtmasını istemiştir. Öğrencilerin bu terimle yeni karşılaştıkları bu ortamda ilgilerini çekmesi açısından oldukça yararlı olan bu etkinlik sonucunda öğrenciler yansıtma hakkında daha fazla araştırma yapmaya sevk edilmişlerdir.

Araştırmacı öğrencilere öğrenme stilleri ile ilgili sorular yöneltilmiş aldığı cevaplar doğrultusunda öğrencileri; görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stilleri ile ilgili

bilgilendirmiştir. Herkesin en iyi öğrendiği yolu bulup o yolda ilerlemesi gerektiği üzerine konuşulmuş ve herkesin kendisine özgü bir öğrenme stili olduğu konusunda öğrencilere bilgi verilip bu konuda eksikliklerini gidermek için araştırma yapmaları gerektiği hatırlatılmıştır.

Öğrencilere İngilizceyi hangi amaçlarla öğrendikleri sorulmuş, beraber işleyecekleri derslerden neler beklediklerini ifade etmeleri istenmiştir. Kendi paylaşımları doğrultusunda ortak amaçlar belirlenmiş ve bilişsel koç her birinden belirledikleri bu ortak amaçları yazmalarını istemiştir. Belirlenen amaçlardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Bana göre İngilizcenin en zorlu kısmı gramer. Grameri sınavlarda başarılı olmak için tam anlamıyla öğrenmek istiyorum.”

“İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan çok korkuyorum. Bu korkumu yenmek istiyorum”

“İngilizce bir şeyler izlediğimde ya da şarkı dinlediğimde tam anlamıyla anlamk istiyorum”

“İngilizce kelime haznemi geliştirmek istiyorum”

“İngilizceyi çok rahat konuşmak istiyorum”

“Hazırlık sınıfını geçmek ve ileriki yaşantımda İngilizce ile ilgili tüm sınavları geçmek için yeterliliğe ulaşmak istiyorum.”

c- Süreç Hakkında Bilgilendirme Çalışmaları (Başarı göstergelerinin belirlenmesi, bulguların nasıl toplanacağına karar verilmesi, süreçte kullanılacak olan strateji ve yöntemlerle ilgili öğrencilerin bilgilendirilmesi)

Öğrencilere şimdiye kadarki görüşmelerde ortaya çıkan sorunlarla ilgili bir hatırlatma konuşması yapıldıktan sonra bu sorunları ortadan kaldırmaya yönelik birlikte yapacakları çalışmaya dair bilgiler verilmiştir.

Araştırmacı, öğrencilerden başarı hakkında neler düşündüklerini sormuş ve hangi durumda kendilerini başarılı bulduklarını ya da bulacaklarını anlatmaları istenmiştir. Üstbiliş kavramı, yani ne bildiğini bilmenin öğrencilerin öğrenme yaşantıları ve özel yaşantıları için ne anlam ifade ettiğini tartışılmıştır. İngilizce öğreniminin bir süreç olduğu ve bu süreçte kendilerinin de çok önemli bir yere sahip olduğu öğrencilere telkin edilmiştir. Gerçekten isteyerek, kendilerini tanımanın ve bu şekilde de nasıl daha iyi öğreneceklerini tanımanın sadece yabancı dil öğreniminde değil ileriki öğrenme hayatlarında ne denli faydalı olacağı açıklanmıştır.

Öğrencilere kendilerini tanımalarına yardımcı olacak bu süreçte yansıtıcı öğretim uygulayacakları açıklanmış ve bu öğretim yöntemiyle sorunları ortadan kaldıracakları ifade edilmiştir. Yansıtma terimi öğrencilere “öğretim süreci sırasında ve sonrasında, öğretim

ortamında neler olup bittiğini düşünmek ve bu düşünceler ışığında bir takım değişiklikler yapmak” olarak açıklanmıştır. Bu süreçte öğretmen de öğrenci de kendisine ayna tutacak ve sorunlu taraflar düzeltilmeye çalışılacaktır. Yansıtıcı öğretim sürecinin 5 aşaması olduğu ve bu aşamaların **inceleme** (Öğretmen/öğrenci olarak ne yapıyorum?), **bilgilendirme** (Öğretim/öğrenim biçimim ne ifade ediyor?), **bilgileri karşılaştırma** (Bu öğretim/öğrenim yöntemine nasıl ulaştım?), **değerlendirme** (Nasıl farklı öğretebilirim/öğrenebilirim?) ve **eyleme geçirme** (Şimdi nasıl öğreteceğim/öğreneceğim?) olduğu detaylı olarak anlatılmıştır. Bunun için hem öğretmen hem de öğrenciler ders esnasında ve ders sonrasında kendilerini ve birbirlerini değerlendirip süreçte gerekli değişiklikleri yapacaklardır.

d-Değerlendirme (Kişisel Öğrenme ve Kendi Kendini Değerlendirme Sürecinin Oluşturulması/Yansıtma)

Öğrencilerin de katılımıyla dersin amaçları ve süreçte kullanılacak olan yöntem belirlendikten sonra öğrenmenin/öğretimin nasıl değerlendirileceği birlikte kararlaştırılmıştır. Fırat Üniversitesinin ve Yabancı Diller Yüksek Okulu’nun belirlemiş olduğu değerlendirme kriterleri açıklandıktan sonra, öğretim görevlisinin kendi değerlendirme payı için öğrencilerden görüş istenmiştir. Değerlendirme yöntemleri ortaya konmuş ve değerlendirme yöntemine görüş birliği ile karar verilmiştir. Bu noktada araştırmacı özerk öğrenme (öz yönetimli) öğrenme kavramını açıklamış ve başarının ve amacın bu seviyeye ulaşmak olduğundan bahsetmiştir. Çünkü kişi kendi öğrenmesini yönlendirdikçe özgürleşecektir. Son değerlendirme kriteri olarak da öğrencilerin kendilerine ve birbirlerine süreçte verdikleri notlarla araştırmacının süreçte toplantılara katılmalarını baz alarak kendilerine vereceği notlardan ibaret olacağı açıklanmıştır. Görüşme sonlandırılırken öğrencilere bu deneyimden kişisel olarak neler bekledikleri sorulmuş ve büyük çoğunluğunun yabancı dile odaklandıkları ve özellikle hazırlık sınıfını geçmek için bu sürecin kendilerine yararı olup olmayacağı tartışılmıştır. Bu durumda araştırmacı öğrencilerden biraz daha geniş çaplı düşünceleri gerektiğini hatırlatarak yaşam boyu öğrenme ile ilgili öğrenciler bilgilendirilmişlerdir.

Bu toplantının öğrencilere ne kattığı sorulmuş, bu toplantıdan hangi ölçüde faydalandıklarını açıkça ifade etmeleri sağlanmıştır. Öğrenciler önceleri bu değerlendirmeleri yaparken biraz daha çekingen davrandıkları gözlemlenmiş ancak her geçen toplantıda biraz daha açık olabildikleri görülmüştür. Bunda araştırmacının rahat ve esnek tavırları ve kendisini de sürekli değerlendirip eleştirebilmesi önemli bir yere sahiptir.

Öğrenciler yeni kavramlarla tanıştıklarını belirtip bu kavramların kendileri için gerçekten faydalı olup olmayacağını merak ettiklerini belirtmişlerdir. Yabancı dile ve kendilerine karşı her zamankinden daha farklı baktıklarını da ifade etmişlerdir. Öğrencilerin

her geçen görüşmede biraz daha meraklanmaları araştırmacıya oldukça olumlu duygular yaşatmıştır.

