T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

DOKTORA TEZİ

YANSITICI DÜŞÜNMEYE DAYALI ÖĞRETİMİN TÜRKÇE ÖĞRENEN YABANCI ÖĞRENİCİLERİN KONUŞMA BECERİLERİNE VE KONUŞMA ÖZYETERLİK ALGILARINA ETKİSİ

MEHMET ALİ ARICI

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. ŞÜKRAN DİLİDÜZGÜN

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI

İSTANBUL-2022

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

DOKTORA TEZİ

YANSITICI DÜŞÜNMEYE DAYALI ÖĞRETİMİN TÜRKÇE ÖĞRENEN YABANCI ÖĞRENİCİLERİN KONUŞMA BECERİLERİNE VE KONUŞMA ÖZYETERLİK ALGILARINA ETKİSİ

MEHMET ALİ ARICI

DANIŞMAN
PROF. DR. ŞÜKRAN DİLİDÜZGÜN

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI

İSTANBUL-2022

3102140016 öğrenci numaralı Mehmet Ali ARICI tarafından hazırlanan bu çalışma 20/05/2022 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi programında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi

Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN (Danışman)
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Latif BEYRELİ
Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. K. Kaan BÜYÜKİKİZ
Gaziantep Üniversitesi
Gaziantep Eğitim Fakültesi

Dr. Öğr. Üyesi Nuray KÜÇÜKLER KUŞCU
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi

ÖNSÖZ

İkinci dil öğrenme sürecinde birey birçok dil yaşantısı elde eder ve bu yaşantılar çoğunlukla bireyin belleğinde örtük bilgiler olarak yer alır. Bu bilgilerin açıklığa kavuşturulmaları ve öğrenme kaynaklarına dönüştürülebilmeleri için yaşantıların anımsanması ve yansıtılması gerekir. Yansıtıcı düşünmede, deneyimler sırasında düşünülen, hissedilen ve yapılanlar üst düzey bir farkındalıkla ortaya çıkarılır. Bununla birlikte yansıtıcı düşünme dil deneyimleriyle sınırlı değildir. Yansıtma, bireylerin anlayış, inanış ve beğenilerini belirleyen deneyimlerini keşfetmeye giriştikleri tüm bilişsel ve duyuşsal etkinlikleri kapsayan geniş bir çerçeve sunar. Bu çalışmada, Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde öğrenicilere derinlemesine düşünme ve yansıtma yapmaları için fırsatlar sunmanın konuşma becerisi ve konuşma özyeterlik algısı üzerindeki etkilerine odaklanılmıştır.

Çalışmanın ilk bölümünde yansıtıcı düşünmenin öğrenmelere ilişkin rolü üzerinde durulmuş ve problem durumu aktarılmıştır. Araştırma kapsamında yanıtı aranan sorulara, araştırmanın önemine, sınırlılıklara ve sık kullanılan terimlerin tanımlarına bu bölümde yer verilmiştir. İkinci bölümde düşünme, dil-düşünme ilişkisi, düşünme türleri, yansıtıcı düşünme yaklaşımları, yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi ve konuşma becerisi başlıkları altında araştırmanın kavramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemine ilişkin bilgiler sunulmuştur. Araştırmanın modeli, çalışma grubunun nitelikleri, kullanılan veri toplama araçları, uygulama sürecinde yürütülen işlemler ve toplanan verilerin analiz süreci bu bölümde açıklanmıştır. Dördüncü bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgulara yer verilmiş, beşinci bölümde ise bu bulgular benzer çalışmaların bulguları ışığında tartışılıp yorumlanmış ve araştırmanın sonuçları doğrultusunda araştırmacı ve uygulayıcılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde; vaktini, emeğini, bilgi ve hoşgörüsünü benden esirgemeyen tez danışmanım ve değerli hocam Sayın Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN'e, tez izleme toplantılarında görüş ve önerileriyle çalışmama ışık tutan ve yön veren Sayın Prof. Dr. Latif BEYRELİ'ye ve Sayın Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER'e, çalışmanın uygulama içeriğini titizlikle inceleyerek kıymetli katkılar sunan Sayın Prof. Dr. Gülsen ÜNVER'e, öğrencisi olmaktan kıvanç duyduğum, bilgi ve kültürüyle benim ve birçoklarının hayatına dokunan Sayın Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN'e, lisans eğitimimden bu yana desteğini bir an olsun eksik hissetmediğim Sayın Doç. Dr. K. Kaan BÜYÜKİKİZ'e, doktora serüvenimin zorlu dönemlerinde beni motive eden ve yardımlarını esirgemeyen Dr. Onur DÖLEK'e, Öğr. Gör. M. Yusuf CİNKARA'ya ve Mehmet Ali YİĞİT'e, Gaziantep TÖMER'in değerli idareci ve öğreticilerine ve son olarak kıymetli aileme tüm içtenliğimle teşekkürlerimi sunuyorum.

Mehmet Ali ARICI

ÖZET

YANSITICI DÜŞÜNMEYE DAYALI ÖĞRETİMİN TÜRKÇE ÖĞRENEN YABANCI ÖĞRENİCİLERİN KONUŞMA BECERİLERİNE VE KONUŞMA ÖZYETERLİK ALGILARINA ETKİSİ

Bu araştırmanın amacı, yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin Türkçe öğrenen yabancı öğrenicilerin konuşma becerilerine ve konuşma özyeterlik algılarına etkisini belirlemektir. Araştırmada, karma yöntem tasarımlarından sıralı açıklayıcı tasarım kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel boyutunda görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın deney (n=15) ve kontrol (n=11) gruplarını, 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Döneminde Gaziantep Üniversitesi TÖMER'de C1 kuruna devam eden 26 öğrenici oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Özyeterlik Ölçeği"ne, "Kişisel Bilgi Formu"na ve "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu"na başvurulmuştur. Ses kaydına alınan konuşmalar araştırmacı tarafından geliştirilen "C1 Düzeyi Bağımsız Konuşma Dereceli Puanlama Anahtarı" aracılığıyla üç alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Nicel verilerin analizinde yüzde ve frekans değerleri, Mann-Whitney U testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinden yararlanılmıştır. Nitel veriler içerik çözümleme yöntemiyle çözümlenmiştir. C1 kuru boyunca deney grubuna yansıtıcı düşünmeyi geliştirici stratejilerle bütünleşik program, kontrol grubuna mevcut program uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin konuşma becerisini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Yapılan analizlerde konuşma becerisinin "doğruluk" ve "söylem yönetimi" alt boyutları ile konuşma başarımı toplam puan ortalamalarında deney grubu katılımcıları lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulgulanmıştır. Bulgulanan bu farkın etki büyüklüğü orta düzey olarak hesaplanmıştır. Konuşma becerisinin "söyleyiş" ve "akıcılık" alt boyutları ile konuşma özyeterlik algı düzeylerinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ayrıca, deney grubu katılımcılarının yansıtıcı düşünme etkinliklerini gerçekleştirmede engelleyici bir güçlük yaşamadıkları, etkinliklerin birçoğuna keyifle katıldıkları, yansıtıcı düşünmeyi bir zihin alışkanlığı haline getirerek ders dışında da kullandıkları ve Türkçe sözlü iletişim becerilerinde bilişsel ve duyuşsal yönlerden gelişme hissettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yansıtıcı Düşünme, Konuşma, Özyeterlik, Türkçe, İkinci Dil.

ABSTRACT

THE EFFECT OF REFLECTIVE THINKING-BASED TEACHING ON SPEAKING SKILLS AND SPEAKING SELF-EFFICACY PERCEPTIONS OF FOREIGN LEARNERS OF TURKISH

The aim of this study is to determine the impact of reflective thinking-based teaching on the speaking skills and perceived speaking self-efficacy of foreign learners of Turkish. A descriptive, sequential design, one of the mixed research methods, was employed. The study had a semi-experimental design with a pre-test/post-test control group design for the quantitative dimension, while the qualitative component consisted of interviews. The experimental (n=15) and control (n=11) groups included 26 students attending the C1 Turkish course at Gaziantep University TÖMER during the fall semester of the 2020-2021 academic year. Data collection was administered with the Speaking Self-Efficacy Scale for students learning Turkish as a foreign language, the personal information form, and the semi-structured interview form. The recorded conversations were evaluated by three experts using the C1 Level Independent Speaking Rubric developed by the researcher. The quantitative analysis included percentages and frequencies, the Mann-Whitney U test, and the Wilcoxon signed-rank test. The qualitative data were analyzed using content analysis. While the experimental group received an integrated component of developing strategies for reflective thinking at the C1 level, the control group continued with the existing program. The findings determined that reflective thinking-based teaching positively impacted speaking skills. Based on the analysis, there was a significant difference in the "accuracy" and "discourse management" sub-dimensions of speaking skill and the total mean scores of speaking achievement in favor of the experimental group. The effect size calculations showed a medium-level difference. There was also no significant difference between the "pronunciation" and "fluency" sub-dimensions of speaking skill and the levels of perceived speaking self-efficacy between the groups. Moreover, the study illustrated that the experimental group experienced no inhibition in performing reflective thinking, participated in an array of activities with pleasure, used reflective thinking outside of the classroom by practicing it as a habit of mind, and perceived development in their Turkish verbal communication skills in cognitive and affective aspects.

Keywords: Reflective Thinking, Speaking, Self-Efficacy, Turkish, Second Language.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ ..... **IV**
ÖZET ..... **V**
ABSTRACT ..... **VI**
İÇİNDEKİLER ..... **VII**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **XI**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **XIII**

BÖLÜM I: GİRİŞ **1**
1.1. PROBLEM DURUMU **1**
1.2. AMAÇ/ HİPOTEZLER/ PROBLEMLER VE ALT PROBLEMLER **7**
1.3. ÖNEM **8**
1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR) **10**
1.5. SINIRLILIKLAR **10**
1.6. TANIMLAR **11**

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **12**
2.1. DİL VE DÜŞÜNME **12**
2.1.1. Dil-Düşünme İlişkisi 13
2.1.2. Düşünme Türleri 22
2.1.2.1. Eleştirel Düşünme 22
2.1.2.2. Yaratıcı Düşünme 30
2.1.2.3. Problem Çözme 35
2.1.2.4. Üstbilişsel Düşünme 38
2.1.2.5. Yansıtıcı Düşünme 43
2.1.2.5.1. Yansıtma Düzeyleri 50
2.1.2.5.2. Yansıtıcı Düşünme ile Diğer Düşünme Türleri Arasındaki İlişki 53
2.1.2.5.3. Yansıtıcı Düşünen Bireyin Özellikleri 61
2.2. YANSITICI DÜŞÜNME YAKLAŞIMLARI **64**
2.2.1. Yansıtıcı Sorgulama 64
2.2.2. Yansıtıcı Uygulama 75
2.2.3. Yansıtıcı Öğrenme 82
2.2.3.1. Moon'un Yaklaşımı 83
2.2.3.2. Kolb'un Yaklaşımı 86
2.2.3.3. Gibbs'in Yaklaşımı 89

2.2.3.4. Boud, Keogh ve Walker'ın Yaklaşımı 89
2.2.3.5. Mezirow'un Yaklaşımı.....92
2.2.3.6. Zimmerman'ın Yaklaşımı 96
2.3. YANSITICI DÜŞÜNMENİN GELİŞTİRİLMESİ 100
2.3.1. Düşünme Temelli İçerik.....101
2.3.1.1. Dersin Planlanması 106
2.3.1.2. Öğreticinin Rolü.....111
2.3.2. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Stratejiler.....118
2.3.2.1. Öğrenme Günlüğü.....119
2.3.2.2. Sorgulama.....126
2.3.2.3. Kavram Haritası.....136
2.3.2.4. Değerlendirme 139
2.3.2.4.1. Kendini Değerlendirme 139
2.3.2.4.2. Akran Değerlendirme.....142
2.3.2.4.3. Grup Değerlendirme.....144
2.3.2.5. Anlaşmalı Öğrenme 145
2.3.3. Yansıtıcı Düşünmeyi Kolaylaştırıcı Yöntem-Teknikler 146
2.3.3.1. Tartışma.....147
2.3.3.2. Sesli Düşünme 148
2.3.3.3. Öyküleme 149
2.3.3.4. Ses ve Görüntü Kaydı 150
2.3.3.5. Rol Oynama.....151
2.4. KONUŞMA BECERİSİ.....152
2.4.1. Konuşmanın Zihinsel Boyutu.....153
2.4.2. Konuşmanın Fiziksel Boyutu 157
2.4.3. Konuşmanın Duyuşsal Boyutu 162
2.4.3.1. Konuşma Kaygısı.....164
2.4.3.2. Konuşma Tutumu.....166
2.4.3.3. Konuşma Motivasyonu.....167
2.4.3.4. Konuşma Özyeterliği.....168
2.4.4. Yabancı/İkinci Dilde Konuşma Becerisi.....172
2.4.4.1. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni 173
2.4.4.1.1. Sözlü Üretim.....177
2.4.4.1.2. Sözlü Etkileşim.....178
2.4.4.1.3. Bildirişimsel Dil Yeterlikleri.....180
BÖLÜM III: YÖNTEM.....192
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....192
3.2. ÇALIŞMA GRUBU 194

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....198
3.3.1. C1 Düzeyi Bağımsız Konuşma Dereceli Puanlama Anahtarı.....198
3.3.1.1. C1 Düzeyi Bağımsız Konuşma Dereceli Puanlama Anahtarının Geliştirilme Süreci.....199
3.3.2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Özyeterlik Ölçeği.....205
3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....206
3.3.4. Kişisel Bilgi Formu.....207
3.4. UYGULAMA SÜRECİ.....207
3.4.1. Hazırlık Aşamasında Yürütülen İşlemler.....207
3.4.2. Uygulama Aşamasında Yürütülen İşlemler.....212
3.4.3. Uygulama Sonrasında Yürütülen İşlemler.....218
3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....219
3.5.1. Nicel Verilerin Çözümlenmesi.....219
3.5.2. Nitel Verilerin Çözümlenmesi.....220

BÖLÜM IV: BULGULAR.....222
4.1. NİCEL VERİLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR.....222
4.1.1. Grupların Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....222
4.1.1.1. Deney ve kontrol grubunun konuşma başarımı ön test puanları arasında anlamlı bir fark mıdır?.....222
4.1.1.2. Deney ve kontrol grubunun konuşma özyeterlik algısı ön test puanları arasında anlamlı bir fark mıdır?.....223
4.1.2. Deney Grubunun Ön ve Son Test Puanları Arasındaki Karşılaştırmalara İlişkin Bulgular.....224
4.1.2.1. Deney grubunun konuşma başarımı ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?.....224
4.1.2.2. Deney grubunun konuşma özyeterlik algısı ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?.....226
4.1.3. Kontrol Grubunun Ön ve Son Test Puanları Arasındaki Karşılaştırmalara İlişkin Bulgular.....226
4.1.3.1. Kontrol grubunun konuşma başarımı ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?.....226
4.1.3.2. Kontrol grubunun konuşma özyeterlik algısı ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?.....227
4.1.4. Grupların Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....228
4.1.4.1. Deney ve kontrol grubunun konuşma başarımı son test puanları arasında anlamlı bir fark mıdır?.....228
4.1.4.2. Deney ve kontrol grubunun konuşma özyeterlik algısı son test puanları arasında anlamlı bir fark mıdır?.....229
4.2. NİTEL VERİLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR.....230
4.2.1. Görüşmelerden Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular.....230

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....240
5.1. TARTIŞMA VE SONUÇ.....240
5.2. ÖNERİLER.....248
KAYNAKLAR.....250
EKLER.....320

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2-1: Dil Öğrenicilerinin Üstbilişsel Bilgi Sistemleri.....41
Tablo 2-2: Yansıtıcı Yazma Düzeyleri.....51
Tablo 2-3: Yansıtıcı, Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Arasındaki Farklılıklar.....56
Tablo 2-4: Yansıtıcı Düşünmenin Gelişimi.....62
Tablo 2-5: Geleneksel ve Yansıtıcı Öğrenmenin Özellikleri.....83
Tablo 2-6: Bir Ders Planının Temel Bileşenleri.....110
Tablo 2-7: Ortak Öneri Düzeyleri.....174
Tablo 2-8: Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi.....175
Tablo 2-9: OBM Tanımlayıcıları, Güncelleme ve Eklemeler.....176
Tablo 2-10: C1 Düzeyi Sözlü Üretim Yeterlik Tanımları.....178
Tablo 2-11: C1 Düzeyi Sözlü Etkileşim Yeterlik Tanımları.....179
Tablo 2-12: C1 Düzeyi Genel Dilsel Yeterlik Tanımları.....183
Tablo 2-13: C1 Düzeyi Sözcük Bilgisi Yeterlik Tanımları.....183
Tablo 2-14: Dilbilgisel Doğruluk C1 Düzeyi Tanımlayıcıları.....184
Tablo 2-15: Sesbilgisel Denetim C1 Düzeyi Tanımlayıcıları.....185
Tablo 2-16: Toplumdilbilimsel Uygunluk C1 Düzeyi Tanımlayıcıları.....185
Tablo 2-17: C1 Düzeyi Söylem Yeterliği Yeterlik Tanımları.....188
Tablo 2-18: C1 Düzeyi İşlevsel Yeterlik Yeterlik Tanımları.....190
Tablo 2-19: C1 Düzeyi Sözlü Bildirişimi Değerlendirme Çizelgesi 191
Tablo 3-1. Araştırmada Kullanılan Desenin Şematik Gösterimi.....194
Tablo 3-2. Grupların B1 Kur Sonu Sınav Puan Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....196
Tablo 3-3. Çalışma Grubuna Ait Özellikler.....196
Tablo 3-4. Öğreticiler Tarafından Önerilen Ölçütlerin Sıklık ve Yüzdeleri.....200
Tablo 3-5. Davis Analizi Alan Uzman Grubu Özellikleri.....203
Tablo 3-6. Aday DPA Ölçütlerinin Kapsam Geçerlik İndeksleri.....203
Tablo 3-7. Değerlendirmeciler Arası Kendall-W Uyum Analizi Sonuçları.....204
Tablo 3-8. Öğretici Ders Programı.....210
Tablo 3-9. Ünite ve Etkinliklerin Haftalara Göre Dağılımları.....212
Tablo 3-10. Ders Planlarının Hazırlanmasında Kullanılan Çerçeve.....213

Tablo 4-1. Grupların Konuşma Başarımı Ön Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler 222
Tablo 4-2. Grupların Konuşma Başarımı Ön Test Mann-Whitney U Testi Sonuçları 223
Tablo 4-3. Grupların Konuşma Özyeterlik Algısı Ön Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler 223
Tablo 4-4. Grupların Konuşma Özyeterlik Algısı Ön Test Mann-Whitney U Testi Sonuçları 224
Tablo 4-5. Deney Grubu Konuşma Başarımı Ön Test-Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 225
Tablo 4-6. Deney Grubu Konuşma Özyeterlik Algısı Ön Test-Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 226
Tablo 4-7. Kontrol Grubu Konuşma Başarımı Ön Test-Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 227
Tablo 4-8. Kontrol Grubu Konuşma Özyeterlik Algısı Ön Test-Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 228
Tablo 4-9. Grupların Konuşma Başarımı Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler 228
Tablo 4-10. Grupların Konuşma Başarımı Son Test Mann-Whitney U Testi Sonuçları 229
Tablo 4-11. Grupların Konuşma Özyeterlik Algısı Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler 230
Tablo 4-12. Grupların Konuşma Özyeterlik Algısı Son Test Mann-Whitney U Testi Sonuçları 230
Tablo 4-13. Deney Grubu Katılımcılarının Yansıtıcı Düşünme Etkinlikleri Sırasında Karşılaştıkları Güçlükler 231
Tablo 4-14. Deney Grubu Katılımcılarının Beğendikleri Yansıtıcı Düşünme Etkinlikleri 233
Tablo 4-15. Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Deney Grubu Katılımcılarının Gündelik Yaşamlarına Etkileri 235
Tablo 4-16. Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Deney Grubu Katılımcılarının Konuşma Becerilerine Etkileri 237

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2-1. Eleştirel Düşünme Süreci.....27
Şekil 2-2. Üstbiliş.....40
Şekil 2-3. Yansıtıcı Düşünmenin Diğer Düşünme Türleriyle İlişkisi.....53
Şekil 2-4. Cowan Diyagramı.....80
Şekil 2-5. Özdüzenlemenin Evre ve Alt Süreçleri.....98
Şekil 2-6. Üretim Etkinlikleri.....177
Şekil 2-7. Bildirişimsel Dil Yeterlikleri.....182
Şekil 3-1. Sıralı Açıklayıcı Tasarım.....193
Şekil 3-2. Uygulama Akış Şeması.....208

BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ortaya konmuş; amaç, hipotez, problem ve alt problem cümlelerine yer verilmiş ve araştırmanın önemi açıklanmıştır. Ayrıca sınırlılıklar, sayıltılar ve sıklıkla kullanılan terimlerin tanımları bu bölümde yer almıştır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Öğrenme karmaşık bir süreçtir. Öğrenmeyi açıklayan yaklaşımlar öğrenmenin nasıl (içerdiği alt süreçler) ve nerede (yalnızca zihinde, bedensel katılım ve zihin yoluyla birlikte ya da yalnızca dil yoluyla) gerçekleştiği, hangi unsurların ne düzeyde etkilere sahip olduğu (bağlam, yapı, tarihsel, toplumsal, kültürel etmenler) ve hangi sonuçların öğrenmenin gerçekleştiğine yönelik bir gösterge sayılabileceği (bilgi, beceri, anlayış, uzmanlık) konularında farklı açıklamalar içerir. Geleneksel yaklaşımlar öğrenicilerin önce bilgiyi -genellikle bir öğreticiden aktarım yoluyla- edinmeleri, sonrasında bu bilgiyi aynı konu alanındaki diğer soruları yanıtlamak için uygulamaları temeline dayanır. Bu yaklaşımların temel eksikliği; öğrenme boyunca düşünme, öğrenme süreci üzerine düşünme ve içeriğin diğer öğrenme durumlarına uygulanabilirliğini düşünmedir. Bilginin anlaşılmasını, etkin kullanımını ve kalıcılığını, yani öğrenmelerin kalitesini artırmak için, öğrenilenler ve öğrenme deneyimleri üzerine düşünmek gerekir (McGregor, 2007).

Düşünme eylemi, var olan bilgi temelinde yeni bilgiler üretme gücüne sahiptir. Düşünme yoluyla bireyler, çevrelerinden gelen ya da deneyimleriyle bağıntılı ek bilgilere başvurmaksızın öğrenmeyi gerçekleştirebilirler. Yani kişi yalnızca düşünmeyi işleterek bilgiyi yapılandırabilir, eldeki bilginin ötesine geçebilir. Bu yönüyle "düşünerek öğrenme", anlık deneyimsel ya da ilişkisel öğrenmenin ötesinde çıkarımsal öğrenme ve akıl yürütme ile ilişkilidir (Seel, 2012). Dewey (1910, s. 215), fikir (*idea*) ve anlayışların geliştirilmesinde etkin olan düşüncelerin genellikle varsayılan (sorgulanmamış) ya da örtük düşünceler olduğuna dikkat çeker. Bu nedenle düşünerek öğrenmeyi geliştirmede bu düşüncelerin daha açık hale getirilmeleri ve bilme-anlama süreçlerine dahil edilmeleri gerekir. Bu ise, bilgilerin birey tarafından tanınması ve sözelleştirilmesi, yani yansıtılmasıyla olanaklıdır (Myczko, 2015).

Yansıtıcı düşünme, kişinin geçmiş yaşantıları ile eylemleri arasında bağlantı kurması ve sorular yardımı ile kendini ve durumunu değerlendirmesi olarak tanımlanabilir (Wilson ve Jan, 1993, s. 8). Yansıtıcı düşünmenin temelinde deneyimlerin anımsanmasını artırma ve eylemlere ilişkin farkındalık geliştirme fikri bulunur (Larsen, London ve Emke, 2016, s. 285). Zihinde var olan belirli bir anın canlandırılarak etraflıca düşünülmesi, yaşantıya ilişkin farklı yönlerin ayırt edilmesine ve yaşantı sırasında görülemeyen noktaların aydınlatılmasına olanak sağlar. Bu sayede öğreniciler, sürekli devam eden bir döngü halinde kendi düşünme süreçlerini biçimlendirebilirler (Boud, Keogh ve Walker, 1985). Yansıtmanın en güçlü özelliklerinden biri, yapılandırılmamış alanlarda öğrenmeyi ve anlamayı kolaylaştırmasıdır (King, 2002). Öyle ki yansıtma, açık bir çözümü olmayan ve görece karmaşık ya da kötü yapılandırılmış fikirlere uygulanmaktadır (Moon, 1999, s. 88). Yansıtıcı düşünmeyi Dewey (1933), düşünmenin özel bir biçimi olarak adlandırmış ve deneyimlerin yansıtıldığında, deneyimlerin gerçekleştirilmesinden daha fazla öğrenmenin gerçekleştiğini savunmuştur. Dewey'e (1933) göre yansıtma entelektüel eylemin bir belirtisidir ve problem çözmeyi içerir. Ona göre yansıtıcı düşünmenin temel işlevi kuşku ve belirsizlik durumlarını kesin ve çelişki barındırmayan bir biçime dönüştürmektir.

Yansıtıcı düşünmede anımsama ve keşfediş süreci bilişsel olarak ilişkilendirme, anlam oluşturma, açıklama, anlayış geliştirme gibi eylemlerle somutlaşarak öğrenme durumuna gelir. Nitekim öğrenmenin bir diğer tanımı da gelecekteki davranışlar için bir rehber görevi gören geçmiş veya güncel olaylardan anlam yaratmaktır (Daudelin, 1996, s. 38). Soloman (1987), yansıtıcı düşünmeyi deneyimlerin, eylemlerin ve edinilen kuramsal bilgilerin birey için önemli olan yeni bir değerde birleştirilmesi olarak açıklar. Kişi yansıtıcı biçimde düşündüğünde yaşantılarını birbirine ekler, sorgulama stratejilerini uygular ve kişisel ve durumsal değerlendirme yeteneğine erişir (Güney, 2008). Bununla birlikte yansıtıcı düşünme basit bir düşünsel eğilimi ifade etmez. Birey bu süreçte bir bilgi yapısını ya da bir konu hakkındaki düşüncelerini düz bir biçimde listelemez. Yansıtmada birey ardışık bir ilişki kurarak bir sonuca varır (Gelter, 2003) ve birbirine bağlı düşünceler döngüsel bir süreç içerisinde işler (Pring, 2000).

Beveridge (1997) ve Rodgers (2002a), düşünce ve eylem arasındaki bağı açığa çıkaran yansıtmanın öğrenicinin -neyi ne kadar bildiğinin farkına varmasının yanı sıra- seçtiği stratejilerin sonuç ve etkileri hakkında bilgilenmesini sağladığını ve belirli öğrenme etkinliklerinden strateji bilgilerini edinmesinin yolunu açtığını ileri sürmüşlerdir. Yani öğrenici yansıtıcı düşünerek, önceden belirlenen öğrenme hedeflerine göre işe koştuğu öğrenme stratejilerini değerlendirir ve bilinçli olarak yeni öğrenme yollarını dener. Moon (1999) bu durumu "öğrenmenin denetimi" olarak kavramsallaştırır. Öğrenme denetimine sahip bireyler, öğrendiklerini nedenleriyle algılayarak kendilerini ve etkileşimde bulundukları alanları sorgulamayı ve gerçek bir öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamayı öğrenirler (van der Schaaf vd., 2013).

Yansıtıcı düşünme, özellikle dil öğretimi ve yetişkin öğrenme programlarında yaygın olarak benimsenmesi gereken bir beceridir. Çünkü bir dili etkili biçimde öğrenme, genellikle o dilin öncelikli olarak kullanıldığı ortamlarda yaşantısal olarak elde edilir. Bu ise ideal bir yansıtma alanı demektir (Main, 1985). Yani dile yönelik birikimin oluşmasında benzer koşullar içeren durumlarla karşılaşılma olasılığı yüksek olduğundan dil yaşantıları bir anlamlandırma aracı olarak kullanılabilir ve yansıtma yapılabilir. Bununla birlikte, yansıtıcı düşünme "benzer yaşantılar dağarcığı"na dayalı bir etkinlik olduğundan belli bir dil düzeyine ulaşmış öğreniciler için daha işlevseldir. Nitekim yansıtmalar -her ne kadar mevcut bilgiye (örneğin, anadili bilgisi) dayansa da- dil öğreniminin başlangıç düzeylerinde ancak sınırlı ölçülerde kullanılabilir. Başlangıç düzeylerinde yapılan yansıtmalarda, öğrenilen dilin anadili bilgisi ile, ikinci yabancı dil durumunda birinci yabancı dil ile ilişkilendirilmesi (yansıtma için bir dayanak noktası olarak kullanılması) kaçınılmazdır (Myczko, 2015). Bunun nedeni yansıtmanın uygulandığı çoğu durumda, sözcük bilgisi gibi aracı sınırların bulunması ve konuşma süreçlerinin anadilinden ikinci dile otomatik olarak aktarılamamasıdır (Thornbury, 2005). Yansıtma düzeylerindeki alıştırmaların geliştirilmesinde daha derin bir yansıtma, özellikle de bir olayın/sorunun bir açıklaması gerekiyorsa daha geniş bir sözcük dağarcığını gerektirir. Sözcük dağarcığının genişletilmesi daha derin yansıtmaya olanak sağladığı gibi kişiyi derin yansıtmaya teşvik eder (Moon, 2004, s. 104). Bu yönüyle dil gelişiminin, derinlemesine düşünmenin kapsamını artırdığı söylenebilir.

Dil öğrenme alanını yansıtıcı düşünme için elverişli kılan bir diğer önemli etken dil öğrenmenin doğasında bulunan farkındalıktır. Foster (1997), Fransızca öğrenen yetişkin öğrenicilerle gerçekleştirdiği çalışmasında, yeni bir dil öğrenmenin kişinin kendisini sorgulamasına neden olduğunu ve dolayısıyla yansıtma ve dönüşüm için uygun ortamları sağladığını savunmuştur. Benzer bir biçimde Budde (2012, ss. 50-53), dille meşgul olma ile kişinin kendi kimliğiyle meşgul olması ve kendini yansıtması arasında yakın bir ilişki olduğunu ileri sürer. Ona göre öğrenici dikkatini dile odakladığında, dil ile dilsel-kültürel çevre arasında bağlantılar kurar. Bununla birlikte yansıtıcı düşünme de dile yönelik farkındalığı artırmada önemli bir rol üstlenir (Myczko, 2015). Yansıtıcı düşünme sürecinde öğreniciler görüşlerini açıklamada ve kendini ifade etmede farklı ifade yollarını keşfederler (Doğan Dolapçıoğlu, 2007, s. 27). Tartışma, öğrenme günlüğü tutma ve yaratıcı hikâye anlatma gibi etkinlikler yoluyla öğreniciler dil deneyimlerini yansıtabilir ve dil kullanımlarının daha ince noktalarını kavrayabilirler (Tarvin ve Al-Arishi, 1991). Bu açıdan değerlendirildiğinde dil öğrenme ve yansıtmanın birbirini destekleyen süreçler olduğu söylenebilir.

Yabancı/ikinci dil öğretiminde yansıtma, öğretimin içeriğine odaklanır. Yansıtıcı düşünmeye dayalı bir öğretim, alınan kararlara ve gerçekleştirilen uygulamalara bağlı olarak somut sonuçlar ortaya çıkarır (Myczko, 2015, s. 47). Bu somut sonuçlardan biri de konuşmadır. Konuşma, gündelik yaşamda çevreyle iletişimin temel araçlarından biridir ve çoğu ikinci dil öğrenicisi tarafından öncelikli dil becerisi olarak görülür. Nunan (1999), bir dil öğrenmedeki başarının hedef dilde konuşma yeteneği açısından değerlendirildiğini vurgular. Konuşmanın yansıtıcı düşünmeyle olan ilişkisi ise dilin zihinle (düşünme ve öğrenme) olan ilişkisinden kaynaklanır. Dil dizgesi, düşüncenin anlatım biçimi olduğundan tinsel bir eylem ve organik seslerden oluşan bir bütünce olarak iki yönü içinde barındırır (Dilidüzgün, 2008, ss. 136-137). Dil-düşünme ilişkisinde dili temsil eden konuşmadır (Onan, 2005, s. 14). Dolayısıyla düşünmenin geliştirilmesi dili de olumlu yönde etkileyebilir.

Thornbury'e (2005, s. 28) göre anadilinde konuşmayla yabancı dilde konuşma arasında zihinsel süreçler açısından önemli farklar bulunmaz. Hem anadilinde hem de yabancı dilde, başarılı bir konuşma için zihinsel yapının işlevsel

olması gerekir. Bu, zihnin düşünme eylemini düzenli olarak yerine getirmesiyle olanaklıdır (İlgün, 2021). Fisher (2008, ss. 1-2), insan zihnini güçlü kılan şeyin, öğrenmek için dilin kullanılması ve yeni kavramların anımsanması, ilişkilendirilmesi ve ayrıntılandırılmasına olanak tanıyan güçlü bir sembolik belleğe bağlı ayrıntılı bir sözdizimi olduğunu savunur. Bu nedenle Fisher'a (2008) göre herhangi bir düşünme programının temel amacı öğrenicilerin iletişim kurma ve kavram oluşturma yetilerini güçlendirerek dilsel zekâyı geliştirmek olmalıdır. Ayrıca, yansıtıcı düşünmenin odağında yer alan anımsama pratiği belleği zinde tutarak konuşmayı zihinsel yönden etkileyebilir. Bu açılardan değerlendirildiğinde konuşma, düşünmenin ve düşünmenin bir diğer görünümü olan öğrenmenin bir çıktısı olarak ele alınabilir, düşünme (edinilen zihin alışkanlıkları) ve öğrenmeler üzerindeki değişimler konuşmanın niteliği açısından değerlendirilebilir.

İnançları oluşturan gerekçelerin keşfedilmesi yansıtmanın temel işlevidir ve yansıtıcı düşünme bireylerin sergiledikleri performans ya da davranış kapasitelerine yönelik inançları da kapsamaktadır (Pajares, 1996). Bu inançların en önemlilerinden biri özyeterlik inancı, diğer adıyla özyeterlik algısıdır. Özyeterlik, bireyin başarıya ulaşmada gerekenleri yerine getirme becerilerine olan inancını ifade eder. Bandura'nın (1986) sosyal bilişsel kuramına göre performans ve motivasyon kısmen insanların yapabileceklerine yönelik algıları tarafından belirlenir. Dolayısıyla özyeterlik algısı bireyin seçim ve çabalarını doğrudan etkileyerek performans ve motivasyonun güçlü bir yordayıcısı olarak hizmet eder (Bandura, 1997; Pajares, 2008). Özyeterlik ve performans arasındaki ilişkinin önemli bir yönü, özyeterlikteki değişikliklerin öğretim yoluyla sağlanabilmesidir (Gore, 2006). Yansıtıcı düşünme temelde olumlu yönde duygu ve inanç geliştirmeyi amaçladığından (Dewey, 1933), yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinlikler bireylerin hedef dilde başarılı bir konuşma yapmaya olan inançları üzerinde olumlu etki edebilir.

Heidegger'e (1968) göre düşünmek düşünmeyi öğrenmektir. Yani düşünebilmek için önce onu öğrenmek gerekir. Düşünmenin gelişimi, zihni düşünülecek şeylere yönlendirerek gerçekleştirilebilir. Ancak bireyin kendi başına olan çabaları ya da genel öğrenme ve ilerlemesi düşünme becerilerinin gelişimi için tek başına yeterli değildir. Düşünmenin öğretilmesi bilinçli ve dikkatli bir yaklaşımı gerektirir (de Bono, 1976). Düşünme becerilerini geliştirme ya da düşünmeyi

öğretme amacı ile yapılan çalışmalar aslında yeni değildir. Eski Yunan'da Skolastik eğitim anlayışı düşünme becerisini geliştirmeye dayanır. Bu anlayış mantık üzerinde durarak düşünme becerisinin geliştirilebileceğini ileri sürmüştür. Benzer bir biçimde 1662'de yayımlanan "Port Royal Logic" adlı yapıtta düşünmenin öğretilebileceği savunulmuştur. Ancak davranışçı eğitim ve formal disiplin anlayışının ağır basması, Dewey'e kadar düşünmeyi öğretme geleneğini sekteye uğratmıştır. 19. yy. başında Dewey, demokratik bir toplumun inşası için yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme gibi becerilerin önemini vurgulayarak düşünmeyi öğretmeyi yeniden gündeme getirmiştir (Dilekli, 2015). Dewey'e (1910) göre eğitimin özü düşünmenin öğretimidir ve öğrenicilere yardım etmenin en iyi yolu onlara yansıtıcı düşünmeyi öğretmektir.

Düşünme becerilerinin geliştirilmesi, derste kullanılan zamanın bir bölümünün konunun nedenini sorgulama, derinlemesine düşünme ve değerlendirme yapma için kullanılması pratiğine dayanır. Tan'ın (2002) belirttiği gibi, öğreticilerin sınıfta halihazırda uyguladıkları bir dereceye kadar yansıtma içerebilir. Ancak yansıtıcı düşünme sınıfta bilinçli bir öğretme-öğrenme yaklaşımı olarak nadiren kullanılır. Diğer bir ifadeyle, öğreniciler ders süresince zaten düşünebilirler ancak düşünme temelli bir öğretimde uygulayıcılar öğrenicilerin daha nitelikli düşünme süreçleri geçirmelerine yardımcı olurlar (McGregor, 2007). Bu doğrultuda farklı strateji, yöntem ve tekniklerin işe koşulması etkili sonuçlar doğurabilir. Uygulayıcılar ders içeriklerine stratejileri entegre ederek bilişsel süreçlere müdahale edebilir; örneğin, ilgi çekici fikirleri tartıştırarak veya amaçlı düşünmeyi ve görev çıktıları üzerinde değerlendirme yapmayı sağlayan sorular sorarak öğrenicilerin düşünme seyirlerini etkileyebilirler (McGregor ve Gunter, 2006). Öğretici rehberliğindeki sorgulamalar bireyde yansıtıcı öğrenmeyi yerleştirerek, öğrenme sürecinde olduğu kadar sonrasında da öğrenmelerin gelişmesini ve derinleşmesini devam ettirebilir (Tan, 2002). Bu ise dil öğrenmeyi etkin ve bağımsız olarak uygulayabilen uzman öğrenicilerin, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde (2018) tanımlandığı biçimiyle "özerk öğrenicilerin" yetişmesini sağlayabilir.

Öğreticinin bilginin kaynağı olduğu geleneksel dil öğretiminden akranların etkin olduğu bildirişimsel dil öğrenimine doğru bir geçişin ardından, öğrenicileri kendi öğrenme kapasitelerini ve stillerini izleme ve değerlendirme sürecine dahil

eden daha deneyimsel ve yansıtıcı etkinliklere doğru bir hareket söz konusudur (Main, 1985). Bu açıdan günümüz öğrenme ortamları, problem çözme süreçlerine ilişkin yansıtma ve üzerinde düşünmeyi desteklemek zorundadır (Şimşek, 2004, s. 129). Ancak Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi alanında kullanılan güncel dil öğretim setleri incelendiğinde içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarında düşünmeye hizmet eden durumların istenen düzeyde olmadıkları görülür. İçerik ve uygulamaların, öğrenme potansiyeline ulaşmada gereksinim duyulan düşünme ve yansıtma zamanından yoksun olması öğrenicileri bir konudan diğerine zorlayabilmektedir. Bu doğrultuda, dil öğrenicilerini düşünmeye teşvik etmenin ve yansıtıcı düşünmeleri için onlara fırsatlar sunmanın, bilişsel ve duyuşsal açıdan çeşitli yararlar doğurabileceği düşünülmüş; bu düşünce, yukarıda sıralanan somut durumlarla birlikte araştırmanın problem durumunu oluşturmuştur.

1.2. AMAÇ/ HİPOTEZLER / PROBLEMLER VE ALT PROBLEMLER

Bu araştırmanın amacı, yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin C1 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı öğrenicilerin konuşma becerilerine ve konuşma özyeterlik algılarına etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan araştırma soruları şunlardır:

1. Deney ve kontrol grubunun konuşma başarımı ön test puanları arasında anlamlı bir fark mıdır?
2. Deney ve kontrol grubunun konuşma özyeterlik algısı ön test puanları arasında anlamlı bir fark mıdır?
3. Deney grubunun konuşma başarımı ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubunun konuşma özyeterlik algısı ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Kontrol grubunun konuşma başarımı ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Kontrol grubunun konuşma özyeterlik algısı ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Deney ve kontrol grubunun konuşma başarımı son test puanları arasında anlamlı bir fark mıdır?

8. Deney ve kontrol grubunun konuşma özyeterlik algısı son test puanları arasında anlamlı bir fark mıdır?
9. Deney grubu katılımcılarının uygulama süreci ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.3. ÖNEM

Yirmi birinci yüzyılın bilgi devriminde bireysel ve toplumsal gelişimin en önemli gereklerinden biri yaşam boyu öğrenme kültürüdür. Yaşam boyu öğrenme bilgiye ulaşma yolunda pek çok türde düşünebilmeyi gerektirir. Bu düşünme türlerinden biri; bilgi, eylem ve yaklaşımları anlamlandırmayı ve öğrenmeyi esnek biçimde yeni durumlara uyarlayabilmeyi sağlayan yansıtıcı düşünmedir. Yansıtıcı düşünme temelde, geçmiş yaşantılardan dersler çıkarmayı ve yeni durumlara uygulamayı ifade eder. Bu açıdan yansıtıcı düşünme hem öğrenmelerin kalıcılığı hem de uzmanlaşma ile yakından ilişkili temel bir beceri olarak kabul edilir. Bireylere yansıtıcı düşünme alışkanlığının kazandırılmasında yansıtmaya dayalı yabancı/ikinci dil dersleri yetişkinler için uygun öğrenme ortamlarından biridir (Myczko, 2015; Tan, 2002).