II. Sürecin Gözlemlenmesi ve Kontrolü

Yukarıdaki görüşmelerin de bir kısmı bu gözlem süreci içerisinde gerçekleşmiştir. Araştırmacı hem derslerde yansıtıcı öğretim doğrultusunda hazırladığı etkinlikleri uygulamış hem de ders dışı zamanlarda öğrencileri kendilerini tanıdıkları yeni bir yolculuğa çıkarmış ve bu yolculuk esnasında onları yeni kavramlarla tanıştırap sürece dahil etmiştir.

Yansıtıcı Öğretim yöntemi doğrultusunda hazırlanan ders planı 7 hafta süresince deney grubunda uygulanmıştır. Bu 7 haftalık uygulama esnasında Bilişsel koç dersin öğretim görevlisi olarak hazırladığı planı uygulamış ve gerekli etkinlikleri yaparken aynı zamanda süreci, ortamı, öğrencileri ve kendisini tarafsız bir şekilde gözlemlemiştir. Ders esnasında ses kayıt cihazına kaydedilenlerden de yola çıkarak ders sonrasında tuttuğu raporlara yolunda giden ve gitmeyen unsurları kaydetmiştir. Bu süreçte öğrenciler de hem kendilerini hem de öğretim görevlisini gözlemlemişler ve onlar da kendi günlüklerine aksaklıkları ya da süreçle ilgili olumlu yanları yazmışlardır. Ancak günlük tutma öğrenciler için sıkıcı bulunmuş ve bazı öğrenciler hiç günlük tutmamışlar, bazıları da başlarda hevesli olsalar bile sonraları sıkılmışlardır. Kendilerini sözlü olarak ifade etmenin daha rahat olduğunu ve yazmaktan sıkıldıklarını her fırsatta dile getirmişler ancak araştırmacı yazı ile daha rahat olabileceklerini sözlü olarak dile getirilemeyenlerin bile yazıyla dile getirilebileceğini her fırsatta hatırlatarak onları bu konuda sürekli teşvik etmeye çalışmıştır. Bilişsel koç hem de aynı zamanda dersin öğretim görevlisi olduğu için gözlemlediği aksaklıkları anında düzeltebilmiş ve ‘reflection-in-action ve reflection-on-action’ kavramları tam anlamıyla uygulanabilmiştir. Süreç içinde meydana gelen problemleri bir durum karşısında yansıtma yapan araştırmacı bu yolla yeni öğrenmelere de yön vermiştir. Yani yansıtıcı öğretim sayesinde yapılan yansıtma ile ders içerisinde de anında geri bildirim verilebilmiş, öğrenciler de bu durumdan etkilenerek problemleri bir durumla karşılaştığında nasıl davranmaları gerektiğini anlamışlardır.

III. Yansıtma

Sürecin sonuna gelindiğinde son toplantı organize edilmiş, bu toplantının çok önemli olduğu ve tüm süreci kapsayacağı öğrencilere duyurulmuştur. Tüm öğrencilerin katılımının sağlanması için araştırmacı sürecin bitişiyle pasta kesip yeni bakış açılarını kutlayacaklarını duyurmuştur. Toplantı yine okul kantininde gerçekleşmiştir.

Toplantıya başlarken öğrencilerden öncelikle süreçle ilgili izlenimlerini özetlemeleri istenmiş ve süreçte en dikkat çekici deneyimlerinin, en hoşlarına giden ve en gitmeyen

yönlerin ve bu durumlarda neler hissettiklerini ifade etmeleri sağlanmıştır. Öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda paylaşılmıştır.

“Özel bir problemim vardı hatırlarsanız, yanınıza gelmiştim. Ders içinde çok sıcak davranıyor ama acaba odasına gittiğimde nasıl davranacak bana ne tepki verecek diyordum kendi kendime. Odanızda da bana çok ilgi gösterdiniz ve anlattığım şeyi ilgiyle dinlediniz. Sonra da her beni gördüğünüzde sorup ilgilendiniz bunun için size teşekkür ederim. Bu davranışlarınızla ben de bu süreçten olumlu etkilendim diyebilirim.”

“Aynı soruyu dört defa sorduğumu hatırlıyorum size derste, tepkinizden korkmuştum en son sorduğumda çünkü hala anlayamamıştım. Gittikçe sinirlendiğinizi anladığımda da aslında bu biraz beni korkutmuştu. Ama en sonunda arkadaşlarımdan yardım istediniz ve ‘hadi ben anlatamıyorum sanırım belki sizin ifadeleriniz daha anlaşılır olacak arkadaşınız bunu anlayana kadar anlatalım’ deyişiniz hoştu ve konuyu gerçekten çok iyi anladım.”

Daha sonraki aşamada ilk toplantılarda planladıkları amaçlar ortaya konmuş ve bu amaçların ne ölçüde gerçekleştiği, gerçekleşmesine ya da gerçekleşmemesine süreç içinde hangi faktörlerin etki ettiği tartışılmıştır. Amaçların bir çoğuna ulaşıldığı ancak özellikle telaffuz ve akıcı konuşma üzerine amaçlanan durumların hala tam olarak gerçekleşmediği tespit edilmiş, bunun için de sürenin yeterli olmadığı ve yetişmesi gereken müfredat doğrultusunda hareket edildiği için bazı noktalarda konuşma ağırlıklı etkinliklerin fazla yapılamadığı tartışıldı. Bu noktada araştırmacı amacın gerçekleşmemesinde kendi sorumluluğunu açık bir şekilde ortaya koymuş ancak öğrencilere de kişisel çabanın bu doğrultuda ne denli önemli olduğunu hatırlatmıştır. Bu sorular karşısında öğrencilerin verdiği cevaplardan bazıları şöyledir:

“Amaçları belirlediğimiz toplantıda işin çok farkında değildim, acaba gerçekten bunlar yapılacak mı demiştim kendi kendime. Ancak özellikle herkesin sürece dahil edileceğini söylediğinizde ve kendimizi rahatça ifade edebilmemizin sağlanacağını söylediğinizde biraz zor demiştim, ama bakın şimdi rahatça söz alıp konuşuyorum, aynı şey derslerde de oldu sınıfta konuşmaktan hiç çekinmedim, sizin ve oluşturduğunuz ortamın bunda çok etkisi oldu.”

“Hepimizin neredeyse ortak sorunuymuş İngilizce anlayabilsek de konuşamamak, herkes de amaç olarak İngilizce konuşmak istiyorum bu uyguladığınız yöntemle bunu sağlayabilecek misiniz demiştik. Derslerde çok rahat ortam oluşturdunuz kendimizi çekinmeden ifade ettik de hala çok akıcı İngilizce konuşabildiğimiz söylenemez. 7 haftada bunun gerçekleşeceğini beklemek belki biraz fazla oldu”

“Etkinliklerin çoğu keyifliydi, geçen dönemle kıyaslandığında tekdüze değildi ve öğrendiğimiz şeylerin daha iyi yerleşeceğini söylemişsiniz. Hiçbir şey havada kalmadı gerçekten işlenen ve zevk aldığım konuların neredeyse hepsi aklımda diyebilirim.”

Daha sonra öğrencilere kendi öğrenmelerini yönetebilip yönetemedikleri sorulmuş ve büyük bir çoğunluğun bu konuda çaba gösterdiği saptanmıştır. Üstbiliş yansıtma gibi yeni tanışılan kavramların öğrencilerin literatürüne yerleştiği gözlemlenmiş, bu yöntemleri tam olarak benimseyemeseler de bazı noktalarda kendilerine rahatça ayna tuttukları ve kendilerini net bir şekilde ortaya koydukları gözlemlenmiştir. Neyi nasıl yaptıkları hakkında daha çok düşündükleri ve daha iyi nasıl öğrenirim sorusunu kendilerine sordukları görülmüştür.

Öğrencilere bu sürecin daha iyi nasıl yönetilebileceği, süreçteki eksikliklerin neler olduğu sorulmuş ve öğrenciler bu sorularla yansıtma yapmışlardır. Bu yansitmaların en göze çarpan sonuçları ise;

“Bence süreç çok olumluydu, düşünme sürecimi ifade edebilmeyi öğrendim. Daha esnek olmanın bana neler getireceğini öğrendim ve farklı bakış açılarıyla olaylara bakabilmenin ne tür bir zenginlik olduğunu öğrendim. Size bu konuda çok teşekkür ederim. Sizin de dediğiniz gibi bu yolculuk daha yeni başladı, yolculukta bu yöntemler bana eşlik edecekler”

“Başlarda çok sıkılacağımı düşündüm ve itiraf etmem gerekirse biraz gereksiz buldum söylediklerinizi. Ancak zaman ilerledikçe özellikle derslerdeki tutumunuz karşısında biraz daha olumlu düşünmeye başladım. Yararlı olabilecek etkinliklerdi.”

“Toplantılar biraz kalabalıktı, yani aslında birebir görüşme imkanı tabii ki çok zor biliyorum ama ben bazı noktalarda kendimi çok da rahat ifade edemediğimi düşündüm”

Yapılan ön görüşmeler, planlama çalışmaları ve 7 hafta süren sürecin işleyişi ve gözlemlenişinin ardından elde edilen bilgiler organize edilmiştir. Tüm veriler detaylıca incelenmiş, gündelik faktörle de işin içerisine dahil edilerek gerekli karşılaştırma, sebep sonuç ilişkileri kurma ve çıkarımların yapılması safhası tamamlanmıştır. Yapılan bu ayrıntılı çalışmanın ardından öğretim görevlisi kimliğiyle koç kendisine öz eleştiri yaparak değerlendirmiş, veriler ışığında aksaklıkları değerlendirmiş ve öğrencilerle elde edilen veriler paylaşılmıştır. Bu sayede öğrenciler de kendi öğrenme yaşantılarıyla ilgili nasıl daha başarılı olabilecekleri konusunda kendi kendilerini ve aynı zamanda öğretim görevlisini değerlendirmiş bir ölçüde hep birlikte sürece ayna tutulmuş olmuşturlar.

EK 11. Araştırmacının Ön Yansıtması

Memnun Olduğum Yönler	Değiştirmek İstediğim Yönler
Öğrenme sürecini her zaman öğrenci açısından düşünür, onların duygu ve düşüncelerini paylaşıyorum. Jest, mimik ve vücut dilimi sıkça kullanırım. Öğrencilerle özellikle yeni başladıkları dönemde, yeni başlayan öğrencilerin sözcük kapasitesi bakımından yeterli olmadıklarının farkında olarak görsel iletişim kurmaya özen gösteririm. Sınıfta sesimi farklı tonlarda kullanırım. Yeni derslerine girdiğim öğrencilerin isimlerini hemen öğrenirim. Onlarla ilgilendiğimi ve onlara değer verdiğimi, onları çok iyi dinleyerek, ses tonum ve yüz ifadelerimle dersin ilk başından kendilerine hissettirim. Hedef dilde öğrenilmesini istediğim noktayla gerçek yaşam arasında bağlantılar kurarım ve öğrencilere hedef dilin gerçek yaşam koşullarında kullanılmasının amaçlandığını hissettirim	Bazen yeni öğrenilecek bilgileri öğrencilerin eski bilgilerinden tam olarak emin olmadan yapılandırmaya çalışırım. Ancak öğrencilerin yeterli alt yapıya sahip olmadıklarını anladığımda hayal kırıklığına uğrarım çünkü tüm öğrenciler istediğim şekilde beceriyi ya da hedeflenmiş davranışı edinememiş olabilir. Konuya başlamadan önce herkesin eşit bilgiye sahip olup olmadığını kontrol etmeli ve sınıfı bu doğrultuda eşitlemeliyim. Her derse girerken aklımda ve genellikle de kağıt üzerinde üzerinden geçeceğim ve tamamlayacağım dil yapıları belirlidir. Ancak süreç içinde karşılaşılan bir noktaya bazen çok fazla takılıp iyice öğrenilmesi için fazla çaba sarf ettiğimin farkındayım. Bu da zaman içerisinde müfredatı

	yakalayamamama ve bunun sonucunda da bazı önemli konulara az zaman ayırmama neden olmaktadır. O süre zarfında öğrenciler için amaçladığım dil konuları noktasında daha kararlı davranmalıyım.
Hazırlık sınıflarındaki öğrencilerime de sanki birer İngilizce öğretmenliği öğrencileri gibi davranır, onlara tüm ayrıntıları vermeye çalışırım (bazen onların genel dil öğrencileri olduğunu unuttuğum da olur)	Öğrencilerin hatalarına çok dikkat eder ve onları çok sık düzeltmeye çalışırım. Bazı noktalarda hataları görmezden gelmem gerektiğinin ya da hataları düzeltmede daha farklı yollar bulup onları sınıfta kullanmam gerektiğinin farkındayım.
Sözcük öğreniminde telaffuza çok önem veririm. Ufak ihmallerin ya da yanlışların sözcüğün yanlış anlaşılacağını vurgular ve sınıfta telaffuz çalışmaları yaparım.	Telaffuz üzerinde bazen çok fazla vurgu yaptığım için bu durum öğrencilerin kendilerini yetersiz ve kusurlu hissetmelerine neden olmakta. Bu da onların cesaretlerini kırmaktadır. Bu yönümü düzeltmem ve onları cesaretlendirecek farklı teknikler bulmam gerektiğinin farkındayım.
Tüm dersimi hedef dilde (İngilizce) yürütürüm. Öğrencilerin anlamadıkları noktalarda kendimi daha basit bir şekilde yeniden ve yeniden ifade edebilirim. Bu her birinin anladığına emin olana kadar devam eder.	Bazı noktaların daha iyi anlaşılması noktasında ana dilin de öneminin farkındayım. Ana dili kullanmadığım için bazı çok önemli noktaların öğrenciler tarafından çok net anlaşılmadığını fark ediyorum. Sınıfta an dili de gerektiği yerlerde kullanmam gerektiğinin farkındayım.
Yaptığım işten çok zevk alırım.	Sınıf içinde kendimi kaptırdığım durumlarda bazen çok fazla konuştuğumu hissederim. Bu durumda öğrencilerin dikkatleri dağılabilmekte ve kendileri konuşup derse dahil olmadıkları için dersten sıkılabilmektedir.