Birçok öğrenici etkin içsel süreçlerinin farkında olmadığından öğrenmelerini neyin yönettiğine ilişkin mantıklı çıkarımlarda bulunamaz (Nisbett ve Wilson, 1977). Biggs ve Tang'a (2007, s. 23) göre yansıtmanın bulunmadığı bir öğrenme ortamında öğrenme ancak yüzeysel olarak gerçekleşebilir. Bu, bilginin işlevselleştirilemediği ve stratejik düşünmeden uzak bir öğrenmenin gerçekleştiği anlamına gelir. Yansıtma, özfarkındalığa yardımcı olarak öğrenmeyi yönlendirmek için önemli geribildirimler sunar (Roberts, 2006, s. 4). Öğreniciler bildiklerini, bilmeleri gerekenleri ve bildikleri ile bilmedikleri arasına nasıl bir köprü kuracaklarını yansıtıcı düşünme sürecine etkin ve istekli bir biçimde katılarak ortaya çıkarabilirler (Moon, 1999). Bu durum dil öğrenme süreçleri için de geçerlidir. Dili düşüncenin nesnesi durumuna getirmek bireyin kendi dil kullanımına yönelik bilinçlenmesine katkı sunar.

Düşünme becerileri öğretilebilir, konulara transfer edilebilir ve yaşam boyu kullanılabilir niteliktedir (Feuerstein ve Jensen, 1980). Yansıtıcı düşünmenin öğretilmesinde düşünmeyi geliştirici stratejilerle donanık bir öğrenme ortamına gereksinim duyulur. Bunun için belirli bir içerik etkili stratejilerden yararlanılarak yapılandırılabilir. Yansıtıcı düşünmeye dayalı bir öğretim, deneyimin anımsanması,

üzerine düşünülmesi ve yorumlanması için öğrenicilere belli bir zaman ve alanın sağlanması üzerine kuruludur (Gibbs, 1988; Kolb, 1984). Öğreniciler bu alan içinde, uygun biçimlerde tasarlanmış öğrenme görevleri aracılığıyla amaçlı düşünmeye teşvik edilirler. Öğrenicilerden yeni öğrenme deneyimleri oluşturmadan önce dikkatli bir biçimde düşünmeleri ve geçmiş ve şimdiki bilgileri bütünleştirmeleri beklenir (Koong vd., 2014). Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim aynı zamanda daha öğrenici odaklı yaklaşımlara geçişin olduğu dil sınıflarında öğreticiler için doğal bir eğitsel yaklaşım olarak önerilebilir.

Öğrenilen dilin akıcı bir konuşucusu olmak, bireyleri dil öğrenmeye motive eden ana etkenlerden biridir. Bununla birlikte birçok dil öğrenicisi konuşma becerisini ustalaşması zor bir beceri olarak değerlendirmektedir. Dil öğrenicileri hedef dilde konuşmakta zorlandıklarında sessiz kalmayı ya da söylemek istediklerini söyleyebildikleri ile değiştirmeyi seçebilmektedir (Ervin, 1979, s. 359). Buna karşın bazı dil öğrenicilerinin, hedef dille ilgili sınırlı bilgiye rağmen etkili bir biçimde bildirişimde bulunabildikleri gözlemlenir. Bunun başlıca nedenleri bu tür öğrenicilerin mevcut bilgilerine güvenmeleri ve bildirişime yönelik stratejileri etkin bir biçimde yönetebilmeleridir. Bu ise konuşma becerisine dönük algıların ve işe koşulan stratejilerin sürekli biçimde değerlendirilmesinden kaynaklanır. Algıların iyileştirilmesi ve stratejilerin değerlendirilmesinde ise yansıtıcı, eleştirel ve üstbilişsel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin işletilmesi gerekir. Yani zihinsel süreci etkileyecek yaşantılar veya psikolojik durumlar konuşmanın oluşum aşamalarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir ve bu durumların dil öğrenicileri tarafından fark edilmeleri önemlidir.

Ülkemizde eğitim alanında yapılan yansıtıcı düşünme çalışmalarına bakıldığında, bu çalışmaların çoğunlukla öğretmenler (Aslan, 2009; Çakır Bozdemir, 2016; Erginel, 2006; Güvenç, 2012; Karadağ, 2010; Karakoç, 2019; Köksal ve Demirel, 2008; Maviş, 2014; Solakumur, 2017; Şener, 2019; Taşpınar, 2019; Tunç, 2019; Ustabulut, 2019; Üstün, 2011; Yıldız, 2013; Yorulmaz, 2006) ve öğretmen adayları (Aydemir, 2016; Aydın, 2015; Cengiz, 2014; Çınar, 2016; Dervent, 2012; Güney, 2008; Köstekçi, 2016; Mansuroğlu, 2019; Özden, 2012; Öztürk, 2018; Savran Gencer, 2008; Sıvacı, 2017; Erginel, 2006; Tican, 2013; Tok, 2008b; Urhan, 2013; Usta Gezer, 2014) üzerinde yoğunlaştığı görülür. Bir dersin öğretimiyle

birlikte geliştirilen yansıtıcı düşünme becerisinin öğrenicilerin akademik başarılarına olan etkisinin araştırıldığı çalışmalar (Baş ve Beyhan, 2012; Çakır, 2019; Dursun, 2015; Ersözlü, 2008; Keskinkılıç, 2010; Okan, 2009; Özer, 2019; Pektaş, 2014; Tok, 2008a; Tümen Akyıldız, 2015; Uygun, 2012; Yavuz, 2017; Yıldırım, 2012; Yiğitel, 2015) incelendiğinde Türkçenin eğitimine yönelik uygulamaların (Bölükbaş, 2004; Elçi, 2018; Kırnık, 2010) oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmüş, Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi alanında ise herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde dil ve düşünme öğretiminin bir arada yürütüldüğü bir işleniş tasarımının etkililiğini sınayan ilk araştırma niteliğindedir. Araştırma ile elde edilen sonuçlarla Türkçe öğretimi alanyazınına katkı sağlanması; öğrenici, öğretici ve program tasarımcılarına uygulanabilir ve önerilebilir bir örnek sunulması ve yaşam boyu öğrenme, kendi kendine öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme gibi becerilerin gelişiminin desteklenmesi amaçlanmıştır.

1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR)

Bu araştırmada;

1. Katılımcıların ölçek maddelerine içtenlikle ve doğru yanıtlar verdikleri,
2. Katılımcıların kontrol altına alınamayan değişkenlerden eşit düzeyde etkilendikleri,
3. Deney ve kontrol grupları arasındaki eşitleme ve ölçütlerin yansızlık açısından yeterli olduğu,
4. Uygulanan ölçme araçlarının ve uygulama planlarının hazırlanması sürecinde görüşlerine başvurulan alan uzmanlarının konuya ilişkin görüşlerini eksiksiz bir biçimde yansıttıkları,
5. Uygulama derslerinin birlikte yürütüldüğü öğretici ve öğrenicilerin araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak katıldıkları varsayılmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Araştırma;

1. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Döneminde Gaziantep Üniversitesi TÖMER'de C1 kuruna devam eden 26 öğreniciyle,

2. Veri toplama araçlarından; Bağımsız Konuşma Dereceli Puanlama Anahtarı, Konuşma Özyeterlik Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu ve Katılımcı Görüşme Formu aracılığıyla elde edilen verilerle,
3. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe dil öğretim seti C1 düzeyi konu içerikleriyle,
4. Altı haftalık (150 ders saati) C1 düzeyi kur süresi ile sınırlıdır.
5. Deneysel işlemler COVID-19 küresel salgını nedeniyle çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir.

1.6. TANIMLAR

Yansıtıcı Düşünme: Herhangi bir düşünce ya da bilginin ve onun amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısının etkin, tutarlı ve dikkatli bir biçimde incelenmesidir (Dewey, 1933, s. 9).

Konuşma: Duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesidir (Sever, 2004, s. 22).

Özyeterlik: Bireylerin başarıya ulaşmak için gerekli eylemleri planlama ve yürütme becerilerine olan inançlarıdır (Bandura, 1986, s. 391).

İkinci Dil: Bireyin anadilinden farklı ve toplumdilbilimsel çevresinde geçerli olan, gereksinim duyulan ve kullanılan dildir (Mushi, 2002, s. 350).

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. DİL VE DÜŞÜNME

İnsan, yaşamı boyunca çevresi ve iç dünyasında olup bitenleri anlamlandırmaya çalışır. Karşılaşılan problemleri çözmede, bir amaca ulaşmada, olay, olgu ve kişileri anlamada işletilen zihinsel süreç düşünmedir (Semerci, 1999). Yaşamdaki birçok şey düşüncelerle üretilir ve yönetilir. Gasset'e (2014, s. 43) göre düşünme bir seçim değil bir zorunluluktur. Ona göre insan, dünyanın içine gömülmüş, nesnelerin ortasında kulaç atar durumda yaşamaktan başka seçeneği olmadığından ruhsal etkinliklerini düşünce biçiminde düzenler ve bu yönüyle, sahip olduğu ya da olduğu şeylerden çok, yaptığı şeylerle yani davranışlarıyla diğer canlılardan ayrılır.

Düşünme, aklın en temel ve kendine özgü etkinliğidir. Düşünmeyi Platon bir "iç konuşma", Aristoteles "ruhun kendisiyle konuşması" olarak tanımlar (Altınörs, 2010). Descartes'a göre düşünme bir "akıl yürütme"dir ve katı mantık kurallarıyla birbirine bağlı basit fikirlerle oluşur (McGregor, 2007, s. 9). Hobbes (1993, s. 41) için düşünme bir "hesaplamadır"; fikirleri bir araya getirme, karşılaştırma, çıkarımsama gibi yollarla yeni fikirler oluşturma anlamına gelir. Benzer bir biçimde Boole (1951), düşünmenin sembolik olarak temsil edilebilen dış dünya hakkında önermeler oluşturma ve bunları belirli biçimlerde birleştirme süreci olduğunu belirtir (Akt. Cummins, 1988, s. 5). Dewey'e göre bir şeyi düşünmek, o şeyin "bilincinde olmak"tır ve dolayısıyla düşünceyi "akla gelen, kafamızda kurduğumuz her şey" oluşturur (Dewey, 1910, s. 5). Bununla birlikte Dewey (1933), düşünmenin basit bir fikir dizisi olmadığını, bir sonuç içerdiğini ve her birinin bir sonrakine, kendi doğru sonucu olarak belirleyeceği biçimde ve ardışık bir sıralamayla yaslandığını ifade eder. Ona göre düşünme kendiliğinden oluşmaz ve yalnızca genel ilkeler etrafında gerçekleşmez; ara sıra ortaya çıkan ve onu çağrıştıran bir şey bulunur (Dewey, 1933). Wittgenstein (1972, s. 6) düşünmenin "göstergeleri işletme etkinliği" olduğunu savunur. Wittgenstein'a göre düşünme etkinliği bir tasarımlamadır ve düşünceleri, olguların bu mantıksal tasarımları oluşturur (Arlı Çil, 2019). De Bono (1976, s. 33) ise düşünmeyi, bir amaç için deneyimin kasıtlı olarak araştırılması olarak tanımlar. Bu amaç anlama, karar verme, planlama, problem çözme, yargılama

vb. olabilir. Ona göre düşünme, doğuştan gelen zekânın eyleme geçirilmesini sağlayan işletim becerisidir.

TDK (2020), düşünmeyi "bir sonuca varmak amacıyla bilgileri incelemek, karşılaştırmak ve aradaki ilgilerden yararlanarak düşünce üretmek, zihinsel yetiler oluşturmak, muhakeme etmek" olarak tanımlamıştır. Felsefi anlamda ise düşünme "duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak usun bağımsız ve kendine özgü eylemi; karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi"dir. Mantıksal olarak her düşünmede düşünen bir özne, bir düşünme olayı, düşünülmüş olan bir düşünce içeriği, düşüncenin dile getirildiği deyiş biçimi ve düşüncenin yöneldiği bir konu bulunur. Düşünmenin belli bir biçim almasıyla da düşünce oluşur (Akarsu, 1975, s. 59). Düşünce ile düşünme arasında özne ile olan ilişki bakımından bir ayrım söz konusudur. Düşünceler özne alanından çözülebilir ya da nesnel bir karakter taşıyabilir ve dolayısıyla öznelerin birinden diğerine taşınarak yeni baştan başka bir düşünmenin nesnesi durumuna getirilebilir (Mengüşoğlu, 1988).

2.1.1. Dil-Düşünme İlişkisi

Bruner (1986), dili düşünceleri tasnif etmenin bir yolu, düşünmeyi bir "algı ve eylemleri yönetme durumu" (s. 72) olarak tanımlar. Dili düşünmenin nesnesi haline getirme becerisi insana, dile bilinçli bir biçimde erişme ve onu esnek bir biçimde kullanma olanağı sunmuştur (Budde, 2012). Dil ve düşünme alanlarında ilk çağlardan günümüze değin ileri sürülen yaklaşımlara bakıldığında, bu yaklaşımların genel olarak, bir yanda düşünce ve dilin özdeş tutulması ya da birbiri içinde birleştirilmesi ile bunların aynı düzeyde mutlak biçimde birbirinden ayrıştırılması gibi iki uç arasında yer aldığı görülür (Vygotsky, 2012). Dil ve düşünmenin ilişkilendirildiği yaklaşımlarda üç temel görüş ileri sürülmüştür. Bunlardan ilki dil ve düşüncenin özdeş olduğu görüşüdür. İkinci görüş, sözlerin düşüncenin giysisi olduğu; dilin düşünme için değil, yalnızca düşünceyi iletmek için gerekli olduğu görüşüdür. Üçüncüsü ise, dilin iletişim için olduğu kadar düşünme için de gerekli olduğu, yani, dil temelli bir kavramlar repertuvarı olmadan düşünmenin mümkün olamayacağı görüşüdür (de Bono, 1976; Dewey, 1933). Aşağıda bu görüş ve yaklaşımlar tarihsel bir bakış açısıyla açıklanmaya çalışılmıştır.

İlk dil filozofu kabul edilen Herakleitos "logos" kavramıyla dil, düşünme ve varlık arasında bir özdeşlik ilişkisi bulunduğunu ileri sürmüştür. Ona göre logos, hakikat hakkında mantıklı konuşmanın koşuludur. Herakleitos gibi Demokritos ve Epikuros'un da dile yaklaşımı doğalcıdır. Demokritos'a göre sözcükler insan doğasından kaynaklanan ve ait olduğu doğal yapıyı yansıtan imlerdir. Demokritos sözcükleri, insan konuştuğunda kendiliğinden ağızdan dökülen sesler olarak değerlendirmiş ve bunları insan ruhunun kendiliğinden ortaya çıkan işaretleri biçiminde yorumlamıştır. Epikuros için ise dil insana özgü bir yetidir ve iki temel duyum olan acı ve hazdan türemiştir (Altınörs, 2003).

Platon'a göre düşünme ile ifade aynı şeydir. Ancak o, sözel ifade etme olmaksızın ruhun kendisiyle konuşmasına düşünme, düşüncenin ses eşliğinde ağız yoluyla ruhtan çıkmasına ifade adını vermiştir (Altınörs, 2003). Platon ayrıca; dilin, şeylerin içsel tabiatını temsil etmedeki yetersizliği nedeniyle, düşünceleri dile emanet etmenin hatalı bir tutum olduğunu savunmuştur. Bu nedenle Platon için dil, hakikati kavramak açısından hem bir olanak hem de bir engeldir (Altınörs, 2010).

Doğadaki canlılar içinde yalnızca insanın dil ve düşüncenin bir bütün olarak görüldüğü logos'a sahip olduğunu ileri süren Aristoteles'in dil-düşünce ilişkisine yönelik görüşleri mantık çerçevesinde gerçekleşmiştir. Mantığın ögeleri ise sözcükler, önermeler ve çıkarımlardır. Aristoteles'e göre sözcüklerin, cümlelerin ve cümle ilişkilerinin çözümlenerek ortaya konması hem insanın kavram kullanma, yargıda bulunma ve usavurma etkinliklerine ışık tutar, hem de bunların yerinde kullanılma biçimlerini göstererek kötüye kullanılmalarını önler (Onan, 2005).

Dil-düşünme ilişkisinde konuşma becerisini esas alan Descartes, konuşmayı, düşünebilmenin koşulu ve belirtisi olarak değerlendirmiş, insanın konuşma becerisi ile hayvanların çeşitli ifade biçimleri arasında kökten bir farklılık bulunduğunu savunmuştur. Ona göre konuşma becerisi insanda doğuştan ve ayırt edici bir unsur olarak bulunur. Bununla birlikte Descartes, Platon'a ve Augustinus'a benzer bir biçimde dilin bazı durumlarda düşüncenin ortaya çıkmasını engelleyebileceğini belirtir (Altınörs, 2010).

Descartes çizgisindeki Port Royal Gramer Ekolü'ne göre dil, düşüncenin bir tablosu ya da temsilidir. Ancak bu temsil tek tek sözcüklere ait bir işlev olarak değil

bir cümle kompozisyonu olarak ortaya çıkar. Dolayısıyla, düşünceyi resmeden bir sözcük kompozisyonu olarak cümlenin dilbilgisel çözümlemesi, düşünceyi oluşturan mantıksal ögelerin çözümlenmesiyle özdeş sayılabilir. Yani cümlelerin çözümlenmesi, mantıksal düşünce yapısını ortaya çıkarmaktadır. Port Royal gramerinin bir yandan "analitik felsefe" idesinin, diğer yandan Wittgenstein'ın resim-tasarım teorisinin, bir başka yönden ise Chomsky'nin evrensel gramer şeması tezinin ortaya çıkışına kaynaklık eden tarihsel bir dönemeç oluşturduğu kabul edilmektedir (Altınörs, 2003).

Akıl ile dilin birbirine bağlı olduğunu ifade eden Leibniz'e (1916, s. 25) göre "dil, aklın aynasıdır". Dil ile düşünme arasındaki ilişkiyi Leibniz, dilin temeli saydığı sözcüklerin görevi ile açıklar. Ona göre sözcükler birtakım göstergelerdir. Anlık bu göstergeleri düşünür, düşünürken nesnelerin yerine bu göstergeleri, yani sözcükleri koyar. Nesnenin yerine sözcüğü koyma ise anlığın işlemesini kolaylaştırır ve hızlandırır. Dolayısıyla sözcükler ne kadar kullanışlı ve açık olurlarsa anlık da o kadar iyi işler (Akarsu, 1984).

Berkeley ve Bergson'a göre tüm insanların algı ve zihinleri farklı işler. Bu nedenle her bireyin ideası yani zihin dünyası aynı olamaz. Ancak kullanılan sözcükler ortaktır. Madem her bireyin algısı farklı ancak kullanacağı sözcükler aynı olmak durumundadır, o halde dil her bireyin düşünce dünyasına yeterli olamaz ve yetişemez. Ancak sözcüklerin ortak olması, dilin kullanılabilmesinin de bir koşuludur. Aksi halde ortaya her birey sayısınca dil çıkar ki bu da iletişimi ve anlamayı engeller (Altınörs, 2012a).

Düşünce ve dil alanındaki güncel çalışmaların kökeni 1800'lü yıllarda dilin düşüncenin temeli olduğunu ve dilin yapısının düşüncenin örgütlenmesini sağladığını ileri süren Wilhelm von Humboldt'a dayanır (Causarano, 2014). Humboldt, dili, zihnin sürekli tekrarlayan bir etkinliği olarak tanımlamıştır. Ona göre düşünsel etkinlik ve dil birbirlerinden ayrılamaz; düşünceyi oluşturan ve tamamlayan dildir. Birey dünyayı sözcüklerle kodlar, kodladığı sözcüklerle düşüncelerini geliştirir ve kendi dilinin dünyaya bakış açısıyla kavram ağları oluşturur. Sonrasında öğrendiği her olgu bu kavram ağları üzerine örülür (Dilidüzgün, 2008). Kültürün dil-düşünce ilişkisinde belirleyici bir rol üstlendiğini vurgulayan Humboldt, her dilin, kullanıldığı topluluk için özel bir mülkiyet anlamına geldiğini ifade ederek bu ilişkiyi

genişletmiştir. Ona göre diller kendi geçmişlerinin bir ürünüdür ve geçmişten o güne dek süregelen algılama ve düşünme süreçleri dile yansımaktadır. Dolayısıyla bir topluluğun düşünce yapısına o topluluğun kendine özgü düşünce karakteri olan dillerini (konuşma) inceleyerek ulaşılabilir. Ancak bunun için o dili sözlüklerden ve dilbilgisi kurallarından değil, o dilin konuşulduğu toplumda yaşayarak öğrenmek gerekir. Çünkü diller arasındaki farklılıklar yalnızca ses, sözcük, yapı gibi biçimsel düzeyde değil, o dili konuşan bireylerin yaşadıkları kültür ve toplumla bağlantılı olarak gerçekliği algılama, yorumlama ve aktarma düzeyindedir (Büyükkantarcıoğlu, 2006; Kaplan, 1996).

Humboldt'a göre dilin iç yapı (*Innere Sprachform*) ve dış yapı (*Äußere Sprachform*) olmak üzere iki boyutu bulunur. Dilin iç yapısı için ifade edilen dil içduyusu (*Innere Sprachsinn*), bireyin dünyayı algılaması ve yorumlamasıyla ilgilidir. Dilin düşünceyle ilişkili olan yönü iç yapısıdır. Birey dış dünyayı kendi düşünce dünyasıyla görür ve yorumlar, sonucunda bunu sözcüklere dökerek somutlaştırır, anlam bakımından anlaşılır duruma getirir. Bu dışa vurum ise dilin dış yapısını temsil eden ses'i (*Laut*) oluşturur (Akarsu, 1984, s. 25). Dilin dış yapısından ve kurallarından (sentaks) çok, dilin düşünce ve zihinle olan ilişkisiyle (semantik) ilgilenen Humboldt, dilbilime önemli kavramlar kazandırmıştır. Bunlardan en önemlileri "ergon" ve "energeia"dır. Ergon, dilin kurallar sistemine ve sözvarlığına işaret eder. Energeia ise dilin iç yapısı ile bağıntılı olarak, dilin, her zaman ve her yerde yenilenen bir konuşma ve düşünce etkinliğidir; dilin, sonu olmayan zihinsel bir etkinlik oluşunu ifade eder. Humboldt dili olmuş bitmiş bir ürün (ergon) olarak değil, sürekli devinim halinde, canlı ve dinamik bir etkinlik (energeia) olarak görmüştür. Konuşma ise sürekli etkin ve işlevsel olan düşünmenin bir ürünüdür ve energeia'da temsil edilir. Bu bağlamda, konuşma, energeia ve düşünce bir bütünlük gösterirler (Onan, 2005; Yolcu, 2002).

Humboldt'un dile ilişkin ortaya attığı iç yapı-dış yapı kavramlarını "derin yapı" ve "yüzey yapı" olarak üretimci-dönüşümsel dilbilgisi kuramı altında çözümleyen Chomsky, dil-düşünme ilişkisine farklı bir boyut kazandırmıştır. Chomsky'e göre dildeki derin yapı, insan zihninin dilin özelliklerini, kullanım biçimlerini, sözcüklerin dizim kurallarını ve alacağı ekleri bilmesini ifade eder. Yüzey yapı ise bunların ortaya çıkmasıdır. İnsan zihninin derin yapıdan yüzey yapıya

geçişini ise Chomsky üretimsel-dönüşümsel dilbilgisi olarak adlandırmıştır. Dilin düşünceyle ilişkisi Chomsky'nin kuramında zihinsel gerçeklerle açıklanabilen derin yapılarda bulunur. Ona göre, sözcükler sınırlıdır ancak düşüncede sınır olmadığı için insan zihni dili sınırsız biçimde kullanabilme yaratıcılığına sahiptir. Örneğin, konuşmayı yeni öğrenen bir çocuk öğrendiği sınırlı sayıdaki sözcüklerle daha önce hiç kurmadığı ya da hiç duymadığı bir cümleyi kurabilir. Nitekim Chomsky'e göre düşünmenin amacı da, dil yetisi çerçevesinde, sınırlı ögelerden yararlanarak sınırsız cümle yapılarına ulaşmaktır. Bu cümleler ilk aşamada zihinsel gerçeklikle bağlantılı çekirdek cümleler biçiminde üretilir, ardından sınırlı kural ve ögelerle diğer dönüşümler ortaya çıkar. Böylece düşüncenin dil düzlemindeki devinimi gerçekleşmiş olur (Müldür, 2016; Onan, 2005; Solso, Maclin ve Maclin, 2007).

Chomsky, dilin insana özgü bir özellik olduğu konusunda Descartes ve Humboldt ile aynı görüştedir. Ona göre dildeki derin yapı, insanda doğuştan bulunan dil yetisinin içindedir. Yani, birey söz dizimini yaparken, cümle kurarken sözcüklerin yerini ve aldıkları ekleri yerinde ve düzgün kullanır. Bu, insan zihninin dili kavrayabilme ve dünyayı algılama yeteneklerinden kaynaklanmaktadır. Davranışçı psikologların, insanın her şeyi sonradan deneyimleyerek öğrendiği savına karşılık Chomsky dil yetisinin çevresel etkenlerin üzerine çıkmasını kanıt gösterir. Öyle ki insan dışında -konuşmaları için eğitilen hayvanlar dahil- hiçbir canlı henüz konuşamamaktadır. Bununla birlikte Chomsky, davranışçıların "çevresel faktörler, insanın dil yetisine etki eder" tezini de yadsımaz. Ona göre çevresel koşullar konuşma yeteneğinin kullanılmasını ve gelişmesini sağlayabileceği gibi bu yeteneğin körelmesine de neden olabilir (Altınörs, 2012b; Müldür, 2016; Solso, Maclin ve Maclin, 2007).

Dil-düşünme araştırmalarında önemli bir yere sahip olan Sovyet psikolog Vygotsky (2012), "Thought and Language" (Düşünce ve Dil) adlı yapıtında iletişimsel dil ile kavramsal temsil için kullanılan dil arasına önemli ayrımlar getirmiştir. Vygotsky'e (1987, 2012) göre konuşmanın yapısı, düşünce yapısının basit bir yansıması değildir. Ona göre konuşma düşüncenin bir ifadesi olarak işlemez; düşünce konuşmaya dönüşürken yeniden yapılandırılır ve tamamlanır. Vygotsky'nin (2012) çalışmasının odağında düşünme ve dil süreçlerinin birleştirilmesiyle yaratılan anlam sistemi bulunur. Bu sistemde düşünce ve konuşma

sözlü düşünce biçiminde "sözcük anlamı"nda birleşir. Diğer bir ifadeyle sözcük anlamı düşünme-konuşma birliğini ifade eden, bilincin geliştiği ve ayrıştırılamayan bir birimdir. Vygotsky'e (2012) göre anlam -ne düşünceye ne de söze eşit bir biçimde- düşünce ile söz arasında yer alır. Anlam, gösterge işleminin iç yapısıdır ve anlamsız bir sözcük boş bir sesi ifade eder. Vygotsky (2012), düşünme ve konuşmanın sözcük anlamında birleştirilmeden önce, çocukların kendi dünyalarını -dil öncesi aşama olarak adlandırılan- sözsüz keşif yoluyla öğrendiklerini öne sürmüştür. Yaşamın ilk iki yılında çocuklar ağlayarak, gülerek, temas ve tepki yoluyla duygularını iletmeye başlarlar. Vygotsky bu süreci aynı zamanda konuşma gelişiminin düşünme öncesi aşaması olarak adlandırır. Sonrasında ise "iki çizgi kesişir; düşünme sözlü, konuşma düşünsel hale gelir" (Stern'den akt. Vygotsky, 2012, s. 98). Vygotsky'e göre her çocukta düşünme ve konuşma kapasitesi bulunur. Çocuk içsel konuşmalar yaptığında dili neden bulmaya yarayan bir araç olarak kullanır. Dil ve düşünme gelişimi çocuğun bulunduğu ortamla olan ilişkisinin sağlıklı olmasına göre değişir (Kırnık, 2010).

Vygotsky, yabancı/ikinci dil öğrenimi üzerine kapsamlı bir biçimde yazmamasına karşın, yabancı/ikinci dil öğrenimi araştırmalarına rehberlik etmek için kuramsal bir çerçeve ve yöntemsel bir yaklaşım geliştirmiştir. Vygotsky (1987), yabancı/ikinci dil öğreniminin doğasının anadili ediniminden farklı olduğuna dikkat çeker. Ona göre bu fark bilimsel kavramları öğrenmekle günlük kavramları öğrenmenin farkına benzer. Bunun nedeni, bireylerin ikinci bir dil öğrenmeye başladıklarında halihazırda anadilinde bir anlamlar sistemine sahip olmalarıdır. Yabancı/ikinci dil öğrenme sürecinde bu anlamlar sistemi öğrenilen dile aktarılır. Yani, yabancı/ikinci dil öğrenenlerin anlam sistemleri, anadillerindeki kavramlar yoluyla gelişir. Bebeklik döneminden itibaren iki dil edinen çocuklar ise, her bir dil aracılığıyla görece farklı iki anlam sistemi geliştirirler. Vygotsky'e (1987, s. 221) göre anadilinin gelişimi, konuşmanın özgürce ve kendiliğinden kullanılmasıyla başlar ve bilinçli farkındalık ve konuşma biçimlerine hâkim olma ile sonuçlanır. Buna karşın yabancı/ikinci dilin gelişimi, bilinçli farkındalık ve istemli dil hakimiyeti ile başlar ve özgür, kendiliğinden konuşma ile devam eder. Nitekim, kişi anadilini alfabe, okuma-yazma, sözcük tanımları ya da dilbilgisi çalışmaları ile öğrenmeye başlamaz. Bunlar genel olarak bir yabancı dil öğrenmedeki ilk adımlardır. Bu nedenle Vygotsky (1987), yabancı/ikinci dil öğrenenlerin, anadillerinin daha fazla

farkına vardıklarına işaret eder. Vygotsky ayrıca, bireylerin kendi düşünme süreçlerine ilişkin farkındalık düzeylerinin, yabancı/ikinci dil öğrenimini etkileyeceğini savunur. Yazmayı öğrenmek ile yabancı/ikinci dil öğrenmek arasında bir benzeşim kuran Vygotsky, her iki sürecin anadili edinimi sürecinde bulunmayan bir farkındalık içerdiğine dikkat çeker (Mahn, 2013).

Farklı dillerin konuşucularının farklı dünya görüşlerine (*Weltanschauungen*) sahip oldukları fikri yüzyıllar boyunca farklı yazarların yapıtlarında yer alsa da (örneğin, 13. yüzyılda Roger Bacon ve 18. yüzyılda Michaelis, Herder ve Leibniz) bu fikir ilkin Humboldt'un 19. yüzyıl başlarında Alman romantizmi üzerine yaptığı çalışmalarla önem kazanmıştır. 20. yüzyıla gelindiğinde dil-dünya görüşü üzerine yapılan araştırmaların Franz Boas, Edward Sapir ve Benjamin L. Whorf'un çalışmalarıyla ABD'ye kaydığı görülür (Cadierno, 2017; Lee, 1996). Boas, Humboldt'un dil ve kültürlerdeki farklı bakış açılarına dikkat çeken dilbilimsel, etnografik ve "doğacı" bilimleri bütünleştirme geleneğini sürdürmüştür. Boas'ın dilbilim öğrencisi Sapir, Boas'ın çalışmalarını genişleterek dili, deneyimin yorumlanmasında düşünceyi biçimlendiren güçlü bir araç, biçimsel olarak tamamlanmış sembolik bir sistem olarak açıklamıştır (Lucy, 1992). Sapir, insanların dünyayı temel olarak dil aracılığıyla kavradıklarını savunur (Onan, 2005). Ona göre her dil gerçekliği o dili konuşanlara kendi açısından yansır. Bu nedenle her kültür farklı bir dünya görüşü sunar. Dil, toplumsal gerçekliğin sembolik bir yansımasıdır ve bu gerçeklik içinde oluşan anlamlar en çok o gerçekliği yaşayanlar için anlamlıdır. Bu anlamlar da o kültürün dilinde biçimlerin yapılanması sonucu izlenebilir (Büyükkantarcıoğlu, 2006).

Sapir'in görüşlerini geliştiren ve yapılandıran isim, öğrencisi Whorf olmuştur. Whorf, düşüncenin belirli bir dil yapısından etkilendiğini ileri sürmüş, dil-kültür eşitliğini içeren bir varsayım geliştirmiştir. Dilsel Görelilik ya da Sapir-Whorf Varsayımı adıyla tanınan bu varsayımın temel savı, diller arası yapısal çeşitliliklerin farklı bilişsel süreçleri ortaya çıkardığıdır (Lucy, 1992). Bu varsayıma göre tüm insanları benzer biçimlerde etkileyen biyolojik ve çevresel koşullar, dünya dillerinde benzer sistemleri oluşturmuştur ancak sözvarlığı, sözdizimi ve deneyimin kavramsallaştırılma biçimi gibi yönlerden diller arasında büyük farklılıklar ortaya çıkmıştır (Causarano, 1998). Bu dilbilgisel farklılık ise farklı dillerin konuşucularını

dünyanın eşit gözlemcileri olmaktan çıkarmış ve onları gerçekliğin farklı değerlendirmelerine yönlendirmiştir (Whorf, 1956, s. 241). Diğer bir ifadeyle düşüncenin oluşumu, dilbilgisinin bir parçasıdır ve ona bağlı olarak değişiklik göstermektedir (Onan, 2005).

Sapir-Whorf varsayımı, dilsel belirleyicilik (*linguistic determinism*) ve dilsel görelilik (*linguistic relativity*) olmak üzere iki temel ilkeye dayanır. Dilsel belirleyicilik ilkesine göre düşünceler dilin anlam ve yapıları tarafından biçimlendirilir. Sözvarlığı ve dil yapısı, konuşucuların dünyayı başka bir dilsel topluluktan farklı bir biçimde kavramsallaştırmasına neden olur. Yani dil, o dili konuşan bireyin dünyaya bakış açısını ve algısını belirler, bunlara belli sınırlamalar getirir. Dilsel görelilik ilkesi ise bir dilde bulunan kavramsal ayrımların başka bir dilde bulunmaması ile ilgilidir. Kullanılan dil, deneyimleri ve zamanı kendi kuralları doğrultusunda ulamlara ayırır. Dolayısıyla belli bir dilde -kendi düzeninin koşullarına ve de çoğunlukla nedensizlik ilkesine göre- kodlanmış olan anlamlar bir başka dilde bulunmayabilir. Bu durum, farklı dilleri konuşarak büyüyen bireylerin farklı biçimlerde düşünmesi sonucunu doğurur (Mengü, 2002; Mercer, 2000; Lucy, 1992). Whorf, Vygotsky'e benzer bir biçimde dili, toplumsal ve kültürel ortamlarda kavramların oluşumu için bir araç olarak değerlendirmiştir. Bu açıdan Whorf'un fikirleri bir dereceye kadar Vygotsky'nin düşüncesinin bir uzantısı olarak kabul edilebilir. Ancak Vygotsky dile psikolojik ve sosyokültürel açıdan yaklaşırken Whorf'un diller arası bir yaklaşım benimsediği görülür (Lee, 1996).

Humboldt'un ve Whorf'un, dilin düşüncenin biçimlendirici aracı olduğu görüşünü paylaşan Slobin (1987, 1991, 1996), -Talmy'yi (1985) temel alarak- iletişim için kullanılan bir düşünme biçimi olan "Konuşma için Düşünme"yi (*Thinking for Speaking*) tanımlamıştır. 1990'larda ortaya çıkan ve dilbilimsel yeni görelilikçiliğe (*neo-relativism*) ait bu kavram dilsel görelilik varsayımının değiştirilmiş bir versiyonunu oluşturur (Cadierno, 2017). Deneyimin sözlüleştirilmesi sürecinde ortaya çıkan düşünmeyi ifade eden bu yapı iki temel teze dayanır. Öncelikle kişi, bir dilin gramerini edinirken belirli bir "deneyimi şemalaştırma çerçevesi" öğrenir. İkinci olarak, belirli bir dili konuşma sürecinde, "konuşmayla eşgüdümlü olarak özel bir düşünme türü devreye girer" (Slobin, 1991, s. 7). Slobin'e (1996) göre herhangi bir durumun sözlü ifadesi konuşucuyu, durumun hangi

yönlerinin, nasıl ve hangi sırayla ifade edileceğinin kararıyla karşı karşıya bırakır. Yani, anadili, iletilmek istenen mesajın dilsel kodlaması için kişiye belirli sözlüksel-dilbilgisel seçenekler sunar. Bu seçimler, her dilin kendine özgü yapılarıyla sınırlıdır ve konuşucu konuşmak için düşünürken durumun kavramsallaştırılmasına uyan ve kendi dilinde kolayca kodlayabileceği yönleri seçer. Diğer bir ifadeyle, algılanan bilgiler konuşucunun anadilinde dilbilgisel olarak kodlanabilecek biçimde düzenlenir. Bununla birlikte, dillerin belirli kodlama mekanizmalarına sahip olduğunu belirten Slobin (1996), deneyimin, dil yapılarına göre kodlanması sırasında dilin dikkati yönlendirdiğini savunur. Slobin'e (2000, s. 107) göre "bir bakış açısı seçmeden deneyim sözlü olarak ifade edilemez" ve "kullanılan dil kişiye genellikle belirli bakış açılarını sunar". Yinelenen dikkat ise zamanla belirli anlatım tarzlarını (*rhetorical styles*) oluşturur (Cadierno, 2017). Bu nedenle farklı dillerin konuşucuları farklı kavramsal yapılara ve farklı iletişim kalıplarına sahiptir (Slobin, 1991). Sözceler sırasında gerçekleşen zihinsel etkinliklerin dinamik bir süreci ifade ettiğine dikkat çeken Slobin (1996), "düşünce ve dil" yerine "düşünme ve konuşma"yı kullanmayı önerir. Nitekim, dilsel görelilik ve konuşma için düşünme varsayımları arasındaki en önemli fark, ilkinde dilsel yapının sözsüz davranış ve kavramsal temsil üzerindeki etkilerine odaklanılırken, ikincisinde dilsel yapının konuşma üretimindeki bilişsel süreçler üzerindeki etkilerine, yani Levelt'in (1989) kavramlaştırma aşamasına odaklanılmasıdır (Athanasopoulos ve Bylund, 2013).

Dillerin, kullanıcı topluluklarının nesiller boyu devam eden kültürel bir yaratımı olduğu savını yineleyen Mercer (2000), dili, "ortak bir çabaya dahil olma" (s. 6) olarak ele alır. Mercer'e (2000) göre dil kolektif bir düşünme sistemidir. Dilin sınırsız esnekliği ve belirsizliği onu diğer canlıların iletişim sistemlerinden ayırır. İnsan, toplumsal olanı psikolojik olanla bütünleştirme yetisine sahiptir. Dolayısıyla dil yalnızca bilgi aktarımı için bir sistem değil, aynı zamanda birlikte düşünme, ortaklaşa bilgi ve anlayış yaratmanın da bir aracı ve kaynağıdır. Yalnızca dil yoluyla insanlar deneyimleri anlamlandırmak ve sorunları çözmek için düşünsel ağlar kurabilir. Kişi her konuştuğunda, anlamların müzakere edildiği ve bazı ortak bilgilerin harekete geçirildiği ortak bir çabaya dahil olur. Yani bireysel düşünceyi kolektif düşünce ve eyleme dönüştürmek için birey dili kullanır (Mercer, 2000).

Yukarıda genel hatlarıya aktarılmaya çalışılan dil-düşünme yaklaşımlarının yanı sıra, konuşma ve düşünmeyi ayrı beceriler olarak değerlendiren De Bono'nun (1976) yaklaşımı dikkat çekicidir. De Bono'ya (1976) göre düşüncelerin aktarılmasını sağlamak için dile gereksinim duyulur ancak dilbilgisel tutarlılık kendi başına düşünme ile aynı şeyi ifade etmez. Dolayısıyla sözlü anlatımı zayıf olan bir kişinin düşünmede zayıf olduğunu varsaymak hatalı bir tutum olacaktır. Dil ile ifade edilmeyen bir düşünceyi değerlendirmenin güç ve hatta olanaksız olduğunu kabul eden De Bono (1976) ifade edilmeyen bir düşüncenin var olmadığı fikrine karşı çıkar. Ona göre düşünmenin sözcüklerde yer alması gerekmez. Kavramlar, onları tanımlayacak sözcüklerin varlığıyla sınırlı değildir. Düşünme, oldukça belirgin ancak sözcüklerle ifade edilemeyecek denli biçimsiz imge ve duygularda yer alabilir.

2.1.2. Düşünme Türleri

Alanyazın incelendiğinde düşünme kavramıyla genellikle, bilgilerin zihinde işlenerek yeni anlam ve yapıların oluşturulduğu üst düzey düşünme becerilerine atıfta bulunulduğu görülür (Doğanay, 2011, s. 306). Üst düzey düşünme becerileri; yansıtıcı düşünme ve yansıtıcı düşünme ile ilişkili eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve üstbilişsel düşünmedir.

2.1.2.1. Eleştirel Düşünme

Eleştirel (*critical*) sözcüğü değerlendirme, yargılama, ayırt etme anlamlarını karşılayan Yunanca "kritikos" teriminden türetilmiş, Latince'ye "criticus" olarak geçmiş ve bu yolla diğer Avrupa dillerine yayılmıştır (Kaya, 1997, s. 8). Eleştirel düşünmenin tarihsel kökeni, maiotik (doğurtma) yöntemi keşfeden Sokrates'e kadar uzanır. Sokrates eleştirel düşünmeyi, iyi ve kötü yanlarıyla değerlendirmeyi içeren bir sorgulama tekniği olarak ele almıştır (Ruppel, 2005). Orta Çağ'da, düşünür Aquinolu Thomas'ın yazıları ve öğretilerinde daha sistematik hale geldiği görülen eleştirel düşünme Bayie, Montesquieu, Voltaire ve Diderot gibi Fransız aydınlanmacıların katkılarıyla sosyolojik ve politik disiplinde, 19. yüzyılda Spencer tarafından daha da genişletilerek tüm toplumsal alanlarda ele alınmış; Marx tarafından kapitalizmin problemlerine uygulanarak ekonomik alanda kendine yer edinmiştir (Koç, 2007).