EK 12: Ders Sonrası Araştırmacının Yansıtma Örneği

Bugünkü konum ‘Defining Relative Clauses’ idi. Yapını kuralları ve kullanım yerleri öğrencilere kazandırılmaya çalışıldı. Derse bir ısınma etkinliği ile başladım. Derse gelirken yanımda üç farklı ve dikkat çekici özelliklere sahip resim vardı. Bu resimleri tahtaya yapıştırıp her öğrenciden birbirleriyle fikir alışverişinde bulunmadan her resim için tanıtıcı nitelikte sözcükler yazmalarını istedim. Resimler hoşlarına gittiği için öğrenciler istekli bir şekilde aktiviteye katıldılar. Tahtada her resmin altına boşluk kalacak şekilde yer bırakmışım. Sınıftaki her öğrencinin bu etkinliğe katılmasını esas aldım ve sözcüklerini resimlerin altına yazdım. Bu sözcüklerle resimleri tanıtan cümleler kurdum. Bu kurulan cümlelerde ‘defining relative clause’ yapıları kullanılmadı. Daha sonra ben öğrencilerin örneklerinden yola çıkarak ve öğrenilecek konuyu kullanarak yeni cümleler oluşturdum. Ses tonum ve yüz hareketlerimle dikkati konunun üzerinde topladım. Öğrencilerin yapıyı kavradıklarını anlayınca kuralı birlikte tahtaya yazdık. Sorular sorarak onları yönlendirerek kuralı çıkarmalarını sağladım. Daha önceden hazırladığım sunuyu tahtaya yansıtıp farklı bir şekilde kuralları tekrar görmelerini sağladım. Resimlerle desteklediğim çok sayıda cümle yansıtıp öğrencilerle cümleleri tartıştık. Öğrencilerin dönem sonunda tabi tutulacakları sınav doğrultusunda ders kitabından da gerekli alıştırmaların yapılması gerektiği için önceden önemli olanlarını belirlediğim alıştırmaları yapmalarını sağladım. Bu alıştırmaları cevaplarken önce gönüllü olanları kaldırdım ancak gönüllülük esası ile dersi işlemeye devam etsem birkaç öğrenci etrafında kalacaktım. Bu yüzden farklı bir yol izlemeye karar verdim ve ikili gruplar halinde soruyu sorup istedikleri arkadaşlarına cevaplatmalarını söyledim. Hatalar olduğunda araya girdim. Diğer öğrencileri de dahil edip hata üzerinde tartışma yapmalarını ve fikirlerini paylaşımlarını sağladım. Bu arada esprili ortamlar olduğunda hep birlikte eğlendik ve tekrar etkinliğe döndük. Dersin sonuna yaklaşırken keyifle oynadıkları bir oyun tercih ettim. Sınıftan herhangi birini isim vermeden ‘who’ pronounuyla tanıttık ve sonra kim olduğunu bulmaya çalıştık. Aynı şeyi ‘where’ pronoununu kullanarak yerler için ve ‘which’ pronoununu kullanarak da nesneler için tekrarladık. Öğrenciler bu oyunu oynarken ben arka taraftan onları izledim ve konuyu ne kadar kavradıklarını ölçtüm. Yaptıkları hataların nerelerde yoğunlaştığını not aldım. Sonra tahtaya hataların olduğu cümleleri ve doğru cümleler yazdım. Bunu yaparken hatalı cümleleri farklı bir renk kullanarak yaptım. Renkler arasındaki ayrımı

ve hataları büyük bir çoğunluğu fark etti. Hataların nerede olduğunu tartıştılar ve hatayı yapanlar da kendilerini düzelttiler. Dersin sonuna yaklaşırken müfredatta olmasa da bilmelerinde yarar gördüğüm ‘defining’ ‘non-defining’ farkını onlarla paylaşp birkaç cümle kurdum.

Doksan dakikalık dersin son dakikalarında öğrencilerden bugün öğrendiklerimiz hakkında konuşmalarını istedim. Tek bir sözcüğü bile kabul edeceğimi söyleyip onları cesaretlendirdim ve her birinden bu günkü dersi özetleyen yapılar aldım.

En son aşamada ise ödevlendirmeyi yaptım ardından da dersi ve birbirimizi değerlendirdik. Öğrencilere ders hakkında neler düşündüklerini, derle ilgili öğrenme amaçlarının ne ölçüde gerçekleştiğini, derste kendilerini nasıl bulduklarını sordum. Öğrenciler dersten genel anlamda memnun kalmışlardı. Etkinliklerin çeşitliliği sayesinde dikkatlerinin hep derste olduğunu söylediler. En zevk aldıkları kısmın oyun kısmı olduğunu ancak oyun kısmının kısa sürdüğünü, daha uzun olsa daha memnun olacaklarını, derste kurallar dahil İngilizce kullanılmasının bazı noktalarda sıkıntıya yol açtığını bazı noktaları anlayamadıklarını belirttiler. Ama bunları özgürce dile getirebilmenin ne denli memnun edici olduğunu da belirttiler.

Ben de bu noktalardan yola çıkarak dersi, öğrencilerimi ve kendimi değerlendirdim. Dersin planladığım şekilde ilerlediğini ve öğrencilerimin de derse büyük çoğunlukla iştirak ettiğini belirtip onlarla teşekkür ettim. Kendimi de onların gözüyle değerlendirip bazı noktalarda ana dil kullansaydım daha anlaşılır olabileceğimi dile getirdim. Oyun konusunda da 90 dakikalık bir ders için fazla zaman ayıramadığımı onlarla paylaşp diğer derslerde de oyuna sıkça yer vereceğime dair onlara söz verip dersi güzel dileklerle sonlandırdık.

EK 13. TAP: Test analysis programı (version 2007a) madde analiz sonuçları

Item	Number Correct	Item Diff.	Disc. Index	Correct In High Grp.	Correct In Low Grp.	Point Biser	Adj. Pt Bis	Item	Number Correct	Item Diff.	Disc. Index	Correct In High Grp.	Correct In Low Grp.	Point Biser	Adj. Pt Bis
Item 01 #	196	0.65	0.47	73 (0.87)	35 (0.40)	0.39	0.34	Item 29 #	136	0.45	0.49	60 (0.71)	20 (0.23)	0.43	0.39
Item 02 #	194	0.65	0.58	76 (0.90)	29 (0.33)	0.45	0.41	Item 30 #	172	0.57	0.55	71 (0.85)	26 (0.30)	0.41	0.37
Item 03 #	235	0.78	0.13	72 (0.86)	64 (0.73)	0.18	0.14	Item 31 #	95	0.32	0.45	46 (0.55)	9 (0.10)	0.39	0.35
Item 04 #	208	0.69	0.46	77 (0.92)	40 (0.45)	0.38	0.34	Item 32 #	211	0.70	0.52	78 (0.93)	36 (0.41)	0.45	0.42
Item 05 #	120	0.40	0.46	55 (0.65)	17 (0.19)	0.37	0.32	Item 33 #	132	0.44	0.46	59 (0.70)	21 (0.24)	0.36	0.31
Item 06 #	182	0.61	0.48	71 (0.85)	32(0.36)	0.41	0.37	Item 34 #	177	0.59	0.53	71 (0.85)	28 (0.32)	0.45	0.40
Item 07 #	186	0.62	0.50	70 (0.83)	29 (0.33)	0.44	0.40	Item 35#	137	0.46	0.44	59 (0.70)	23 (0.26)	0.36	0.31
Item 08 #	201	0.67	0.41	71 (0.85)	38 (0.43)	0.37	0.33	Item 36 #	172	0.57	0.44	64 (0.76)	28 (0.32)	0.41	0.36
Item 09 #	140	0.47	0.34	53 (0.63)	26 (0.30)	0.35	0.30	Item 37#	81	0.27	0.33	37 (0.44)	10 (0.11)	0.32	0.27
Item 10 #	216	0.72	0.47	78 (0.93)	40 (0.45)	0.44	0.40	Item 38 #	143	0.48	0.53	63 (0.75)	19 (0.22)	0.41	0.37
Item 11 #	182	0.61	0.49	68 (0.81)	28 (0.32)	0.39	0.34	Item 39 #	137	0.46	0.48	56 (0.67)	16 (0.18)	0.41	0.36
Item 12 #	156	0.52	0.31	56 (0.67)	31 (0.35)	0.26	0.21	Item 40 #	182	0.61	0.49	66 (0.79)	26 (0.30)	0.43	0.39
Item 13 #	190	0.63	0.41	70 (0.83)	37 (0.42)	0.38	0.33	Item 41 #	155	0.52	0.45	63 (0.75)	26 (0.30)	0.34	0.30
Item 14 #	182	0.61	0.41	68 (0.81)	35 (0.40)	0.36	0.32	Item 42 #	136	0.45	0.52	59 (0.70)	16 (0.18)	0.40	0.35
Item 15 #	161	0.54	0.51	66 (0.79)	24 (0.27)	0.38	0.33	Item 43#	83	0.28	0.17	32 (0.38)	19 (0.22)	0.15	0.11