Eleştirel düşünme üzerine ilk açıklamalar Antik Çağ düşünürlerince yapılmıştır. Bu açıklamalar genel olarak eleştirel düşünmenin sorular aracılığıyla çeşitli konular hakkında sonuçlara ulaşmaya yardımcı olan bir düşünme türü olduğu yönündedir. Bu çağda Sokrates'in, kendisi ile özdeşleşen, düşünmeyi sağlayan sorular yoluyla bilgiyi ortaya çıkardığı sorgulama yöntemi önemli bir yer tutar. Sokratik sorgulama ya da Sokratik diyaog olarak bilinen bu yöntem aynı zamanda eleştirel düşünme öğretiminin en bilinen tekniklerinden biridir. Bu sorgulama biçimiyle Sokrates, açıklık ve mantıksal bir tutarlılık içinde düşünme gereksinimine vurgu yapmış (Önal, 2020), doğruluğundan kuşku duyulmayan bilginin derinlemesine sorgulandığında akla uygun olmayabileceğini göstermeyi amaçlamıştır (Başarer, 2017). Sokrates, öğretimin öğrenicilerin zihinlerindeki bilgi ve fikirlere ulaşmada etkili olmadığını düşünür. Ortaya koyduğu yöntemde, düşünce ve inançlara erişilerek eleştirel düşünme ve akıl yürütme becerilerinin gelişimini amaçlar (Cleveland, 2015). Nitekim eleştirel düşünme ile önceleri, felsefe aracılığıyla davranışlara rehberlik etmeyi amaçlayan "mantıklı düşünme" anlaşılmaktaydı. Kimi zaman olayların doğru biçimde tanımlanması olarak da ele alınan eleştirel düşünme, sonrasında daha kapsamlı biçimlerde tanımlanmaya başlamıştır (Kaya, 1997, s. 8).

Eleştirel düşünme; bir görüş, sav, açıklama, değer yargısı, davranış, durum ya da yapıyı kendine özgü ölçütlere başvurarak doğruluk ya da geçerlik yönünden nesnel-ussal bir yaklaşımla ve ölçülü bir kuşkuculuk içinde irdeleme etkinliğidir (Yıldırım, 1999, s. 19). Lipman (1988), eleştirel düşünmeyi "kendi kendini düzelten, ölçütlere dayalı ve içeriğe duyarlı düşünme" (s. 5) olarak tanımlar. Glaser'a (1941) göre eleştirel düşünme, kişinin deneyimlerinde ortaya çıkan problemleri ve konuları düşünceli bir biçimde ele almak için takındığı tutumu, mantıksal sorgulama ve akıl yürütme yöntem bilgisini ve bu yöntemleri uygulama becerisini ifade eder (Glaser'dan akt. Önal, 2020). Mason (2008), eleştirel düşünmeyi "nedenleri doğru bir biçimde sunabilmek, konuyla ilgili sağlam deliller bulabilmek ve etkili değerlendirme yapabilmek" (s. 3) olarak tanımlar. Benzer bir biçimde Bensley (1998, s. 5), eleştirel düşünmeyi "bir iddiayla ilgili kanıtların değerlendirilmesini içeren ve böylece kanıtlardan sağlam bir sonuç çıkarmayı amaçlayan yansıtıcı düşünme" olarak tanımlamıştır. Bir başka tanıma göre ise eleştirel düşünme, insanların problem çözmede, karar vermede ve yeni konuları öğrenmede kullandığı stratejileri, zihinsel süreçleri ve gösterimleri içerir (Sternberg, 1986, s. 37). Lipman'a (1988) göre

düşünme; tahmin etme, tercih etme, gruplama, inanma, çıkarımda bulunma, ilişkileri belirleme, nedensiz seçenekler sunma ve herhangi bir ölçüt kullanmaksızın karar vermeyi ifade ederken eleştirel düşünme yordama, değerlendirme, sınıflama, varsayma, mantıksal çıkarımda bulunma, ilişkileri ortaya çıkaran nedenleri belirleme, seçenekleri nedenleriyle birlikte sunma ve ölçüte dayalı yargıda bulunmayı kapsar.

Eleştirel düşünmeye ilişkin bunca farklı tanımın bulunmasının önemli nedenlerinden biri kavramın felsefe, psikoloji ve eğitimbilim disiplinlerince farklı yaklaşımlarla açıklanmaya çalışılmış olmasıdır. Eleştirel düşünmeyi felsefe geleneğine bağlı olarak açıklayan yaklaşımlarda, kişinin yapabilecekleri, eleştirel düşünmenin doğası ve eleştirel düşünme ürünlerinin kalitesi üzerinde durulurken (Reed, 1998, s. 24; Sternberg, 1986, s. 7) psikolojik yaklaşımlarda, karmaşık düşünmelerin öğrenilmesinde ortaya çıkan bireysel farklılıklar ve eleştirel düşünme kavramı ile yakından ilişkili olan problem çözme becerisi ele alınır (Torun, 2011, s. 10). Eğitim kuramlarının eleştirel düşünme açıklamaları ise felsefe ve psikoloji yaklaşımlarının sentezi ile ortaya çıkmıştır (Sternberg, 1986). Eğitimbilimciler eleştirel düşünmeyi her iki disiplin açısından ele alarak eleştirel düşünmenin nasıl öğretilebileceği üzerine yoğunlaşmışlardır. Bloom (1956), eğitim amaçlarını oluştururken bilişsel unsurlara dayalı bir sıralama sistemi geliştirmiş, bu sistem düşünme becerilerine yönelik programların hazırlanmasında önemli bir adımı oluşturmuştur. Sonrasında diğer bilişsel psikologlar kuramsal bakış açıları doğrultusunda eleştirel düşünmeye dayalı modeller geliştirmişlerdir (Reed, 1998).

Eleştirel düşünmenin eğitim disiplini altında sistemleştirilmesine öncülük eden Dewey, "yansıtıcı düşünme" kavramıyla çağdaş eleştirel düşünme kuramcılarını etkilemiş, yansıtıcı düşünme birçok eleştirel düşünme tanımının çıkış noktasını oluşturmuştur (Fisher, 2008; Lipman, 2003). Dewey'e (1933) göre düşüncenin kalitesini çevreyle olan deneyim belirler. Onun "yaparak öğrenme" yaklaşımı olarak bilinen kuramındaki ana noktalardan biri, deneyimin öğreniciyi eleştirel düşünmeye yönlendiren sorgulayıcı bir süreç olmasıdır. Bu nedenle Dewey (1933), yansıtıcı düşünme ve eleştirel düşünme kavramlarını, üzerinde düşünülen konuya dönüşler yapılması nedeniyle birçok yerde birbiri yerine kullanmıştır (Fisher, 2011; King ve Kitchener, 1994). Alanyazına bakıldığında eleştirel düşünmenin kimi araştırmacılarca -Dewey'e benzer bir biçimde- yansıtıcı düşünmenin yerine

kullanıldığı ya da bu iki ilişkili düşünme türünün bir diğerinin gerekleri arasında sıralandığı görülür (Johnson, 1998). Örneğin Nosich (2016), eleştirel düşünmenin üç temel niteliğinden birinin yansıtıcılık olduğunu belirtmiştir:

1. Eleştirel düşünme yansıtıcıdır: Bireyin kendi düşünceleri hakkında düşünmesi anlamına gelir. Eleştirel düşünme ancak birey kendi düşünmeleri üzerinde yansıtma yaptığında ortaya çıkabilir.

2. Eleştirel düşünme standartlar içerir: Bu, düşüncenin bir ölçüte dayandırılması anlamına gelir. Düşüncenin eleştirel olarak nitelenebilmesi için mantıklılık ölçütüne uyan yargıları barındırması gerekir.

3. Eleştirel düşünme gerçekçidir: Eleştirel düşünme gerçek problemler üzerine düşünmeyi ifade eder. Çünkü gerçek problemler karmaşıktır. Onları açıklığa kavuşturmak onlarla ilgili düşünmenin bir parçasıdır. Bu problemlerin genellikle tek bir doğru yanıtı yoktur, ancak yanlış yanıtları vardır.

Nosich'e (2016) benzer bir biçimde McKnown (1997, s. 6), eleştirel düşünmeyi -yansıtıcı düşünmeyi de içeren- üç temel özelliğe dayandırarak açıklar. Bunlardan ilki eleştirel düşünmenin geçerli ve destekleyici kanıtların kullanımına ve uygun çıkarımlara dayanmasıdır. İkincisi, eleştirel düşünmenin yansıtıcı düşünmeyi gerektirmesidir. Kişi, kendinin ve başkalarının düşüncelerini üst düzey bir farkındalıkla değerlendirmelidir. Üçüncüsü ise eleştirel düşünmenin odaklı ve amaçlı düşünme olmasıdır. Bu amaç, neye inanılacağı ya da ne yapılacağı konusunda en iyi kararı verme anlamına gelir. McKnown'a göre (1997), eleştirel düşünmeyi oluşturan iki temel bileşen akıl yürütmeyi değerlendirme (*reason assessment*) ve eleştirel ruhtur (*critical spirit*). Akıl yürütme; değerlendirme, uygun anlam çıkarma, savları, tartışmaları ve nedenleri açıklamayı kapsayan becerilerdir. Eleştirel ruh (ya da eleştirel çaba) ise eleştirel düşünme becerilerini uygulama eğilimlerini ifade eder. McKnown (1997) bu çabada mizaç, davranışlar, alışkanlıklar ve kişisel özellikler gibi durumların etkili olduğunu savunur.

Eleştirel düşünmeyi yansıtıcı düşünme boyutuyla açıklayan bir diğer örnek McPeck'in (1981) yaklaşımıdır. McPeck (1981), eleştirel düşünmeyi çeşitli inanışları akla uygun nedenlere dayandırmak için derinlemesine sorgulamanın

(yansıtıcı kuşkuculuk) uygun biçimde kullanımı olarak tanımlamıştır. McPeck (1981) ayrıca, eleştirel düşünmenin düşüncelerin biçimini oluşturma davranışlarını içerdiğini ve farkındalığın bu süreçte önemli olduğunu belirtmiştir (Akt. Faux, 1992, s. 21). Eleştirel düşünmeyi "neye inanacağına ya da ne yapacağına karar vermeye odaklanmış yansıtıcı ve akla uygun düşünme" (Ennis, 1987, s. 10) olarak tanımlayan Ennis (1991) ise eleştirel düşünme becerilerini aşağıdaki gibi boyutlandırmıştır:

a. Açıklığa kavuşturma becerileri: Bir soru üzerine odaklanma, tartışmaları çözümleme, olay ve olguları aydınlatmak için farklı tür ve düzeylerde sorular sorma.

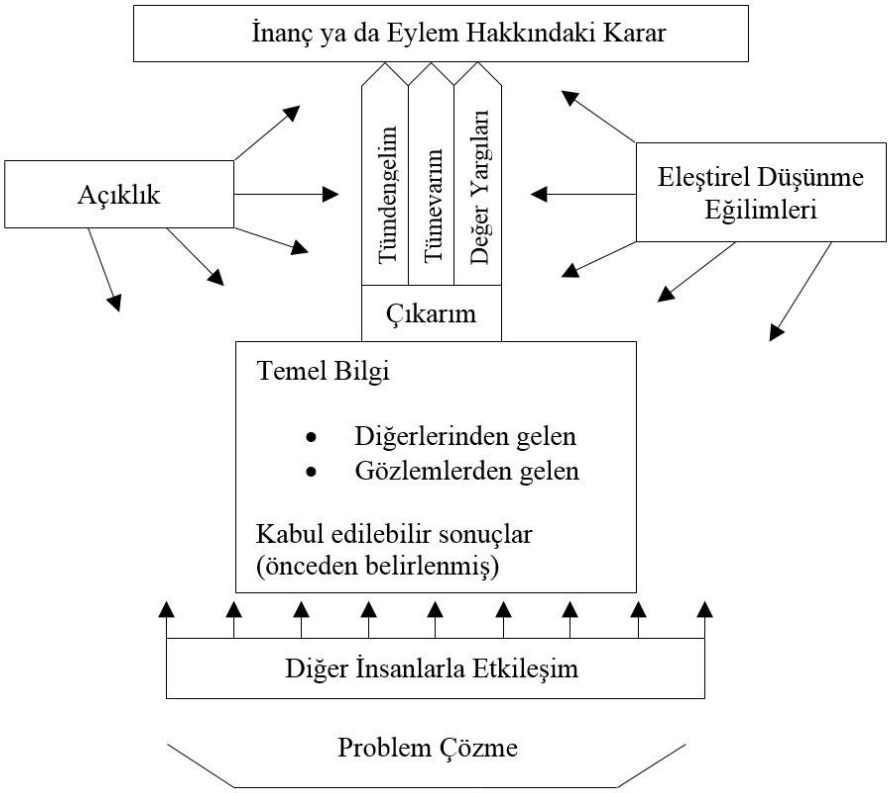
b. Destekleme becerileri: Bir kaynağın güvenilirliği ve gözlem raporları hakkında yargıda bulunma.

c. Çıkarım becerileri: Eldeki verilerden çıkarım yapabilme, tümdengelimsel düşünebilme, değer yargıları oluşturabilme.

d. İleri düzey açıklığa kavuşturma becerileri: Terimleri tanımlayabilme, sayıltıları belirleyebilme.

e. Strateji ve teknik becerileri: Eyleme karar verme, diğerleriyle etkileşime girme (Akt. Doğanay ve Ünal, 2006)

Ennis'e (1985) göre eleştirel düşünmenin ilk adımında, problemin çözümü için yapılan gözlem ve diğer kişilerden edinilen ön bilgiler rehberliğinde bir sonuca ulaşılır. Daha sonra, ulaşılan sonuçların, tümdengelim, tümevarım ve değer yargıları işe koşularak doğruluğu değerlendirilir. Son aşamada ise, bu değerlendirmeye dayalı bir biçimde nasıl davranılacağı hakkında karar verilir. Ennis'in (1985) tanımladığı bu süreç Şekil 2-1'deki gibi gösterilebilir.



Şekil 2-1: Eleştirel Düşünme Süreci (Ennis, 1985, s. 47)

Eleştirel düşünme kişinin kendi düşünmesini değerlendirme yeteneğidir. Bu değerlendirmeyi yapabilmek içinse bazı standartlara gereksinim duyulur (Kanat, 2020). Paul ve Elder (1997) düşünmenin iki boyutuna vurgu yapmıştır; düşünmenin parçalarını tanımlamak ve düşünmeyi değerlendirmek. Parçalar, mantıklı düşünmenin bileşenleridir ve bu bileşenler mantıklı düşünmenin standartları ile değerlendirilmektedir (Akt. Arısoy, 2017). Anılan bu standartların bilinçli bir biçimde karşılanmış olmaları gerekir. Kişi, düşünmesine ilişkin standartları gerçekleştirir ancak bilinçli olarak bunları yerine getirmek için girişimde bulunmazsa eleştirel düşünmeyi uygulamış sayılmaz (Eğmir, 2016). Ayrıca, bu standartlarla yapılacak değerlendirmeler yapılan hataların olumsuz sonuçlarını fark etmeyi sağlar (Paul, Elder ve Bartell, 2016).

Nosich (2016), eleştirel düşünmenin standartlarını açıklık, doğruluk, önem-ilgililik, yeterlilik, derinlik, genişlik ve kesinlik olarak sıralar. Ayrıca mantıklılık, tutarlılık, yanlışlanabilirlik, sınanabilirlik, iyi düzenlenmişlik, güvenilirlik ve etkililik ek eleştirel düşünme standartları olarak belirtilmiştir. Eğlenceli, ilginç, iyi hissettiren, dikkat çekici, popüler, şık, anlık, avantajlı, kişi için yararlı olan ve modaya uygun

olan ise eleştirel olmayan düşünme standartlarıdır. Diğer yandan Paul ve arkadaşları (2016) eleştirel düşünmeye yönelik dokuz temel standart tanımlar; netlik, doğruluk, kesinlik, ilgililik, derinlik, düşünce özgürlüğü, mantık, önem, eksiksizlik, tarafsızlık. Bu standartlar, düşünme ve akıl yürütme süreçlerine uyguladığında kişinin ne kadar iyi muhakeme edebileceğini fark etmesine yardımcı olur. Örneğin, eleştirel bir düşünür sıklıkla zihninde kendine şu soruları yöneltir: "Anlaşılır olabiliyor muyum?", "Mantıklı düşünüyor muyum?", "Düşüncem içeriğe uygun mu?". Kişinin zihninde kendiliğinden oluşan bu sorular, kişinin kendi düşünmesi üzerine düşünmesini sağlar ve standartlar uygulanmış olur (Önal, 2020).

Alanyazın incelendiğinde eleştirel düşünmeyi engelleyen etmenlerin bireyin kendisinden kaynaklanan iç etmenler ve aile, okul, eğitim programları, öğretmen, devletin yönetsel niteliği, eğitimin yürütüldüğü fiziksel ortam gibi dış etmenler altında sınıflandırıldığı görülür (Gültekin, 2013). Boostrom (1992), eleştirel düşünmeyi engelleyen en önemli etkenin kişinin önyargıları olduğunu ileri sürer. Buna karşın Nosich (2016) bu engellerin daha çok çevreyle ilgili olduğunu belirtmiştir. Düşünme biçimi çevreyle etkileşim halindedir ve dolayısıyla çevrede gerçekleşen olaylar eleştirel düşünme becerisinin gelişmesinin önünde engel oluşturabilir. Haskins (2006) ise eleştirel düşünmeyi engelleyen etmenleri şöyle sıralar:

a. Temel insani sınırlamalar: Seçici düşünme, hafıza yanıltmaları, bilgisizlik, algı sınırlamaları, peşin hükümlülük, stres ve aşırı yorgunluk gibi fiziksel ve duygusal sorunlardan doğan temel insani sınırlamalardır.

b. Yerleşik dilsel kalıplar ve dilde anlam karmaşasına yol açan kapalı ifadeler: Herhangi bir konuda peşin hükümlü olmaya yol açan "herkes bilir ki" biçiminde başlayan ve kesin doğruluğu ima edilen kullanımlardır.

c. Benmerkezci ya da toplummerkezci düşünme: Bu, bireyin ya da belli bir grubun arzu ve isteklerinin doğrunun araştırılmasından daha önemli görüldüğü özlemsel düşünmenin (*wishful thinking*) sonucudur. Eleştirel düşünme özlemsel düşünmenin tersidir (Akt. Gündoğdu, 2009).

Eleştirel düşünebilen kişilerin birtakım zihinsel işlemlerin yanı sıra bazı tutumlara da sahip oldukları göze çarpar. Bu nedenle eleştirel düşünmeye olan

isteklilik anlamına gelen eleştirel düşünme eğiliminin eleştirel düşünmenin bir öncülü olduğu söylenebilir (Gültekin, 2013). Halpern (1996), eleştirel düşünmenin gereklilikleri arasında gösterdiği tutumları aşağıdaki gibi sıralamıştır.

a. Plan yaparak düşünme ve çalışma eğilimi: Plansız çalışmalar genellikle gelişigüzel ortaya konmuş ürünlerdir. Oysa eleştirel düşünme planlı ortamlarda ve planlı çalışmalarda ortaya çıkabilir.

b. Esneklik: Yeni fikirlere ve düşünme biçimlerine açık olmak eleştirel düşünmenin koşullarından biridir.

c. Kararlılık: Başlanan bir işi sonuna kadar sürdürmek eleştirel düşünme işlemlerinin tamamlanması için gereklidir.

d. Değişime açıklık: Eleştirel düşünme bir tutum olarak belirli bir fikre, yaklaşıma ya da görüşe koşulsuz bağlanmayı reddeder. Her türlü fikir ve yaklaşım yeni veriler ışığında değiştirilmeye açık olmalıdır. Bu, eleştirel düşünme becerisinin içselleştirilmesinde en önemli ögedir.

e. Farkındalık: Düşündüğünün ve düşünürken kullandığı işlemlerin farkına varmak düşüncenin içeriğine dönük eleştirel bir yaklaşım sağlar (Akt. Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008).

Dil öğretimi yapılan sınıflarda eleştirel düşünmenin işletilmesi birkaç nedenden dolayı önem taşır. İlk olarak, dil öğrenenler kendi düşüncelerinin sorumluluğunu üstlendiklerinde kendi öğrenme yollarını daha başarılı bir biçimde izleyebilir ve değerlendirebilir. İkincisi, eleştirel düşünme, öğrenicilerin öğrenme deneyimlerini genişletir ve dili onlar için daha anlamlı hale getirir. Üçüncü neden ise, eleştirel düşünmenin akademik başarıyla olan yüksek ilişkisidir (Rafi, 2011). Kennedy, Fisher ve Ennis (1991), bir dilde kavranabilir iletişim kurmanın açıklama, analiz, değerlendirme ve yorumlama gibi eleştirel düşünme becerilerine bağlı olduğunu bildirir. Dolayısıyla, etkili bir dil öğretimi için üst düzey düşünme becerileri dil öğretim programlarının ayrılmaz bir parçası olarak görülmeli (Chamot, 1995), içerikler; eleştirel okuma, yazma, konuşma ve dinlenme gibi becerilerle bütünleşik olarak araştırma ve iletişim kurma becerilerine katkı sağlayacak biçimde yapılandırılmalıdır (Yükselir, 2018).

Dil öğreticileri, öğrenicilerin öğrenme biçimlerini etkileyebilecek uygulayıcılardır. Lipman'a (2003) göre öğreticiler, öğrenicilerin bir düzeyden diğerine geçmelerine yardımcı olmaktan çok eleştirel düşünmeyi teşvik etmekten sorumludurlar. Benzer bir biçimde Davidson (1998), ikinci dil öğreticilerinin öğrenirleri eleştirel düşünmenin yönleriyle tanıştırmak için anadili öğretmenlerinden daha fazla nedenleri bulunduğunu ileri sürer. Alanyazın incelendiğinde ikinci dil öğretimindeki uygulayıcıların eleştirel düşünmeyi öğrenicilerin yalnızca sözcük, dilbilgisi, diyalog ve söylemin anlamını tartışma amacıyla kullandıkları görülür (Bedir, 2013). Buna karşın eleştirel düşünme becerisinin tam anlamıyla kazandırılması için öğrenicilere bağımsız düşünebilecekleri, sorgulama yoluyla durumları ve problemleri keşfedecekleri, sürekli aktif düşünme durumunda tutulacakları, olayları farklı bakış açılarıyla inceleyecekleri, ele alınan herhangi bir konuda nedenleri ve delilleri sunabilecekleri ve fikirlerini rahatça ifade edebilecekleri uygun bir sınıf ortamının sağlanması gerekmektedir (Halpern'den akt. Polat, 2014).

2.1.2.2. Yaratıcı Düşünme

Yaratıcılık, fikirleri benzersiz bir biçimde bir araya getirme ya da fikirler arasında alışılmadık ilişkiler kurma yeteneğidir (Robbins ve Coulter, 2010, s. 166). Torrance (1974), yaratıcılığı; sorunlara, bilgi eksikliklerine, uyumsuzluklara karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, kestirimde bulunma, eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme; bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama ve sonrasında sonucu başkalarına iletme olarak açıklar (Akt. Sungur, 1997, s. 13). Bu yönüyle bir tür problem çözme, ürün tasarlama ve soru üretme becerisi olan yaratıcılık (Gardner, 1997, s. 145), aynı zamanda yeni ve değerli bir şeyi var etme yetisidir (Young, 1985, s. 85). San'a (1979, s. 177) göre yaratıcılık her bireyde bulunur ve günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara dek uzanan geniş bir alan içinde bir tutum ve davranış biçimi olarak kendini gösterir. Csikszentmihalyi (1999), yaratıcılığın üç önemli gücün etkileşimi sonucunda ortaya çıktığını ileri sürmüştür. Bunlardan ilki; fikirlerin, değerlerin ve inançların bir sonraki kuşağa aktarılması ve depolanmasını sağlayan kültürdür. İkincisi; davranışlar, değerler ve bilginin korunmasını sağlayan toplumsal düzendir. Üçüncüsü ise toplumsal ve kültürel alanda değişimi sağlayan bireydir. Csikszentmihalyi (1999) ayrıca, yaratıcılığın zihinsel bir

aşamadan çok kültürel ve sosyal bir olgu olarak algılanması gerektiğini savunur (Akt. Önal, 2011).

Shkolny'e (2009) göre yaratıcılık yedi bileşenden oluşan dinamik bir yapıdır. Bu bileşenler; yaratıcı yetenek, yaratıcı motivasyon, yaratıcı oryantasyon, yaratıcı davranışlar, yaratıcı irade, yaratıcı etkinlik/uygulama ve yaratıcı arzudur. Bireyin yaratıcı ürünler ortaya koyabilmesi için belirli bir düzeyde yaratma becerisine, sürecin başlatılabilmesi için bir yaratma arzusuna, yaratma sürecinde devamlılığın sağlanabilmesi içinse yaratıcı iradeye ve motivasyona sahip olması gerekir (Akt. Yurdakul, 2018). Fisher (2005) ise yaratıcılığın akıcılık, esneklik, özgünlük ve ayrıntılama olmak dört temel boyutu olduğunu belirtir. Akıcılık, bellekte saklanan bilgilerin gereksinim duyulduğunda hızlı ve akıcı bir biçimde kullanılmasıdır. Esneklik, sorunun çözümünde zihindeki kalıpların dışına çıkarak özgür düşünmeyi ifade eder. Özgünlük; soruna farklı açılardan bakmak, farklı çözümler üretebilmek, sorunu alışılmadık ya da bilinmedik bir biçimde çözmektir. Ayrıntılama ise verilen basit uyarıcılara yeni eklemeler yaparak onları geliştirme işidir. Eklemenin sonundaki ürün alışılmadık olmalıdır.

Yaratıcı düşünme -yaratıcılıkla iç içe geçmiş olarak- düşünme süreçleri, düşüncelerin genellenmesi, deneyimler ve alınan kararlarla açıklanır (Üstündağ, 2003). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık aynı anlama gelmemesine karşın birçok yerde birbiri yerine kullanılmaktadır. Yaratıcı düşünme daha çok zihinsel etkinlikleri, yaratıcılık ise hem zihinsel hem de performansa dayalı etkinlikleri ifade eder. Yani yaratıcılığın daha genel bir kavram olarak yaratıcı düşünmeyi kapsadığı söylenebilir (Doğan, 2011; Özerbaş, 2011). Yaratıcı düşünme, hayal kurma ve problemlere birbirinden farklı yöntemlerle çözüm arama yetileriyle tanımlanmaktadır (Kale, 1993, s. 27). Bir başka deyişle yaratıcı düşünme, bilgi ve hayal etmenin bir birleşimidir (Simpson ve Courtney, 2002, s. 12). Yaratıcı düşünme; buluşçu, yenilik arayan veya eski sorunlara yeni çözümler getiren ve özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan bir düşünce biçimidir (Baykara, 2006, s. 16). Ancak bir fikrin yaratıcı sayılabilmesi için özgün olması yeterli değildir. Bu fikrin aynı zamanda yararlı, kullanışlı, içinde bulunduğu koşullara uygun ve yapılan işin kısıtlamalarına karşı uyarlanabilir nitelikte olması gerekir (Sternberg ve Lubart, 1999; Martindale, 1989).

Yaratıcı düşünme bir sürecin sonucu olarak ortaya çıkar. Bu süreç hem yaratıcı davranışa hem de bu davranış sürecinde kullanılan yönteme işaret eder. Süreç ele alındığında, ortaya bir ürün çıkmasa bile kişi yaratıcı davranışa katılmış olur (Schirrmacher'dan akt. Can Yaşar, 2009). Dewey'e (1910) göre yaratıcı süreç, daha iyi sonuçların bulunması ve zenginleştirilmesi için sistemli bir hazırlık, problem ve deneyim gerektirir. Yaratıcı düşünmede yaratma süreci Wallas modelinde (1926) dört adımda gerçekleşmektedir (Doğan, 2011; Sur, 2020; Tarman, 1999):

1. Hazırlık dönemi: Yaratıcı düşünme kendiliğinden ve aniden gerçekleşmez. Bilinçli, gönüllü ve düzenli bir süreci gerektirir. Hazırlık aşaması problemlere karşı bilinçli, mantıklı ve sistemli yaklaşma işlemlerini kapsar. Gereksinim duyulan ya da gerçekleştirilmek istenen şey belirlenir ve tanımlanır. Bilgi ya da malzeme toplanarak çözümün geçerliği ve işlerliği bakımından ölçütlere göre değerlendirilir.

2. Kuluçka dönemi: Kuluçka dönemi hazırlık aşamasından sonra bireyin kendini rahatlamaya bıraktığı aşamadır. Bu süreçte sorundan uzaklaşılır; problemlerin çözümü bilinçaltında gerçekleşir. Yeni ve orijinal fikirler ortaya çıkabilir. Bu aşama, hazırlık aşamasında olduğu gibi çok kısa veya çok uzun zaman alabilir. Derin düşünme, bilinçaltı süreçler, görselleştirme, duyumsama gibi yetiler iş başındadır. Kuluçka döneminin olumlu ve olumsuz yönleri bulunur. Sürecin gönüllü olarak gerçekleşmemesi olumsuz yönü, bilinçsiz ve istemsizce gerçekleşen zihinsel olayların zihinsel rahatlama yaratması olumlu yönü oluşturur.

3. Aydınlanma dönemi: Kuluçka aşamasının devamıdır. Problemlere ilişkin fikirlerin belli bir içgörü zenginliği içinde zihinde doğduğu ve belirginleştiği dönemdir. Çözüm ya da yapılacak şey ani, beklenmedik biçimde bu aşamada ortaya çıkar, gelişir.

4. Değerlendirme dönemi (Sonuçların doğrulanması)**:** Değerlendirme aşaması, aydınlanma aşamasında ortaya çıkan sonucun ya da ürünün gereksinimleri karşılayıp karşılamayacağının, hazırlık aşamasında saptanmış ölçülere uyup uymadığının anlaşılması ve gösterilmesi için yapılan bir dizi etkinliği içerir. Bilinçli ve mantıksal düşünmenin ağırlıklı

olduğu bu evrede yeni fikir problem durumuna uygulanır, çözüm sınanır. Problemin çözülmediği görülürse süreç yeniden başlatılır ya da küçük değişikliklere gidilerek çözüme ulaşılır.

Yaratıcılığın ortaya çıkmasında birtakım engeller bulunabilir. Engellerin belirlenmesi, yaratıcılığın geliştirilmesi yönünde önemli bir adımdır (Vexliard, 1966). Coon (1983), yaratıcı düşünmede karşılaşılabilecek engelleri sınıflayıp genel başlıklar altında aşağıdaki gibi sıralamıştır:

a. Duygusal engeller: Aşırı öz eleştiriden utangaçlığa, hata yapma korkusundan gülünç duruma düşme kaygısına kadar kişinin toplumsal yaşamda eylemlerini kısıtlayan engellerdir.

b. Kültürel engeller: Toplumsal değerler kültürden kültüre değişebilmektedir. Bu değerlerden bazıları yaratıcılığı desteklerken bazıları engelleyici durumdadır. Hayal kurmanın boşa harcanan zaman olarak görülmesi, oyunun yalnızca çocuklar için uygun olduğunun düşünülmesi, sağduyunun, mantığın ve hesaplamanın iyi; duygular, sezgiler, eğlenme ve mizahın kötü kabul edilmesi ve problem çözme süreçlerinde yerinin olmadığına inanılması kültürel engellere örnek olarak gösterilebilir.

c. Öğrenilen engeller: Eşyaların yalnızca bireylere öğretilen amaçlar doğrultusunda kullanılabileceğine olan inanç (işlevsel kalıplaşma), bir olaya, duruma veya olguya belli anlamların yüklenilmesi öğrenilen engeller (tabular) olarak düşünülebilir.

d. Algılama engelleri: Bir problemin çözümünde önemli işleve sahip olan ögelerin algılanmasını engelleyen geleneklerdir.

e. Yüklü program engelleri: Belli bir süre içinde tamamlanması gereken eğitim-öğretim programları da yaratıcılığa engel olabilir. Bu engel, özellikle içeriği yetiştirmenin tek amaç olduğu durumlarda ortaya çıkar. Bireysel gelişime önem vermeyen, yalnızca bilgi aktarımına dayalı sistemler yaratıcılığa ket vurmaktadır (Akt. Rıza, 2001, s. 28).

Yaratıcılık tüm coğrafi bölgelere, yaş aralıklarına, yetkinlik düzeylerine ve eğitim-öğretim içeriklerine uzanır (Peachey ve Maley, 2015). Cimermanova'ya (2015) göre yaratıcılık öğretilebilen ve geliştirilebilen bir özelliktir. Öğrenicilerin, farklılıkları görebilmeleri, farklı sonuçlara ulaşmada risk alabilmeleri ve aykırı düşünebilmeleri için onlara yaratıcılığın temel özellikleri öğretilmelidir. Bu yolla öğreniciler, fikir ya da tepkilerini yeni biçimlerde birleştirebilir (Smith, Ward ve Finke, 1995); ayrıntılı ve karmaşık düşünme kalıplarını kullanarak başarı düzeylerini artırabilirler (Feldman, 1997; Sternberg, 2003). Torrance (1977, s. 25), yaratıcı öğrenmeyi sağlamanın en belirgin yollarından birinin yaratıcı davranışlar için bolca fırsatlar barındıran bir içerik sunmak olduğunu belirtir. Nitekim aşırı yapılandırılmış öğretim programlarının kullanılmasının yaratıcılığı olumsuz yönde etkilediği bilinmektedir (Güleryüz, 2001). Diğer yandan, öğrenme alanlarının doğru tasarlanarak derslik, atölye gibi fiziksel ortamların yaratıcılığa uygun duruma getirilmesi yaratıcı düşünmenin gelişimine katkı sağlayabilir (Artut, 2009).

Dil kullanımı, doğası gereği yaratıcı bir etkinliktir (Jones, 2016). Dil, salt bilgi alışverişinden daha kapsamlı bir içeriğe sahip olduğundan ve anlama süreci bir yorumlama içerdiğinden, iletişim eylemi her zaman ortak, yaratıcı bir çaba olarak ortaya çıkar (Mercer, 2000). Yabancı dil öğretiminde yaratıcılık, yeterlik düzeyleriyle doğrudan ilişkilidir. Çağdaş dil öğretim yöntemlerinin yeğlediği öğrenici odaklı, etkileşime dayalı ve açık uçlu ögeler içeren dil görevlerinin öğrenicilerde yaratıcılığı açığa çıkardığına inanılır. Bu düzendeki bir öğretim, öğrenicilerin özgün fikir üretme ve yaratıcı düşünme kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olur, edindikleri deneyimlerin kalitesini artırır ve öğrenicilerin motivasyon düzeylerini ve öz saygılarını yükseltmelerine katkı sağlar (Richards, 2013). Öte yandan, yaratıcılığın gelişimine olanak tanıyan öğrenme ortamlarında öğrenici, saygı görecek bir katkıda bulunma beklentisi içindedir. Bu ortamlarda bellekten çok düşünmeye önem verilir ve öğretici, öğrenicinin risk alabilmesi için güven duygusu ile bağımsızlık arasında bir denge kurar. Bu denge, kargaşaya götüren bir davranış serbestliğinden çok, düşünmeyi destekleyen ve düşünme kalıplarının dışına çıkması için kişiyi yüreklendiren bir özgürlüğe olanak tanır. Özgür bir ortamda öğretici, işleri kolaylaştıran ve öğreniciyi harekete geçiren bir rehber konumundadır (Davaslıgil, 1994, s. 54).

Kaplan Sayı (2013), yabancı dil derslerinde amacın akıcılık, esneklik, özgünlük, zenginleştirme, aktarım, görselleştirme ve analojik düşünme gibi yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirmek olduğunu ileri sürmüştür. Ona göre, konuya özgü olarak uyarlanabilecek en uygun beceriler bunlardır. Özellikle temel düzeydeki öğrenicilerin bir konuya ilişkin daha çok sözcük bulması ya da cümle kurması akıcılık yeteneğiyle ilişkiliyken, konu kapsamında farklı sözcükleri ya da farklı bakış açılarını kullanmaları esneklik yeteneği ile ilgilidir. Zenginleştirme ise sıfat ve zarfların sık kullanımını ve ifadelerin olabildiğince ayrıntılandırılmasını gerektirir. Diğer yandan Pishghadam ve arkadaşları (2011), yaratıcılık ve değerlendirme süreçleri içerisinde yer alan sorunlara duyarlılık, yeni fikirler üretme, zihin esnekliği, çözümleme ve sentezleme, düzenlenme ya da yeniden tanımlama gibi yeteneklerin yabancı/ikinci dil öğrenimini etkileyen temel faktörler olduğunu ileri sürerek bu görüşü desteklemiştir.

2.1.2.3. Problem Çözme

Problem, kişinin ortadan kaldırmak için istek duyduğu güçlüktür (Altun, 2000). Dewey (1933), problemi "insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey" (s. 13) olarak tanımlar. Diğer bir tanıma göre problem, bir şeyin olması gereken durumuyla mevcut durumu arasındaki farktır (Kneeland, 2001). Problem, bireyin varmak istediği bir amaca ulaşmasına ket vuran engeller var olduğu zaman ortaya çıkar (Cüceloğlu, 2015). Bingham'a (1998) göre her tür problemin üç temel niteliği bulunur. Bunlar; bireyin belirlediği amaç, amaca giden yolda bireyin karşısına çıkan engel ve bireyi amacına ulaşmaya iten içsel gerginliktir. Problem kavramıyla ilgili tanımlar incelendiğinde, problem içeren durumların; var olan durumla olması gereken durum arasında bir fark içermesi, kişinin bu farkı ayırt etmesi ya da algılaması, algılanan farkın kişide gerginliğe yol açması, kişinin gerginliği ortadan kaldırmak amacıyla girişimlerde bulunması ve kişinin gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik girişimlerinin engellenmesi biçiminde özetlenebilir (Öğülmüş, 2001, s. 5).

Problem çözme, bir amaca ulaşmak için uygun yol bulma işidir (Santrock, 2010, s. 316). Heppner ve Krauskof'a (1987, s. 375) göre problem çözme bilişsel, duyuşsal, davranışsal tepkilerin amaca yönelik düzenlenmesidir ve bir soruna yaklaşmayı ya da ondan kaçınmayı amaçlayan bilinçli ve bilinçsiz tüm tepkileri ifade

eder. Bingham (1998, s. 27), problem çözmeyi zaman, çaba, eylem, yaratıcılık, kararlılık, zekâ, cesaret ve istenç gibi ögeleri barındıran ve sürekli olarak geliştirilmesi gereken çok yönlü bir yetenek olarak ele almıştır. Güçlüğü ne düzeyde olursa olsun her problemin benzer yönleri bulunur. Problem çözücünün o anki durumu ya da bilgi düzeyi problemlerin öncelikli durumlarını oluşturur. Problem çözücünün ulaşmaya çalıştığı şey problemlerin amacına işaret eder. Çoğu problem çözme süreci, problemi çözecek olan kişinin amaçlarını ve alt amaçlarını barındırır. Son olarak problemler öncelikli durumlar ve alt basamaklar üzerinde bu durumları değiştiren eylemlerin uygulanmasını gerektirir (Anderson, 2005).

Alanyazın incelendiğinde, geliştirilen problem çözme modellerinin (Arenofsky, 2001; Bingham, 1998; Britz, 1993; Dewey, 1933; D'Zurilla ve Goldfried, 1971; Erwin, 2000; Heppner, 1978; Morgan, 2015, Mountrose, 2000; Stevens, 1998) aşamalı bir biçimde yapılandırıldığı görülür. Bu aşamalar pek çok araştırmacı tarafından farklı biçimlerde ele alınmış olsa da değinilen ortak noktalar beş adımda özetlenebilir (Moore, McCan ve McCan, 1985):

1. Problemin algılanması ve tanımlanması: Karar verme süreci problemin algılanmasıyla birlikte başlar. Problem algılandıktan sonra dikkatlice tanımlanmalıdır. Doğru bir biçimde tanımlanmayan problemlerin çözülmesi olanaklı değildir. Yanlış tanımlamalar bireyi yanlış çözümlere götürebilir. Problemlerin doğru tanımlanmasında üç kurala dikkat edilmelidir: (a) Tanımlama çok genel olmamalıdır. (b) Tanımlama çok özel olmamalıdır. (c) Tanımlama tek başına probleme bir çözüm oluşturmamalıdır.

2. Bilgi toplama: Problem tanımlandıktan sonra problemle ilgili bilgi toplanmaya başlanabilir. Yargılara temel oluşturacak daha fazla bilgi, daha uygun kararlar almayı olanaklı kılar.

3. Geçici sonuçlar belirleme: Bu aşamada probleme çözüm üretilmeye başlanır. Gerekli bilgilere ulaşıldığında çözüme başlanabilir. Ancak bu çözümlerin geçici oldukları unutulmamalıdır. Bu aşamada amaç bir sonucu kesinleştirmek değil, akla uygun çözümleri belirlemektir. Geçici sonuçlar belirlemek için yaratıcı düşünme gerekebilir.

4. Geçici sonuçları sınama: Çıkarımlar aracılığıyla ulaşılan geçici sonuçların tümü güvenirlikleri açısından sınanmalıdır. Bazı sonuçların sınanıp bazılarının sınanmadığı durumlarda doğru sonuca ulaşmak güçleşir.