EK 13'ün Devamı

Item 16 #	243	0.81	0.34	79 (0.94)	53 (0.60)	0.38	0.35	Item 44#	124	0.41	0.29	47 (0.56)	24 (0.27)	0.27	0.22
Item 17 #	143	0.48	0.42	57 (0.68)	23 (0.26)	0.38	0.33	Item 45 #	103	0.34	0.40	48 (0.57)	15 (0,17)	0.38	0.34
Item 18 #	157	0.52	0.37	57 (0.68)	27 (0.31)	0.33	0.28	Item 46 #	61	0.20	0.17	23 (0.27)	9 (0.10)	0.18	0.14
Item 19 #	153	0.51	0.44	61 (0.73)	25 (0.28)	0.39	0.34	Item 47 #	163	0.54	0.49	66 (0.79)	26 (0.30)	0.40	0.35
Item 20 #	105	0.35	0.16	36 (0.43)	24 (0.27)	0.16	0.11	Item 48 #	211	0.70	0.40	74 (0.88)	42 (0.48)	0.39	0.35
Item 21 #	99	0.33	0.45	48 (0.57)	11 (0.13)	0.37	0.33	Item 49#	190	0.63	0.55	72 (0.86)	27 (0.31)	0.43	0.39
Item 22 #	217	0.72	0.28	69 (0.82)	48 (0.55)	0.31	0.27	Item 50 #	167	0.56	0.54	67 (0.80)	23 (0.26)	0.45	0.41
Item 23 #	94	0.31	0.37	41 (0.49)	10 (0.11)	0.35	0.31	Item 51 #	156	0.52	0.15	51 (0.61)	40 (0.45)	0.15	0.10
Item 24 #	217	0.72	0.30	70 (0.83)	47 (0.53)	0.34	0.30	Item 52 #	152	0.51	0.56	67 (0.80)	21 (0.24)	0.44	0.40
Item 25 #	242	0.81	0.29	77 (0.92)	55 (0.63)	0.31	0.27	Item 53 #	213	0.71	0.28	71 (0.85)	50 (0.57)	0.27	0.23
Item 26 #	140	0.47	0.60	68 (0.81)	18 (0.20)	0.50	0.46	Item 54 #	169	0.56	0.43	65 (0.77)	30 (0.34)	0.36	0.31
Item 27 #	138	0.46	0.45	59 (0.70)	22 (0.25)	0.41	0.37	Item 55 #	116	0.39	0.42	50 (0.60)	15 (0.17)	0.35	0.31
Item 28 #	180	0.60	0.41	68 (0.81)	35 (0.40)	0.37	0.33								