5. Değerlendirme ve karar: Bu aşamada, elde edilen çözümlerden en işe yarar olanları seçilir. Geçici çözümler uygun yöntemlerle sınanırsa az sayıda güvenilir sonuca ulaşılır. Bunun için en yüksek düzeyde güvenirliğe ulaşıncaya dek değerlendirme devam etmelidir.

Problem çözmeye etki eden etmenler üç temel yapı altında ele alınabilir. Bunlar bilişsel etmenler, duyuşsal etmenler ve deneyimlerdir. Bilişsel etmenler boyutunu tahmin, işlem becerisi, hesaplama, okuma becerisi, hafıza, akıl yürütme gücü, mantıksal düşünme ve kavram bilgisi; duyuşsal etmenler boyutunu güven, belirsizlik, endişe, kaygı, stres, ilgi, istek, kararlılık ve problem çözmeye yönelik motivasyon; deneyim boyutunu ise belli konularda problemlerle önceden karşılaşma ve bazı problem çözme stratejilerini önceden kullanma oluşturur. Bu niteliklerin bir bölümü kişiye özgü iken bir bölümü çevresel özelliklere bağlıdır (Charles ve Lester'dan akt. Aydoğdu ve Ayaz, 2008, ss. 591-592).

D'Zurilla ve Goldfried (1971, s. 114), problemlerin özünü iyi anlayanların başarılı problem çözücüler olduğunu ifade eder. Problem çözme aşamalarındaki eksiklerden ve sorun çözücünün psikolojik algılarından dolayı sorun çözmede birtakım güçlüklerle karşılaşılabilir (Evans, 1991). Stevens'a (1998) göre, problem çözme sürecinde bireyi engelleyen etmenler şunlarla ilişkilidir:

a. Algılama: Problemin ne olduğunun tam olarak algılanamaması sürecin yanlış ilerlemesine neden olur. Tanımlanamayan bir problemi çözmeye çalışmak olası çözümleri görmeyi güçleştirir ve yaratıcılığı engeller. Bu nedenle genellemelerden kaçınmalı, farklı açılar yakalamaya çalışılmalıdır.

b. İfade etme: Problem açık ve anlaşılır bir biçimde aktarılabilmelidir.

c. Duygular: Riskten ve belirsizlikten kaçınma, hata yapma korkusu, başarılı etiketini sürdürme isteği ve sabırsızlık gibi duygusal durumlar problem çözme sürecini engeller.

d. Zekâ: Deneyimlerin yeterli olmaması, bilgi ve becerilerde yetkinlik olmaması, problem çözme aşamalarının tam olarak bilinmemesi bireyi hedefe ulaşmaktan alıkoyar ya da hedefe ulaşmayı geciktirir.

Dil öğrenimi, bireyin bilişsel süreçleri işleterek dili keşfetmeye çalıştığı özel bir problem çözme durumu olarak görülebilir (Zock, Francopoulo ve Laroui, 1988). Problem çözme aynı zamanda çevreyle baş etmede en belirleyici rollerden biridir (Şahin, 2004). Bu becerinin etkili bir biçimde geliştirilmesi için geleneksel sınıf yönetiminden demokratik sınıf yönetimine geçilmelidir. Demokratik sınıf yönetiminde öğrenici kendini özgür bir biçimde ifade eder ve problem çözme sürecinin her aşamasına etkin olarak katılır. Üst düzey problem çözme becerisine sahip olan öğreniciler ise problemleri kendileri tasarlar ve çözer (Yorulmaz, 2006). Demokratik sınıf yönetiminin gerekliliği dil öğretimi yapılan sınıflarda daha belirgindir. Çünkü yeni bir dil öğrenenler istemeden birçok hata yapmaktadır. Öğrenicilerin katılma girişimlerinin kabul edileceğini ve teşvik edileceğini bildikleri bir ortamda öğrenmeler daha kolay gerçekleşecektir (Rothenberg ve Fisher 2007).

2.1.2.4. Üstbilişsel Düşünme

Biliş (*cognition*); bireylerin algı, yorum ve değerlendirme durumlarını sağlayan bilgi edinme gücü ve sürecidir (Başaran, 1998, s. 72). Biliş; öğrenme ve problem çözme sürecinde işe koşulan planlama, yargılama, karar verme, kavramsallaştırma, dikkat, algı ve bellek gibi kavramlarla ilişkilidir (Emer, 2007, s. 11). Bacanlı'ya (2006) göre biliş, zihindeki bilgi birikimi ile eski ve yeni bilgiler arasındaki bağlantıları içerir. Bireyin bilişe ulaşma yolunda yaptığı özdeğerlendirmeli yansıtmaya ise "üstbiliş" (*metacognition*) adı verilmektedir (Burner, 2007, s. 37). Üstbiliş kavramı, bireyin kendi düşünceleri hakkında düşündüklerini ve kendi zihinsel süreçlerini nasıl açıkladığıyla ilgilidir (Bruner, 1996; Flavell, 1979). Alanyazına bakıldığında bu kavramın farklı araştırmacılarca "yürütücü süreç", "yürütücü kontrol" "yürütücü biliş", "yansıtıcı biliş", "biliş hakkında bilgi", "biliş ötesi", "bilişsel farkındalık", "biliş üstü" ve "üstbiliş" gibi ifadeler kullanılarak ele alındığı görülür (Hıdıroğlu, 2018, s. 88). Flavell (1976) üstbilişi, "bireyin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması, bunları değerlendirmesi ve yönetmesi" (s. 232) olarak tanımlamıştır. Benzer bir biçimde Hennessey (1999, s. 3), kişinin kendi düşünce ve görüşlerinin farkında olmasını, kendi bilişsel sürecini

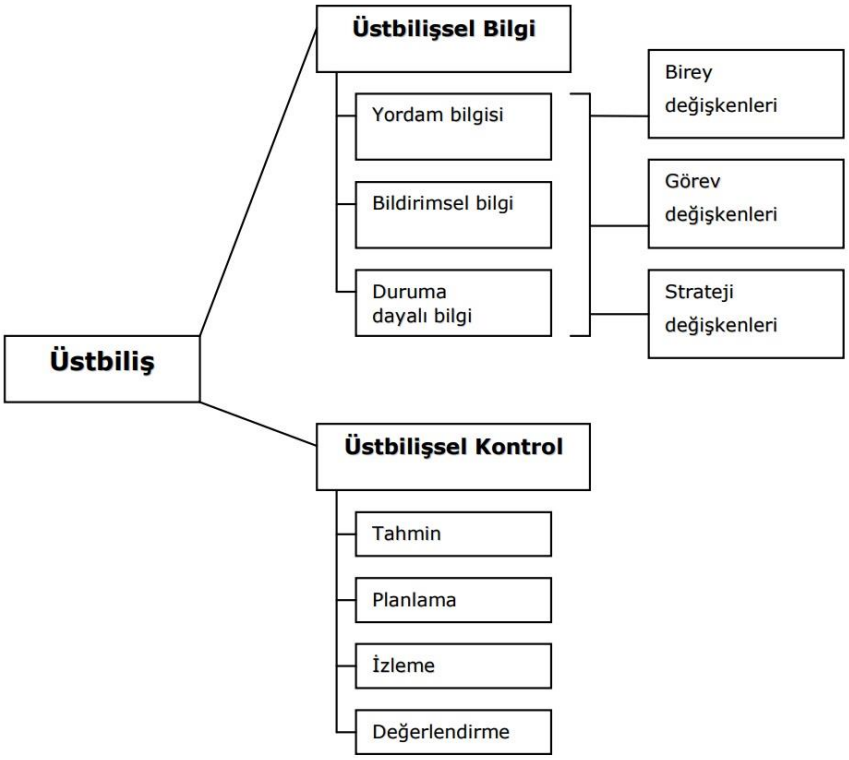
etkin bir biçimde izlemesini ve öğrenmeleriyle ilgili olan bilişsel etkinlikleri düzenleme çabasını üstbiliş olarak açıklar. Başka bir anlatımla üstbiliş; bireyin kendi algılama, anımsama, düşünme ve öğrenme süreçleriyle ilgili, bilişsel ve duyuşsal durum ve yöntem bilgisini içeren seçim, planlama, üretim ve denetim etkinlikleridir (Flavell, 1979; Fogarty, 1994; Hacker ve Dunlosky, 2003; Papaleontiou-Louca, 2003).

Üstbilişsel düşünme, bireylerin öğrenme ortamında kendi bilişsel düzeyleri hakkında düşünüp öğrenme durumlarına uygun olan öğrenme stratejilerini seçmelerini ifade eder (Erdoğan, 2019, s. 18). En yalın biçimiyle üstbilişsel düşünme; düşünme üzerine düşünme, öğrenmeyi öğrenme ve öğrenmeyi bilme olarak ifade edilebilir (Schleifer ve Dull, 2009). Bruner (1986), üstbilişsel düşünmede düşünmenin daha stratejik ve odaklanmış duruma geldiğini ve öğrenicilerin, bilginin edilgen alıcıları olmaktan çıkıp etkin kullanıcıları durumuna geldiklerini belirtir. Benzer bir biçimde Hartman (1998), düşünme ve öğrenme süreçleri üzerinde denetimi olanaklı kılması bakımından üstbilişsel düşünmenin özel bir önem taşıdığını vurgulamıştır. Ona göre üstbilişsel düşünme öğrenmeyi, anlamayı, akılda tutmayı ve öğrenilenleri uygulamayı -kısaca öğrenme verimliliğini- belirlediği gibi eleştirel düşünmeyi ve problem çözme becerisini de önemli ölçüde etkiler.

Üstbilişsel düşünme güçlü ve zayıf yönler, belirli bir görevin nitelikleri ve strateji kullanımı gibi bilişsel bir girişimin değişkenlerine ilişkin öğrenen farkındalığını içerir. Bu farkındalık, kişinin bir öğrenme amacına ulaşma ya da bir öğrenme etkinliği için gereksinimleri giderme yolunda kendi ilerlemesini yönetmesi anlamına gelmektedir (Flavell, 1979). Mittlefehldt ve Grotzer (2003), alanyazındaki üstbilişsel düşünme tanımlarından yola çıkarak bu tanımlarda yer alan dört ortak özellik belirlemişlerdir. Bunlar; kişinin kendi düşünme sürecinin farkında olması, kendi fikirlerinin farkında olması, işlettiği bilişsel süreçleri etkin bir biçimde izlemesi ve bu bilişsel yöntemleri daha fazla öğrenmeyi gerçekleştirebilme adına düzenleme girişiminde bulunmasıdır (Akt. Bağ, Uşak ve Caner, 2006, s. 252).

Üstbiliş kavramını bilgiyi işleme modeline dayalı bir biçimde açıklayan Flavell'ın çalışmaları sonrasında Brown (1978, 1987), Jacobs ve Paris (1987), Schraw ve Moshman (1995), Tobias ve Everson (2002) gibi araştırmacılar üstbiliş

üzerine temellendirilmiş kuramlar oluşturmuşlardır. Bu kuramlar incelendiğinde üstbilişin genel olarak iki ana başlık altında ele alındığı görülür: Üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel kontrol/düzenleme. Özsoy (2007), üstbilişin bu iki ana kolu ve alt dallarını Flavell (1979) ve Brown'un (1980) üstbiliş modellerini temel alarak Şekil 2-2'deki gibi göstermiştir:



Şekil 2-2: Üstbiliş (Özsoy, 2007, s. 14)

Üstbilişsel bilgi, biliş ve bilişsel işlevlere ilişkin oluşan toplam bilgi temelinin bir parçasıdır (Flavell, 1987). Bireyin kendi bilişi ya da genel olarak biliş hakkında ne bildiği ve bunun farkındalığıyla ilgili olan üstbilişsel bilgi (Schraw, 1998) aynı zamanda öğrenenlerin kendi düşünme süreçlerine ve belirli öğrenme durumlarında kullandıkları öğrenme stratejilerine sahip olmalarını ifade eder (Jensen ve Kiley, 2000). Bu bilgi türü niteliksel olarak bilginin diğer türlerinden farklı değildir ancak içerik ve işlev açısından diğer bilgi türlerinden farklılaşır (Flavell, 1979, s. 906). Flavell (1979), üstbilişsel bilgiyi; yordam bilgisi, bildirimsel bilgi ve duruma dayalı bilgi olmak üzere üç boyutta ele alır. Yordam bilgisi, bir işin ya da görevin nasıl yapılacağı ve nasıl başarıyla sonuçlandırılacağını bilme anlamına gelir. Bir diğer ifadeyle bu bilgi bilişsel bir amaç için hangi stratejinin nasıl uygulanacağının

bilgisidir (Schraw, 1998). Yordam bilgisi gelişmiş bireyler ağırlıklı olarak "Nasıl?" sorusu ile işe başlar (Brown, 1987; Schraw ve Moshman, 1995). Üstbilişsel bilginin bir diğer boyutu olan bildirimsel bilgi, bireyin söz konusu işi ya da görevi yapıp yapamayacağına ilişkin farkındalığıdır. Bu bilgi, bireyin sahip olduğu yeterlikler hakkındaki bilgisidir ve "Ne biliyorum?" sorusuyla açıklanabilir (Brown, 1987). Üçüncü boyut olan, duruma dayalı bilgi ise bireyin karşılaştığı bir durumda hangi bilgiyi işlevsel olarak kullanabileceğini bilmesini, yani, hangi durumda ne yapacağını bilmesini ifade eder (Oğraş, 2011). Üstbilişsel bilginin bu düzeyi Flavell (1979) tarafından yordam bilgisi ve bildirimsel bilginin her ikisinin bir arada bulunduğu düzey olarak adlandırılmıştır. Bu düzeyde bireyin bir işin nasıl yapılacağını, kendisinin yapıp yapamayacağını ve hangi durumda ne yapacağını bilmesi gerekir (Akt. Özsoy, 2007).

Yabancı/ikinci dil öğretiminde üstbilişsel bilgi, öğrenicilerin dil öğrenimini etkileyen nedenleri ve dil öğreniminin doğası hakkında sahip oldukları genel varsayımları ifade eder. Nitekim üstbilişsel bilgi üzerine yapılan dil öğretimi araştırmaları, öğrenicilerin dil öğrenmeyi algılama biçimlerinin öğrenme çıktıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceğine işaret etmektedir (Victori ve Lockhart, 1995). Zhang ve Zhang (2013, s. 114), dil öğrenicilerinin üstbilişsel bilgi sistemlerini ve kullandıkları bilgi türlerini Tablo 2-1'deki gibi sıralamıştır:

Tablo 2-1: Dil Öğrenicilerinin Üstbilişsel Bilgi Sistemleri

Kişi Bilgisi /Öz Bilgi	**Görev Bilgisi**	**Strateji Bilgisi**
Dil öğrenmeyi kolaylaştıran bilişsel etmenler	Görevin amaç ve önemi	Strateji seçimini belirlemede temel ilkeler
Dil öğrenmeyi kolaylaştıran duyuşsal etmenler	Dil ve iletişimin doğası	Genel dil yeterliğini geliştirmede etkili stratejiler
Özyeterlik algısı	Planlı çalışmanın gerekliliği	Özel görevleri yerine getirmede etkili stratejiler
Dil öğrenimindeki engel ve problemler	Görev istemi (Dil öğrenimini etkileyen etmenler)	Adımlar ve stratejiler
Öğrenmeyi kolaylaştıran çevre	Görevi tamamlamak için gerekli olan bilgi	Strateji kullanım durumları
	Adımlar ve stratejiler	Strateji kullanımının izlenmesi
	Görevin güçlük düzeyi	Strateji kullanımının etkililiğinin değerlendirilmesi
	Görevin doğası	

Üstbiliş, farklı türden bilgilerin etkili bir biçimde kullanılmasını gerektirir. Üstbilişsel stratejiler olarak da adlandırılan üstbilişsel kontrol, üstbiliş süreçlerinde başı çeken zihinsel işlemlerden oluşur ve üstbilişsel bilgiyi bilişsel amaçlara

ulaştırabilmek için stratejik biçimde kullanabilme yeteneği olarak açıklanabilir (Özsoy, 2007). Alanyazın incelendiğinde üstbilişsel kontrol kavramı altında dört temel becerinin tanımlanmış olduğu görülür (Desoete ve Roeyers, 2002; Livingston, 2003; Schoenfeld, 1985; Schraw ve Moshman, 1995). Bunlar; tahmin, planlama, izleme ve değerlendirmedir. Bu beceriler aracılığıyla birey amaca ulaşıp ulaşamayacağını kestirir, hangi stratejiler yoluyla amaca ulaşabileceğini belirler, süreçte nasıl ilerlediğini izler ve yaşantı sonucunda elde ettiği bilişsel ve üstbilişsel bilgiyi uygun durumlara aktarır. Tahmin; bireyin belirlediği amaca ulaşmada karşılaşacağı güçlükleri öngörmesi ve buna bağlı olarak çalışma hızını belirlemesi, kaynaklara ulaşması, zamanı ayarlaması ve sürecin sonucu hakkında düşünmesini ifade eder. Planlama; amacın belirlenerek uygun stratejilerin seçilmesini ve bireyde var olan ön bilgilerin harekete geçirilmesini içerir. İzleme ve değerlendirme ise bireyin amaca ulaşmada performansının farkında olması ve düzenli aralıklarla bunu denetlemesi; süreç sonunda kendi öğrenme ürününü ve etkililiğini değerlendirmesi anlamına gelir (Oğraş, 2011).

Düşünme becerilerini etkili kullanmayı bilen bireyler, karşılaştıkları durumlara yönelik bir plan geliştirip uygulayabilir ve sonuçlarını değerlendirebilirler. Bu durum bütünüyle üstbilişsel süreçlerle ilgilidir (Senemoğlu, 2005, s. 336). Nasıl öğreneceğini, öğrendiğini nerede ve hangi yollarla kullanacağını bilen ve bu bildiklerini zihinsel şemalara aktarıp onu gerektiğinde kullanabilen bireylerin üstbilişsel yetisi gelişmiştir (Atasoy, 2004, s. 103). Üstbiliş ya da düşünme üzerine düşünme, öğrenicilerin öğrenme deneyimleri ile doğrudan ilişkili, içsel bir süreçtir. Bu içe bakış yeteneği öğrenmelerin yansıtılabilmesinde önemli rol oynar. Nitekim üstbilişsel özfarkındalık konusunda yetenekli öğrenciler öğrenme sürecini daha stratejik yönlendirebilir ve her bir bileşen üzerinde derinlemesine düşünerek daha yüksek bir performans sergileyebilirler (Öz, 2005). Drmrod'a (1990) göre üstbilişsel düşünme becerisi gelişmiş bireyler;

a. Kendi öğrenme sürecinin, belleğinin ve hangi öğrenme görevlerinin tamamlanması gerektiğinin farkında olur,
b. Hangi öğrenme yöntemlerinin etkili, hangilerinin etkisiz olduğunu bilir,
c. Karşılaştığı bir görev için başarılı olacağını düşündüğü bir plan hazırlar,
d. Öğrenme stratejilerini etkili biçimde kullanır,

e. O anki öğrenme durumunu izler,
f. Daha önce depolanmış bilginin geri çağrılması için etkili yöntemlerden yararlanır.

Dil öğretiminde öğrenicilerin üstbilişsel bilgi sistemleri göz önünde bulundurulmalıdır. Üstbiliş becerilerinin öğretilebilir yapıda olduğunu savunan Schraw (1998), bu becerilerin öğretilmesinde sosyal ortamların önemine dikkat çeker. Öğrenicilerin dil öğrenme deneyimleri hakkındaki inançlarını değerlendirmelerine olanak tanıyan öğrenme ortamlarının oluşturulması üstbiliş becerilerinin geliştirilmesi açısından önemlidir. Bilişsel açıklama, sorularla desteklenen öğretim, bilişsel koçluk ve işbirlikli öğrenme, öğrenicilerin düşünmelerini öğrenmelerine yardımcı öğretimin dört genel türünü oluşturur (Paris ve Winograd'tan akt. Karakuş, 2016). Bununla birlikte içsel diyalog, üstbilişsel yaklaşıma göre öğrenmeyi izlemede önemli bir işlevdedir ve deneyime dayalı öğretimin temelini oluşturan ana bilişsel yöntemdir (Moallem, 1997, s. 143). Anket, tartışma, günlük tutma ve görüşme gibi yöntem-teknikleri kullanmak da dil sınıflarında üstbilişi geliştirebilir (Wenden, 1998).

2.1.2.5. Yansıtıcı Düşünme

"Yansıtıcı" sözcüğünün İngilizce karşılığı olan *reflective*, Latince'deki *reflecto* sözcüğünden türetilmiştir. Ön ek olan *re-* "geri"; kök olan *flecto* ya da *flexum* "eğilmek, bükülmek" anlamlarına gelir ve kavram "geriye eğilmek, geriye dönmek" anlamlarını taşır (Öztürk, 2003, s. 32). TDK (2020), yansıtma eylemini "ışık, ses, görüntü vb.ni geri göndermek, aktarmak, aksettirmek, göstermek, iletmek, duyurmak" olarak tanımlar. Yansıtmayı açıklamada sıkça ayna metaforundan yararlanılır. Nitekim ayna yansıtmayı tam olarak yapar, ışığı geri çevirir, başkaları için açık ancak kişi için gizemli olanı görülebilir duruma getirir (Reed ve Koliba, 1995). Yansıtmanın ayna olma dışındaki bir diğer anlamı ise "ayrıntılı olarak düşünme"dir (Pennington, 1992, s. 47). İngilizcede, gündelik yaşamda kullanıldığında *reflect* (yansıtmak) sözcüğü "düşünme" anlamına gönderimde bulunur ve dolayısıyla *reflection* (yansıtma) sözcüğünün tanımında düşünme ve yansıtma olmak üzere temel iki farklı anlama rastlanır. Bu nedenle alanyazında yansıtmanın bireyin kendini daha açık bir biçimde görmek üzere bir olay ya da

olguya ayna tutması ve fark edilenlere ilişkin birtakım ayrıntılı düşüncelere girmesi olarak ele alındığı görülür (Bassot, 2016; Erdoğan, 2017).

En yalın biçimiyle kişinin kendi fikirleri üzerine düşünmesi olarak ifade edilen yansıtma kavramı Antik Çağ'a kadar uzanan bir anlamsal derinliğe sahiptir (Köksal, 2006). Platon'un, bireyin "Neden?", "Nasıl?" ve "Niçin?" gibi sorulara yanıt araması üzerine yapılandırdığı Sokratik sorgulama ve diyaloglar, Aristoteles'in doğru davranışlar yerine doğruyu tartışan insanları eleştirmesi ve öğrenmede uygulamayı vurgulaması yansıtma kavramının temellerini oluşturur (Haroutunian-Gordon, 1998). Eski Yunan ve Roma'dan iki bin yıl sonra Avrupa'da Bacon, Descartes, Newton, Kant ve Locke; felsefe, teoloji, eğitim, fizik ve matematik gibi disiplinlere yaptıkları katkılarda yansıtıcı düşünmeyi kullanmışlardır (Houston, 1988). Fendler'a (2003) göre yansıtmanın felsefi kökenleri Descartes'a dayanır ancak terimin kavramsal tanımının 1690'da John Lock'un önerisiyle ortaya çıktığı bilinmektedir. Bir Aydınlanma Çağı filozofu olan Locke (1974), "An Essay Concerning Human Understanding" (İnsan Anlığı Üzerine Bir Deneme) adlı yapıtında, zihnin duyum ve yansıtmanın bir ürünü olduğunu savunmuş ve yansıtmayı, "zihnin kendi işlemlerine gösterdiği dikkat" (s. 90) olarak tanımlamıştır. Locke'un tanımındaki önemli özellik kişinin kendi düşünce ya da bilişi üzerine düşünerek üstbilişsel düşünmeyi gerçekleştirmesidir (Denton, 2011). Yansıtıcı düşünme ve yansıtma sürecinin bugünkü niteliğini kazanması ise John Dewey'in fikirleri ile olanaklı olmuştur (Özden, 2012). Dewey'in, Amerikan eğitim sistemindeki dönüşüme bir temel oluşturmak üzere yaptığı öneriler yansıtıcı düşünmeyi tartışma konusu haline getirmiş (Merseth, 1991), sonrasında Dewey, bu kavramı yansıtıcı düşünmenin doğru, amaçlı ve anlamlı öğrenmeyle sonuçlanabileceğini savunan bir işlemsel ilkeye dönüştürmüştür (Denton, 2011).

Yansıtıcı düşünme üzerine alanyazın karmaşıktır. Yansıtmanın farklı disiplin ve yaklaşımlara bağlı olması geniş bir kavram dağarcığını ortaya çıkarmıştır. Alanyazına bakıldığında araştırmacıların "yansıtma" terimini kullanmalarına rağmen, aslında oldukça farklı yansıtma tür ve düzeylerine atıfta bulundukları (Peltier, Hay ve Drago, 2005) ve yansıtıcı süreçleri tanımlamak için yansıtıcı düşünme (Dewey, 1933), eylemde yansıtma/bilme (Schön, 1983, 1987), üstbilişsel yansıtma (Bransford, Brown ve Cocking 2000; Fogarty, 1994), özyansıtma (Zimmerman, 2002),

yansıtmalı/yansıtıcı öğrenme (Boud, Keogh ve Walker, 1985; Boyd ve Fales 1983; Moon, 2004), dönüştürücü/eleştirel yansıtma (Mezirow, 1991), deneyimsel öğrenme (Kolb, 1984), kişisel yazarlık (*self-authorship*) (Baxter Magolda, 2001; Kegan 1994) ve farkındalık (*mindfulness*) (Langer, 1997) gibi çeşitli terimler kullandıkları görülür. Yansıtmanın bazı araştırmacılarca "denetim" (Sherman, 1994) ve "meditasyon" (Holland, 2000) ile değişimli olarak kullanıldığına da rastlanır (Akt. Rogers, 2001). Moon'a (1999) göre alanyazındaki bu belirgin farklılıklar daha çok yansıtmanın kullanılması ve yönlendirilmesi ile ilgilidir. Farklı tanımlamaların yanı sıra üzerinde uzlaşılmış tanımlamaların farklı alanlardaki kullanımlara açıklık getirememesi, kavram karmaşasını ortaya çıkaran bir diğer nedendir (Moon, 2004).

Yansıtıcı düşünme, 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanan beceriler arasında yer alan bir üst düzey düşünme becerisidir. Üst düzey düşünme becerileri genel olarak kavrayarak öğrenme, bilgiyi kullanma ve karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözme, açıklama, genellemeler yapma ve varsayımlar geliştirme becerilerinin kullanılmasını ifade eder (Üstünoğlu, 2006). Bir diğer ifadeyle üst düzey düşünme becerileri yeni öğrenilen bilginin karmaşık durumdan çıkarılıp günlük yaşama aktarılabilmesini sağlayan düşünme becerilerdir (Baron ve Sternberg, 1987, s. 252). Yansıtıcı düşünme, yararcılık felsefesi ve ona dayanan ilerlemecilik eğitim felsefesi ile yapılandırmacılık yaklaşımının bir uzantısı olarak değerlendirilebilir. Nitekim yansıtıcı düşünme ilerlemecilik akımının öncülerinden Dewey'in ortaya atmış olduğu yansıtma kavramından doğmuştur. Dewey (1933), yansıtıcı düşünmeyi "herhangi bir inancı ya da varsayımsal bilgiyi, onu destekleyen gerekçeler ve bağlı diğer sonuçlar ışığında etkin, kalıcı ve dikkatli bir biçimde değerlendirmenin oluşturduğu düşünme" (s. 9) olarak tanımlar. Yansıtıcı düşünme; çoklu zekâ, yaşam boyu öğrenme, probleme dayalı öğrenme, iş birliğine dayalı öğrenme gibi hemen hemen her yeni öğrenme yaklaşımıyla ilişkilendirilebilir (Şahan ve Kalkay, 2014).

Yansıtma, kişinin eylemleri üzerine düşünmesini ve davranmasını kapsayan deneyimsel (Sewchuk, 2005; Domask, 2007) ve uygulamadan teoriye, teoriden uygulamaya giden dönüşümlü bir öğrenme sürecidir (Rodgers, 2002a). Nitekim yansıtmanın bir tanımı da gerekli bilgiye ulaşma ve ulaşılan bilgiyi günlük yaşamda kullanma becerisidir (Roskos, vd., 2001). Ross ve Bondy'e (1996, s. 65) göre

yansıtıcı düşünme, kişinin mantıklı seçimler yapabilmesi ve yaptığı seçimlerin sorumluluğunu alabilmesini içeren, eğitim konuları ile ilgili bir düşünme yoludur. Yansıtma hem teorik hem de deneysel verilere dayanır ve edinilen deneyimler, gelecekte öğrenilecek olan bilgilere rehberlik ederek gelecek yansıtmalar için veri sağlar (Mann, Gordon ve MacLeod, 2009; Moon, 1999). Benzer bir biçimde Mezirow (1990), yansıtıcı düşünmeyi geçmiş deneyimlerin incelenip çözümlenerek yeni deneyimler oluşturulması olarak açıklamıştır. Ona göre yansıtma içerik ve süreci eleştirel olarak ölçme ya da bir deneyimi yorumlamak ve deneyime bir anlam vermek için harcanan çabadır. Bu ise eleştirel bir değerlendirme sürecine işaret eder (Mezirow, 1991).

Moon (1999, s. 4), yansıtma kavramının üç farklı yönü üzerinde durmuştur. Bunlardan ilki öğrenme sürecinin yeniden sunumudur. Bu durumda yansıtma, bir konuyu daha ayrıntılı olarak ele alma ya da sözlü/yazılı olarak betimleme amacıyla kullanılır. İkincisi -Dewey'in (1933) de vurguladığı üzere- yansıtmanın bir amaç olarak kabul edildiği durumdur. Yansıtıcı düşünme, amaçlı ve bilinçli olarak gerçekleşir. Kavramın üçüncü yönü ise, açık bir çözümü olmayan sorunların karmaşık bir zihinsel işlemden geçirilmesini ifade eder (Dewey, 1933; King ve Kitchener, 1994). Moon'a (1999) göre, insanların basit zihinsel hesapları tanımlamada "yansıtma" sözcüğü yerine "düşünme" ya da "anımsama" sözcüklerini kullanma olasılıkları daha yüksektir. Bunun nedeni yansıtmada bir şeyi basitçe anımsarken ortaya çıkandan daha fazla şeyin işlenmesidir.

Alanyazındaki yansıtma tanımları incelendiğinde yansıtmanın içgözlemsel bir etkinlik olduğuna yapılan vurgu dikkat çekicidir. CampbellJones ve CampbellJones (2002) yansıtmayı, Platon'un düşünme tanımına benzer bir biçimde kişinin kendi kendine yaptığı bir "iç diyalog" (s. 134) olarak tanımlar. Bu yolla kişi deneyimlerini, inançlarını ve algılarını ortaya çıkarır. Bigge ve Shermis (1999), yansıtıcı düşünmeyi bireylerin içgörüleri ya da anlamayı yeniden geliştirdikleri bir süreç olarak açıklar. Benzer bir biçimde Seifert (1999), Cowan (2006) ve Tang (2002) bilişsel yaklaşımı vurgulayarak yansıtmayı, sorgulama ve sonuca ulaşmada içten ve son derece bireyselleştirilmiş bir yaşantı yorumlama eylemi olarak değerlendirmişlerdir. Aynı doğrultuda Malınaz (1997), yansıtıcı düşünmenin içgözlem ve üstbilişsel stratejiden oluştuğunu ileri sürer. Ona göre içgözlemde kişinin deneyimiyle ilgili kişisel denetim

mekanizması gelişir ve üstbilişsel strateji sayesinde kişinin kendi öğrenmesinde iç denetim sağlanarak öğrenme yaşantısının altında yatan bilişsel süreçlerin temeli oluşturulur. Bu yolla kişi deneyimlerini yeniden yapılandırma fırsatı bulur (Akt. Altınok, 2002, s. 67).

Yansıtıcı düşünme yaklaşımlarında sıklıkla vurgulanan bir diğer öge yansıtma eyleminde yapılan geriye dönüşlerdir. Geriye dönük (retrospektif) düşünme (Dewey, 1933; Schön, 1987; Loughran, 1996) olarak da adlandırılan bu süreç, "bir süreci, ondan öğrenmek için sistematik olarak yeniden incelemeye yönelik bilinçli bir çaba" olarak tanımlanabilir (Krogstie, 2009, s. 419). Richards (2007, s. 1), yansıtmaya ancak, herhangi bir deneyimi anımsama, üzerine düşünme ve belli bir amaç doğrultusunda değerlendirme yoluyla başvurulabileceğine dikkat çeker. Jay'e (2003, s. 1) göre yansıtmanın en önemli önceliği, kişinin "ne yaptığı" hakkında düşünmesidir. Benzer bir biçimde Adams ve arkadaşları (2006), yansıtıcı düşünmeyi bir deneyime geri dönme ve onu analitik bir tarzda düşünme yeteneği olarak açıklar. Ancak yansıtma yalnızca geriye dönüp ne olduğuna bakmakla sınırlı değildir. İnsanlar olanları daha iyi anlamlandırabilmek için içgüdüsel olarak geriye dönük düşünebilirler. Yansıtıcı düşünmenin odağında ise geçmişten öğrenme ve hataları tekrar etmeme fikri bulunur (Helyer, 2015, s. 22).

Birçok araştırmacı yansıtıcı düşünme sürecinde yer alan derinlemesine düşünme ve keşfetme eylemleri üzerinde durmuştur. Gustafson ve Bennett (2002), yansıtmayı, son deneyimler hakkında uzun bir süre düşünme, "yüzeysel unsurlarının ötesinde ortak yönler, farklılıklar ve karşılıklı ilişkiler arama" (s. 1) olarak tanımlar. Burada dikkat çeken temel özellik, bir öğrenme olayında uzun zaman geçirme ve bunu kapsamlı bir keşif üretecek biçimde yapma fikridir (Denton, 2011). Benzer bir biçimde Seibert ve Daudelin (1999), yansıtmanın deneyimi öğrenmeye çevirdiğini belirterek yansıtma sürecini tanımlamada "almak", "filtrelemek", "incelemek" ve "anlamlandırmak" gibi bir dizi eylem kullanır ve yansıtıcı süreçlerin genel terimlerinden olan yönetimsel yansıtmayı (*proactive reflection*) tanımlar (Akt. Rogers, 2001). Daudelin'e (1996) göre yansıtma oldukça kişisel bir süreçtir ve zihinsel benlik içinde gerçekleşir. Birey derinlemesine düşünmeye başladığında dış dünyadan bir deneyim alır, onu zihnine getirir, baştan sona inceler, diğer deneyimleriyle ilişkilendirir ve kişisel yargılarıyla onu bir sonuca bağlar. Bu süreç

öğrenmeyle sonuçlandığında birey farklı bir çıkarım geliştirmiş olur. Yansıtma ortamında bulunan diğer bireyler dinleyerek, sorular sorarak ya da öneriler sunarak sürece yardımcı olabilirler. Böylece yansıtma, bireylerin belirli bir uygulama durumunda nasıl davrandığını ve gelecekteki bir durumda nasıl davranması gerektiğini daha iyi anlamalarına yardımcı olarak yaşantıları yeni bilgi ve eyleme dönüştürür (Boyd ve Fales, 1983; Karnieli-Miller, 2020; Rodgers, 2002a).

Yansıtıcı düşünmede sorgulama, çözümleme ve keşfetme gibi süreçlerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç farklı yönü üzerinde durulur. Bilişsel yön, yukarıda da açıklandığı üzere, bireyin düşünme biçimini daha derinlemesine anlamasına yöneliktir. Yansıtma, kişinin bildiklerini ve bilmediklerini belirlemesine ve deneyimde neyin iyi neyin kötü olduğunu görmesine yardımcı olur. Duyuşsal yön, bireyin duygusal tepkisi ve bunun gerekçeleri ile ilgilidir. Olayı anlayıp çözümleyerek ilerleyebilmek için kişinin duygularını kabul etmesi ve değerlendirmesi gerekir (Gibbs, 1988). Davranışsal yön ise, bireyin nasıl davrandığını, davranışının kendisini ve başkalarını nasıl etkilediğini, başkalarının davranışlarının kendi tepkisini nasıl etkilediğini görme fırsatıdır. Bu aynı zamanda bireyin hangi davranışları devam ettirmek istediğini, ne tür bir davranış değişikliği istediğini ve hangilerini yapabileceğini düşünmesini sağlar (Kolb, 1984).

Bazı araştırmacılar, bir yönüyle bilişsel bir süreç olan yansıtmanın farkındalık boyutuna dikkat çekmiştir. Öyle ki yansıtma sözcüğünün eğitimle ilgili sözlük anlamı "bireyin, düşüncelerini herhangi bir konu üzerinde yoğunlaştırması, olayı farkında olarak dikkatli bir biçimde ele almasıdır" (Higgleton, 1995, s. 796). Yansıtma ya da öz yansıtma, öncelikle özfarkındalığı ve kendini anlamaya odaklanır (Misra-Hebert vd., 2012). Lee (2005), yansıtıcı düşünmeyi bireyin kendi öğrenmesi ile bunun farkında olmasının özel bir hali olarak açıklar. Benzer biçimde Loughran (1996), yansıtmanın "kasıtlı ve amaçlı bir etkinlik" (s. 176) olduğunu savunmuştur. Osterman ve Kottkamp (1993) yansıtmayı "kişinin gelecekte daha iyi eylemlerde bulunması için seçim yapmayı geliştirme amaçlı (dışarıdan bir gözlemci gibi) eylemlerinde farkındalık ve analitik bakış açısını uygulama döngüsü" (s. 183) olarak tanımlar. Bu yönüyle yansıtıcı düşünme günlük düşünme ve eylemlerden ayrılır. Çünkü yansıtıcı düşünme kendiliğinden gelişen bir düşünme türü değildir. Yansıtıcı düşünmede zihin bir probleme odaklanır ve düşünme bilinçli ve etkin bir sürece girer

(Alp ve Şahin Taşkın, 2008). Bu süreç, uygulama durumunu geliştirmeyi amaçlayan bir dizi planlı hamleden oluşur. Seçilen stratejiler, bağımsız ve rastgele hareketlerden değil, katılımcılarca önemli ve değer verilen amaçları gerçekleştirmek üzere geliştirilmiş eş güdümlü yöntem ve teknikleri kapsar (Gilbert ve Trudel, 1999). Gelter'a (2003) göre kendiliğinden yapılan tek yansıtma, bir şeyler ters gittiğinde, başarısızlık korkusu oluştuğunda ya da büyük bir yaşam krizinden sonra olur. Ona göre ilgili düşünceler yansıtma süreci tarafından kendiliğinden üretilebilir veya yansıtma, kendiliğinden üretilen ilgili düşünceleri seçme süreci olarak değerlendirilebilir.

Bilinç kavramı yansıtmayı anlamada önemli bir yer tutar. Wilber (1997), bilince yönelik farklı yaklaşımlara sahip on iki farklı düşünce okulundan (bilişsel bilim, içgözlemcilik, nöropsikoloji, bireysel psikoterapi, sosyal psikoloji, klinik psikiyatri, gelişimsel psikoloji, psikosomatik tıp, olağandışı bilinç durumları, tefekkür gelenekleri, kuantum bilinci, süptil enerjiler) söz etmiştir. Bu yaklaşımların dışında, farkındalık ve yansıtma ilişkisini bilinçli ben-bilinçsiz ben ayrımı üzerinden ele alan Nørretranders'ın (1996) yaklaşımı dikkat çekicidir. Gelter'ın (2003) aktardığına göre Nørretranders'ın (1996) bilişsel yaklaşımında yansıtıcı düşünme özne durumundaki "bilinçli ben" (*I*) ve nesne durumundaki "bilinçsiz ben" (*me*) arasındaki ayrımdan ortaya çıkar. Bu görüşe göre, özne durumundaki ben, bilinç tarafından başlatılan tüm fiziksel eylemleri ve psikolojik süreçleri barındırır. Diğer bir ifadeyle özne durumundaki ben bilinçli aktörken nesne durumundaki ben kişiliğin geri kalanıdır. Bu nedenle, bilinçsiz öğrenme nesne durumundaki ben aracılığıyla gerçekleştirilir ve bilinçli yansıtıcı öğrenme özne durumundaki ben'in öğrenmesi olarak değerlendirilebilir.

Dış dünyaya ilişkin kavramsallaştırmalar yapılırken algılananların içsel dil olan zihinsel dile aktarılması (Fodor, 1975, s. 108) ya da bir dil aracılığıyla sözlü ya da yazılı hale getirilmesi gerekir. Bu nedenle, algısal dünyaya dönük içsel ve dışsal kavrayış, bir dilde ifade edilmek üzere bilinçli bir zihne "indirgenmektedir". Çünkü 100 milyar nörona sahip beyin, duyulardan elde edilen verileri saniyede 100 milyar bit işleme yetisine sahipken, bilinçli zihin saniyede yalnızca 50 bitlik bir bant genişliğine sahiptir. Yani bilinç, algısal dünyayı araştıran bir el feneri gibidir ve bu el fenerini belli bir noktada tutmak belli bir çabayı gerektirir. Farkındalığın bu sınırlı

kapasitesinin yararı ise bireyi devasa bir duyusal alandan kurtarmasıdır. Öte yandan bellek ise, kişiyi benzer durumlara hazırlama ya da yeni durumlarda geçmiş deneyimlerin kişiye rehberlik etmesini sağlama gibi evrimsel bir göreve sahiptir (Nørretranders'tan akt. Gelter, 2003).