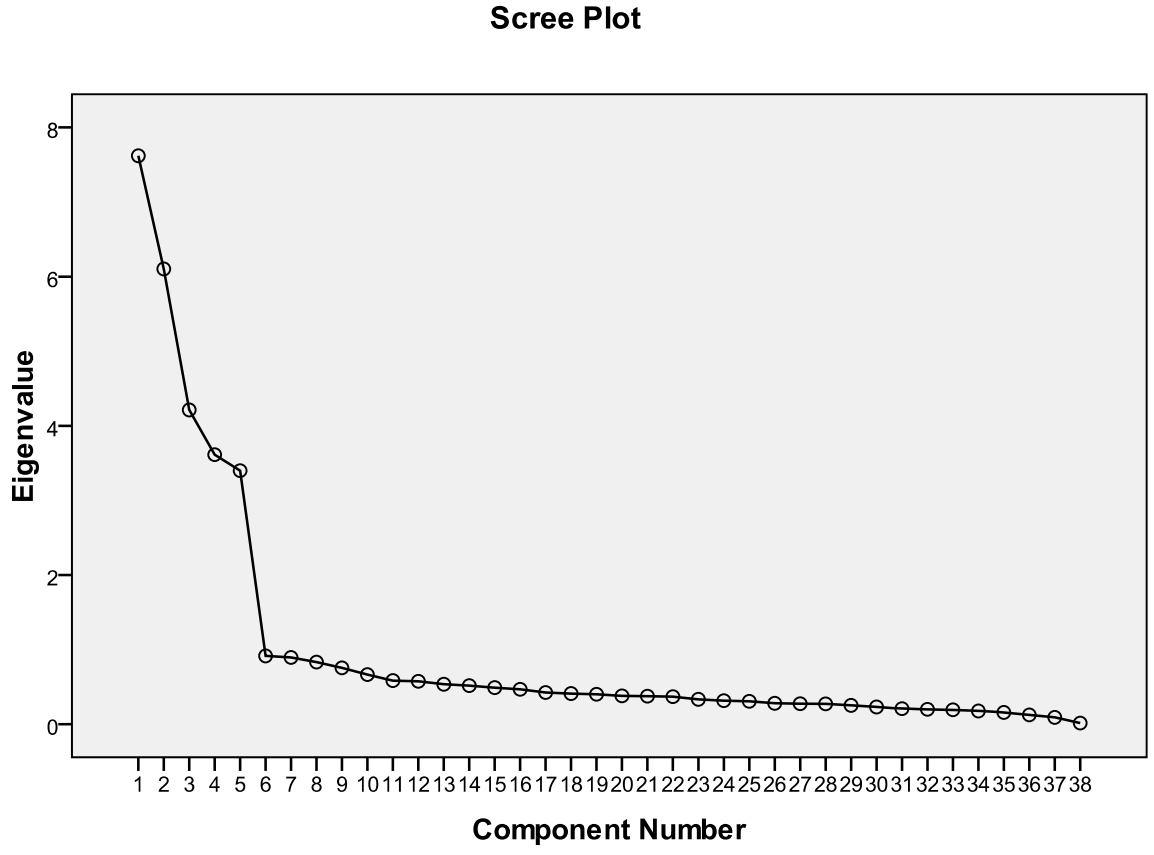
EK 14. TAP: 2.analiz sonuçları

Item	Number Correct	Item Diff.	Disc. Index	Correct In High Grp.	Correct In Low Grp.	Point Biser	Adj. Pt Bis	Item	Number Correct	Item Diff.	Disc. Index	Correct In High Grp.	Correct In Low Grp.	Point Biser	Adj. Pt Bis
Item 01 #	196	0.65	0.42	70 (0.84)	38 (0.43)	0.38	0.34	Item 29 #	136	0.45	0.51	60 (0.72)	19 (0.21)	0.44	0.40
Item 02 #	194	0.65	0.52	72 (0.87)	31 (0.35)	0.46	0.41	Item 30 #	172	0.57	0.50	68 (0.82)	28 (0.31)	0.41	0.36
Item 03 #								Item 31 #	95	0.32	0.45	46 (0.55)	9 (0.10)	0.40	0.35
Item 04 #	208	0.69	0.45	76 (0.92)	41 (0.46)	0.38	0.33	Item 32 #	211	0.70	0.50	77 (0.93)	38 (0.43)	0.44	0.40
Item 05 #	120	0.40	0.47	55 (0.66)	17 (0.19)	0.37	0.33	Item 33 #	132	0.44	0.47	57 (0.69)	19 (0.21)	0.36	0.31
Item 06 #	182	0.61	0.47	68 (0.82)	31 (0.35)	0.41	0.37	Item 34 #	177	0.59	0.52	69 (0.83)	28 (0.31)	0.44	0.39
Item 07 #	186	0.62	0.51	69 (0.83)	29 (0.33)	0.45	0.41	Item 35#	137	0.46	0.45	58 (0.70)	22 (0.25)	0.36	0.32
Item 08 #	201	0.67	0.41	72 (0.87)	41 (0.46)	0.37	0.32	Item 36 #	172	0.57	0.49	66 (0.80)	27 (0.30)	0.41	0.37
Item 09 #	140	0.47	0.37	54 (0.65)	25 (0.28)	0.35	0.30	Item 37#	81	0.27	0.35	38 (0.46)	10 (0.11)	0.32	0.27
Item 10 #	216	0.72	0.48	78 (0.94)	41 (0.46)	0.44	0.40	Item 38 #	143	0.48	0.51	61 (0.73)	20 (0.22)	0.42	0.37
Item 11 #	182	0.61	0.49	68 (0.82)	29 (0.33)	0.39	0.34	Item 39 #	137	0.46	0.48	55 (0.66)	16 (0.18)	0.41	0.37
Item 12 #	156	0.52	0.34	57 (0.69)	31 (0.35)	0.27	0.22	Item 40 #	182	0.61	0.50	66 (0.80)	26 (0.29)	0.44	0.40
Item 13 #	190	0.63	0.45	71 (0.86)	36 (0.40)	0.39	0.34	Item 41 #	155	0.52	0.43	61 (0.73)	27 (0.30)	0.34	0.29
Item 14 #	182	0.61	0.41	68 (0.82)	36 (0.40)	0.36	0.32	Item 42 #	136	0.45	0.48	56 (0.67)	17 (0.19)	0.39	0.34
Item 15 #	161	0.54	0.50	66 (0.80)	26 (0.29)	0.38	0.33	Item 43#							
Item 16 #	243	0.81	0.35	79 (0.95)	54 (0.61)	0.39	0.36	Item 44#	124	0.41	0.33	54 (0.57)	20 (0.25)	0.27	0.22

EK 14'ün Devamı

Item 17 #	143	0.48	0.42	56 (0.67)	23 (0.26)	0.38	0.33	Item 45 #	103	0.34	0.39	47 (0.57)	16 (0,18)	0.35	0.30
Item 18 #	157	0.52	0.43	59 (0.71)	25 (0.28)	0.35	0.30	Item 46 #							
Item 19 #	153	0.51	0.44	59 (0.71)	24 (0.27)	0.39	0.35	Item 47 #	163	0.54	0.49	66 (0.80)	27 (0.30)	0.40	0.36
Item 20 #								Item 48 #	211	0.70	0.39	73 (0.88)	44 (0.49)	0.40	0.35
Item 21 #	99	0.33	0.42	45 (0.54)	11 (0.12)	0.37	0.33	Item 49#	190	0.63	0.52	71 (0.86)	30 (0.34)	0.43	0.39
Item 22 #	217	0.72	0.30	69 (0.83)	47 (0.53)	0.32	0.27	Item 50 #	168	0.56	0.53	67 (0.81)	25 (0.28)	0.44	0.40
Item 23 #	94	0.31	0.37	40 (0.48)	10 (0.11)	0.35	0.30	Item 51 #							
Item 24 #	217	0.72	0.34	72 (0.87)	47 (0.53)	0.34	0.30	Item 52 #	152	0.51	0.59	68 (0.82)	20 (0.22)	0.45	0.41
Item 25 #	242	0.81	0.29	76 (0.92)	56 (0.63)	0.32	0.28	Item 53 #	213	0.71	0.29	71 (0.86)	50 (0.56)	0.28	0.23
Item 26 #	140	0.47	0.59	67 (0.81)	19 (0.21)	0.50	0.45	Item 54 #	169	0.56	0.42	63 (0.76)	30 (0.34)	0.35	0.30
Item 27 #	138	0.46	0.52	64 (0.77)	22 (0.25)	0.43	0.38	Item 55 #	116	0.39	0.43	49 (0.59)	14 (0.16)	0.36	0.32
Item 28 #	180	0.60	0.41	68 (0.82)	36 (0.40)	0.37	0.32								

EK 15. Yabancı Dilde Üstbiliş Ölçeği Scree Plot Çizimi



Şekil 12. Yabancı Dilde Üstbiliş Ölçeği Scree Plot

EK: 16. Bilişsel Koçluk Destekli Yansıtıcı Öğretim için Öğrenci Görüşme Formu Örneği

Sevgili öğrenciler,

Bu çalışmanın amacı, bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretimin yabancı dil öğrenme düzeyinize, üstbilişsel ve yansıtıcı düşünme becerilerinize etkisini incelemektir. Bu amaç için sizlere yaptığımız etkinlikler hakkında sorular yönelteceğim. Soracağım sorular hakkındaki fikirleriniz benim için çok önemli. Sizinle yapacağımız görüşme, çalışmanın amacına ulaşmasında çok yararlı olacaktır. Başlamadan önce aramızdaki konuşmaların gizli kalacağını ve adınızın araştırmanın hiçbir yerinde açıklanmayacağını belirtmek istiyorum. Görüşmemiz yaklaşık 30 dakika sürecektir. Başlamadan önce herhangi bir sorunuz varsa yanıtlamaya hazırım. Vereceğiniz yanıtlar için şimdiden çok teşekkür ederim.

Okutman

Seçil TÜMEN AKYILDIZ

Görüşme Tarihi: 12 Mayıs 2014

Görüşme Yeri: Araştırmacının Odası

Soru 1: Geçirdiğimiz sürecin ardından oluşturulmaya çalışılan ‘güven’ hakkında ne düşünüyorsunuz?

Cevap 1: Aslında her ilişkide ve ortamda olduğu gibi sınıf ortamında ve geçirdiğimiz süreçte de karşılıklı güven temel taşlardan birisiydi. Hocamız ve bize yol gösteren kişi olarak sizinle güven ilişkisinde hiç sıkıntı çekmedim. Sınıf içerisinde ve süreçte toplantılarda da güven ortamı oldukça sağlandı. Bu sayede yeni tanıştığım arkadaşlarımla bile çok uzun süredir birbirimizi tanıyor gibi rahat iletişim kurabildim ve ortamda kendimi ifade ederken hiç rahatsız olmadım. Güven ilişkisini kurabilmek için karşıdaki kişiyi dinlemenin ne derece önemli olduğunu öğrendim. Ben onları dinledikçe onlar da beni dinliyor ve kendimizi daha rahat ifade etme şansı buluyorduk. Karşıdaki kişinin sizi can kulağıyla dinlemesi insana kendisini değerli hissettiriyor. Bu da süreçte en çok hoşuma giden şeydi.