Gelter'ın (2003) Libert ve arkadaşları (1983) ve Senjowski ve arkadaşlarından (1988) aktardıklarına göre bilinçli olarak belirlenen eylemlerin yürütülmesi, eylemden yarım saniye önce, bilinçsiz beyin aktivitesi tarafından başlatılır. "Bilinçli ben"deki bu gecikme, bilincin eylemleri başlatamayacağı, yalnızca onları yürütmeyi seçtiği anlamına gelir. "Bilinçli ben"; sinir hücrelerinin yarım saniyede yakaladığı duyusal verinin dünyayı anlamlandırmak için bilinç kapasitesine indirgendiği ve kullanıldığı, kullanılmayan tüm bilgilerin ve izlerinin silindiği beyin etkinliklerinin bir sonucudur. Bu nedenle beyin aynı zamanda, hayatta kalmak için önemli şeylere odaklanmayı sağlayan bir bilgi azaltma (eleme) aracıdır. Böylece, "bilinçli ben" dünyayı "bilinçsiz ben" derledikten yarım saniye sonra deneyimler ve ona nasıl tepki vereceğine karar verir. Nitekim bir şeyin çok hızlı yapılması gerektiğinde yalnızca "bilinçsiz ben" anlık tepki verme yeteneğine sahiptir. Bireylerin tüm eylemlerinin "bilinçli ben" tarafından yürütüldüğü bir durumda, hem karar vermek için eldeki bilginin sınırlılığı (saniyede 50 bit) hem de yavaş bilgi işleme hızı (sıralı dilsel düşünme) karmaşık bir dünyada hayatta kalma olasılığını düşüreceğinden bu durum evrimsel bir hayatta kalma mekanizması olarak değerlendirilmektedir. Duyular ve sezgilerle yapılan birincil analiz yeterli olmadığında ise "bilinçli ben" daha dikkatli ve zaman alıcı bir analiz yapabilir, ki bu da yansıtmadır.

2.1.2.5.1. Yansıtma Düzeyleri

Yansıtıcı düşünme teknik ve rutin düzeyden zamanla eleştirel ve öz değerlendirme düzeyine ilerleyen bir gelişim süreci izler (Weber, 2013, s. 3). King ve Kitchener (1994), yansıtıcı düşünme düzeylerini ön yansıtma, sözde (yarı) yansıtma ve yansıtıcı düşünme olmak üzere üçe ayırmıştır. Ön yansıtma aşamasında bilgi bir otorite tarafından verilir ya da doğrudan gözlem yoluyla elde edilir. Birey bu düzeyde, kazandığı bilginin tümüyle doğru ve kesin olduğunu varsayar. Ön yansıtma düzeyinde problemler somut bir biçimde değerlendirilir ve kesin çözümler aranarak basit yollarla çözülmeye çalışır. Sözde (yarı) yansıtma aşamasında, deneyimlerden

kazanılan bilgiler kişisel görüşlere dayanır ve kesinlik taşımaz. Bu düzeyde birey bilgilerinden emin değildir; problemlere sürekli bir neden arar ve problemler ona karmaşık görünür. Tam bir yansıtıcı düşünmede ise farklı kaynaklardan elde edilen bilgiler arasında ilişkiler kurulur. Kesin bir çözüme ulaşmak her zaman olanaklı olmasa da birey birtakım çıkarımlarda bulunulabilir. Bu düzeyde birey akla uygun sonuçlar elde eder ve bu sonuçları dayandırdığı ölçütleri bilir (Akt. Griffith ve Frieden, 2000).

Yansıtma bileşenlerini tutum, gelişim, içerik ve derinlik olarak sıralayan Lee (2005, s. 703), yansıtmayı üç düzeyde ele alır. Yansıtmanın derinliğini değerlendirmek amacıyla belirlenen bu düzeyler; anımsama (*recall*), akla uydurma (*rationalization*) ve yansıtırlıktır (*reflectivity*). Anımsama düzeyinde kişi deneyimlerini bellekten çağırarak tanımlamaya çalışır. Kişi herhangi bir farklı anlatım yoluna başvurmadan yaşadıklarını yalnızca betimler. Akla uydurma düzeyinde kişi, deneyimleri arasındaki ilişkileri araştırır, durumları mantıkla açıklar ve sonuçları genellemeye çalışır. Bu aynı zamanda bir ölçülü ve verimli hale getirme işlemidir. Yansıtma düzeyinde ise kişi deneyimlerini analiz ederek değiştirme ve geliştirme yoluna gider. Bu düzeyde deneyimlerin gelecek deneyimlerin iyileştirmesi amacıyla ele alınarak farklı bakış açılarına göre çözümlenmesi söz konusudur.

Yansıtma becerisini geliştirme amacıyla kullanılan günlükler aynı zamanda bireyin yaptığı yansıtmaların birer kanıtıdır (Cengiz, 2014). Moon (2009), günlüklerde yapılan değerlendirmelerden hareketle öğrenicilerin öğrenme süreçlerine yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenebileceğini dile getirmiş ve bunu "yansıtıcı yazma düzeyleri" olarak adlandırmıştır. Bu düzeylerin davranış biçimindeki karşılıklarını Melanlıoğlu ve Demir (2016), Tablo 2-2'deki gibi aktarmıştır.

Tablo 2-2: Yansıtıcı Yazma Düzeyleri

Düzey	**Davranış**
Tanımlayıcı yazma	Yazma üretimleri az miktarda yansıtma içerir. Öğrenme sürecine ilişkin değerlendirmeden çok öğrenme sürecinde izlenen sıra anlatılmaktadır.
Biraz yansıtma içeren tanımlayıcı yazma	Genelde soru-yanıt biçimindeymiş gibi tanımlamalar içerir. Öğrenme sürecine yönelik analizler yetersizdir.
Yansıtıcı yazma	Öğrenicinin sürece ilişkin bir fikri vardır ancak bu fikir bütün bir süreci kapsamamakta; yalnızca ilgi, dikkat vb. nedenlerle belirli aşamaları içermektedir. Bu aşamalara yönelik öğrenicinin süreç için analizleri vardır, yansıtıcı değerlendirmeler yapmıştır, farkındalık oluşmaya başlamıştır. Ancak bu farkındalık belirli aşamalarla sınırlıdır.

İleri düzey yansıtıcı yazma	Öğrenici öğrenme sürecini izlemiş, süreçte karşılaştığı sorunların ortadan kaldırılması için farklı çözüm yolları üretmiş ve buna yönelik bir değerlendirmede bulunmutur. Üretimde derin bir yansıtma vardır ve üstbiliş stratejileri etkin olarak kullanılır. Ön bilgi ve deneyimler yeni öğrenmelere rehberlik eder.

Hatton ve Smith (1995) ise yansıtıcı günlüklerde yapılan yazılı yansıtmaların düzeylerini aşağıdaki gibi sıralar.

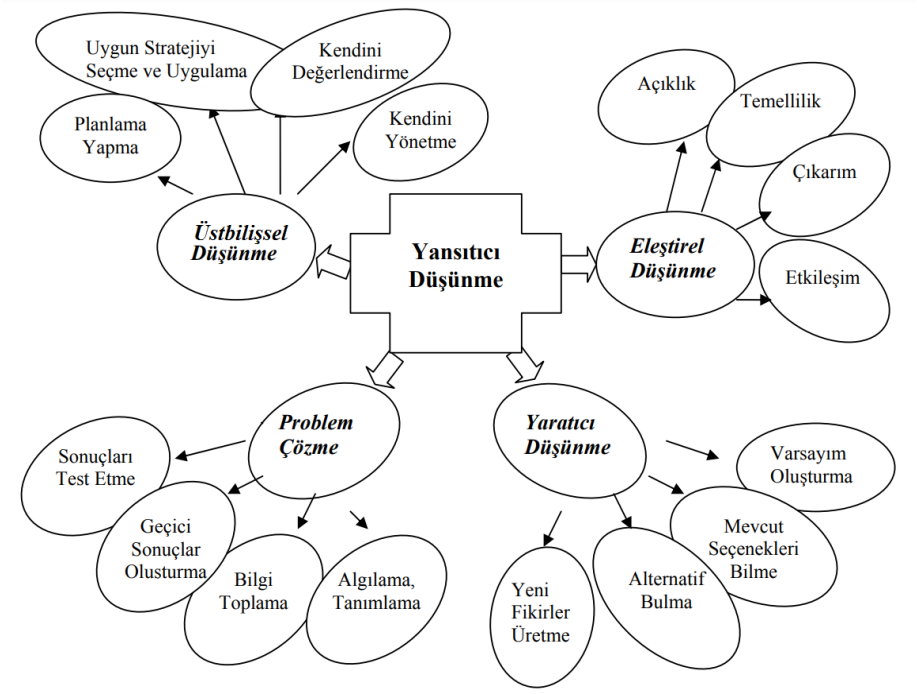
a. Tanımlayıcı yazma: Kesinlikle yansıtıcı değildir, kişi yalnızca ilgili alanyazını ya da olayları bildirir.
b. Tanımlayıcı yansıtma: Kişi okunulan kaynaklar ya da mantık yürütme temelinde nedenler sunmaya çalışır.
c. Diyalog yansıtma: Kişinin kendisini bir biçimde açmasıdır, olası nedenlerin bir keşfidir.
d. Eleştirel yansıtma: Tarihsel, toplumsal ya da politik bağlamların daha kapsamlı bir biçimde ele alınmasını ve verilen kararların ve gerçekleşen olayların nedenlerinin belirlenmesini ifade eder (Akt. Moon, 2004, s. 97).

Yansıtıcı düşünme düzeylerinin açıklandığı çerçevelerde, "derin yansıtma" genellikle perspektif dönüşümü (*perspective transformation*) (Mezirow, 1991), dönüştürücü eleştiri (*transformatory critique*) (Barnett, 1997) ya da dönüştürücü öğrenme (*transformative learning*) (Mezirow, 1991; Moon, 1999) ile karakterize edilmektedir. Bu terimler, karar vermenin temeli olan "anlam yapılarını" gözden geçirmeyi ifade eder (Taylor, 1997). Derin yansıtmanın bir başka göstergesi, kişinin kendi ve başkalarının anlayışlarına eleştirel yönelimidir (Moon, 2004).

Mantıksal olarak derin yansıtmanın bir son noktası bulunmaz. Sürekli daha geniş bir bağlamda ve farklı zaman noktalarında konular incelenebilir. Bununla birlikte, yansıtmanın uygulandığı çoğu durumda sözcük sınırları gibi aracı sınırlar bulunur. Bu nedenle, yansıtıcı yazma stratejisinin bir yönü de bu kısıtlamalar dahilinde uygun biçimde yazabilmektir. Yansıtma düzeylerindeki alıştırmaların geliştirilmesinde daha derin bir yansıtma, özellikle de bir olayın/sorunun bir açıklaması gerekiyorsa yüzeysel yansıtmadan daha geniş bir sözcük dağarcığı gerektirir. Sözcük dağarcığının genişletilmesi daha derin yansıtmaya olanak sağlar ve kişiyi derin yansıtmaya teşvik eder (Moon, 2004, s. 104).

2.1.2.5.2. Yansıtıcı Düşünme ile Diğer Düşünme Türleri Arasındaki İlişki

Yansıtıcı düşünme; eleştirel düşünme, problem çözme, üstbilişsel düşünme ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini içeren kapsamlı bir düşünme becerisidir. Dolayısıyla yansıtıcı düşünme becerileri gelişmiş bireyler, bağlantılı olarak diğer üst düzey düşünme becerilerini de geliştirmiş olmaktadır (Dilci ve Babacan, 2012, ss. 147-148). Yani, yansıtıcı düşünmeyi artırmak için ilişkili düşünme becerilerinin de geliştirilmesi gerekir (Ersözlü, 2008). Yansıtıcı düşünme, önceki bilgileri yeni bilgilerle ilişkilendirmeyi, soyut ve kavramsal terimleri birlikte düşünebilmeyi, yeni görevlerde özel stratejileri uygulayabilmeyi ve işe koşulan düşünme stratejilerini anlamlandırmayı teşvik ederek üst düzey düşünme becerilerine destek olur (Lin ve arkadaşlarından akt. Kandemir, 2015, s. 258). Birey, yansıtıcı düşünme sürecinde eleştirel düşünme becerilerini kullanarak önce problemin farkına varır. Sonrasında problemi çözebilmek için problem çözme aşamalarını uygular. Eleştirel düşünme ve problem çözme sürecinde üstbilişsel düşünme becerilerini kullanarak düşünme ve öğrenme süreçlerini izler. Tüm bu süreçlerin sonunda ise yaratıcı fikirler ortaya çıkar (Tican, 2013, s. 32). Yansıtıcı düşünme ile diğer düşünme türleri arasındaki ilişkiyi Ersözlü (2008) Şekil 2-3'teki gibi göstermiştir.



Şekil 2-3: Yansıtıcı Düşünmenin Diğer Düşünme Türleriyle İlişkisi (Ersözlü, 2008, s. 30)

Yansıtıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünme

Yansıtıcı düşünme ve eleştirel düşünme, farklı bilgi ve deneyimleri yorumlamak ve değerlendirmek için kullanılan zihinsel etkinliklerin etkileşimli unsurlarıdır (Welton ve Mallan, 1999, s. 282). Alanyazına bakıldığında, üst düzey düşünme becerileri içinde bu iki düşünme türünün birbirine oldukça yakın bir biçimde değerlendirildiği görülür. Örneğin, Facione'nin (1998) eleştirel düşünme tanımı Dewey'in yansıtma tanımı ile büyük ölçüde benzerlik gösterir. Facione (1998, s. 4) bireylerin herhangi bir problemle karşılaştıklarında gerçekleştirdikleri yorumlama, çözümleme, değerlendirme, sonuç çıkarma, açıklama ve öz denetim gibi bilişsel becerilerin eleştirel düşünmenin özünü oluşturduğunu dile getirmiştir. Sıralanan bu bilişsel beceriler Dewey'in sistematik yansıtma kavramındaki süreçlerle örtüşmektedir (Tican, 2013, s. 31). Diğer yandan Minott (2006, ss. 20-21), yansıtıcı düşünmeyi araştırma, bağlamın bilgisi, eylemler, olaylar ve kararlar hakkında eleştirel düşünmeden oluşan disiplinli bir düşünsel süreç olarak açıklamıştır. Alp ve Şahin Taşkın (2008), yansıtıcı düşünmeyi "eleştirel düşünmenin yapıcı bir biçimde kullanılması" (s. 313); Küçükoğlu, Ozan ve Taşgın (2016) ise yansıtmayı, olayları çözümleme sürecinde ve olaylar hakkında karar almada eleştirel düşünmenin önemli bir parçası olarak ifade etmişlerdir.

Yansıtıcı düşünen bir birey aynı zamanda eleştirel düşünme becerilerine sahiptir çünkü her iki düşünme becerisi de sorgulama, değerlendirme, düzenleme gibi süreçleri içerir (Evin Gencel ve Güzel Candan, 2014; Wilson ve Jan, 1993). Eleştirel düşünmenin özellikle örgütleme, akıl yürütme, varsayımda bulunma ve tahmin etme aşamaları, yansıtıcı düşünmenin sorgulama/inceleme ve değerlendirme aşamaları ile örtüşür (Uygun, 2012). Diğer bir ifadeyle, birçok eleştirel düşünme becerisi yansıtıcı düşünme becerilerinin kapsamında bulunur (Wilson ve Jan, 1993). Bu nedenle yansıtıcı düşünme sürecinde, eleştirel düşünme becerilerinin gerekli olduğu söylenebilir ancak yalnızca eleştirel düşünme becerilerinin kullanılarak yansıtıcı düşünmenin gerçekleştirilmesi olanaklı değildir (Tican, 2013, s. 33).

Eleştirel düşünme karmaşık bir süreçtir; duyulan ve okunanı değerlendirmeyi, bir şeyi onaylama ve reddetme için nedenler aramayı ve çelişkili durumları ortaya çıkarmayı içerir (Borstner ve Gartner, 2014, s. 13). Eleştirel düşünme becerisini diğer düşünme becerilerinden farklı kılan şey, bilişsel stratejileri barındırması ve düşünme

becerilerinin değerlendirilmesini içine alan bir düşünme biçimi olmasıdır. Bu nedenle yansıtıcı ve eleştirel düşünme her ne kadar sıkı bir ilişki içerisinde olsalar da bütünüyle benzeştikleri söylenemez. Nitekim yansıtıcı ve eleştirel düşünme türlerinin öncelikleri farklıdır. Eleştirel düşünmenin odağında bütün bilgilerin, fikirlerin, gözlem ve olayların mantık süzgecinden geçirilerek değerlendirilmesi yer alırken yansıtıcı düşünmenin önceliği bireyin edinmiş olduğu farklı deneyimler üzerinde eleştirel bir biçimde düşünerek problemi belirlemesi, çözmesi, geleceğe yönelik olarak düşünce ve inançlarını yeniden yapılandırmasıdır. Dolayısıyla eleştirel düşünmenin daha ileri bir yansıtıcı düşünmeyi öne çıkardığı söylenebilir (Aydemir, 2016; Gürkaynak, Üstel ve Gürgöz, 2008; Phan, 2010; Tican, 2013).

Yansıtıcı Düşünme ve Yaratıcı Düşünme

Yaratıcı düşünme ile yansıtıcı düşünme arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır (Norton, 1994). Bu iki düşünme türü bir diğerinin ortaya çıkmasını sağlayabilir ve özellikle yansıtıcı düşünen bireyler yaratıcı düşünmeyle yeni fikir oluşturma, olasılıkları bulma ve gözden geçirme, uygun seçenekleri keşfetme ve varsayımları sorgulama gibi yetenekler sergileyebilirler (Wilson ve Jan, 1993, ss. 8-9). Ergen (2014, s. 248), yansıtıcı düşünmenin yaratıcılık temelli bir problem çözme eylemi olduğunu belirtmiştir. Chen ve Seng (1992), yansıtıcı düşünmenin bütünleştirici bir düşünme süreci olduğunu vurgulayarak yansıtmayı eleştirel düşünme ile yaratıcı düşünmenin problem çözme ve karar almada etkileşmesi olarak açıklamıştır. Benzer bir biçimde Farra (1988), yansıtıcı düşünmenin öncelikli olarak bir problemin araştırılmasında analitik bir araç olarak tasarlanmış olsa da yaratıcı bir süreci barındırdığına dikkat çekmiştir.

Pek çok araştırmacı yansıtıcı düşünmenin yalıtılmış bir biçimde gerçekleşmediğini, yaratıcı düşünme gibi diğer kişilik özelliklerine eşlik ettiğine dikkat çeker (Richards, Gipe, Levitov ve Speaker'dan akt. Norton, 1992). Nitekim yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme birbirinden ayrı olarak var olmaz. Problem çözme yansıtmayı gerektirir ve eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini göreve çağırır. Biliş ve yaratıcılığın birbirlerinden bütünüyle bağımsız oldukları söylenemez. Eleştirel düşünmenin geliştirilmesi yaratıcı düşünebilmeyi gerektirir ve sonrasında yaratıcı düşünme problemleri çözmede eleştirel düşünmeden yararlanır (Thompson'dan akt. Tican, 2013).

Yansıtıcı düşünme, yeni fikirlerin ortaya çıkmasını sağlaması açısından yaratıcı düşünme ile koşut bir biçimde ilerler (Karadağ, 2010). Yaratıcı düşünmenin aşamalarından özellikle gözden geçirme ve keşfetme yansıtıcı düşünme ile ilgilidir (Uygun, 2012). Altın ve Saracaloğlu (2018) yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme arasındaki benzerlikleri şu şekilde sıralar:

a. Akıl yürütme stratejilerine dayanması;
b. Dikkatli bir biçimde odaklanma, güdülenme, sistematik ve örgütlü olmayı gerektirmesi;
c. Ön bilgilere dayalı olması;
d. Bilgileri kullanmada esneklik gerektirmesi;
e. Olaylar, kavramlar arasında ilişki kurmayı gerektirmesi;
f. Olaylara, kavramlara farklı açılardan bakmayı gerektirmesi;
g. Etkin katılım gerektirmesi;
h. Süreç sırasında farklı teknik ve stratejilerin işe koşulması;
i. Tüm veriler toplanıp incelendikten sonra yargılara ulaşılması;
j. Her yaş ve düzeyde öğretiminin yapılabilmesi;
k. Fikirlerde genellikle nicelik yerine nitelik aranması;
l. Yaşam boyu devam eden bir süreç olması.

Altın ve Saracaloğlu (2018, s. 6) yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme arasındaki farklılıkları ise Tablo 2-3'teki gibi göstermiştir.

Tablo 2-3: Yansıtıcı, Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Arasındaki Farklılıklar

Yansıtıcı Düşünme	**Eleştirel Düşünme**	**Yaratıcı Düşünme**
Her iki düşünceyi de barındıran daha kapsamlı düşünme biçimidir.	Yansıtıcı düşünmenin ürünü sayılabilir.	Yansıtıcı düşünmenin ürünü sayılabilir.
Kendi öğrenme süreçlerine ilişkin sorgulama vardır.	Herhangi bir sürecin işlevselliğini farklı açılardan sorgular, değerlendirir.	Sürecin işlevselliğini ortaya çıkardığı ürün ile sınanır.
Varsayımda/fikirde bulunulacağı gibi yapılmış varsayım/fikir değerlendirilir ve sınama durumuna geçilebilir.	Varsayımda/fikirde bulunulacağı gibi yapılmış varsayımı/fikri değerlendirilir; sınama amacı güdülmez.	Varsayımda/fikirde bulunulur ve bu varsayımlar/fikirler sınanır.
Kendini değerlendirme vardır.	Var olan değerlendirilir.	Özgün ürün ortaya çıkar.
Sahip olduğu bilgilere dayanarak eleştirme ya da yaratma durumuna geçer.	Bilimsel ve doğrulanmış yollar izlenir.	Alışılmışın dışında tutum sergilenir.
Hem kanıtlar hem hayal gücü vardır.	Kanıtlara/nesnel sonuçlara dayalıdır.	Hayal gücü kullanılır.
Hem öznel hem nesnel ölçütler kullanılır.	Bilimsellik ve nesnellikten uzaklaşılmaz.	Yargı ve değer eğilimler estetiğe kaymaktadır.
Disipline edilmiş bir düşünme biçimidir.	Disipline edilmiş bir düşünme biçimidir.	Diğerlerine göre fazla disipline değildir.

Eleştiri boyutuna geçildiğinde zaman planlaması yapılır.	Zaman planlaması yapılır.	Süreç sonunda ürünün ne zaman çıkacağı kestirilemez.
Birçok düşünme becerisini süreçte kullanır.	Daha çok sınıflama, analiz, ayırt etme, yordama gibi düşünme becerilerini kullanır.	Daha çok bütüncül düşünmeyi gerektirir.
Bilgileri nasıl kullanacağını bilen bireylerdir.	Eleştirme kriterlerine hâkim bireylerdir.	Acemi ve deneyimsiz bireyler olabilir.
Kendine yeten, kendi doğrularıyla eyleme geçebilen bireylerdir.	Diğer insanların açık ve anlaşılır bir dil kullanmalarını, bir sorunun ya da savın net olarak ifade edilmesini isteyen bireylerdir.	Kendine yeten, kendi doğrularıyla eyleme geçebilen bireylerdir.
Yalnız kalmaya istekli, içe dönük bireylerdir.	Diğerleriyle iletişim kurabilen ve onları yönetebilen bireylerdir.	Yalnız kalmaya istekli, içe dönük bireylerdir.
Başarı eğilimli benmerkezci bireylerdir.	Diğerleriyle anlaşmada başarılı olmak için uzlaşmaya gidebilen bireylerdir.	Başarı eğilimli benmerkezci bireylerdir.

Eleştirel düşünme sürecinde yeni düşünceler oluşturularak yaratıcı düşünme ön plana çıkarılır ve sonrasında bu düşüncelerle ilgili yargıya ulaşmak için yeniden eleştirel düşünme becerileri kullanılır (Savage ve Armstrong, 2000, s. 246). Doğan'a (2011) göre yaratıcı düşünme dışarıda tutulduğunda diğer düşünme türleri (yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, üstbilişsel düşünme) arasındaki farklar küçüktür. Bu düşünme türleri birçok boyutta örtüşebilecekleri bir bağlamda kullanılabilir. Kullanılacak türün seçimini çalışma alanı, araştırmacının eğilimleri ve eğitimsel arka plan gibi değişkenler belirler.

Yansıtıcı Düşünme ve Problem Çözme

Yansıtma, bir soruna çözüm bulmak amacıyla her bir düşüncenin kendisinden önceki düşünceye bağlanarak düzenlendiği bir tür problem çözme yöntemidir (Dewey, 1910). Dewey'in ortaya koymuş olduğu yansıtıcı düşünme yaklaşımı 1910 yılından 1950 yılına kadar problem çözme için klasik model olarak kabul edilmiştir (Tican, 2013). Dewey'e göre yansıtıcı düşünme bir problemin algılanması ile başlar ve problemin çözülmesi ile sona erer. O, tüm bilme işlemini somut deneyimdeki problemlerle ilişkilendirmiş ve yansıtmanın ancak gerçek bir problemin varlığı belirlendikten sonra başlatılabildiğini gözlemlemiştir (King ve Kitchener, 1994). Dewey'e (1933) göre problemler var olan inançlarla mücadele durumundadır ve bu nedenle yansıtıcı düşünmenin alt süreçleri kararsızlık ve inancı doğrulamak ya da geçersiz kılmak için yapılan sorgulamalardan oluşur.

Dewey'e (1933) benzer bir biçimde Hoover (1984), King ve Kitchener (1994) ve Loughran (1996) yansıtıcı düşünmeyi karşılaşılan kafa karıştırıcı durumların ve çözüm yollarının daha iyi anlaşılması yönünde çalışmayı içeren, konu ile ilgili varsayımların, gerçekliklerin ve önerilerin belirlendiği bir "karmaşık durumdan düzenli duruma geçme" olarak açıklar. Aynı doğrultuda Boud ve arkadaşları (1985) yansıtmayı, bireyin problemleri çözme girişiminde önceki deneyimlerini araştırmaya giriştiği bilişsel ve duyuşsal etkinlikler olarak tanımlar. Jay (1999) ise yansıtıcı düşünmenin bir problem çözme stratejisi olarak ele alınabileceğini öne sürmüştür. Nitekim yansıtmanın bilişsel süreçleri incelendiğinde problem çözme aşamalarının uygulandığı görülür. Bir kuşku (problem) durumunun varlığından sonra başlayan yansıtma sürecinin temelinde bir problemi araştırarak ve sistemli düşünerek çözümleme isteği bulunur ve bu durum yansıtma sürecini sistemli bir problem çözme durumuna getirir (Çınar, 2016).

Problem çözme becerisinin gelişiminde yansıtıcı düşünme etkilidir (McGregor, 2007). Yapılan araştırmalar, bir durumu ya da bir problemi algılama ve çözüme kavuşturmada yansıtmanın rolünün en iyi olarak problem çözme sürecinde gözlenebileceğini ortaya koymaktadır (Kızılkaya ve Aşkar, 2009; Erdoğan ve Şengül, 2018). Yansıtıcı öğrenme etkin tekrarlama, öğrenme stratejilerini kullanma ve dikkatli düşünerek fikir üretmeyi içerdiğinden bu beceriler bireyin yeniden düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirir (Song vd., 2006). Yansıtma ayrıca, problem çözme sürecinde yapılan hataları düzeltme olanağı sağlar (Mezirow, 1990). Nitekim problem çözme sürecinde birey yansıtıcı düşünme çerçevesinde varsayımları sorgulayabilir, soru sorabilir, özet ve karşılaştırmalar yapabilir (Çubukçu, 2011). Çözüm yollarına ulaşmada ise daha çok problem çözmenin kavrayış/aydınlanma ve değerlendirme/düzeltme aşamalarında yansıtıcı düşünme kullanılır (Uygun, 2012). Yansıtıcı düşünme, problem çözme sürecinin girdi-süreç-çıktı çerçevesi ile de uyum gösterir. Ancak yansıtmada problem çözme sürecinden farklı olarak girdi problem değil, kişinin kendi eylemleridir. Bir diğer ifadeyle yansıtma sürecinde girdi aşamasını kişinin çevre ile etkileşimi sonucunda ortaya çıkan ve kendi eylemlerinden kaynaklanan bir durum oluşturur (Kızılkaya ve Aşkar, 2009). Öte yandan problem çözme de yansıtıcı düşünmeyi geliştirici bir süreçtir. Öğrenici, problemi gözden geçirerek ve çözüm yolları belirleyerek yeni bir çerçeve oluşturduğunda yansıtıcı düşünme sürecine girmiş olur (Song vd., 2006).

Yansıtıcı düşünen bireyler günlük yaşamlarında karşılarına çıkan problemlere akılcı çözümler bulabilen kişilerdir (Dewey, 1933). Yansıtma bir sonuca ulaşmayı amaçlar (Loughran, 1996) ve bir eylemin süreci üzerine düşünme bir zorluğu çözmede yarar sağlar (Jay, 2003). Bu yönüyle yansıtıcı düşünme, problemlerin etkin ve kararlı bir yaklaşımla çözüldüğü ve problemler karşısında gerçekleşen sonuçların deneyim olarak kazanıldığı bir düşünme biçimi olarak ifade edilebilir (Semerci, 2007).

Yansıtıcı Düşünme ve Üstbilişsel Düşünme

Yansıtıcı düşünme ile üstbilişsel düşünme arasında yakın bir ilişki bulunur. Yansıtıcı düşünme üstbilişin bütünleyici bir süreci (Kim, 2005), üstbiliş ise yansıtıcı düşünür olmanın temel taşıdır (Weber, 2013). Yansıtıcı düşünmede birey üstbilişsel düşünmede olduğu gibi kendi düşünme ve öğrenme biçimleri üzerinde düşünmektedir. Her iki düşünme türü geçmişteki yaşantılarla bağlantı kurmayı, öğrenilen bilgiye ilişkin sorular sormayı ve öz değerlendirme yapmayı gerektirir (Ünver, 2003; Ersözlü ve Arslan, 2009). Nasıl öğrenileceğinin bilinmesi üstbiliş, nasıl öğrenileceğinin öğrenilmesi yansıtma olarak tanımlandığında, yansıtma bir eylemi, üstbiliş ise eylemin sonucunu temsil eder (Kızılkaya, 2009, s. 84).

Yansıtıcı düşünme ile ilgili araştırmalar kendini izleme, kendini değerlendirme ve amaca yönelik davranışlar sergileme gibi biliş üstünün temel yönleri ile güçlü bir biçimde bağlantılıdır (Facione ve Facione, 1996). Nitekim yansıtma, bir yönüyle, kişinin kendini, başkalarını ve yaşanan durumları anlamlandırmasını amaçlayan üstbilişsel bir süreci ifade eder (Sandars, 2009). Crawford (1998), yansıtmada bireyin özel bir kavram ya da yönteme yönelik farkındalığına odaklanılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Yansıtıcı düşünen bir birey kendi düşünme ve öğrenme süreçlerinin farkındadır ve bu nedenle bilişsel farkındalık yetileri yansıtıcı düşünme becerileri ile eşsüremli olarak işletilir (Çınar, 2016; Tican, 2013). Gönüllü (2010), üstbilişsel farkındalık düzeyinin yüksek olmasının öğrenene en doğru stratejileri seçip kullanmada, zayıf ve güçlü yönleri fark etmede ve buna yönelik önlem almada, derinlemesine ve daha kalıcı bir öğrenmede etkin rol üstlendiğini belirtir. Böylelikle öğrenicilerin düşünmenin izlenip-denetlenebileceği ve düzenlenebileceğine yönelik farkındalıklarına ve dolayısıyla kendi öğrenme stratejilerini geliştirme becerilerine katkı sağlanabilir.

Dahl (2004) ise bazı yansıtıcı öğrenme biçimlerinin doğrudan üstbilişsel düşünme stratejilerine dayandığını savunmuştur.

Alanyazın incelendiğinde, yansıtmanın üstbilişsel bir süreç olarak ele alınmasının yanı sıra üstbilişsel düşünmenin yansıtmaya dayalı bir etkinlik olarak açıklandığına da rastlanır. Örneğin McGregor (2007), üstbilişsel düşünmeyi, "herhangi bir etkinlik sürecini açıklama ya da gözden geçirmeye dönük yansıtıcı düşünme" (s. 212) olarak tanımlamıştır. Vermunt'a (1989) göre yansıtma, üstbilişsel stratejilerden biridir (Akt. Yamashiro, 2001). Gama (2004), yansıtma davranışının geliştirilmesinin öğrenirlerin üstbilişsel farkındalıklarını ve süreci izleme becerilerini artırmanın ön koşulu olduğunu dile getirir. Benzer bir biçimde Burner (2007), üstbilişin yansıtma ve bilişin düzenlemesini kapsayan bir kavram olduğunu vurgulamıştır. Bu anlayışa göre yansıtma, bireylerin önceki kararlarını ve davranışlarını gözden geçirdikleri, öğrenme ortamlarında sunulan görevleri gerçekleştirmek için bilgiyi işleme süreci hakkında düşündükleri ve görevi nasıl tamamladıklarına dönük değerlendirmeler yaptıkları üstbilişin önemli bir bileşenidir (Atasoy, 2009). Myczko (2015) ise yansıtmayı bilişin devamı olarak nitelendirir. Ona göre yansıtma bilgi veya deneyimin yapılandırılmasını sağlayan bir süreçtir ancak bilinçli yansıtma somut sonuçlara yol açabildiğinden bilgi aynı zamanda yansıtmanın da bir sonucu olabilir. Bu nedenle iki zihinsel etkinlik arasında karşılıklı bir ilişkiden söz edilebilir.

Ertmer ve Newby (1996), yansıtmanın öğrenicilerin öğrenme hakkında bildikleriyle (üstbilişsel kavramlar) öğrenme konusunda yaptıkları arasında bir bağlantı görevi gördüğünü öne sürmüşlerdir. Bu yönüyle yansıtma üstbilişsel bilgi ve özdüzenleme arasında bağ kurar ve bu bağ karmaşık yapıdaki bilgilerin öğrenilmesinde daha işlevseldir. Yansıtma, öğrenicilerin görev, benlik ve stratejiler hakkındaki üstbilişsel bilgilerini kullanmalarını, düzenleme sürecinin her aşamasında (planlama, izleme ve değerlendirme) olanaklı kılar. Dolayısıyla üstbilişsel bilgi durağan, yansıtma ise daha etkin bir süreci ifade eder. Benzer bir biçimde Mahnaz (1997), öğrenmeyi bilişsel süreçler ve arabuluculuk kuramlarına dayandırarak, yansıtıcı düşünmenin kişinin kendini gözlemlemesi olduğunu savunmuştur. Yansıtmanın özdüzenlemeli öğrenme sürecinin bir parçası olduğunu vurgulayan Pintrich ise (2002, 2004), üstbilişsel düşünmeyi eleştirel düşünmeyle birlikte

özdenetimli öğrenmede yansıtma sürecinin içinde sınıflandırmıştır (Akt. Atasoy, 2009).

2.1.2.5.3. Yansıtıcı Düşünen Bireyin Özellikleri

Yansıtıcı düşünme süreciyle birlikte birey sistemli bir biçimde hareket etmeyi, devamlı biçimde sorgulamayı, araştırma yapmayı ve problemlere çözüm üretebilmeyi öğrenir. Bu bireyler yansıtıcı düşünme sürecini, deneyimlerden yola çıkarak yeni durumlar geliştirmelerine ve gelecek durumlarını tasarlamalarına yardımcı olan bir araç olarak görür (Alp ve Şahin Taşkın, 2008). Yansıtıcı düşünen bireyler, her uyarıcı durumu yeni ve farklı bir bağlam olarak değerlendirir, var olan belirsizliği anlamaya çalışır, bu amaçla seçenekleri gözden geçirerek kişisel denenceler geliştirir ve bunları düşünsel açıdan sınarlar. Bu kişiler hızlı karar vermek yerine, ilk bakışta yakaladıkları belirsizliğin ötesine geçerek olayları değişik açılardan görmeye çalışır. Dolayısıyla bu kişiler, yavaş tepki gösterir ancak doğru karar verirler. Yansıtıcı düşünebilen bireylerde fazla tedirginlik görülmez, sabırlı ve kuşkucudurlar, saldırganlık eğilimleri düşüktür, kırılgan değildirler, kendileriyle bile alay edebilir ve öğrenme sürecinde hızlılıktan çok doğruluğa önem verirler (Kuzgun, 2004, s. 95).

Dewey (1933, ss. 31-33), yansıtmanın gerçekleşebilmesi için kişide bulunması gereken tutumları açık fikirlilik, tam isteklilik ve sorumluluk olarak sıralamıştır. Açık fikirlilik, probleme farklı ve yeni yönlerle bakabilme yeteneğidir. Açık fikirli olmak karşıt fikirde olduğu bir konuya karşı etkin bir dinleyici olmayı, farklı tarafları dinlemeye hazır olmayı ve inançlarının yanlış olabileceğini düşünebilmeyi gerektirir. Açık fikirli bireyler başkalarının bakış açılarından hareketle kendi güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilir. Tam isteklilik herhangi bir fikir veya düşünceyi uygulama konusunda gösterilen içtenliktir. Bu durum bireyin konuya odaklanmasını ve süreç boyunca enerjisini koruyabilmesini ifade eder. Tam isteklilik, bir konuya bütünüyle dâhil olunduğunda ortaya çıkar. Sorumluluk ise bireyin eylemleri sonucunda ortaya çıkabilecek durumları göz önüne alması ve kabullenmesidir. Açık fikirlilik ve tam isteklilik arasında bir bağ görevi gören sorumluluk, yapılan eylemlerin ne anlama geldiğinin ve bu anlamın diğer eylemlere nasıl bir farklılık kazandırıcağının sorgulanması demektir. Bir başka anlatımla sorumluluk, öğrenilendeki anlamı, eylemin niçin yapıldığını ve eylemin sonundaki

kazanım ya da kayıpları aramaya olan gereksinimdir (Zeichner ve Liston, 1996, ss. 9-10).

Boud ve arkadaşları (1985, s. 24), öğrenicinin bir duruma yaklaşımını ve deneyimi işlemek için seçtiği yolları etkileyen en önemli etkenin öğrenicinin amacı olduğunu ifade eder. Amaç, öğrenicinin belirli bir etkinliğe katılma tercihinden yansıtıcı sürecin sonuçlarına kadar giden tüm aşamalara etki etmektedir. Örneğin, deneyimin zihinde yeniden canlandırılmasında öğrenici, amaçlarıyla ilgili görünen unsurlara özel dikkat gösterebilir. Çünkü öğrenici, tüm deneyimlerini aynı düzeyde yansıtıcı çözümlemeye tabi tutmak istemeyebilir; öğrenicinin unutmayı tercih ettiği veya basit hatıralar olarak yaşatmak istediği bazı olaylar bulunabilir. Deneyimleri işlemek ve öğrenme çıktıları elde etmek istendiğinde etkili olan bu amaçlar, özellikle öğrenme görevine dahil olunduğunda daha açık bir biçimde ortaya çıkar, deneyimlere ve düşünme biçimlerine rehberlik eder.

Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim süreci içinde öğrenici rolleri daha kapsamlı ve verimli hale gelerek gelişmektedir (Yiğitel, 2015, s. 49). Nitekim yansıtma sürecinde öğrenicilerin kural ve formüllere dayalı öğrenmelerinden çok kendi deneyimlerinden yararlanmaları beklenir (Pollard, 1999). Yansıtıcı düşünme sürecindeki öğretici ise öğrenicilerin çalışmalarını gözleyen ve yönlendiren rehber konumdadır. Bu süreçte öğreniciler kitapların yanı sıra çevrelerindeki tüm kaynakları etkili kullanabilecek duruma gelirler. Bu durum öğreniciyi kitapla öğretici arasındaki bilgi taşıyıcılık rolünden çıkararak araştırmacı rolüne sokar (Yorulmaz, 2006).

Hamilton (2005), öğrenicilerde yansıtıcı düşünmenin gelişimini Tablo 2-4'teki gibi sınıflandırmıştır.

Tablo 2-4: Yansıtıcı Düşünmenin Gelişimi

Gelişme Alanları	Başlangıç Düzeyi	Orta Düzey	İleri Düzey
Kendini değerlendirme • Kendi performansını gözlemleme • Geribildirimleri ve kanıtları kullanma • Modeller bulma ve analiz etme • Karar verme	Kanıt kullanmaksızın ulaşılan evrensel yargılar; - Yalnızca denileni yapar. - Değerlendirmecilerin yargılarını tekrarlar. - Geribildirimi bir onaylama ve kanıt olarak görür. - Süreci anlatır. - Çıkarsama yapmak yerine yalnızca izler.	- Düzenleyici (disiplinel) yapıları uygular. - Bir kavramın daha derin anlamını gösterir. - Anlayışını geliştirmek için dönütleri kullanır. - İlişkileri neden-sonuç biçiminde tanımlar.	- Bilinçli değişiklikleri, ileri öğrenmeler için bir temel olarak gözlemler. - Kendi çalışmasını ve anlayışını araştırır. - Anlamak için çoklu ve disiplinler arası çalışma çerçeveleri kullanır.

		- Çıkarımlarda bulunur (yargıları kanıtlarla ilişkilendirir).	- İlerlemek için ilişkiler kurar ve uygulamalar yapar.
Nasıl öğrendiğinin farkında olma • Kavramlar ve kavram yanılgıları • Bilginin yapılandırılması • Üstbiliş	- Düşünce geliştirmeyi görevde verilen koşullarla sınırlar. - Geribildirimi dışsal olarak görür ve analiz etmez. - Bilgiyi yalnızca verilen görev çerçevesinde yapılandırır. - Kişisel yaklaşımları büyük oranda açıklama ve analiz yapmaksızın kullanır.	- Geribildirimi mevcut ve gelecekteki performans arasındaki ilişkileri anlamanın bir yolu olarak görür. - Kendi performans örüntülerindeki değişiklikleri not eder. - Bilginin yapılandırılmasını bilinenle yeni öğrenilenin bütünleştirilmesi olarak görür. - Öğrenmelerine kuramsal çerçeveleri uygular.	- Gelecekteki öğrenme planlarını oluşturmak için geribildirimi ve geçmiş performansı bütünleştirir. - İleri öğrenmelerini planlamak için bilgi yapılarına ilişkin farkındalığı kullanır. - Bir öğrenen olarak kendi performansını kavrar ve öğrenme stratejilerini birden çok bağlama aktarır.
Hayat boyu öğrenme becerilerini geliştirme • Bir öğrenir olarak kişilik geliştirme • Öğrenmeyi başka bağlamlara aktarma • Öğrenmeyi hayat boyu bir süreç olarak algılama	- Bir öğrenen olarak performans ile geribildirimi ayırt edemez. - Yansıtma için temel olarak yaygın başarı kavramlarını kullanır. - Genel geçer yapılan öz değerlendirmeler, performans ile performansa ilişkin yansıtmalar arasındaki bağlantıyı en aza indirir.	- Kendini, şimdiki ve gelecekteki deneyimlerde anlam oluşturan bir öğrenir olarak tanımlar. - Kişisel varsayımları sorgular ve çoklu bakış açılarını tanır. - Öz değerlendirmeyi kendini geliştirmek için temel alır, güçlükleri belirler, olumlu tavır ve özgüven sergiler.	- Kendini bir öğrenici olarak tanımlar. - Düşünsel bağlantılar kurmak için varsayımları sorgular, çoklu bakış açılarını fark eder. - Kişisel öyküsünü daha geniş entelektüel/ profesyonel çerçevelere yerleştirir, öğrenmelerini yeni durumlara aktarır.

Hamilton'ın (2005) yaptığı sınıflamada yansıtma sürecinde kendini değerlendirme yeteneği, öğrenme farkındalığı ve hayat boyu öğrenme olmak üzere üç gelişme alanından söz edildiği görülmektedir. Bu üç gelişme alanında yansıtıcı düşünme adına gerçekleştirilmesi gerekenler başlangıç, orta ve ileri olmak üzere üç düzeyde değerlendirilmiştir. Başlangıç düzeyinden ileri düzeye doğru gidildikçe kendi performansını gözlemleme, geribildirim kullanma, kavram gelişimi, bilginin yapılandırılması, üstbiliş, öğrenen kimliği geliştirme, öğrenmeleri aktarma ve öğrenmeyi hayat boyu gerçekleşen bir süreç olarak görme alanlarında bir gelişim gözlenir (Duman, 2009, s. 48).

2.2. YANSITICI DÜŞÜNME YAKLAŞIMLARI

Alanyazın geniş bir çerçevede ele alındığında yansıtıcı düşünme yaklaşımları üç genel başlık altında değerlendirilebilir. Bunlardan ilki yansıtıcı düşünmenin eğitim disiplininde kullanımını başlatan Dewey'in (1910, 1933) problem çözmeye ve sorgulamaya dayalı yaklaşımı ve devamındaki düzenlemelerle (Farra, 1988; Rodgers, 2002a) ilgilidir. "Yansıtıcı Sorgulama" yansıtıcı düşünmenin daha çok felsefi boyutunu oluşturur. Yansıtıcı düşünmenin "pratiğe yansıtma" boyutuna odaklanan yaklaşım ve modeller "Yansıtıcı Uygulama" başlığı altında ele alınmıştır. Daha çok mesleki uygulamalarla ilgili olan bu başlığın içeriğini Schön (1983, 1987) ve devamındakilerin yaklaşımları (Cowan, 2006; van Manen, 1991) oluşturmuştur. "Yansıtıcı Öğrenme" başlığı altında ise yansıtıcı düşünmenin doğrudan öğrenmeler üzerindeki işlevine odaklanan yaklaşım ve modellere (Boud, Keogh ve Walker, 1985; Gibbs, 1988; Kolb, 1984; Mezirow, 1991; Moon, 2004; Zimmerman, 2002) yer verilmiştir.

2.2.1. Yansıtıcı Sorgulama

Locke'un, yansıtmanın (düşünmenin) zihin tarafından oluşturulduğu savı; fikirlerin bellekten çağırılması, karşılaştırılması, mantıklı bir sıraya göre düzenlenmeleri ve ortaya çıkan hayali sonucun anımsanması gibi fikirlere olanak sağlamıştır. Locke, bu biçimde üretilen düşünsel ifadeleri, dış dünyadan gelen gerçek algısal girdilere eşdeğer görür. Onun deneysel-mekanik zihin doktrini zihni, duyusal izlenim dizilerinin pasif bir kaydedicisi olmaktan kurtarmıştır (Hilgard ve Bower, 1975, ss. 5-6). Locke'un eğitime ilişkin düşünme yorumlarının etkisi, 1923'te Columbia Associates in Philosophy [CAP] tarafından yayımlanan "An Introduction to Reflective Thinking" adlı çalışmada da görülebilmektedir. Hem felsefi hem de bilimsel bir uygulama olarak tasarlanan ve çeşitli disiplinlerden (felsefe, teoloji, astronomi, matematik, zooloji, fizik, hukuk vd.) temsilcileri içeren bu yapıt aynı zamanda Dewey'in ilk baskısını 1910'da yapan "How We Think?" (Nasıl Düşünürüz?) adlı çalışması için bir ön okuma olarak önerilmektedir (Kompf ve Bond, 1995, s. 4).

Yansıtıcı düşünme kavramını sorgulamaya ve problem çözmeye dayalı bir yaklaşım olarak eğitim disiplinine kazandıran isim John Dewey olmuştur. Dewey (1910), yansıtıcı düşünme kavramını ilk olarak "How We Think?"de ele alır.

Yapıtın, ilki 1910 diğeri 1933 baskısı olmak üzere iki versiyonu bulunur ve her iki versiyon birbirinden oldukça farklıdır. Prawat (2000), ilk versiyonun Dewey'in daha Jamesian bir bakış açısından (nominalizm) Charles Sanders Peirce gerçekçiliğiyle daha uyumlu bir bakış açısına geçişinden önce geldiğine işaret etmektedir. Yansıtıcı Düşünmenin Eğitici Süreçle İlişkisinin Yeniden Bildirilmesi alt başlığı ile çıkan 1933 baskısının ön sözünde Dewey, gözden geçirme sürecindeki değişikliklerin en çok yapıtın teorik bölümünü oluşturan ve yansıtıcı düşünme sürecinin ayrıntılı olarak ele alındığı Bölüm II'de yapıldığını ifade eder (Dewey, 1933, s. iii). 1933 tarihli revizyonda yer alan eksiksiz model, sol beyin stratejilerini (varsayım oluşturma, ayrıntılı bir biçimde sınama, döngü oluşturma, denetleme, gözden geçirme) sağ beyin etkinlikleriyle (ön yansıtma, ön izleme, önerme, algılanan bir zorluğu biçimlendirme, tahmin etme, yansıtma sonrası süreçler) bütünleştiren dengeli bir modeldir. Başka bir anlatımla bu model, tüm beyin sentezini sağlayan bir denge ve denetim sistemi sunar (Farra, 1988).

Düşünmeyi, şeylerin doğrudan duyular aracılığıyla değil, dolaylı olarak akıl aracılığıyla bilincine varıldığı bir farkındalık olarak tanımlayan Dewey'e (1910, s. 1) göre yansıtıcı düşünme, bu farkındalığın en üst düzeyde gerçekleştiği düşünme biçimidir. Dewey (1933), yansıtıcı düşünmeyi tanımlamada 30'dan fazla farklı özel terim kullanır (Rodgers, 2002a, s. 849) ve yansıtma sürecini açıklamada, yansıtmadan ayırdığı üç farklı düşünme türü ile karşılaştırmalar yapar. Bu üç düşünme türü bilinç akışı, buluş ve inançtır (Dewey, 1933, ss. 3-9). Bilinç akışı "kafamızdan kontrolsüzce geçen fikirler"dir (Dewey, 1933, s. 4). Gün içinde zihinden geçen düşünceler bir bilinç akışı oluşturur. "Rastgele düşünme" de denilebilecek bu düşünmede imgeler, fikirler ve kavramlar zihinde aralarında mantıksal bir bağlantı ve bir sıra olmadan uçuşur (Dewey, 1910, s. 2). Bilinç akışını oluşturan düşünceler rutin eylemlerden kaynaklanan, çoğunlukla belli bir amacı olmayan ve bir sonuca götürmeyen düşüncelerdir. Bu türden düşüncelerin belli bir amaç doğrultusunda organize edilmesi ise yansıtma sürecinin ilk adımını oluşturur. Nitekim yansıtıcı düşünme, rastgele düşünmenin aksine, ortak bir amaca doğru hareket eden, birbirine bağlı birimlerden oluşmalıdır (Dewey, 1933, s. 5). İkinci tür düşünme olan buluş, gerçeklerin doğrudan algılanmasının tersini, kısaca, hayal gücünü ifade eder. Hayal etme, düşünmenin doğrudan algılanmayan ya da hissedilmeyen şeylerle çevrelendiği bir süreçtir. "Kurgusal düşünme" olarak da

adlandırılabilecek bu tür düşünmede mantıksal bağlantılar ve düzenli ardıllıklar bulunur ancak bunlar gerçek olgulara değil salt hayallere dayalı olarak sürdürülür (Dewey, 1910, s. 4). Dewey, hayal gücünün önemini yansıtma içinde görür. Yansıtma, düşünürün, sorgulanan deneyime benzer veya farklı olan diğer olayları hayal ederek geçmiş deneyimlerden yararlanmasını gerektirir. Bireyden, ele alınan deneyime benzer veya deneyimden farklı olayları hayal etmesi beklenmektedir. Bu nedenle hayal kurma, yansıtmanın bir alt boyutudur ancak eşdeğer olarak sayılmaz (Rodgers, 2002a, s. 850). Dewey'in tanımladığı üçüncü tür düşünme ise inanmadır. İnanma, kişinin kanıtları gözlemlediği, topladığı, incelediği kişisel zihinsel bir yaşantı olmaksızın otoriteye, geleneğe ve alışkanlığa göre benimsediği peşin hükmü ifade eder (Dewey, 1910, s. 4). Dewey (1933, s. 7) bu türden düşünceleri önyargılar olarak nitelendirir ve doğruluklarını rastlantısal olarak açıklar.

Dewey'e (1933, s. 6) göre yansıtma bilginin çözümlenmesini içeren bir sorgulama sürecidir. Yansıtıcı sorgulama, Dewey'in probleme dayalı öğrenme ve yansıtıcı düşünme anlayışından kökenlenen bir yaklaşımdır (Ata, 2006). Dewey'e (1933) göre yansıtıcı sorgulama, bilgiyi kavramanın yapılandırmacı (içsel) ve işbirlikli (dışsal) boyutlarını kapsar (Karışan, Bilican ve Şenler, 2016). Sorgulama, önerilen bir inancı araştırma eylemidir ve derinlemesine düşünmeyi sağlar. Derin düşünme ise bireyleri somut sonuçlara götürür ve bu durum yansıtıcı düşünmeyi yönlendirir. Tüm bu süreçte akıldaki belirsizlik çoğalmakta ve çoğalan belirsizlik, algılardaki etkinlikleri artırmaktadır. Anlaşılabilirlik için soruların oluşturulmasına yansıtıcı düşünme rehberlik eder. Belirsizliği artıran soruların yanıtlarını ise yansıtıcı döngüye öncülük eden olası çözümler oluşturur (Dewey, 1933).

Dewey (1933), yansıtmanın sağlam bir nedenler temeli üzerine inanç oluşturmaya dönük bilinçli ve gönüllü bir çaba içerdiğini belirtir. Bunu sağlayacak olansa akıl ve somut kanıtlar yoluyla bireylerin kendi inançlarını oluşturmalarına fırsat sağlayan eğitim uygulamalarıdır (Denton, 2011). Dewey'e (1933, s. 150) göre bir deneyimi diğerine bağlayan, büyümeye yön ve ivme veren şey anlam köprüsüdür ve yansıtma süreci öğreniciyi, rahatsız edici bir şaşkınlık durumundan (bilişsel dengesizlik) uyumlu bir yerleşiklik durumuna (denge) taşır. Bu bağlamda yansıtma süreci öğrenenin sonuçtan çok sürece odaklanmasını gerektirir.

Yansıtıcı düşünmenin felsefi temellerini dört boyutta ele alan Dewey (1933, ss. 2-6) öncelikle, yansıtıcı düşünmenin araştırmaya odaklanan sürekli bir farkındalık olduğunu ve fikirler arasında anlamlı ilişkilere dayanan bir ardışıklık içerdiğini belirtmiştir. Ona göre bir fikir hiçbir zaman nedensiz ve anlamsız bir biçimde doğmaz ve kendiliğinden ortadan kaybolmaz. Bu nedenle yansıtıcı düşünme yalnızca bir düşünceler dizisini ifade etmez; düşünceler birbiriyle ilişkili, açık ve birbirinin tamamlayıcısıdır ve düşünce basamakları arasında anlamlı bağlantılar bulunmaktadır. Süreç, sağlam kanıtlara dayalı çıkarımsal sıçramalar yapmayı içerir. Bir fikir, bir sonraki fikri kabul etmenin temeli, gereği ya da kanıtı durumuna gelir. Başka bir ifadeyle yansıtmada bir fikir kendinden önceki fikre dayanarak kendinden sonra gelenin uygunluğunu belirler. Dewey bu durumu, düşüncelerin amaçsızca aktığı bir akıntıdan çok, amaca ve bu amacın sonucuna doğru yol alan bir düşünceler trenine benzetmektedir. Her bir adım önceki bilgilere dayanarak yeni bilgilerin üretilmesini, çeşitli yolların geliştirilmesini ve analiz edilmesini sağlayan sorgulayıcı bir biçimde ilerlemektedir (Dewey, 1933, s. 4).

Dewey'in belirttiği ikinci boyut duygu ve inançlarla ilgilidir. Dewey'e göre düşünme kavramı -geniş anlamda kullanıldığında bile- doğrudan algılananlar bu kavramın dışındadır; biz yalnızca doğrudan göremediğimiz, duyamadığımız, koklayamadığımız ya da tadamadığımız şeyleri düşünürüz. Yansıtma yapmaya yardımcı olacak olan bilgiler duyular aracılığıyla alınır ancak duyuların bir eylemi olarak yansıtma yapılamaz. Bununla birlikte Dewey'e göre yansıtma yalnızca beş duyu ile algılananlara da dayanmaz, yansıtmada olaylar ve olgularla ilgili sezgi, duygu ve inançlar da dikkate alınır. Öğrenme ortamında gerçekleşen birçok şey, hayal gücüne dayalı olayların ve bölümlerin belli bir tutarlılık içerisinde birbirini takip etmesiyle oluşur. Bu durum sürekli bir düşünme biçimini gerektirir. Hayal kurmadaki esneklik, sonuç bulmayı sağlayacak istendik bir düşünme durumudur. Ancak bu hayali kurgular doğrudan bilgiyi değil olaylar ya da doğrular hakkındaki inancı hedeflerler. Beyinde meydana gelen bu olaylar birbirleriyle ilişkilendirildiğinde ise yansıtıcı düşünmeyi uyarır. Nitekim yansıtıcı düşünme olgu ve olaylar ile ilgili duygular ve inançlar üzerine kuruludur ve olumlu yönde duygu ve inanç geliştirmeyi amaçlar (Dewey, 1933).

Yansıtıcı düşünme bazı temellere dayanır ve gerçek ya da varsayılan bilgiye dayalı olan inancı temsil eder. Diğer bir ifadeyle, gerçek ya da varsayımlar üzerinden gelişen bilgiye dayalı inançlar düşüncelerle yansıtılmaktadır. Düşüncenin bu aşaması, inancın iki farklı biçimini kapsar. Bazı inanışlar temelleri dikkate alınmadan kabul edilirken, bazı inanışların temeli bilinçli bir biçimde araştırılır ve inanışı desteklemedeki yeterliği sorgulanır. Algılanan ya da düşünülen durumların mantıksal olarak uygun olup olmamasına göre kabul ya da reddedilmesi durumu yansıtıcı düşünmenin üçüncü boyutunu oluşturur (Dewey, 1933).

Yansıtıcı düşünmenin dördüncü boyutunu, bir inancın doğasına, koşullarına ve temellerine ilişkin yapılan bilinçli araştırmalar oluşturur. Dewey (1933), insanın inancının temellerini, nedenlerini ve inancının mantıksal sonuçlarını düşünmekte zorlanabileceğini belirtmiştir. Bazı düşünceler bir inançtan ibarettir ve birey genellikle inançlarını sorgulamaya cesaret gösteremez. İnanma ile sonuçlanan düşünceler kişiyi yansıtıcı düşünmeye ve doğaya karşı araştırma yapmaya yönlendirme açısından önemlidir. Çünkü herhangi bir inanış, çevresinde yer alan diğer inanışlar ve davranışlar üzerinde güçlü etkiler yaratabilmektedir. İnanma ile sonuçlanan düşünceler kendilerine ait bir öneme sahiptirler ve ortaya çıkan inanç sistemlerinin doğasının, koşullarının ve sonuçlarının bilinçli sorgulanmasına (yansıtıcı düşünme) neden olurlar. Yansıtıcı düşünmede araştırmalar bir inancın temellerine uygun biçimde bilinçli olarak yapılmaktadır. Dewey (1933, s. 14) bununla ilgili olarak Columbus örneğini verir. Dünyanın yuvarlak olduğu Columbus tarafından düşünülmüştür. O tarihte insanlar dünyanın düz olduğunu düşünmektedir ve bu düşünce, kökeninde bir inanışı ifade etmektedir. Çünkü insanların önemli bir bölümü kendilerine aktarılanları sorgulamaya cesaret edememektedir. Columbus'un düşüncesine bakıldığında ise mantıklı bir sonuç olduğu görülür. Columbus, bu düşünceye geleneksel teoriyi kabul etmediği, kuşku duyduğu için ulaşmıştır. Sonucu hatalı olsaydı bile, farklı bir yöntemle elde edildiği için farklı bir inanış ortaya çıkaracaktı. Nitekim yansıtıcı düşünmenin temel işlevleri arasında, belirsizliklerin, kuşkuların, çatışmaların ve huzursuzlukların daha belirgin, sınırları çizilmiş bir duruma dönülmesinin sağlanması yer alır (Dewey, 1933).

Yansıtıcı düşünme algılanan bir problem ile çözümü arasındaki boşluğu doldurur. Bu problemler, bir amaca ulaşmak için başvurulan aracın uyumsuzluğunda,

bir nesnenin karakterini tanımlamada ya da beklenmedik bir olayı açıklamada ortaya çıkabilir (Dewey, 1933). Dewey, yansıtmaların bir kuşku, belirsizlik ya da güçlük durumunda başlatılmasını önemsemektedir. Çünkü Dewey'in yaklaşımının temel özelliği, sürecin bir "kararsızlık" yoluyla oluşturulması, bir amaç-yönelim duygusu ve bir sınama/değerlendirme içermesidir (Jaworski, 1993). Dewey'e (1933, s. 9) göre her bir yansıtma sürecinde mutlak iki öge yer alır. İlki, düşünmenin temelinde yer alan şaşkınlık, kararsızlık ve kuşku durumu; diğeri bu zihinsel zorluğu gidermek, yani bir fikri doğrulamaya ya da ortaya atılan bir kanıyı geçersiz kılmaya yarayan diğer gerçekleri gün yüzüne çıkarmak için yapılan materyal bulma, araştırma, inceleme ve sorgulama eylemleridir. Dewey'e (1910) göre düşünmeye neden olan özel bir durum olmalıdır. Bir problemi çözmek için elde yeterli veri yoksa deneyimlerden ve önceki bilgilerden yararlanılır. Eğer benzer deneyimler varsa oluşan fikirler problemi çözmeye yardımcı olabilir. Kısaca, yansıtıcı düşünme bir konuda araştırmaya devam ederken alınan geçici kararları ifade etmektedir. Kuşku durumunun ve sistemli araştırmanın devam etmesi yansıtma için gereklidir (Dewey, 1910, s. 13).

Dewey'e (1933, s. 16) göre bireyler ancak zihinsel zorluklara katlanmaya ve arama zahmetine girmeye istekli olduklarında yansıtıcı düşünebilirler. Dewey, kötü düşünmenin "makul bir önerinin kabulü" olduğunu ve kanıtlarla ilgili hiçbir zihinsel kaygı içermediğini vurgular. Ona göre iyi düşünme her zaman zahmetlidir çünkü önerileri görünüş değerinde kabul etmeye iten tembelliğin üstesinden gelmeyi, diğer bir ifadeyle, bir zihinsel huzursuzluk ve rahatsızlık durumuna katlanma istekliliğini gerektirir. Bu, kuşku durumunu sürdürmek, sistematik ve uzun süreli araştırmayı sağlamak için yansıtıcı düşünmenin temelleridir (Dewey, 1910, s. 13). Dewey'in belirttiği ek bir motivasyon kaynağı ise meraktır. Ona göre merak, yansıtıcı düşünme için gereksinim duyulan gücü büyük oranda sağlar. Dewey (1933) bu durumu "ancak merakımız varsa kafamız karışır ve anlayana dek sorgularız." (s. 132) cümlesiyle ifade eder. Dewey ayrıca, yansıtıcı düşünme sürecinin düşünme biçimlerini anlayarak ve deneyerek geliştirilebileceğine ve bu becerilerin geliştirilmesi için gerekli motivasyonun örgün eğitimle başlatıldığına inanır (Moon, 1999).

Dewey (1933, ss. 106-107) yansıtıcı düşünme sürecini; yansıtma öncesi, yansıtma ve yansıtma sonrası olmak üzere üç bölümde ele almıştır. Yansıtma öncesi

durumlar, yansıtma sürecinde çözümlenecek problemleri ve yanıtlanacak soruları oluşturur. Yansıtma sonrasında bilişsel ve duyuşsal açıdan yeniden dengeye ulaşıldığı doyum, zevk ve yeterliğin doğrudan deneyimi yer alır. Yansıtma ise beş aşamada tanımlanmıştır. Bunlar; zihnin olası çözüm için öne attığı öneriler, güçlüğün tanımlanarak çözülecek problem biçimine dönüştürülmesi, materyal toplama sürecindeki gözlemler rehberliğinde oluşan önerilerin varsayım olarak kullanılması, varsayımların akıl yürütmeler ile işlenmesi ve varsayımların gerçek veya hayali eylemlerle sınanmasıdır.

1. Öneriler (*Suggestions*): Kafa karıştırıcı bir durumla karşı karşıya gelindiğinde zihinde beliren fikir ve olasılıklardır. Güçlüğün hissedildiği, deneyimin yorumlandığı aşamadır. Tanımlanamayan bir durum oluştuğunda ya da bir şaşkınlık halinde zihin olası çözüm yollarına yönelir ve problemin çözümüne ya da olayın anlaşılmasına olanak tanıyan çeşitli öneriler sıralar (Loughran, 1996). Öneriler çoğaldıkça karar vermek için durup düşünmeye olan gereksinim artar. Bu yüzden öneriler daha sonraki sorgulama süreci için bir kaynak oluşturur. Bu aşama genellikle, ikinci aşama olan güçlüğün tanımlanması aşamasıyla birlikte tek bir aşama olarak ele alınır (Rodgers, 2002a). Ana nokta yansıtmanın bir belirsizlik ve problem durumunda gerçekleştiğidir. Kişi bir deneyime girer girmez ve bir deneyimin ardından, neler olup bittiğini -kendiliğinden- yorumlar. Yansıtıcı düşünmenin ilk aşamalarında bu yorum istemsizdir. Olası anlamlar deneyimin "hissiyatından" çıkarılır. Dewey (1933) bu önerilerin önceki deneyimlerden elde edildiğini ve bu nedenle, her zaman düşünülmüş sonuçlara dayanmasa da çelişki barındırmadıklarını ifade eder. Dewey (1933, s. 10), deneyimde ilk adımın bir gerçeği algılamak olduğunu vurgular. Rodgers'a (2002a, s. 852) göre bu kritik bir noktadır çünkü her şeyi görmenin imkânsız olduğu, kısıtlanmış bir öğrenme ortamında kişinin dikkatini yönelttiği şeyler de sınırlı olacaktır.

2. Güçlüğün Tanımlanması (*Intellectualization*): Güçlük hissedildikten sonra güçlüğün niteliklerinin gözlendiği ve tanımlandığı aşamadır. Rodgers (2002a) ilk iki aşamayı, deneyimin gözlemlenmesi ve açıklanması olarak açıklar. Bu aşamanın olup olmaması yansıtma açısından denetlenmeyen fikirler ile eleştirel çıkarım arasındaki farkı ortaya koyar. Eylem, çözülecek problem biçiminde ifade edilir ve bu düzeyde önerilen çözüm yollarından hareketle güçlüğün sınırları belirlenir. Dewey (1933) bu

aşamaya düşünselleştirme (*intellectualization*) veya problemin yerinin belirlenmesi adını verir. Bu düzeyde yapılan problem tanımları kesinlik içermemelidir. Problemin biçimlendirilmesi yansıtma sürecinin sonuna kadar devam edebilir. Dewey'e (1910, s. 12) göre problem, bilmecenin küçük parçalarından çok bütününü görmektir. Bu adımda problemin belirlenebilmesi için -resmin bütününü görmek için bir tablodan uzaklaşmak gibi- bütüne genel bir bakış açısıyla yaklaşılır. Durumdaki genel karışıklığı algılamak eylemdeki akışı daha iyi değerlendirmeyi ve düşünmeyi sağlar. Çünkü problem düşüncenin sonucunu etkiler ve sonuç ise düşünme sürecini kontrol eder. Nitekim Dewey'e (1933) göre problemi ya da soruyu formüle etmek işin yarısıdır ve dolayısıyla "iyi belirlenmiş bir soru yarı yanıtlanmıştır" (s. 108).

3. Varsayımlar (*Hypothesis*): Önerilerin göz önüne alınarak neler yapılabileceğinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu aşamada yorumlama ve betimleme yapılır. Varsayım oluşturma, bir varsayıma göre hareket etmenin, varsayımın deneysel olarak nasıl sınandığının ve bu sınama sonucunda varsayımın geçerliliğinin nasıl koruduğunun görülmesini sağlar. Bu, kişinin düşüncesini sürekli olarak kanıtlara dayandırmasını ve gelişen fikirlerine uymayan önemli verileri gözden kaçırmamasını gerektiren disiplinli bir süreçtir. Varsayım üzerine çalışma daha fazla gözlem yapmayı, bilgi üzerine düşünmeyi içerir. Böylece problem rafine edilmiş ve öneriler sınanabilir, ölçülebilir biçime dönüşmüş olur. Kişi eldeki verileri ve sorduğu soruları düzenler, sorularının verilerle ve deneyimin konusuyla ilgili olup olmadığına bakarak sorgulama sürecindeki bütünlüğü gözden geçirir. Rodgers'a (2002a) göre bu, yansıtmanın zorlu yönlerinden biridir çünkü kişinin oluşturacağı soruların niteliği, doğrudan topladığı ve ürettiği veri veya açıklamaların eksiksizliğine bağlıdır.

4. Akıl Yürütme (*Reasoning*): Bilgi, fikir ve deneyimlerin birbirine eklemlenerek olası çözüm yollarının belirlenmesi ve bunların sınanmasını ifade eder. Bu süreçte varsayımlar zihinsel olarak işlenir ve belirlenen varsayımların gerçekten problemin çözümlerinden biri olup olmayacağına karar verilir. Birey bu süreçte varsayım oluşturma, varsayımlar üzerinde çalışma, test etme, tümevarım yoluyla veri toplama ve tümdengelimci yaklaşımla sonuçlara ulaşmayı içeren üst düzey düşünme becerilerini işe koşar (Bigge ve Shermis, 1999). Dewey (1933) yansıtıcı düşünmeyi diğer düşünme biçimlerinden ayıranın akıl yürütme olduğunu ileri sürmüştür. Bu aşamada bir dizi olası bağlantılar üretilir ve anlam şekillenmeye başlar. Dewey'e

(1933) göre deneyimi yeniden kurmak ya da yeniden düzenlemek, bir deneyimin belirgin yönlerine değinmekten daha fazlasıdır. Deneyimin verilerine yeterince zaman harcamak, anlamın, tüm karmaşıklık içinde ortaya çıkmasını sağlar.

5. Sınama (*Testing*): Varsayıma dayanan fikri deneysel olarak doğrulamaya çalışmaktır. Yansıtmanın bu son aşamasında uyumsuzluğa bir çözüm sunulur. Bir karışıklığın çözümünü istemek yansıtma sürecinin tümünde yol gösterici bir etkendir (Dewey, 1910, s. 11). Bu aşamada kişi, bir deneyime atfedilen anlamın uyduğunu, mantıklı olduğunu ve gelecekteki deneyimlerinde ona güvenilebileceğini hisseder. Sınama, var olan probleme açıklık getirebileceği gibi yeni bir probleme kaynaklık edebilir (Loughran, 1996, s. 5). Çoğu zaman kişi varsayımlarını test ettikten sonra daha fazla soru, sorun ve fikir ortaya çıkar. Bu anlamda süreç döngüseldir ve bu sınama bir sonraki deneyim olur, deney ve deneyim özdeş duruma gelir.

Dewey (1933, ss. 115-116), modelinin kullanılmasında anımsanması gereken bazı ilkeler önerir. Bu ilkeler şunlardır:

a. Aşamaların sırası değişebilir ve belirgin bir sıra izlemeyebilir. Süreç, adımların herhangi bir yerinden başlayabilir.
b. Bir aşama alt aşamaların geliştirilebileceği noktaya kadar genişletilebilir.
c. Bazı aşamalar atlanabilir ya da aşamalardan iki veya daha fazlası iç içe geçmiş olabilir. Yaratıcılığın sürdürülebilmesi için süreç her zaman esnek olmalıdır.
d. Sürecin her adımında, "bilinenden bilinmeyene sıçrayış" biçiminde çıkarımsal geçişler yapılır. Bu, verilenin ve halihazırda belirlenmiş olanın ötesine geçmeyi ifade eder.

Rodgers (2002a), Dewey'in (1933) modelinin karmaşık olduğunu ileri sürerek eleştirmiş, yansıtıcı sorgulamayı öğrenici ve uygulayıcılar için daha erişilebilir ve anlaşılır kılmaya çalışmıştır. O, yansıtma sürecinin titiz, sistemli ve diğer daha az yapılandırılmış düşünme biçimlerinden farklı olduğunu vurgular. Bunun temelleri ise bilimsel yöntemde yatmaktadır ve bu nedenle yansıtma süreci net adımlar içermelidir. Rodgers (2002a, s. 856), yansıtıcı düşünme aşamalarını Dewey'in fikirlerini temele alarak yeniden düzenlemiştir. Rodgers (2002a) ilk olarak, yansıtıcı düşünürün sorunu zaten fark ettiğini varsayar. Sonrasında Dewey'in (1933)

yansıtıcı düşünme sürecindeki adımları açıklığa kavuşturmak ve basitleştirmek için yansıtma döngüsü adını verdiği "yapılandırılmış bir eleştirel yansıtma süreci" (Rodgers, 2002b) için Dewey'in (1933) çalışmasına dayanan bir çerçeve oluşturur. Buna göre, Rodgers'ın (2002b) yansıtma döngüsü birbirini izleyen dört adımdan oluşur. Bunlar: i) deneyimin varlığı, ii) deneyimin betimlenmesi, iii) deneyimin çözümlenmesi (sorunun olası açıklamalarının oluşturulması ve yapılan açıklamaların varsayımlara göre bölümlere ayrılması) ve iv) probleme uygulanabilir bir çözümün işletilmesidir (varsayımların sınanması).

Farra (1988, ss. 3-5) ise, Dewey'in (1933) yansıtıcı düşünme işlemleriyle ilgili öne sürdüğü iki ögeden (karışıklık, duraksama, kuşku durumu ve olguları ortaya çıkarmaya yönelik araştırma, inceleme) yola çıkarak yansıtıcı düşünmenin işlem basamaklarını aşağıdaki gibi özetlemiştir.

I. Yansıtma Öncesi: Herhangi bir ikilemin, krizin, karmaşanın, gerilimin ya da sorunun algılandığı aşamadır. Bu aşamada bir şeylerin yolunda gitmediği ve düzeltilmesi gerektiği fark edilir.

II. Yansıtma: Bu aşama bilişte belli bir amaca yönelik düzenli, sıralı bir süreci ifade eder.

A. Bir sorun ya da ikilemin varlığı sezildiğinde doğal olarak problem araştırılır ve ayrıntılar incelenir. "Bu gözlemlerden bazıları duyuların doğrudan kullanılmasıyla, diğerleri ise daha önce kendisi veya başkaları tarafından yapılan gözlemlerin anımsanmasıyla yapılır." (Dewey, 1933, s. 102). Bu ön izleme süreci bazı önemli özelliklerin gözden kaçırılmaması için güçlü bir dikkat gerektirir.
B. Gözlem ve incelemeler sırasında asıl sorun ve çözüm yollarına ilişkin fikir ve öneriler ortaya çıkar. Öneriler iki veya daha fazla olduğu için "birbirleriyle çarpışırlar, gerilim durumunu sürdürürler ve daha fazla araştırma üretirler." (Dewey, 1933, s. 108).
C. Gerçek sorunun ne olduğu olabildiğince somut bir biçimde tanımlanır. Gerçek sorun olabildiğince somut bir biçimde tanımlanıncaya dek beyin fırtınası yapılamaz.

D. Gerçek sorunun belirlenmesi ile eşzamanlı olarak belirgin çözümler ortaya çıkmaya başlar. İlk başta bu çözümlerden her biri değerlidir ancak süreç ilerledikçe bazıları elenir. Bir çözüm verimli olarak öne çıkar.

E. En iyi çözüm yolu belirlendikten sonra bu çözüm yolunu daha ayrıntılı bir biçimde incelemek ve desteklemek için ek materyaller kullanılır ve çözüm yolunun varsayımı kurulur. Buraya kadar çıkarımlar yapılmış olsa da burada çözüm yoluyla ilgili bilinçli akıl yürütme gerçekleşir.

F. En iyi çözüm yolunun geçerlik ve güvenirliği denetlenir. İlk olarak, çözümün farklı yönlerine yönelik içtutarlılık aranmalıdır. Gereksiz çıkarımlar ya da hatalı akıl yürütmeler gözden geçirilir. İkinci olarak, düşüncede öngörülen sonuçların gerçekten ortaya çıkıp çıkmadığını görmek için bu sonuçlar belirli bir eylemle doğrulanmaya çalışılır. Ancak bazen çözümü gerçek hayattaki eylemlerle doğrulamak yerine eyleme geçirmeyi hayal etmek veya görselleştirmek gerekir.

G. Herhangi bir nedenle bu çözüm yolu başarısızlığa uğrarsa C, D, E, F'ye geri dönülerek yeni ve farklı çözüm yolları bulunmaya çalışılır. Yapılan hatalar, üzerinde çalışılan varsayımda hangi değişikliklerin yapılması gerektiği ile ilgili ipuçları sunar. Bu durumda ya yeni bir sorun ortaya çıkar ya da sorunun tanımlaması ve açıklığa kavuşturulması kolaylaşır (Dewey, 1933, s. 114)

H. Sorunu çözen kişiyi motive etmek için bu kişi çözme sürecinin herhangi bir bölümünde ödüllendirilmelidir.

İ. Problem ve o problemin çözümü genel olarak büyük bir bağlamın parçasıdır. Çözüm yolunu kesin olarak kabul etmeden ve uygulamadan önce durumun tarihsel bağlamı gözden geçirilmelidir. Öneriler her zaman sorunu çözen kişinin geçmiş yaşantılarına dayanır; fikirler yoktan ortaya çıkmaz (Dewey, 1933, s. 117).

J. Çözümler geçmişe yönelik olsa da geleceğe de yansıtılmalıdır. Yansıtıcı düşünme çözümlerin gelecekte nasıl etkili olabileceğini de düşünmeyi gerektirir. Nitekim Dewey (1933, s. 111), yansıtıcı düşünmenin geleceğe bir bakış olduğunu, bir öngörü içerdiğini belirtir.

III. Yansıtma Sonrası: Problem çözülünce büyük bir doyuma ulaşılır. Bu aşamada bilişsel ve duyuşsal dengeye kavuşulur.

2.2.2. Yansıtıcı Uygulama

Yansıtma ve yansıtıcı düşünme sürecinin gelişimine yön veren isimlerden bir diğeri Donald A. Schön'dür. Schön'ün "yansıtıcı uygulayıcı" kavramı, büyük ölçüde Dewey'in fikirlerine dayanır. Schön (1983, s. 50), Dewey'e benzer bir biçimde, kafa karıştırıcı bir durumdan ve bir araştırma-inceleme sürecinden söz eder. Belirsizlik, eylem ve problem çözme Schön'ün Dewey ile benzeşen yönleridir. Schön, Dewey'den farklı olarak, bilginin örtük veya sezgisel doğasına ve bu bilgilerin hangi yansıtma yollarıyla ortaya çıkarılabileceğine odaklanır (Heflich ve Iran-Nejad, 1995, s. 7). Bununla birlikte Dewey (1933), yansıtma kavramının düşünce tarafından oluşturulduğunu belirterek yansıtma düşüncesinin davranışlara yön verdiğini savunmuştur. Schön (1987) ise yansıtma düşüncesinin davranışlar üzerine düşünme sonucunda ortaya çıktığını ileri sürer (Alp ve Şahin Taşkın, 2008).

Schön, felsefe alanında eğitim görmüş ancak değişim, eğitim, tasarım ve öğrenme konuları üzerine çalışarak yansıtıcı uygulama ve öğrenme sistemlerinin geliştirilmesiyle ilgilenmiştir (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, s. 20). Schön, Dewey'in yansıtıcı düşünme ile ilgili görüşlerini "The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action" (1983) ve "Educating The Reflective Practitioner" (1987) adlı çalışmalarında takip ederek geliştirmiştir. Bu yönüyle Schön, Dewey'in temellerini attığı yansıtıcı öğretim kavramının günlük yaşamda nasıl uygulanacağını açıklamıştır (Zeichner ve Liston, 1996, s. 14). Schön, yansıtmayı, bir uygulayıcının kendi deneyimlerinden elde ettiği bilgi olarak görür. Özellikle bir mesleğe sahip uygulayıcıların düşünmelerini gözlemleyerek uygulama bilgisi ile teknik rasyonalizmi birbirinden ayırmaktadır. Bu nedenle, mesleki bilginin kazanılmasında yansıtıcı düşünme önemli bir süreci ifade eder (Ersözlü, 2008, s. 39; Fendler, 2003, s. 19).

Schön (1983), yansıtıcı uygulamayı, bireylerin uzmanlaşma sürecinde -örtük bilgi birikiminden haberdar olarak- deneyimlerinden öğrendikleri bir uygulama olarak açıklamıştır. Yansıtıcı uygulama, bireysel olarak gerçekleştirilen bir süreçtir ve bireyin yaşadıklarını anlamlandırarak ve farkındalık geliştirerek şimdi veya gelecekteki olay ve durumları açıklama ve iyileştirme amacıyla ayrıntılı bir biçimde düşünmesini ifade eder (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, s. 15). Bu yönüyle yansıtma süreci kişinin bir şeyi bilip bilmediğini, bir görevi nasıl gerçekleştirdiğini fark

etmesini sağlar ve gerekli bilgi ve düşüncelere odaklanmasını kolaylaştırır (Atasoy, 2009).

İnsanların günlük yaşamlarında pek çok şeyi düşünmeden, kendiliğinden yaptıklarını ve pek çok zaman bu şeyleri nasıl yaptıklarıyla ilgili bir fikirlerinin olmadığını dile getiren Schön (1983), eylemlerin otomatik ve sezgisel olarak yapıldığındaki bilgi türünün örtük olduğunu ve eylem sırasında kişinin bildiklerinin eylemin içinde saklı bulunduğunu belirtir. Bu doğrultuda Schön (1987), yansıtma sürecinde Dewey'in belirttiği belirsizlik, eylem ve problem çözmeye ek olarak "sezgisel bilgi"yi vurgular. Sezgisel bilgi bir işi yapma yollarında örtük olarak bulunan bilgidir (Schön, 1983, s. 51). Bunu Schön, "eylemde bilme" (*knowing-in-action*) ile açıklamıştır. Ona göre etkinlik ve sonuçları hakkında bilgi verici nitelikte olan eylem anındaki bilgi, herhangi bir durumda çevreyle kurulan ilişkide nasıl davranılacağını bilinç dışı bir biçimde kontrol eder. Bir başka deyişle eylem anındaki bilgi, bireyin gözlenebilir ve düşünmeye dayalı eylemlerinde ortaya çıkardığı teknik bilgidir (Schön, 1987, s. 26). Bu, bireylerin bazı durumlarla sürekli karşılaşmalarıyla birlikte o durumlara karşı çözüm teknikleri geliştirmeleri, dolayısıyla deneyim kazanmaları ile gelişen bir süreçtir. Kişi bir süre sonra karşılaştığı probleme karşı kararlı bir anlayış geliştirir. Böylece otomatikleşen davranış, eylemi, nasılını düşünmeden yapmayı sağlar (Ersözlü, 2008).