(Bu güven ilişkisinin derse karşı tutumunda da bir etkisi oldu mu?)

İngilizceye karşı geliştirdiğim olumsuz tutum ve öğrenemeyeceğime dair geliştirdiğim kaygılarım yaktığımız kağıtlar gibi kayboldu diyebilirim. Başaracağıma inanmamı sağlayan bu etkinliklere çok şey borçluyum.

Soru 2: Sürece başlarken sizleri bilgilendirdim hatırlıyorsanız, bazı kavramlarla (yansıtma, yansıtıcı düşünme, üstbiliş) yeni tanıştınız bu kavramların sizin için önemi nedir?

Cevap 2: Bu kavramların hepsinin kişinin kendisini daha iyi tanımasından geçtiğini biliyorum artık. Kendi kendimi tanıyıp ona göre bir stil seçmem gerektiğini öğrendim. Kendimi tanımaya başlamak ilginç bir süreç, dikkatimi çekiyor. Sürekli bir eleştiri ve değerlendirme süreci yaşadık. Bu benim çok hoşuma gitti çünkü daha önce hiç yaşamadığım bir şeydi. Annem ve babam benimle ilgili bazı gerçekleri söylediklerinde rahatsız olurdum şimdi ise bunun bilimsel bir amaçla ne kadar önemli olduğunu anladıktan sonra yapılmasının gerektiğini düşünüyorum. Yansıtma dediğimiz olay benim için büyük bir değişim oldu diyebilirim. Daha önceden bildiklerim ve zayıf yönlerimle yüzleşmek büyük bir adımdı.

Soru 3: İngilizce öğrenirken amaç geliştiriyor musun?

Cevap 3: Açıkçası daha önceleri temel bazı amaçların dışında (üniversite sınavını kazanmak) ders bazında amaçlarım yoktu. Ama bu uygulamalarda anladığım şeylerden biri de her durumda bir amacın olması gerektiği ve süreç sonunda amaçların ne ölçüde gerçekleştiğinin değerlendirilmesi gerektiği idi. Bu noktadan sonra üniversite hayatım ve ilerisi için hep belirgin amaçlarım olacak.

(Süreçte bu durumun sana nasıl bir faydası oldu biraz açıkla mısın?)

İngilizce açısından ele alacak olursam, daha önce İngilizceyi sadece bir zorunluluk olarak görüyordum ve onun için de bir faydası olacağını düşünmüyordum. Dil öğrenmenin önemini sizinle kavradım ve küçük adımlarla amaç belirleyerek hedefe sağlam ilerlemenin önemli olduğunu biliyorum artık. Şu anda İngilizce için çok daha farklı amaçlarım var diyebilirim. Benim için ne kadar önemli olduğunun farkındayım.

Soru 4: Derslerde ve sonrasında kendini nasıl değerlendirirsin?

Cevap 4: Amaç belli olunca amacın ne ölçüde gerçekleştiğini değerlendirebiliyorum. Ayrıca hangi noktalarda öğrenmede sıkıntı yaşadığımı arkadaşlarım ve hocam sayesinde daha rahat görmeye başladım. Bu da objektif olarak gerçeklerden kaçmayarak kendimi

değerlendirmemi kolaylaştırdı. Ders sonlarında yaptığımız yansımalar bir şekilde kendimizle yüzleşmeyi aslında.

(‘kendimle yüzleşme dedin’ yani kendini değerlendirmeye kendine karşı olan güvenin arttığını mı söylemek istiyorsun? Bunu biraz daha açıklar mısın?)

Evet özgüvenim arttı yani artık yanlış yapmaktan ve onların ne olduğunu öğrenmekten korkmuyorum. Sınıf içinde ve toplantılarda hatalarımızla var olduğumuzu vurguladık hep ve yaptığımız yanlışlar sayesinde doğrularını pekiştirdik. Özellikle sözcüklerin okunuşlarıyla ilgili güvensizliğimi ses kayıt cihazıyla söylediklerimi tekrar dinleyerek ve de doğru telaffuzlarıyla karşılaştırarak düzeltmeye çalıştım. Bu da bir değerlendirme sonucu oldu. Bundan kaçmadım çünkü yapabileceğime dair kendime güvendim. Yeni öğrendiğim yöntemler doğrusu kendime olan tutumumu değiştirdi, şimdi kendime daha çok değer verip daha fazla güveniyorum.

Soru 5: Süreçte değerlendirmeye ne gibi katkıların oldu?

Cevap 5: Toplantılarda ve derslerde o kadar çok kendimizi, birbirimizi ve hocamızı değerlendirdik ki artık evde bile her şeye bu gözle bakar oldum. Derslerde bir sonraki ders için yapılacak uygulamalara o dersteki eksikliklerimizi ya da hoşumuza giden şeyleri değerlendirip karar vermek katkılarımızdan birisiydi. Ayrıca değerlendirme kriteri için bizim görüşümüz alındı, bu da kendimi değerli hissettirdi açıkçası.

Soru 6: Derslerde yapılan etkinlikleri düşünürsen, eski bilgilerle yenilerini nasıl ilişkilendiriyorsun?

Cevap 6: Derslere başlarken geçen derslerde öğrendiklerimizle ilgili sorular soruldu ve etkinliklerle yeni konuya eskisiyle bağlantılar kurarak geçiş yaptık. Bu yolla eski bilgileri unutmadan sürekli hatırlayarak yenilerini üzerine ekledik. Bu şekilde daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum.

(Daha sonra da bu yöntemi kullanmak ister misin?)

Tabi ki isterim. Bölüme geçince de aynı şekilde olsun isterim her yeni bilgiyi öncekine bağlamak oldukça iyi sonuç veriyor.

Soru 7: Öğretim elemanından ve arkadaşlarınızda destek aldınız mı? Açıklar mısın?

Cevap 7: Evet her konuda destekledi bizi. Öğrendiğimiz yeni kavramlarla ilgili bizi destekledi öncelikle. Yaptığı toplantılar okula ve sürece alışmamızda çok önemli role sahipti. Daha sonra da ders esnasında ya da sonrasında dersle ilgili ya da özel birçok konuda destek aldım. Arkadaşlarımızla da yaptığımız hataları görmemiz konusunda birbirimizi yönlendirdik. Yanlış yapmaktan korkmadık bu sayede, çünkü kimse kimsenin yanlışıyla dalga geçmedi sadece yardımcı olmak için hatalar bulundu.

Soru 8: Derste fikrinizi açıkça söyleyebildiniz mi?

Cevap 8: Elbette, açık ve net bir şekilde yolunda giden gitmeyen her şeyi açıkça ifade ettik. Bazen çok sıkıldığımızı ve bazı etkinliklerden sonuç alamadığımızı çekinmeden söyledik. Bunun karşılığında bize tepki verilmeyeceğini biliyorduk. Tabi biz de bunu yaparken amaç karşı tarafı üzmemek değildi. En iyi nasıl öğreniriz amacıyla sürekli fikirlerimiz alındı ve her dersin sonunda derste hoşlandığımız ya da hoşumuza gitmeyen şeyler soruldu cevaplarımız sayesinde bir sonraki ders sevdiğimiz etkinliklerle ağırlıklı işlendi.