Yansıtıcı düşünme eylemle birlikte anlam bulan bir süreçtir (Schön, 1987). Eylemdeki örtük bilgiler, kişinin günlük yaşantısıyla başa çıkmasını sağlar ancak bazen kişiler birtakım sürprizlerle karşılaşır (Bronfman'dan akt. Atasoy, 2009). Schön'e göre yansıtma, eylem anındaki bilgi akışını kesen beklenmedik bir durum ile karşı karşıya kalındığında ortaya çıkar. Birey karşılaştığı durumda şaşkınlık yaşar ve bu duygu onu kendi eylemlerine veya eylemlerindeki örtük olana geri dönüp düşünmeye yönlendirir. Bu süreçte yansıtma eylemi zihinsel bir sorgulama çemberine benzetilebilir. Problemli durumun algılanması ile başlayan sorgulama çemberinde fark edilen duruma yeni bir anlam yüklenir ve ortaya çıkarılacak sorular çözümlenerek yansıtma eyleminin oluşması sağlanır. "Uygulamam işe yaradı mı?", "Nasıl işe yaradı?" veya "Neden işe yaramadı?" soruları bu çemberin omurgasını oluşturur. "Başka ne yapılabilir?" sorusu ise döngünün yeniden başladığı noktadır. Bu noktada eylem üzerinde yeniden düşünülür ve eylem yeniden çerçevelendirilir

(Kozan, 2007, s. 16). Schön'e (1983, s. 50) göre birey, problemli durumu anlamlandırmaya çalıştıkça eyleminde örtük olan anlayışlar hakkında yansıtma yapar; yüzeysel olarak geçiştirdiği bu anlayışları ortaya çıkarır, eleştirir, yeniden yapılandırır ve sonraki eylemlerinde ortaya koyacağı anlayışları dışa vurur, gösterir. Schön (1983, s. 49) ayrıca, yansıtma aracılığıyla bireyin düşünme süreçlerine ilişkin doğrulanabilir bir iç görü kazanılabileceğini ifade eder.

Schön, yansıtıcı uygulama için bir model veya yapı önermemiştir. Buna karşın Schön (1983, 1987) yansıtmayı bir deneyim olarak gerçekleştiği zamana göre ele almış, "eylemde yansıtma" (*reflection-in-action*) ve "eylem üzerine yansıtma" (*reflection-on-action*) olmak üzere iki tür yansıtma tanımlamıştır. Her iki yansıtma türü de yansıtıcı düşünmeyle eylemin yeniden biçimlendirilmesi için eylemi düşünme ve değerlendirme süreçlerini kapsamaktadır (Ersözlü, 2008).

Eylemde Yansıtma

Schön'ün yansıtmayla ilgili ortaya koyduğu iki temel kavramdan ilki olan eylemde yansıtma (*reflection-in-action*), kısaca bireyin deneyim sürecinde yaptığı yansıtmayı ifade eder. Bu süreç, üzerinde yeteri kadar kontrolün olmadığı deneyimler tarafından harekete geçirilen özellikler içerir (Taggart, 1996). Eylemde yansıtma eylem sırasındaki karar verme ve ortaya çıkan bir olayda yeni bir anlayış geliştirme süreci olarak değerlendirilebilir (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, s. 21). Eylemde yansıtma, eylem gerçekleştirilirken ortaya çıkan beklenmedik sorunları çözmeye odaklanır ve eylemin yeniden düzenlenmesini kapsar. Nitekim bu tür bir yansıtmanın temel işlevi problemleri düzenleme ve yeniden çerçevelemedir. Çoğu eylem anındaki yansıtma şaşırmaya dayalıdır. Sezgisel ve anlık olan davranış beklenen bir sonuç ise birey onu düşünmeme eğiliminde olur. Ancak bu sezgisel davranış beklenmedik sonuçlar ortaya çıkarırsa eylem anındaki yansıtmalar işe koşulur (Schön, 1983, s. 56). Diğer bir anlatımla, eylem sırasında ortaya çıkan sürpriz durum öncelikle birey tarafından ilgilenilmesi gereken özel bir problem olarak dikkate alınır ve kişi, geçmiş bilgi ve deneyimlerinden yola çıkarak bir düzenleme yapar. Çünkü bireyin daha önceden uyguladığı durumlar burada işlememektedir ve dolayısıyla birey burada yansıtma yaparak yeni duruma uygun çözüm modeli oluşturmalıdır (Schön, 1987).

Eylem sırasında gerçekleştirilen yansıtmayı diğer yansıtma biçimlerinden ayıran şey, onun eylem için söz konusu olan aciliyetidir (Schön, 1987). Çünkü bu süreçte, karşılaşılan beklenmedik durum etkinlik devam ederken ortadan kaldırılmaya çalışılır. Bu nedenle eylemde yansıtma bir tür "hemen oracıkta" düşünme deneyimini uyarır. Çözüm bulma çabasında bireyin hızlı hareket etmesi ve eleştirel düşünebilmesi beklenir. Ancak Schön'e (1983, ss. 62-69) göre eylemde yansıtma yaparken çabuk ya da hızlı olmak duruma göre değişebilmektedir. Nitekim kimi durumlar saniyeler içinde çözülebilirken kimisini çözmek aylar alabilir. Bu yüzden hızlı diyerek yansıtmayı sınırlamak doğru değildir. Schön (1983), eylemde yansıtmayı eylemin özü olarak nitelendirir ve bu türden bir yansıtmanın belli bir ustalık gerektirdiğini belirtir.

Eylemde yansıtma, sorgulamanın kısa süreli bölümüdür ve biliş ötesiyle yakından ilgilidir. Yansıtma eylemin ortasında aniden ortaya çıkar ve sonra birden kaybolur, yeni oluşumların başlamasına ya da bir başka bakış açısının ortaya çıkmasına olanak tanır (Schön, 1987). Schön (1983, s. 54), eylemde yansıtma ile ilgili performansın ortasında ortaya çıkan süreci "kendi başına düşün", "kendinin farkında ol", "yaparak öğren" gibi cümlelerle örneklendirmiştir. Tomlinson'a (1995) göre eylemde yansıtma, olayların devam eden akışı içindeki mini düşünme denemeleridir. Bir kişi eylemde yansıtma yaparken uygulama bağlamında bir araştırmacı olur. Kişinin incelemesi, sonuçlarla ilgili önceki anlamlar üzerinde düşünmesiyle sınırlı değildir. O, düşünmeyi eylemden ayırmaz. Önceki bilgilere bağlı olarak ortaya çıkan beklenmedik sonuçlar bireyi araştırma yapmaya ve hipotezleri test etmeye yöneltir (Bruning, Schraw ve Ronning, 1995, ss. 222-223).

Eylemde yansıtma, Schön'e (1987) göre aynı zamanda kişinin mesleğinde nasıl uzmanlaştığını gösteren bir süreçtir. Bu yansıtma biçimi aslında hem acemi hem de uzman kişilerde mevcuttur. Fark, deneyim yoluyla elde edilen "gereksinim duyulduğunda tam olarak gereksinim duyulan şeyi seçip uygulayabilme" (Dewey, 1933, s. 65) bilgisidir. Dolayısıyla bir uzmanın anlık yorumu, bir aceminin düşünülmüş yanıtından çok daha akıllıca olabilir. Yine de Dewey, bir uzmanın yorumununun da sorgulama içerdiğini ileri sürer. Nitekim kişilerin bilgeliklerinin kaynağı düşüncelerinin kapsamının sonucudur (Rodgers, 2002a).

Eylem Üzerine Yansıtma

Eylem üzerine yansıtma (*reflection-on-action*) bireyin eylemlerine dönüp, bunlar hakkında bilinçli ve sistematik bir biçimde düşünmesini ifade eder (Loughran, 1996, s. 6). Eylem üzerine yansıtmada, sürpriz veya beklenmedik durumun ortaya çıkma nedeni etkinlik bittikten sonra araştırılır (Rainer, 2002, s. 50). Tümüyle bireyin kontrolünde olan bu süreçte daha çok benzer bilgilerin dikkate alınmasıyla ilgilenilir (Taggart, 1996). Schön'e (1987) göre eylem üzerine yansıtma eylemin anlam yapısını sorgulamayı, eylem stratejilerini yeniden yapılandırmayı ve görünen olay ya da problemleri çözme yollarını anlamayı kapsar. Birey eylem sırasında edindiği bilgileri ve kullandığı çözüm yollarından yola çıkarak bir genelleme yapar. Eylem üzerine yansıtma üç ögeden oluşur. Bunlar; (a) geçmiş bir deneyime geri dönmek, (b) duygusal yönlere özel olarak odaklanarak, mevcut içgörüler ve bilgiler ışığında onu yeniden değerlendirmek ve (c) gelecekteki etkinlikler için bu değerlendirmeden yeni perspektifler üretmektir (Boud vd., 1985). Polanyi (1958), her bilginin örtük bir yanı olduğuna dikkat çekerek yalnızca deneyimlemenin bilgiye önderlik edemeyeceğini ifade etmiştir. Benzer bir biçimde Dewey (1933), deneyimin anlamını artırmak için deneyimlerin yeniden yapılandırmasının ve yeniden düzenlenmesinin önemini vurgular. Eylem üzerine yansıtma, iletişim becerilerini öğretmede en yaygın kullanılan uygulamadır (Hulsman, Harmsen ve Fabriek, 2009, s. 143)

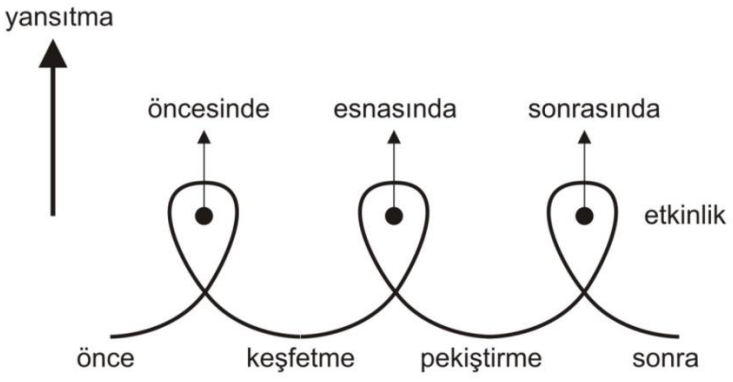
Schön'e (1983) göre, yapmak ve düşünmek birbirini tamamlayıcıdır. Ona göre "yapmak deneylerde, testlerde ve eylemlerde düşünmeyi geliştirerek yansıtma sonuçları ile beslenir. Her biri diğerini etkiler ve her biri diğerinin sınırlarını belirler." (s. 280). Karnieli-Miller (2020), bazı durumlarda eylemle eş zamanlı olarak yansıtmanın güç olduğunu ve insanların bir deneyimden öğrenebileceği güvenli bir alana (zamana) gereksinim duyduklarını belirtir. Bundan dolayı eylem sonrası yansıtma belli bir dinginlik içerisinde gerçekleşir ve sonraki öğrenmeler için yol açar (Schön, 1983, s. 61). Öte yandan eylem üzerine yansıtma Schön'e (1987) göre, Arendt'in (1971) ifade ettiği "dur ve düşün" mantığına uygun olarak eylemin ortasında durarak da yapılabilir.

Schön'ün yukarıda özetlenen yansıtıcı düşünme ile ilgili görüşlerine birtakım eleştiriler söz konusudur. Örneğin Moon (1999), Schön'ün eylemde yansıtma kavramını ulaşılmaz olarak görür. Ona göre gerçek bir öz yansıtma elde etmek için

kişinin durumdan uzaklaşması ve geriye dönük olarak yansıtma yapması gerekir. Yansıtma eylem sırasında değil, eylem üzerine yansıtma ile aynı olan "dur ve düşün" duraklamalarında gerçekleşir ve Schön'ün eylemle ilişkili "dur ve düşün" üzerine yazdığı belirsizlikler nedeniyle -farklı oldukları vurgulanmasına rağmen- eylemde yansıtmanın eylem üzerinde yansıtmadan nasıl ayırt edildiği açık değildir (Moon, 1999, s. 48). Benzer bir biçimde van Manen (1991), eylem sırasında yansıtma için zaman olmadığını; Cowan (2006), eylemi kesip düşünmenin her zaman olası olmadığını; Eraut (1994) ise eylemde yansıtmanın üstbiliş olduğunu ileri sürmüştür. Moon (1999) ayrıca, Schön'ün eylem üzerine yansıtma kavramının, deneyimin işlenmesi olarak Kolb'un deneyimsel öğrenme döngüsünde yer aldığını ifade etmiştir.

Eylem İçin Yansıtma

Cowan (2006), Schön'ün yansıtma tanımını genişleterek üçüncü bir yansıtma türü olarak eylem için yansıtmayı (*reflection-for-action*) eklemiştir. Eylem için yansıtmada kişi, öğrenme süreci öncesinde öncelikleri belirler ve süreci planlar. Cowan, Kolb'un (1984) öğrenme döngüsü ile Schön'ün (1987) yansıtma ile ilgili görüşlerini birleştirmiş ve Cowan diyagramı ya da Kolb sarmalı olarak adlandırılan aşağıdaki yapıyı ortaya çıkarmıştır (Helbo ve arkadaşlarından akt. Atasoy, 2009, s. 20):



Şekil 2-4: Cowan Diyagramı

Eylem için yansıtmada eylemin hangi gereksinimleri karşılayacağına karar verilir. Cowan (2006) eylem için yansıtmayı, eylem sonrası kazanılan deneyimlerin eylemlere rehberlik etmesi ve eylemleri yeniden yapılandırmada kullanılması olarak açıklar. Birey bu süreçte kendine odaklanır ve olaylara farklı açıdan bakmayı öğrenir.

Eylem için yansıtma bir ön düşünme aşaması, yani bir göreve hazırlık sırasında gerçekleştirilen süreçlerle ilgilidir. Birey elindeki görev hakkında düşünür, hedefler belirler ve bunlara ulaşmak için stratejiler planlar. Bu süreç genel olarak, kişinin kendi duygularını, düşüncelerini, kendisi ve diğerleri hakkındaki algılarını, duruma ilişkin dikkat ve farkındalığı ile bunları geliştirmeyi içine alır (Meitar, Karnieli-Miller ve Eidelman, 2009). Eylem için yansıtma, performansın nasıl yönetileceğine karar vermeyi sağlamada ve -önceki deneyimlere dayalı olarak- ortaya çıkacak güçlükleri tahmin etmede kişiye yardımcı olur. Eylem için yansıtma yoluyla kişi kendi bilgi eksiklerini veya duygusal gereksinimlerini belirleyebilir ve performans öncesinde bunları inceleyebilir (Karnieli-Miller, 2020).

Van Manen'e (1991, ss. 102-118) göre yansıtma eylem öncesinde, eylem sırasında ya da eylem sonrasında gerçekleşebilir. Gelecek deneyimler üzerine yansıtmayı ileriye dönük yansıtma (*anticipatory reflection*), geçmiş deneyimler üzerine yansıtmayı geçmişe dönük yansıtma (*recollective/retrospective reflection*) olarak ifade eden van Manen (1991, 1995), eylemin gerçekleştiği sırada "dur ve düşün" biçimindeki eyleme ise eyleme eşlik eden yansıtma (*active/interactive/ contemporaneous reflection*) adını verir (van Manen, 1991, 1995). İleriye dönük yansıtma, seçenekler üzerinde düşünmeyi, eylemlerde karar vermeyi, gereksinim duyulanların planlanmasını ve beklenen ya da planlanmış eylemlerin bir sonucu olarak deneyimlenecek şeyle ilgili öngörüde bulunmayı sağlar. Yani bu türden bir yansıtma, belli durumlara kararlı ve hazırlıklı bir biçimde yaklaşmaya yardımcı olur. Diğer yansıtma zamanlarından eylemde yansıtma, durumu anlamlandırmaya ve kararlar vermeye; geçmişe dönük (anımsatıcı) yansıtmalar ise deneyimlerin anlamları hakkında içgörü kazanmaya katkı sağlar (van Manen, 1991, s. 101). Van Manen'e (1991) göre öğreticiler, özellikle anımsatıcı yansıtmaların bir sonucu olarak daha deneyimli uygulayıcılar durumuna gelebilir. Nitekim Schön'ün (1983) ve van Manen'in (1991, 1995) yansıtıcı düşünme çerçevesinde, yansıtmaların belirleyicisi olan deneyim daha çok mesleki uygulamalarla ilgilidir (Kember, 1999). Benzer bir biçimde Osterman ve Kottkamp (1993, 2004), Richards ve Lockhart (1994), Brookfield (1995), Loughran (1996, 2002), Korthagen ve Vasalos (2005) ve Farrell'ın (2007) çalışmaları, mesleki uygulamalar bağlamında "yansıtıcı uygulayıcı"yı açıklamaktadır.

2.2.3. Yansıtıcı Öğrenme

Yansıtıcı öğrenme kavramı yaklaşık 200 yıl önce Wilhelm von Humboldt tarafından eğitim için gerekli reformlardan biri olarak tanıtılmıştır. Humboldt, öğrenmenin yanı sıra nasıl öğrenildiğinin öğrenilmesi ile de ilgilenmesi gerektiğini ileri sürmüştür (Fichtner, 2005). Yansıtıcı öğrenme kısaca, öğrenme süreci sırasında yansıtmayı ifade eder (Ho, 1997, s. 212). Bu, derin ve üst düzey öğrenmeyi kapsar ve eleştirel düşünme, bilişsel ve üstbilişsel farkındalığa ulaşma, karmaşık ve kavramsal düşünebilme ve sorunları çözmek için yaratıcı fikirler üretme anlamına gelir. Başka bir deyişle yansıtıcı öğrenmede, sorunları çözmek ve kişisel yaratıcılığı göstermek için edinilen bilgi kişisel değerler öne çıkarılarak dönüştürülür ve yeniden inşa edilir (Hsieh ve Chen, 2012, s. 89). Yansıtıcı öğrenme, bir deneyimden yola çıkılarak konunun içsel olarak incelenmesi ve keşfedilmesi sürecidir. Burada birey bir anlam üretir ve bunun sonucunda değişen bir kavramsal algı ortaya çıkar (Boyd ve Fales, 1983; Kember, 1999). Yansıtma, öğrenmede önemli bir beceri olarak, kişinin kendi öğrenme stilini ve gereksinimlerini anlaması yönünde kullanılarak geliştirilebilir (Boud vd., 1985). Hem bilişsel hem de duyuşsal alanlara etki eden yansıtıcı öğrenme bireysel olarak yürütülebileceği gibi gruplar halinde de gerçekleştirilebilir.

Yansıtıcı öğrenmede yansıtma, düşünmekten çok daha fazlasını ifade eder. Yansıtma, çoğunlukla problemli durumlarda başlatılan ve ilgili problemi çözmeyi amaçlayan bir süreçtir ancak Stangl (1997), yansıtmanın bir çözüm yaklaşımı bulmakla bitmeyeceğini, devam etmesi ve amaçlanan çözümün uygulanmasıyla meşgul olunması gerektiğini vurgular. Bu, somut bir yeni davranışın gerçekleştirilmesi ve ardından eleştirel olarak değerlendirilmesi gerektiği anlamına gelir. Yansıtıcı öğrenmede kişi bireysel yetkinliklerinin gelişimine odaklanmaktadır. Kişi, bireysel problemlerini tanımlar ve günlük yaşamda uygulanabilecek ve değerlendirilebilecek bir çözüme yönelik farklı yaklaşımlar geliştirir. Bu durum, tek başına kuramsal bilgide temsil edilemeyen ve sunulamayan problem çözme yeterliliğinin aşamalı olarak gelişmesiyle sonuçlanır (Stangl, 1997). Wilson ve Jan (1993, s. 7), geleneksel öğrenme ile bağımsız/yansıtıcı öğrenme paradigmalarının genel özelliklerini Tablo 2-5'deki gibi karşılaştırmıştır.

Tablo 2-5: Geleneksel ve Yansıtıcı Öğrenmenin Özellikleri

	Geleneksel Öğrenme	**Yansıtıcı Öğrenme**
Başlangıç noktası	Bilgi aktarımı	Öğrenicinin güçlü ve zayıf yönleri
Amaç	Değişim	Gelişim / Sorumlu öğreniciler
Öğrenici rolü	Edilgen alıcı	Etkin karar alıcı
Öğretici rolü	Bilgi verici	Kolaylaştırıcı
Başarı göstergeleri	Sınav puanlarındaki değişim	Görüşlerini özgürce açıklayabilme/ Kendi hedeflerini belirleyebilme
Öğrenme	Kuralcı	Risk almayı destekleyici
Ortam	Öğretici tarafından yönetilir	İşbirlikli kümeler
Öğretici-öğrenici iletişimi	Öğretici hataları düzeltir	İki yönlü, olumlu, düzenli, kendine özgü
Soru sorma yaklaşımı	Kapalı sorular	Açık sorular
Geribildirim	Yanıtın doğruluğunu belirtir	Yüreklendirir / Över
Yapı	Süreye ve rutinlere bağlı	Esnek - öğrenici katılımı

2.2.3.1. Moon'un Yaklaşımı

Yansıtıcı öğrenmeyi açıklayan önemli isimlerden biri J. A. Moon'dur. Moon (2004), yansıtıcı düşünme sürecini yansıtıcı öğrenme olarak ele alır. Moon'a (2004) göre yansıtıcı öğrenme, öğrenme materyalinin amaçlı bir biçimde düzenlenmesini ve yeniden yapılandırılmasını ifade eder. Görece karmaşık ya da kötü yapılandırılmış yeni bir öğrenme materyalinin olduğu ve/veya öğrenicinin anlamlı bir öğrenmeyi planladığı durumlarda yansıtma, öğrenme sürecindeki "içsel deneyim"le (*internal experience*) uyumlu bir biçimde ilerler. Diğer bir anlatımla yansıtıcı öğrenme, karmaşık materyalin anlamlı öğrenilmesinde öğrenmeyi yönlendiren içsel deneyimin işleyişinin bir parçası olarak ortaya çıkar. Moon (2004), içsel deneyimi, ön bilgi ve deneyiminin toplamı olarak kavramsallaştırır ve yeni bir öğrenme materyalinin olmadığı durumlarda, düşüncenin yeniden düzenlenmesini tanımlamak için yansıtıcı öğrenmenin yanı sıra "bilişsel temizlik" (*cognitive housekeeping*) (Moon, 1999) kavramını kullanır.

Moon (2004), öğrenmeyi, mevcut bilişsel yapının iç deneyimin rehberliğinde -ve genellikle "dış deneyim" olarak ifade edilen- yeni öğrenme materyaline uyum süreci olarak açıklamıştır. Buna göre öğrenme, bireyin bir bilgi yapısını, öğrenmeye rehberlik etmek için kullanabileceği biçimde aklında tuttuğunda gerçekleşir. Öğretim ise, kökeninde, öğrenicinin öğrenilecek olanı daha kolay özümseyebilmesi ya da öğreniciyi öğrenmenin kendisi hakkında daha fazla şey öğrenmeye teşvik etmek için işlenmiş materyali sağlamanın bir yoludur. Öğretim (ya da öz öğretim), öğrenme eyleminden ayrı bir etkinliktir ve amacı öğrenmeyi yönlendirmek ve

kolaylaştırmaktır. Moon'a (2004) göre yansıtıcı süreçler, öğrenme sürecinin parçası olmanın yanı sıra, diğer öğrenmelerin geliştirilmesinde de etkin rol oynar. Dolayısıyla, yansıtmanın yalnızca nitelikli öğrenme sürecinde değil, aynı zamanda uygun öğrenme davranışının geliştirilmesinde de önemli olduğu söylenebilir.

Moon (2004), yansıtmanın öğrenmeye dahil olduğu dört yol tanımlamıştır. İlk olarak, öğrenir karşı karşıya bulunduğu öğrenme durumuna geniş bir bakış açısıyla yaklaştığında, yansıtma, anlamlı öğrenme sürecine kendiliğinden eklemlenir. Bu, yansıtmanın "anlam oluşturma" aşamasından "anlamla çalışma" yoluyla dönüştürücü öğrenmeye kadar, giderek daha fazla dahil olduğu anlamına gelir. İkincisi, anlamlı öğrenmenin -yazılı, sözlü vb. biçimde- yeniden sunumunda/temsilinde (*representation*) yansıtmanın ortaya çıkmasıdır. Fikirlerin yeniden sunumunda değişiklikler söz konusudur ve bu değişiklik süreci, sunumun amacını ve biçimini dikkate almanın ötesinde mevcut anlayışları yeniden formüle etmeyi içerir. Fikirler yeniden sunulduğunda daha iyi anlaşılır. Öğretme eylemi, anlamlı bilginin sunumuna bir örnektir. Bu süreci Moon (2004) öğrenilenlerin sunumu ve bu sunumdan (örneğin yazılı materyalden) öğrenme olmak üzere iki aşamalı olarak tanımlar. Öğrenilenlerin sunumundan öğrenmede birey hem sunum sürecinden hem de sunumun bir sonucu olarak üretilen malzemeden öğrenir. Bu süreç aynı zamanda öz değerlendirme veya öz geribildirim içerir. Öğrenmenin yeniden sunumundan öğrenme bazı durumlarda, kişisel süreçlerin ötesinde başkalarının eşzamanlı tepkilerini (örneğin, yeniden sunum bir performans olduğunda) dikkate almayı da kapsar.

Yansıtmanın öğrenmeye dahil olduğu üçüncü yol, öğrenmenin "geliştirilmesidir" (Moon, 1999). Burada yeni bir öğrenme materyali bulunmaz ancak görece anlamsız bir biçimde öğrenilenler, önceki deneyimler ışığında yeniden değerlendirilir. Öyle ki yansıtma yeni bir öğrenme materyali içermek zorunda değildir. Öğrenici bilişsel yapının bir parçası olan materyalle uğraşır ve bu durum yeni geliştirilen fikirlere uyum sağlanarak bilişsel yapının yeniden düzenlenmesi ile sonuçlanır. Böylece daha az anlamlı öğrenme daha anlamlı hale getirilir, öğrenme derinleştirilir. "Geliştirme" genellikle geleneksel yetişkin eğitimi sürecinde kullanılmaktadır. Teoriye bağlı olmayan olgusal fikirlerin bir toplamı olarak değerlendirilebilecek önceki öğrenmeler, daha tutarlı ve teorik bir yaklaşım ışığında, tartışma ve eleştiri süreçleri aracılığıyla gözden geçirilir ve yeniden anlamlandırılır.

Yansıtmanın öğrenmedeki dördüncü rolü ise, yansıtmanın açıkça bilinenlere dayanmasına karşın, mevcut belirli bilgilerle doğrudan ilgili olmayan yeni ve anlamlı fikirler (bilgi ve anlayışlar) üretmesidir. Bu, yansıtıcı olarak adlandırılabilecek öğrenmenin en açık biçimidir. Bazı araştırmacılarca sezgi olarak açıklanan bu süreci Atkinson ve Claxton (2002) "jetonu düşmek" sözüyle ifade eder (Akt. Moon, 2004).

Moon'a (2004) göre yansıtıcı öğrenme kısmen bağımsız bir öğrenme biçimini ifade eder. Bu nedenle yansıtıcı öğrenme, örgün öğretimin ötesinde, kendi kendini yöneten bir durumdadır. Yansıtıcı öğrenme biçimi "günlük öğrenme" olarak adlandırılan, gündelik yaşamda meydana gelen ve çoğu zaman göz ardı edilen öğrenmelerin birçoğunu barındırır. Nitekim birey, bir şeyi öğrenmek için yansıtır ya da yansıtmanın bir sonucu olarak öğrenir. Bu nedenle, bir terim olarak yansıtıcı öğrenme, derinlemesine düşünmenin bir sonucu olarak öğrenicinin öğrenme niyetini vurgular. Moon (2004, s. 92), içsel deneyimin nasıl işlediğinin bir başkası tarafından bilinemeyeceğinden, bir görevin yansıtıcı olup olmadığını söylemenin mümkün olmadığını ileri sürmüştür. Örneğin, bir ezberleme listesinin yansıtıcı olmayan bir görev olduğunu söylemek doğru değildir çünkü liste veya listedeki kimi ögeler kişiyi farklı konularda düşünmeye teşvik edebilir. Listedeki ögeler, önceki bir deneyimi anımsatabilir ve bu da kişiyi, gün yüzüne çıkan bireysel sorunlar üzerine düşünmeye yönlendirebilir. Benzer bir biçimde Hatton ve Smith (1995) ve Kember (1999), yansıtmanın net bir tanımı olmadığından ve yansıtmanın gerçekleştiğini kesin olarak gösteren verileri toplamak ve analiz etmek için kabul edilmiş bir yöntem bulunmadığından yansıtıcı öğrenmeyi (dışarıdan) değerlendirmenin zor olduğunu vurgulamışlardır. Aynı doğrultuda Sumsion ve Fleet (1996) ve Swartz ve McGuinness (2014), yansıtmayı ölçme ve değerlendirmeye dönük mevcut araçların; değerlendirmeciler arası güvenirliğinin düşük olması, tanımlanan tüm yansıtma örneklerini içermemesi ve çok sayıda öğrenciyle kullanım için uygun olmaması gibi sınırlamalarının olduğunu belirlemişlerdir.

Moon (2004, s. 99), yansıtmanın soyut yapısına ilişkin yukarıda belirtilen durumlara ek olarak, herhangi bir dış deneyimin olmadığı durumlarda yapılan yansıtmaların kişinin ruh halinin veya anlık duygularının etkisi altına girebileceğine dikkat çekmiştir. Moon (2004), içsel yansıtma süreçleri üzerindeki bu etkilerin ancak birkaç gün sonra farklı bir ruh halinde olunduğunda (örneğin, yazılı yansıtmalara

dönerek) fark edilebileceğini öne sürer. Bu nedenle, Moon'a (2004) göre, bir sorunun farklı günlerde farklı görünebileceği anlayışı, karmaşık konularda kişisel yansıtmayı yönetmek için iyi bir uygulama olabilir. Nitekim yansıtıcı uygulama kavramı özünde, "profesyonelleştirilmiş" bir yansıtıcı öğrenme biçimidir (Lyons, 1999).

2.2.3.2. Kolb'un Yaklaşımı

Yansıtmayı öğrenme sürecinin odağına yerleştiren bir diğer isim Amerikalı eğitim teorisyeni D. Kolb'dur. Dewey, Lewin ve Piaget'nin çalışmalarına dayanarak, öğrenmeyi, "deneyimin dönüştürülmesi yoluyla bilginin yaratıldığı süreç" olarak tanımlayan Kolb'un (1984, s. 38) yansıtıcı modeli "deneyimsel öğrenme" olarak adlandırılır. İlk versiyonu, "Organizational Psychology: An Experiential Approach" (Kolb, Rubin ve McIntyre, 1971, s. 28) adlı çalışmada sunulan model için Kolb (1984) alternatif bir öğrenme teorisi geliştirmeyi amaçlamadığını belirtmiş, deneyim, algı, biliş ve davranışın birleştirildiği bütünsel bir öğrenme anlayışını benimsemiştir (Miettinen, 2000). Kolb (1984), öğrenmeyi kolaylaştıran şeyin deneyimleri etkin bir biçimde yansıtma yeteneği olduğunu ileri sürmüştür. Kolb'un (1984) deneyimsel öğrenme döngüsü incelendiğinde, yansıtmanın yeni deneyimlerin yorumlanmasından çok, geçmiş öğrenme yaşantıları ile ilgili bağlantıların gözlemlenmesi ve sorgulanmasını ifade ettiği görülür. Moon (1999), Kolb'un (1984) modelinde yansıtmanın öğrenme eyleminin ve sonuçlarının kalitesinde önemli değişiklikler gerçekleştirdiğini belirterek yansıtıcı eylemin bu modeldeki özelliklerini; bir şeyi çözme gereksinimini geliştirme, konuyu aydınlatma, anımsama ve inceleme, bilgi ve fikirleri işleme, nihai çözüm, olası eylem ve dönüşümü gerçekleştirme olarak sıralamıştır.

Deneyimsel öğrenme, bir deneyimin yansıtıldığı ve daha sonra yeni deneyimler için kılavuz durumuna gelen kavramlara dönüştürüldüğü bir süreçtir (Saddington, 1992, s. 44). Deneyimsel öğrenme "anlamlı ve keşfederek öğrenme" anlamına gelir. Bu, öğrenicinin neler olup bittiğine dair algılarını yeniden yapılandırarak olayları kendi kendine çözmesini ifade eder (Boydell, 1976, ss. 19-20). Alanyazında "deneyimsel öğrenme" ile "deneyimden öğrenme"nin birbirinden farklı içeriklere gönderimde bulundukları vurgulanmıştır. Bruner (1962) deneyimden öğrenmeyi, bulguları yeniden düzenlemek ya da değiştirerek yeni içgörüler yaratmak olarak ifade eder (Akt. Tuescher, 1998, s. 17). Usher ve Solomon (1999, s. 161)

deneyimden öğrenmeyi "gündelik bağlamların yaşam dünyasında yer almak" olarak açıklarken deneyimsel öğrenmeyi, "soyutlama yoluyla ve gözlem ve yansıtma gibi metodolojik yaklaşımların kullanımıyla deneyimin belli bir biçimde yapılandırılarak oluşturulan bir bilgi edinme süreci" olarak tanımlar. Winter (1989) ise deneyim ile deneyimden öğrenme arasındaki farka dikkat çekerek "on yıllık bir deneyime sahip olmak on kez tekrarlanan bir yıllık deneyime sahip olmak anlamına gelmez" (s. 8) demiştir. Bu yönüyle yansıtma, kişinin aynı deneyimi birkaç kez tekrar etmesi, bir davranışta oldukça yetkin olması veya deneyimden bilişsel veya duyuşsal değişikliklere yol açacak biçimde öğrenmesi arasındaki temel farkı belirlemektedir. Yansıtıcı öğrenme anlam yapılarını değiştirmeyi içermesi bakımından deneyime dayalı öğrenmelerde kritik ögedir (Boyd ve Fales, 1983).

Kolb (1984), öğrenmenin sürekli bir süreç olduğunu ve eğitim-öğretim ortamı dışında da devam etmesi gerektiğini belirtir. Sürekli öğrenmede deneyimin aktarılması ile oluşan bir bilgi birikimi söz konusudur. Öğreniciler, var olan teorileri geliştirip deneyimlerinden ve uygulamalarından yeni bilgiler kazanma yöntemlerine ulaşabilirlerse, daha fazla öğrenme fırsatı yakalamış olurlar (Domac ve Sobacı, 2014). Bu yönüyle Kolb, öğrenmede bireylerin birincil rol oynadıklarını savunur. Kolb'un (1984) öğrenme döngüsü deneyimle başlar ve yansıtıcı gözlem ve kavramsallaştırmadan sonra yeni deneyimi teşvik edebilecek fikirler ortaya çıkar (Bubnys ve Žydžiūnaitė, 2010). Model, "somut deneyim" (*concrete experience*) ve "soyut kavramsallaştırma" (*abstract conceptualization*) olmak üzere ilişkili iki kavrama biçiminden; "yansıtıcı gözlem" (*reflective observation*) ve "aktif deney" (*active experimentation*) olmak üzere ilişkili iki dönüştürme biçiminden oluşur (Kolb, 1984, s. 52).

Deneyimsel öğrenmede bilgi, deneyimin kavranması ve dönüştürülmesiyle elde edilir. Deneyimi kavrama, bilgiyi alma sürecini; deneyimi dönüştürme ise bireylerin bu bilgiyi nasıl yorumladıklarını ifade eder. Anlık veya somut deneyimler, gözlemlerin ve düşüncelerin temelidir. Döngü bir ya da daha fazla somut deneyimle başlar. Bu deneyimler farklı biçimlerde gözlemlenerek yansıtma yapılır ve yansıtma sırasında gözden geçirilen izlenimlerden yola çıkılarak genellemelere, genel kurallara ulaşılır. Diğer bir ifadeyle, yansıtma aşamasında düşünceler özümsenir ve eylem için yeni çıkarımlara ulaşılabilecek soyut kavramlar halinde damıtılır. Bu çıkarım ve

genellemeler etkin bir biçimde sınanabilir ve yeni deneyimler yaratmada kılavuz görevi görebilir (Kolb, 1984, s. 52). Kolb'un (1984) öğrenme döngüsü kısaca, keşif, yansıtma ve analiz (yakınlaştırma) deneyimlerinin kavramlara ve yeni bakış açılarına (uzaklaştırma) nasıl dönüştürüldüğünü ve bunların daha sonraki bir deneyim için kılavuzlar olarak nasıl kullanıldığını gösterir. Bu süreç kimi zaman saniyeler sürerken kimi zaman çok daha uzun sürebilir (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, s. 23). Döngünün herhangi bir başlangıç veya bitiş noktası yoktur. Döngüye herhangi bir aşamada başlanabilir ancak tam öğrenmenin gerçekleşmesi için döngünün tamamlanması gerekir.

Kolb'un (1984) öğrenme döngüsünde yansıtma, öğrenicilerin somut deneyimleri soyut kavramlara dönüştürmelerinin anahtarı konumundadır. Kolb (1984), yansıtma ve gözlem arasında yakın bir ilişki olduğunu savunur. Bu, bir karara varmadan ya da olayları farklı açılardan değerlendirmeden önce bir şeyin anlamını arama ve dikkatli bir inceleme yapma anlamına gelir (Moon, 1999). Deneyim, yansıtıcı gözlemin temelidir ve bir problemin tanımlanması, döngü boyunca yansıtıcı gözleme doğru ilerlemeyi sağlayan ana etkendir. Yansıtma ise öğrenmenin kritik bir parçasıdır çünkü öğreniciler deneyimleri genişletmek ve anlamak için bilgi toplayarak etkinliklerini yansıtırlar; davranışlarını, bakış açılarını, amaçlarını, duygularını ve deneyimlerini analiz ederler (Kolb, 1984). Ancak Moon'a (2004) göre, deneyimsel öğrenmenin yansıtıcı öğrenmeyle kavramsal açıdan bütünüyle aynı olduğu söylenemez. Deneyimsel öğrenme, kullanım bağlamına göre farklı anlamların eşlik ettiği bir yapıdır. Deneyimsel öğrenme, tanım gereği, bir aşamada dışsal bir öğrenme deneyimini içerecektir. Bu, öğrenicinin bütünüyle içsel deneyimlerle (bilişsel temizlik) çalışabileceği yansıtıcı öğrenme etkinliklerinde bulunması gereken bir durum değildir. Bu nedenle deneyimsel öğrenmenin, genellikle, yansıtıcı öğrenmeyi içerdiği söylenebilir. Yansıtıcı öğrenme ise yeni bir öğrenme materyali olmadığında önemli bir ayrıma sahiptir (Moon, 2004, s. 130). Diğer yandan, tüm öğrenmenin aslında geçmiş yaşantılara dayandığını ifade eden Boyd ve Fales (1983), Boud vd. (1985), Gibbs (1988), Mezirow (1991) gibi araştırmacılar öğrenme modellerini tanıtmada "yansıtıcı öğrenme" kavramlarını kullanmışlardır.

2.2.3.3. Gibbs'in Yaklaşımı

Bireyin kendi deneyim ve öğrenmelerini incelemeye teşvik edildiği bir diğer örnek G. Gibbs'in (1981, 1988) çalışmalarıdır. Gibbs, öğrenicileri bir etkinliğin veya bir deneyimin farklı aşamaları hakkında sistematik olarak düşünmeye yönlendirmek için yansıtıcı bir döngü geliştirmiştir. Kolb'un (1984) öğrenme döngüsünün gelişmişi olan bu modeli Gibbs, yaparak-yaşayarak öğrenme (*learning by doing*) yaklaşımı üzerine kurar. Gibbs'in (1988) yansıtıcı öğrenme döngüsünde, karşılaşılan sorunun öncelikle tanımlanması ve hissedilen duyguların farkına varılması beklenir. Bu aşamalarda kişi gözlem gücünden yararlanarak olayları doğru ve yansız bir biçimde gözden geçirir ve olaylara verilen tepkileri tanımlar. Daha sonra derinlere inilerek olayın iyi ve kötü yanlarının neler olduğu ortaya çıkarılır. Bu, bireyin olay hakkında bir yargıya ulaşmaya çalıştığı değerlendirme aşamasıdır. Sonrasında analize geçilerek olay bileşenlerine ayrılır. Bu aşamada, ayrıntılı sorular sorma gereksinimi duyulabilir. Olay analiz edildikten sonra ise bir sonuç elde edilir. Öğrenici olaylara verilen yanıtları, neyin öğrenildiğini ve gelecekte hangi tepkilerin ya da yanıtların en iyisi olacağını özetler. Bu aşamanın gerçekleştirilmesi için diğer tüm aşamalarda dürüst bir yansıtmanın yapılmış olması gerekir. Önceki adımlarda doğru ve ayrıntılı analizler yapılamazsa, olayın farklı yönleri dikkate alınamaz ve öğrenme için önemli fırsatlar kaçırılır. Birey burada, kendisinin ve diğerlerinin davranışlarının olayın sonuçlarına ne gibi katkı sağladığını kavramak üzere bir anlayış geliştirmelidir. Yansıtmanın amacı deneyimlerden öğrenmektir. Bu nedenle bu aşama boyunca birey kendisine neleri farklı yapabileceğini sormalıdır. Son aşamada ise birey sonuç karşısında yeniden düşünmeye sevk edilir ve olayın tekrar yaşanması durumunda nelerin değiştirilebileceği bir eylem planı biçiminde sunulur (Gibbs, 1988).

2.2.3.4. Boud, Keogh ve Walker'ın Yaklaşımı

Yansıtıcı öğrenmeye ilişkin bir diğer önemli model Boud, Keogh ve Walker'a (1985) aittir. Kolb'un (1984) modeliyle karşılaştırıldığında, Boud ve arkadaşları (1985) deneyimden çok yansıtmaya odaklanan bir deneyimsel öğrenme modeli tanımlamışlardır. Bu model etkili öğrenmenin ancak öğrenmenin yansıtıcı yönü doğrultusunda etkinlikler düzenlendiğinde geliştirilebileceğini ileri sürer. Bu açıdan yansıtma, öğrenmenin "işlenmesi" aşamasında ortaya çıkan önemli bir eylemdir (McNeill, 2001). Boud ve arkadaşları (1985), Dewey'in yansıtıcı düşünme tanımını,

bireyin inançlarının yanı sıra duygularının temellerini de içerecek biçimde genişletmişlerdir. Buna göre yansıtma, "bireylerin öğrenmelerinde yeni anlayışlara ulaşmak için deneyimlerini keşfetmeye giriştikleri bilişsel ve duyuşsal etkinlikler için genel bir terimdir" (s. 19). Öğrenme deneyimden beslenir ve özyansıtmayı gerektirir. Yansıtma ise öğrenicinin deneyime verdiği bir tepki biçimidir. Modelde, deneyim ve deneyime dayalı yansıtıcı etkinlik olmak üzere iki ana bileşen bulunur. Deneyim, kişinin o anda ve hemen sonrasında ne düşündüğü, ne hissettiği, ne yaptığı ve nasıl sonuçlandırdığına dönük olarak bir duruma ya da olaya verdiği toplam tepkiden oluşur. Bu, bir dış etken tarafından harekete geçirilebileceği gibi kişinin mevcut rahatsız durumundan kaynaklanan içsel bir deneyim de olabilir (Boud vd., 1985, s. 18).