Soru 9: Derslerden zevk aldınız mı? Aldıysanız özellikle en çok hoşunuza giden şeyleri açıklar mısınız?

Cevap 9: İlk önceleri kafamda oluşan ön yargılardan kurtulmakla kalmadım bir de derslerden en çok keyif alan öğrenci oldum sanırım. Derslere aktif bir şekilde katılmak oldukça faydalı oldu. Sürekli dersin içinde hissettim kendimi, etkinlikleri takip edebilmek için aktif olmak gerekiyordu. Bazen başka şeylerle uğraştığımda ya da başka şeyler düşündüğümde dersi kaçırdığımı fark edince hocamız da bir şekilde derse yeniden dahil etmeye çalıştı beni. Bu diğer öğrenciler için de geçerliydi. Bir etkinlikten sıkılsam bile bir diğeri mutlaka daha keyifli olabiliyordu. 90 dakikalık derslere çok fazla şey sığdırdık. Biriyle öğrenemesek bir diğeriyle mutlaka anladık, bu kadar etkinlik ağırlıklı işlenmesi dersleri daha anlaşılır kıldı. Anladıkça da zevk aldık, zevkli hale geldikçe daha çok öğrenmek istedik.

Soru 10: Ders sonlarında yapılan yansıtmanın sizlere ne gibi katkıları oldu? Açıklar mısın?

Cevap 10: Her türlü değerlendirmelerin yapıldığı yansıtma zamanlarında en önemlisi kendimizi objektif bir şekilde değerlendirmeye başladık, diğerlerine de hata bulmak için değil de öğrenmenin daha iyi gerçekleşmesi noktasında değerlendirme yaparak katkıda bulunduk, hocamızı da sürekli değerlendirdik. Aslında eleştirinin kırmadan yapılacağını ve bu gözle

bakınca birçok şeyin farkına varıldığını gördük. Birbirimizi eleştirmekten çekinmedik aksine bir başkasının gözüyle kendimize bakmış olduk.

Soru 11: Yansıtıcı günlükler hakkında ne düşünüyorsun?

Cevap 11: Aslında faydalı olabilecek bir uygulama. Ancak derste not tutmaya bile üşenenler için uygun bir yol değil. Pratik olmadığını düşündük çoğumuz. Bu nedenle de sözlü değerlendirmelere oldukça yoğun katılırken günlük olayında çok istekli değildik.

Soru 12: Süreçte ne gibi olumsuzluklar vardı?

Cevap 12: Sürece genel olarak bakıldığında çok fazla problem yaşandığı söylenemez. Ancak bazı arkadaşların olumsuz tavırları, uygulamanın ilk döneminde eleştirilere gösterilen alınganlıklar, sınıf içindeki öğrenciler arasındaki uyumsuzlukların etkinliklere yansması olumsuzluklardı denilebilir.

(Bu olumsuzluklar süreç sonuna kadar devam etti mi?)

Etmedi. Olumsuz tavırlı olanlar bir süre sonra yumuşadılar, eleştiri konusunda da o kadar üzerinde durdunuz ki herkes bir şekilde alıştı duruma. Sınıfta anlaşılamayanlar da bu etkinlikler sayesinde birbirleriyle konuşur oldular. Öğrenciler arasındaki ilişkiler güçlendi diyebilirim.

Soru 13: Amaç belirleme toplantısında belirlediğiniz amaçlara ne ölçüde ulaştınız? Açıklar mısınız?

Cevap 13: Amaçları belirlediğimiz toplantıda işin çok farkında değildim, acaba gerçekten bunlar yapılacak mı demiştim kendi kendime. Ancak özellikle herkesin sürece dahil edileceğini söylediğinizde ve kendimizi rahatça ifade edebilmemizin sağlanacağını söylediğinizde biraz zor demiştim, ama şimdi rahatça söz alıp konuşuyorum, aynı şey derslerde de oldu sınıfta konuşmaktan hiç çekinmedim, sizin ve oluşturduğunuz ortamın bunda çok etkisi oldu.

Soru 14: Süreçte şu da olmalıydı dedikleriniz var mı?

Cevap 14: Genel olarak hepimiz farklı bir deneyim yaşadık. Bizim için yeni olan bu süreçte neyin eksik olduğunu anlayabilmemiz biraz güç doğrusu. Ancak genel olarak oluşan yargımız toplantıların biraz kalabalık olmasıydı. Birebir görüşmelerde kişi kendisini daha iyi

ifade edebileceği halde diğerlerinden çekinerek gerçek duygularını ya da içinde olduğu durumu söylemekten kaçınabilir.

Soru 15: Genel olarak süreçle ilgili son değerlendirmeleriniz nelerdir?

Cevap 15: Bence süreç çok olumluydu, düşünme sürecimi ifade edebilmeyi öğrendim. Daha esnek olmanın bana neler getireceğini öğrendim ve farklı bakış açılarıyla olaylara bakabilmenin ne tür bir zenginlik olduğunu öğrendim. Size bu konuda çok teşekkür ederim. Sizin de dediğiniz gibi bu yolculuk daha yeni başladı, yolculukta bu yöntemler üniversite yaşamım boyunca bana eşlik edecekler.

Ek 17. Dersler Esnasında Çekilmiş Bazı Fotoğraflar









FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Genel Sekreterlik

GÜNLÜ EVRAK

Sayı :11611387/100/

Konu :Eğitim - Öğretim İşleri-Deneysel Çalışma İzni

YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi :17/03/2014 tarihli, 30729 sayılı ve "Eğitim - Öğretim İşleri-Deneysel Çalışma İzni" konulu yazı

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı doktora öğrencisi Seçil Tümen AKYILDIZ'ın, "Bilişsel Koçluk Destekli Yansıtıcı Öğretimin İngilizce Dersinde Öğrencilerin Üst Biliş Becerilerine, Öz Düzenleme Stratejilerine, Öz Yeterlik Algılarına, Akademik Başarılarına, Kalıcılığa ve Tutumlarına Etkisi" konulu tezi ile ilgili deneysel çalışmayı Yüksekokulunuzda yapabilmesi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır.

Prof.Dr. Kutbeddin DEMİRDAĞ
Rektör

EK :

Yazı (39 Sayfa)

DAĞITIM

Gereği:

YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU
MÜDÜRLÜĞÜNE

Bilgi:

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜNE

ÖZGEÇMİŞ

Seçil TÜMEN AKYILDIZ 29.03.1980 tarihinde Afyonkarahisar’da doğdu. İlk ve orta öğrenimini Elazığ’da tamamladıktan sonra 1998 yılında Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünü kazandı. 2003 yılında lisans eğitimini tamamladı ve aynı yıl Elazığ Balakgazi Lisesi İngilizce öğretmenliğine atandı. 2003-2004 Eğitim ve Öğretim Yılı Güz Döneminde Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda yüksek lisans eğitimine başladı. 2006 yılında yüksek lisans eğitimini tamamladı. 2006-2007 Eğitim ve Öğretim yılında Salim Hazardağı İlköğretim Okuluna tayin oldu. 2011-2012 Eğitim ve Öğretim yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalında doktora öğrenimine başladı. 2013-2014 Akademik yılı itibarı ile Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda okutman olmaya hak kazandı. Halen görevini sürdürmekte olup evli ve bir kız çocuğu annesidir.