Boud ve arkadaşlarının (1985) yansıtma modeli üç aşamadan oluşur; deneyime dönüş, duygulara yoğunlaşma ve deneyimin yeniden değerlendirilmesi. İlk aşama deneyimin neden olduğu duyguların tanımlanmasını ve analizini içerir. Öğrenen, herhangi bir yargıda bulunmaz. Olayları tanımlama, ilk deneyim sırasında var olan duyguların farkındalığını sağlar. Olumlu ya da olumsuz olarak deneyimlenen duyguları kabul etmek, yansıtmanın diğer aşamalarına geçmeyi kolaylaştırır. Deneyimlerinin duyuşsal boyutunu gözlemlemeyen ve analiz etmeyen öğrenirler, deneyime tepkileri için yapay engeller yaratarak yansıtmalarının değerini azaltabilir.

İkinci aşama olan duygulara yoğunlaşma, olumlu duyguların işletilmesi ve olumsuz duyguların ortadan kaldırılması olmak üzere iki önemli alt boyuttan oluşur. Bu aşama -koşullara ve amaçlara bağlı olarak- olumsuz duygulardan kaçınmanın yollarını bularak kendi duyuşsal deneyimlerini analiz etme ve olumlu duyguları sürdürerek güçlendirmeyi içerir. Olumlu duyguları kullanmak, zorlu durumlarla baş edebilmek için kişiye itici güç sağlayabilir, olayları daha açık görmeye yardımcı olabilir ve yeni duyuşsal öğrenmeler için temel oluşturabilir. Olumlu duyguların geliştirilmesinde kişi geçmiş başarılarını kullanabilir, deneyim hakkında iyi olarak gördüğü şeylere odaklanabilir. Olumlu duyguları deneyimlemede hem bilişsel hem de duyuşsal öğrenme alanları geliştirilmektedir. Olumsuz duyguları ise bastırmak yeterli değildir. Bu, onları bilinçten uzaklaştırsa da zihinsel süreçler üzerindeki olası zayıflatıcı etkilerini ortadan kaldırmaz. Bu nedenle söz konusu duyguların mevcut

duruma yanıt verme esnekliğini ve yaratıcılığını yeniden kazanmayı sağlayacak biçimde boşaltılması ya da dönüştürülmesi gerekir (Boud vd., 1985).

Deneyimin yeniden değerlendirildiği son aşamada yansıtmaya katkıda bulunabilecek ve yansıtma sonuçlarını iyileştirebilecek dört yön bulunur. Bunlar; yeni verilerin önceden bilinenlerle bir araya getirildiği "birleştirme" (*association*); veriler arasındaki ilişkilerin araştırıldığı "bütünleştirme" (*integration*); ortaya çıkan fikir ve duyguların gerçekliğinin ve özgünlüğünün belirlendiği "doğrulama" (*validation*) ve kişinin elde ettiği yeni bilgiyi sahiplenerek değer sisteminin bir parçası haline getirdiği "benimseme"dir (*appropriation*). Bu yönler, öğrenicilerin geçmesi gereken aşamalar olarak değil, bir bütünün parçaları olarak düşünülmelidir (Boud vd., 1985).

Özgün deneyimin bir parçası olan ve yansıtma sırasında ortaya çıkan fikir ve duyguların mevcut bilgi ve tutumlarla ilişkilendirilmesini ifade eden birleştirmede kişinin yararlanabileceği birtakım tekniklerden söz edilebilir. Bunlardan en yaygın olanı serbest çağrışım tekniğidir. Bu teknik yazılı olarak, çizimlerle, kayıt üzerine, başka bir kişiye veya o anda en az kısıtlayıcı herhangi bir biçimde gerçekleştirilebilir. Benzer problemler üzerinde çalışan gruplarda beyin fırtınası tekniği kullanılabilir. Bu aşamada oluşturulabilecek çağrışım sayısı ne kadar fazla olursa, bütünleştirme potansiyeli o denli yüksek olacaktır. Çağrışımların anlamlı ve yararlı olup olmadığının incelenmesi içinse işlenmesi gerekmektedir. Çağrışım, fikir ve duyguları ayrım gözetmeksizin bir araya getirirken; bütünleştirme, ayrım sürecini başlatır. Bütünleştirmenin iki yönü bulunur. Bunlardan ilki, çağrışım yoluyla gözlemlenen ilişkilerin doğasını araştırmak; diğeri, sonuç çıkarmak ve işlenen malzemeye ilişkin içgörülere ulaşmaktır. Burada kişiye yardımcı olabilecek yöntemler koşullara, yansıtılan konulara ve tercihlere bağlı olmakla birlikte kavram haritaları veya Venn şemaları karmaşık bilişsel materyalle uğraşmada yararlı olabilir. Bunlar fikirler, kavramlar ve ifadeler arasındaki bağlantıları, ara bağlantıları ve örtüşmeleri görsel olarak betimlemeyi sağlar. Görselleştirmeye elverişli olmayan bilgi alanlarında ise benzeşim ve metafor kullanımı daha uygundur. Doğrulamada ise, yeni anlayışlar ile mevcut bilgi ve inançlar arasındaki iç tutarlılık sınanmaktadır ancak elde edilen sonuçlar mutlak doğru ya da mutlak yanlış olarak sınıflanmaz ve başkaları tarafından benimsenenle tutarlı olmadığı için reddedilmesi gerekmez. Doğrulamaya yardımcı

olabilecek tekniklere örnekse provadır. Bu teknikle, en basit düzeyde, planın uygulamaya konulma aşamaları düşünülebilir, yazılı notlar alınarak daha sistematik bir zihinsel prova yolu seçilebilir (Boud vd., 1985).

Yansıtmanın kendisi bir deneyim olsa da kendi içinde bir son değildir ve kişiyi yeni deneyimlere hazır hale getirmeyi amaçlar. Yansıtmanın sonuçları, bir şeyi yapmanın yeni bir yolunu, bir konunun açıklığa kavuşturulmasını, bir becerinin geliştirilmesini veya bir sorunun çözümünü içerebilir. Bu yönüyle, yeni bir bilişsel harita ortaya çıkabilir veya yeni bir dizi fikir tanımlanabilir. Dolayısıyla bilginin sentezi, geçerliliği ve benimsenmesi, yansıtıcı sürecin bir parçası olmanın yanı sıra sonuçlarıdır (Boud vd., 1985).

2.2.3.5. Mezirow'un Yaklaşımı

Yansıtıcı öğrenme ile ilgili bir diğer yaklaşım Mezirow'un (1978, 1981, 1991), yetişkin eğitimi alanında yaygın olarak anıldığı biçimiyle "dönüştürücü öğrenme" (*transformative learning*) yaklaşımıdır. Habermasçı eleştirel teoriye bir yorum olarak önerilen bu yaklaşım Avrupa'lı teorisyenler tarafından "yansıtma teorisi" olarak tanıtılmıştır (Jarvis, 1987). Mezirow (1991), dönüştürücü öğrenme için Habermas'ın (1984, 1987) iletişimsel eylem kuramının sosyal ve toplumdilbilimsel bir kuramsal bağlam oluşturduğunu ancak yaklaşımının davranışçılık, neo-Marksizm, pozitivizm veya psikolojik hümanizm gibi mevcut bir düşünsel kuram veya geleneğin bir uzantısından türetilmediğini vurgular.

Mezirow (1991), dönüştürücü öğrenmeyi açıklamada Habermas'ın (1971) bilgi alanlarından yararlanmıştır. Buna göre insan ilgisinin teknik, pratik ve özgürleştirici olmak üzere bilgi ürettiği üç alan bulunur. Bunlardan teknik ve pratik ilgiler sırasıyla araçsal ve iletişimsel öğrenme alanlarını temsil ederken, özgürleştirici ilgi, diğer ikisi için belli çıkarımlarla birlikte eleştirel yansıtmanın öğrenme boyutunu içerir. Araçsal öğrenme alanı neden-sonuç ilişkilerini belirlemeyi ve görev odaklı problem çözme yoluyla öğrenmeyi amaçlar. İletişimsel öğrenmenin amacı iletişimdir ve iletilen şeyin anlamını anlamayı öğrenmeyi ifade eder. Özgürleştirici ya da diğer adıyla yansıtıcı öğrenme ise kısaca kişinin kendini ve bakış açılarını anlamayı öğrenmesi demektir. Özgürleştirici bilgi, nesnel dünyaya olan teknik ilgiden veya sosyal ilişkilere olan pratik ilgiden elde edilen bilgiden farklı olarak, eleştirel

özyansıtma yoluyla kazanılan bilgidir. Eleştirel özyansıtmadaki sorgulama biçimi, kural koyucu veya tanımlayıcı olmaktan çok değerlendirici ve çoğu zaman dönüştürücüdür. Yansıtıcı öğrenmede, bireye duyguları ve eylem kalıplarını yorumlamanın alternatif bir yolu sunulur; eski anlam şeması veya anlam perspektifi reddedilir ve yeni anlayışları dahil etmek için değiştirilir ya da yeniden düzenlenir (Mezirow, 1991).

Mezirow'a (1991) göre öğrenme, yeni bir deneyime eski bir anlam yüklemek demektir. Netlikten yoksun veya yanlış yorumlanmış bir deneyimi açıklamak ve yorumlamak için yerleşik beklentiler kullanılır. Dolayısıyla öğrenme, "kişinin yaşadığı deneyimin anlamının yeni veya gözden geçirilmiş bir yorumunu gelecekteki eylem için bir rehber olarak kullanması süreci" olarak ifade edilebilir (Mezirow, 1991, s. 22). Yansıtma ise, deneyimi yorumlama ve anlamlandırma sürecinin içeriğinin veya öncüllerinin eleştirel olarak değerlendirilmesini içerir. Önceki öğrenmenin doğrulanması veya inançların gerekçelerinin bulunması, yansıtmanın temel işlevidir. Mezirow (1991) yansıtıcı öğrenmeyi, bireylerin, problem çözme bağlamında nasıl veya neden algıladıklarına, düşündüklerine, hissettiklerine ya da eylemde bulunduklarına ilişkin varsayımların bir eleştirisi olarak tanımlar. Öncüllerin veya varsayımların eleştirisi, problem çözmeden farklı olarak problem kurma ile ilgilidir. Problem kurma ise, olduğu gibi kabul edilen bir durumu sorunlu hale getirmeyi ve geçerliliği ile ilgili sorular sormayı ifade eder (Mezirow, 1991, s. 105). Dolayısıyla Mezirow'a (1991) göre yansıtma, problem çözme, problem kurma ve anlam şemalarının ve anlam perspektiflerinin dönüştürülmesiyle ilgili merkezi dinamiktir ve yansıtıcı öğrenmede eski deneyime yeni bir anlam ve bakış açısı kazandırılmaktadır.

Mezirow, yansıtıcı düşünmenin çerçevesinin çizilmesinde ve yansıtıcı eylemin değerlendirilmesinde kullanılabilecek ölçütleri açıklayarak, yansıtıcı eylem ile yansıtıcı olmayan eylem arasında ayrım yapar (Kember, 1999). Buna göre Mezirow (1991, s. 68) üç tür yansıtıcı olmayan eylem tanımlamıştır. Bunlar; alışılmış eylem (*habitual action*), düşünceli eylem (*thoughtful action*) ve içgözlemdir (*introspection*).

Alışılmış eylem ya da alışkanlık eylemleri, sık kullanımları nedeniyle otomatik olarak yürütülen ve çok az bilinçli düşünceyle gerçekleştirilen eylemlerdir.

Yazmayı, bisiklete binmeyi ya da araba kullanmayı öğrenmek gibi, başlangıçta kasıtlı bir çaba ve içgörü gerektiren eylemler zamanla alışılmış eylemler durumuna gelir. Bu tür eylemler Polanyi'nin (1967) "örtük farkındalık" olarak adlandırdığı biçimiyle, odaklanılmış farkındalığın dışında gerçekleşir (Mezirow, 1991). Günlük yaşantıda bireyler davranışlarının çoğunu üzerinde düşünmeden, daha önceden edindiği alışkanlıklar ile gerçekleştirmektedir. Alışkanlık eylemlerinin hatırda kalıcılığı düşüktür. Eylemin bilinç düzeyine getirilmesi eylemin hatırda kalıcılığını artırır (Şen ve Şahin, 2017).

Yansıtıcı olmayan ikinci eylem türü, odaklanılmış farkındalık içinde yer alan düşünceli eylemlerdir. Bu tür eylemler çözümleme, tartışma ve karar verme gibi durumlarda kişiye rehberlik eden bilişsel süreçleri barındırır (Mezirow, 1991). Düşünceli eylemler, mevcut bilginin geçerliliğinin sorgulanmadan problem çözmede kullanılmasını ifade eder. Düşünceli eylemler, "Neyi yanlış yapıyorum?" sorusunu sorarak yeniden değerlendirme için kısa bir duraksamayı içerebilir ancak problem çözme sırasında problemler önceki bilgilerden yararlanılarak çözülür ve dolayısıyla kişinin bakış açısı ve inançlarında bir değişiklik oluşmaz (Mezirow, 1990). Diğer bir ifadeyle, düşünceli eylemde öğrenme, önceki öğrenmenin seçici bir incelemesini içerir ve var olan anlam şemaları içinde gerçekleşir. İnançları oluşturan gerekçelere bakılmaz ve inançlar yalnızca yorum yapmak için kullanılır (Mezirow, 1991). Yansıtma ise olağan biçimde deneyimlenen çerçeveye uymayan durumlarda ortaya çıkar (Kember, 1999).

Mezirow'a (1991) göre yansıtıcı olmayan üçüncü tür eylem içgözlemdir. İçgözlem bireyin kendisi ile ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder ancak önceki öğrenmenin geçerliliğini incelemeyi içermediğinden yansıtıcı değildir. Mezirow'a göre (1991, s. 68) bilişle ilgili düşünceli eylemden farklı olarak içgözlem duygusal alanda yer alır. Duygular mutluluk, üzüntü veya sıkılma gibi kişisel olabilir ya da başkalarına karşı, onlardan hoşlanmak/hoşlanmamak gibi duyguların kabulünü ifade edebilir. Bununla birlikte içgözlem, bu duyguların nasıl veya neden geliştiğine ilişkin karar vermeyi kapsamaz, çünkü bu yansıtıcı düşünme haline gelir. İçgözlem bu duyguların tanınması ya da farkındalığı düzeyinde kalır (Kember, 1999).

Yansıtıcı eylemlere bakıldığında Mezirow (1990, 1991), öğrenmeyi sağlayabilecek üç tür yansıtma olduğunu belirtmiştir. Bunlar içerik (*content*)

yansıtma, süreç (*process*) yansıtma ve öncül (*premise*)/ eleştirel (*critical*) yansıtmadır. İçerik yansıtması algılanan, düşünülen, hissedilen ve gerçekleştirilen şeyler üzerine yapılan yansıtmalardır (Mezirow 1991, s. 69). Bu tür yansıtmalar gerçek bir deneyim veya bir problemin içeriği hakkındadır. Süreç yansıtması algılama, düşünme, hissetme ve eyleme dökmenin işlevlerinin nasıl gerçekleştirildiği ve bunları gerçekleştirmede ne kadar verimli olunduğunun değerlendirilmesini ifade eder (Mezirow 1991, s. 69). Süreç yansıtması daha çok, bireyin uyguladığı yöntem veya düşünme tarzıyla ilgili olup, sorunları çözmenin veya bir deneyimi yönetmenin yollarını düşünmeyi kapsar. Diğer bir anlatımla, içerik yansıtması ne olduğu ile ilgiliyken, süreç yansıtması nasıl olduğunun incelenmesidir (Kember, 1999). Eleştirel yansıtmada ise algılanan, düşünülen, hissedilen ve gerçekleştirilen şeylerin nedenleriyle ilgilenilir. Bu türden bir yansıtma daha fazla farkına varmayı içeren daha yüksek bir yansıtıcı düşünme düzeyi olarak kabul edilir (Leung ve Kember, 2003).

Habermas'ın akılcılık ve analiz görüşlerine dayanan eleştirel yansıtma, Mezirow tarafından yetişkin öğrenmesi için ayırt edici bir özellik olarak sunulmuştur. Eleştirel yansıtma düşünce, duygu veya eylemlerde çelişkiler fark edildiğinde ortaya çıkar ve fikirlerin değişime uğradığı algısal bir süreci ifade eder (Mezirow'dan akt. Arı ve Kurnaz, 2018). Eleştirel yansıtmada, bilişsel yapılar aracılığıyla varsayımların belirlenmesi ve yargılanmasıyla yönlendirilen "diyalektik-varsayımsal" bir hareket mantığı bulunur (Mezirow, 1991, s. 74). Dolayısıyla eleştirel yansıtma bilinçli ve bilinçsiz gerçekleşen öğrenmelerden ve bunların sonuçlarından elde edilen varsayımların eleştirel bir incelemesi olarak değerlendirilebilir (Kember, 1999). Bu varsayımlar genellikle bilginin doğası ve kullanımını içeren epistemik, bireyin kendiyle uyuşmayan biçimde davranışta bulunmasını içeren psikolojik, algıyı sınırlayan toplum ve dil ile ilgili mekanizmaları içeren toplumdilbilimsel varsayımların sonucunda oluşurlar (Mezirow'dan akt. Arı ve Kurnaz, 2018). Mezirow'a (1991) göre kökleşmiş varsayımları değiştirmek oldukça güçtür çünkü birey onların varsayım olduklarının ve hatta var olduklarının farkına kolaylıkla varamaz. Eleştirel yansıtmada sosyal olarak inşa edilmiş bu değer ve inançlar bir deneyimi açıklama veya anlamlandırmada dikkatli bir biçimde gözden geçirilir. Her tür yansıtma öğrenmenin önemli yönlerini oluşturmasına karşın

Mezirow (1991), en önemli öğrenmelerin eleştirel yansıtmayla gerçekleştiğini dile getirir.

İçerik ve süreç yansıtması yoluyla anlam şemaları değiştirilebilirken (pekiştirilebilir, ayrıntılandırılabilir, yaratılabilir, reddedilebilir, onaylanabilir, sorunsallaştırılabilir, dönüştürülebilir); eleştirel yansıtma, inanç sistemlerinin ve dolayısıyla anlam perspektiflerinin dönüştüğü daha derin bir dinamiği ifade eder. Eleştirel yansıtma daha gelişmiş, daha kapsayıcı, ayırt edici, geçirgen (açık) ve deneyimi bütünleştirici anlam perspektifleri sağlar. Nitekim yansıtıcı öğrenme anlam şemalarının işlenmesi ile olanaklıyken "dönüştürücü öğrenme", hem anlam şemalarının dönüştürülmesine hem de eleştirel yansıtma yoluyla anlam perspektiflerinin dönüştürülmesine ilişkindir. Başka bir ifadeyle yansıtıcı öğrenme varsayımların veya öncüllerin çarpıtılmış, asılsız ya da başka bir biçimde geçersiz olduğu belirlendiğinde dönüştürücü hale gelir. Dolayısıyla yansıtıcı öğrenme doğrulayıcı veya dönüştürücü olabilir. Mezirow'a (1991) göre tüm yetişkin eğitimi yansıtıcı öğrenmeyi içermez ancak yansıtıcı ve dönüştürücü öğrenmeyi teşvik etmek yetişkin eğitiminin ana hedefi olarak düşünülmelidir.

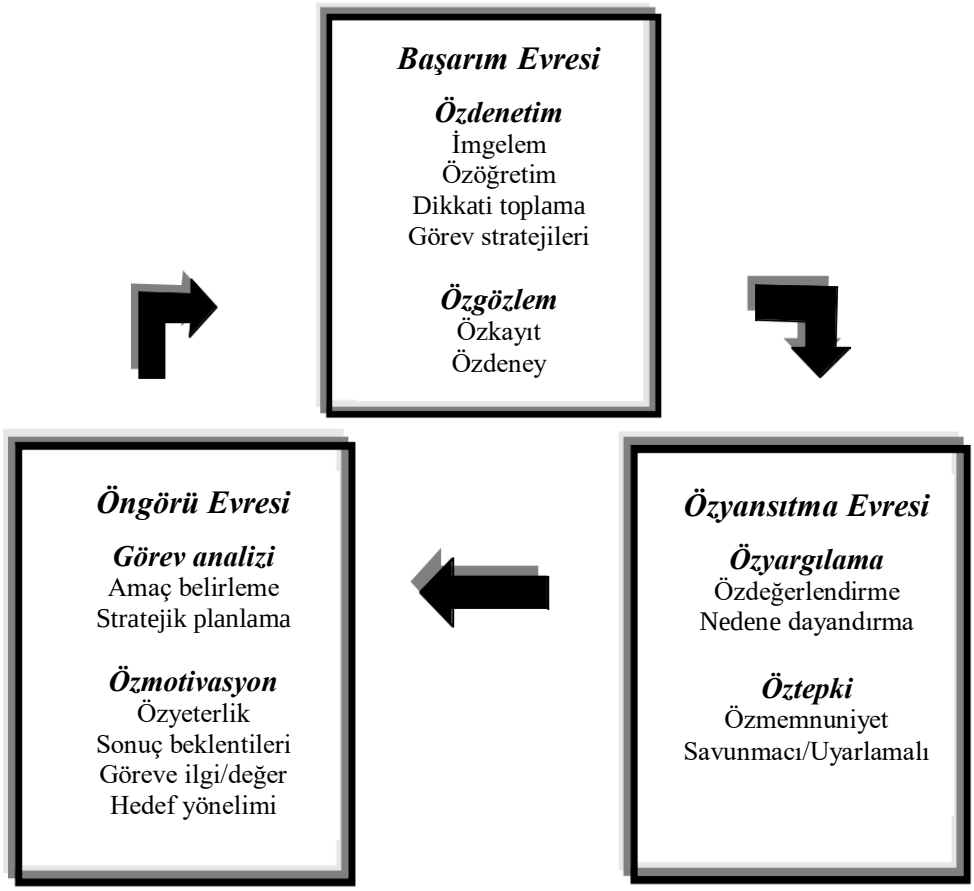
2.2.3.6. Zimmerman'ın Yaklaşımı

Yansıtıcı öğrenme ile ilişkilendirilebilecek bir diğer yaklaşım özyansıtmaya dayanan özdüzenlemeli öğrenme yaklaşımıdır. Özdüzenlemeli öğrenme, öğrenmenin bilişsel, üstbilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönlerini barındırır. Özdüzenleme ve yansıtma birbirini etkileyen etmenlerdir ve yansıtmaya yönelik bilginin niteliği özdüzenlemeyle yakından ilişkilidir. Öğrenilenlerin yansıtılması öğrenicilerin kendi öğrenmelerine yönelik özdüzenlemelerinde hazırbulunuşluklarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (Sobral'dan akt. Elaldı ve Semerci, 2018). Özdüzenleme, öğrenenin zihinsel becerilerini akademik becerilere dönüştürerek kendini yönlendirdiği bir süreci ifade eder. Bu süreçte birey kendi güçlü yanlarının ve sınırlılıklarının farkında bir biçimde bireysel olarak oluşturduğu amaçlar ve görevle ilişkili stratejileri yönlendirir (Zimmerman, 2002, s. 65).

Özdüzenlemenin temel ögesi olarak kavramsallaştırılan yansıtıcı düşünme, karmaşık görevleri yerine getirmede düşünme etkinliklerinin seçimini ve kullanımını ifade eder (van der Schaaf vd., 2013, s. 229). Öğrenenin öğrenme süreci üzerine

yaptığı yansıtma üstbilişsel bilginin (biliş hakkındaki bilgi) ve üstbilişsel becerilerin (bilişin düzenlenmesi) artırılmasını sağlayarak seçilen stratejilerin sonuçları ve etkililiği konusunda öğrenene bilgi verir; öğrenenin kendi öğrenme süreçleriyle ilgili tüm özdüzenleme etkinliklerini etkileyen içsel dönütler oluşturmasına yardımcı olur (Corliss, 2005; Kim, 2005). Dolayısıyla özdenetimli öğreniciler, öğrenme ve anlama için hangi stratejileri kullanabileceklerinin ve bu stratejileri ne zaman ve nasıl işe koşabileceklerinin farkında olurlar. Bu öğreniciler kendi başarımlarını izleyebilir, ilerleme düzeylerini belirli ölçütler çerçevesinde değerlendirebilir, gerçekçi hedefler seçebilir, mantıklı planlar geliştirebilir, bu planları uygulayabilir ve beklenmeyen durumlar oluştuğunda gerekli değişiklikleri yapabilirler. Kısaca özdüzenleme yapabilen bireyler stratejik düşünebilirler ve özdenetimin kritik bir bileşeni olan yansıtma süreci öğrenenlerin bu becerileri kazanmalarında önemli bir yer tutar (Martin-Kniep, 2000).

Özyansıtmaya dayalı öğrenme modellerinden biri Zimmerman'ın sosyal bilişsel özdüzenlemeli öğrenme modelidir. Bu model adından da anlaşılacağı gibi Bandura'nın sosyal-bilişsel teorisine dayanır. Modelin öngörü (*foretought*), başarım (*performance*) ve özyansıtma (*self-reflection*) olmak üzere dairesel biçimde ilerleyen üç evresi bulunur (Şekil 2-5). Öngörü evresi öğrenme çabalarından önce ortaya çıkan süreçleri ve inançları ifade ederken başarım evresi davranış sırasında gelişen süreçleri kapsar. Özyansıtma ise öğrenme çabasından sonra meydana gelen süreçlerdir.



Şekil 2-5: Özdüzenlemenin Evre ve Alt Süreçleri (Zimmerman, 2002, s. 67)

Öngörü evresi, görev analizi (*task analysis*) ve özmotivasyon (*self-motivation*) olmak üzere iki ana süreçten oluşur. Görev analizi hedef belirleme ve stratejik planlamayı ifade eder. Öğrenicilerin bir yazma sınavı için bir sözcük listesini ezberlemeleri (açık hedefler koymaları) ve sözcükleri hecelere ayırma gibi stratejileri kullanmaları bu duruma örnektir. Özmotivasyon, öğrenicilerin öğrenmeye karşı özyeterlik ya da sonuç beklentisi gibi inançlarını, içsel ilgilerini ve öğrenme hedeflerini yönlendirme yeteneklerini barındırır (Sarı ve Akınoğlu, 2009; Zimmerman, 2002). Örneğin, ikinci dilde konuşma konusunda kendini yeterli hisseden ve bu bilgi ve beceriyi bir kurum sınavını geçmek için kullanmayı planlayan ya da dil öğrenmeyi ilginç ve eğlenceli bulan öğreniciler özdüzenlemeli bir biçimde öğrenmek için daha fazla motive olurlar. İçsel ilgi öğrenicilerin kendi yararları için görev becerisine değer vermeleri anlamına gelirken öğrenme hedef yönelimi, öğrenme sürecinin aynı yarar doğrultusunda değerlendirilmesidir (Zimmerman, 2002).

Başarım evresi davranış sırasındaki süreçleri belirtir. Bu evrede özdenetim (*self-control*) ve özgözlem (*self-observation*) olmak üzere iki alt süreç bulunur. Özdenetim, öngörü aşamasında seçilen stratejilerin işe koşulması demektir. Bu, temel özdenetim yöntemleri arasında yer alan imgelem (*imagery*), özöğretim (*self-instruction*), dikkati odaklama (*attention focusing*) ve görev stratejileri (*task strategies*) ile olanaklıdır. Özgözlem kişisel olayları kaydetme (*self-recording*) veya bu olayların nedenini bulmak için (kendi kendine) deney yapma (*self-experiment*) anlamına gelir. Örneğin, öğrenicilerden, ders çalışmak için ne kadar zaman harcadıklarının farkına varmalarını sağlamak için zaman kullanımlarını sıklıkla kaydetmeleri istenebilir. Öğrenici ödevini tek başına yaparken, bir arkadaşıyla birlikte çalıştığından daha çabuk bitirdiğini fark edebilir. Bu varsayımı sınamak için öğrenici, tek başına ve arkadaşının yanında ders çalışarak bir deneyde bulunabilir. Özgözlemin gizli bir biçimi olan özizleme (*self-monitoring*) ise bireyin yapıp ettiklerinin (bireysel işleyişinin) bilişsel takibini ifade eder (Zimmerman, 2002).

Özyansıtma evresi her öğrenme çabasından sonra gerçekleşen süreçleri barındırır. Bu aşamada özyargılama (*self-judgment*) ve öztepki (*self-reaction*) olmak üzere iki tür süreçten söz edilebilir. Özyargılama kişinin bir öğrenme çabası sonrasında kendiyle ilgili yargıda bulunması demektir. Özyargılamanın bir biçimi olan özdeğerlendirme (*self-evaluation*) kişinin önceki performansı, başka birinin performansı ya da belirli bir performans örneği gibi bazı ölçütlerle kendi gözlemlediği performansları karşılaştırmasını ifade eder. Özyargılamanın başka bir biçimi kişinin hataları ya da başarıları hakkındaki inançlarına karşılık gelen nedensel yorumlamadır (*causal attribution*). Örneğin, bir öğrenici, matematik sınavlarındaki başarısızlığının nedeni olarak matematiğe karşı yeteneğinin olmaması yerine, yanlış çözüm yolları ya da stratejileri kullanması gibi bir neden seçtiğinde motivasyonu düşmemiş olur. Çünkü ikincisi gibi bir nedenle özyargılama yaptığında duruma bir çözüm üretebilecek, bu da motivasyonunun yok olmasını engelleyecektir (Sarı ve Akınoğlu, 2009; Zimmerman, 2002).

Öztepki, kişinin performansına yönelik geliştirdiği duyguları ifade eder. Özmemnuniyetteki artışlar motivasyonu artırırken, azalmalar öğrenme çabasını olumsuz etkiler (Schunk, 2001). Öztepkiler aynı zamanda savunmacı ya da uyarlamalı olabilir. Savunmacı tepkiler, bir dersi bırakmak veya bir sınava

katılmamak gibi öğrenme ve gerçekleştirme fırsatlarından kaçınarak kişinin kendi imajını koruma çabalarını ifade eder. Buna karşın uyarlanabilir tepkiler, etkisiz bir öğrenme stratejisini bırakmak veya değiştirmek gibi kişinin öğrenme yönteminin etkinliğini artırmak için tasarlanmış ayarlamaları içine alır (Zimmerman, 2002).

Zimmerman'ın özdüzenleme modeli önceki öğrenme çabalarından gelen özyansıtmaların sonraki öngörü süreçlerini etkilediği için döngüseldir. Örneğin, özmemnuniyetsizlik sonraki öğrenme sırasında daha düşük özyeterlik düzeylerine ve daha az çabaya neden olur (Zimmerman ve Bandura, 1994). Bu döngüsel düzenin iyi işlemesi için özyansıtma, performans ve öngörü arasındaki bağın güçlü olması gereklidir (Zimmerman ve Kitsantas, 1999). Belirli yakın hedefler belirleyen ve bu alandaki performansını gözlemleyen öğrenicilerin başarılı olma olasılıkları hedef belirlemeyen öğrenicilere göre daha yüksektir ve dolayısıyla bu öğreniciler daha yüksek bir özyeterlik algısına sahip olacaklardır (Bandura ve Schunk, 1981).

Özyansıtma, süreç öncesi düşünceleri ve bu düşünceyle gerçekleştirilen eylemleri etkilediğinden özdüzenleme becerilerinin başarıya ulaşmasında merkezi bir rol üstlenir (Zimmerman, 2005). Özyansıtma özünde, kişinin yönetsel durumlarda davranışını ve başkaları üzerindeki etkisini daha derin bir biçimde anlamak için kendine sorular sorduğu bir Sokratik diyalogdur. Dolayısıyla özyansıtma, eleştirel özdeğerlendirmeyi sağlayan özeleştiriyle aynı şey değildir. Diğer düşünme yaklaşımlarının aksine özyansıtma, kişinin deneyimden ne öğrenebileceğine ve gelecekteki davranışını nasıl biçimlendirebileceğine odaklanmaya çalıştığı bir süreçtir. Özyansıtmanın nihai amacı gelecekte daha etkili hareket etme yeteneği üretmek yani öğrenmektir (Daudelin, 1996; Kolb, 1984).

2.3. YANSITICI DÜŞÜNMENİN GELİŞTİRİLMESİ

Düşünme becerileri, farklı durumlarda farklı görevleri yönetmek için çeşitli alanlara aktarılan ve günlük yaşamda gerekli olan becerilerdir. Araştırma, öğrenmeyi sürdürme, karar verme, problem çözme, iletişim kurma, iş birliği yapma gibi süreçleri içeren bu beceriler okuldaki öğrenmeleri kolaylaştırdığı gibi yaşam boyu öğrenmeye de destek olur (Perrenoud'dan akt. Güneş, 2012). Yansıtma kapasitesi farklı insanlarda farklı evrelerde geliştirilebilir ve yaşantılarından anlam çıkarmak isteyen herkes bu yeteneği edinebilir. Öğretici ve öğreniciler öğrenmenin yansıtıcı

yönünü ne kadar iyi kavrar ve buna uyumlu öğrenme etkinlikleri gerçekleştirirlerse öğrenme o denli etkili olur (Boud vd., 1985, ss. 19-20).

Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğrenme etkinliklerinde öğrenici kendi öğrenmelerinden sorumludur. Öğrenici, yapılandırmacı yaklaşımda olduğu gibi öğretme-öğrenme sürecinin odağında bulunur, etkin ve karar alıcı bir rol üstlenir (Campoy, 2005). Senemoğlu'na (2005) göre öğreniciler kendi ilgileriyle durumu araştırmaya ve anlamaya çalışırlarsa yapılandırma ve kavramsal değişim öğreticinin aktarmasından çok daha etkili bir biçimde gerçekleşir. Böyle bir ortamda, bilimsel yolla bilgi işlemeyi öğrenen öğrenici yeni fikirler üretecektir. Bu nedenle öğretme-öğrenme sürecinde içerik, yöntem ve değerlendirmenin bir bütün halinde gerçekleştirilmesi ve öğrenicinin yaşantı ile öğrenme arasında bağ kurmasının sağlanması gerekmektedir (Shook'tan akt. Yıldırım, 2012).

Bir zihin alışkanlığı olarak yansıtıcı düşünme, öğrenme becerilerinin bilinçli ve tutarlı bir biçimde uygulanmasıyla geliştirilebilir. Genel olarak "yansıtıcı olmak", geçmiş deneyimleri, var olan ve gelecekteki öğrenme gereksinimleriyle ilişkilendirerek anlamlandırma anlamına gelir. Yansıtıcı bir öğrenme yaklaşımını benimsemek ise problem durumlarına alternatif çözümler üretmek ve fikirler arasında bağlantılar kurmak için belli bir eğitim gerektirir. Öğreticiler yansıtmayı pedagojik bir yaklaşım olarak öğrenme öncesi yansıtıcı etkinlik, etkinlik sırasında devam eden bir yansıtma veya ders sonrası bir yansıtma biçiminde uygulayabilirler (Tan, 2002). Yansıtıcı uygulamalarla ilgili olarak Moon (2004) "yansıtmayı sunma" ve "yansıtmayı derinleştirme" olmak üzere iki aşamalı bir yaklaşım önerir. İlk aşamada tartışmaları, alıştırmaları ve yansıtma fikrini tanıtan ve öğrenicilerin yansıtma yapmada neyin gerekli olduğuna ilişkin bir anlayışa ulaşmalarını sağlayan örnekler sunulur. İkinci aşamada ise öğreniciler yansıtma sürecini derinleştirmeye odaklanan daha fazla etkinlikle tanıştırılır. Bu uygulamalar sınıf içinde yapılan etkinlikleri çeşitlendirip zenginleştirmenin yanı sıra öğrenicilerin özgüvenlerinin ve öğrenmeye dönük güdülenmelerinin artmasını sağlar (Vitanova ve Miller, 2002).

2.3.1. Düşünme Temelli İçerik

Öğrenmeyi geliştirmenin en etkili yollarından biri öğrenme deneyimi ile onu takip eden yansıtıcı etkinlik arasındaki bağı güçlendirmektir (Boud vd., 1985;

Brookfield, 1995; Mezirow, 1991). Bu bağ en basit düzeyde, öğrenme etkinliklerinde yansıtma için belirli bir zaman ayırarak kurulabilir. Çünkü ara vermeden birbiri ardına yeni bir olaya maruz kalındığında yaşantıların herhangi birinden bağımsız bir biçimde yararlanmak olanaklı değildir (Boud vd., 1985, s. 26). Bu nedenle, yansıtıcı bir sınıfta öğreticiler öğrenicileri deneyimlerinden yazılı ve sözlü olarak anlam çıkarmaya davet ederken öğrenicilerin; öğrendikleri üzerinde düşünmeleri, durumlarını amaçlanan sonuçlarla karşılaştırmaları, üstbilişsel stratejilerini değerlendirmeleri, nedensel ilişkileri araştırmaları, çıkan anlamları birleştirmeleri ve öğrenilenleri yeni durumlara uygulamaları için zaman ayırmalıdırlar (Costa ve Kallick, 2008, s. 223). Martin-Kniep (2000), bu açıdan bakıldığında yansıtma etkinliklerinin zaman aldığının düşünülebileceğini ancak öğrenicilerin stratejik öğrenenler olması sağlanarak öğrenme verimlilikleri artırıldığından temelde öğreticilere zaman kazandırıldığını vurgular. Diğer yandan öğreniciler bilgi toplamada ve yaptıklarını değerlendirmede daha fazla sorumluluk üstlendiklerinden yansıtma öğreticilerin iş yükünü azaltır. Yansıtıcı düşünme etkinlikleri ayrıca, öğreticilere öğrenme içeriğinin sınırlarına ilişkin eleştirel bir geribildirim sağlar. Bu ise içeriğin yeniden düzenlenmesini kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda yansıtma, öğretim sürecinin hem girdisi hem de çıktısı olarak değerlendirilebilir (Altınok, 2002).

Öğrenici ve öğreticilerin temel süreçleri içeren bir yansıtma modeline sahip olmaları için öncelikle bir öğretim planına gereksinim duyulur (Boud vd., 1985, s. 26). Wilson ve Murdoch (2008, ss. 1-2), sınıfta düşünmeyi planlamanın birtakım inanç ve ilkeler ışığında yönlendirilmesi gerektiğini ifade etmiş ve kullanılacak stratejilerin temelini oluşturan inançları aşağıdaki gibi özetlemiştir.

a. Düşünme, öğretme ve öğrenmenin merkezidir.
b. Öğreniciler farklı biçimlerde düşünürler. Bir öğretim programı bu farklılıkları kabul etmeli ve barındırmalıdır.
c. Yansıtıcı düşünme ve üstbiliş, öğrenmeyi ve öğrenicinin öğrenmeyi sahiplenmesini geliştirir.
d. Düşünme becerileri ve sorgulama stratejileri öğretilebilir. Bu en iyi, anlamlı içerik ve amaca yönelik etkinlikler bağlamında yapılır. Nitekim düşünmeyi düşünmek de üzerinde düşünülecek bir şey gerektirir.

e. İşbirlikli çalışma düşünmeyi geliştirebilir. Çeşitli sorgulama türlerini içeren diyaloglar (öğreniciler arasında veya öğreticiler ile öğreniciler arasında) düşünme becerilerinin gelişimi için önemlidir.
f. Öğrenicilerin düşünmesini geliştirmek zaman alır ve sade bir içerik gerektirir. Düşünme içerikle karşılıklı olarak değil, tamamlayıcı bir biçimde öğretilmelidir.
g. Öğrenicilerin düşünme becerilerini geliştirmek, işlenen içerik özelinde olduğu gibi diğer çeşitli gündelik öğrenme durumlarında da öğrenmeyi geliştirir.

Yansıtıcı düşünme; gerçeklere ulaşma, fikirleri anlama, ilkeleri uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme gerektirdiğinden Bloom taksonomisinin tüm düzeylerini içerir (Shermis, 1999, s. 6). Bu doğrultuda, yansıtıcı bir öğretim programı temel becerilerin ötesinde yaratıcılığı geliştiren, problem çözme becerisi kazandıran, eleştirel, üstbilişsel ve yansıtıcı düşünme becerilerine yönelik hazırlanmalı, programda öğrenicilerin ilgilerine, deneyimlerine ve ön bilgilerine öncelik verilmelidir (Köksal, 2006). Tek başına bilginin uygulanması yansıtıcı olmayan bir tekniktir (Shermis, 1999) ve yansıtıcı düşünmeyi geliştirici bir öğrenme ortamı öğrenicilerin yalnızca dinlemelerini gerektirecek bir biçimde düzenlenmez (Dewey'den akt. Saylan, 1991).

Dewey (1933), düşünmeyi öğrenmenin eğitimin en temel amacı olduğuna dikkat çekerek yansıtıcı düşünmenin içerik düzenlemede temel ilke olduğunu ileri sürer. Düşünmenin öğretilebileceğine ilişkin bilimsel temelleri ilk kez ortaya koyan bilim insanı, 1945 yılında yayımlanan "How to Solve It?" (Nasıl Çözülür?) adlı yapıtıyla Macar matematikçi George Pólya olmuştur (Fisher, 2005). Düşünme becerileri ve bu becerilerin geliştirilmesi üzerine 1980'li yıllardan sonra çeşitli araştırmalar yapılmış ve zamanla düşünmenin geliştirilmesi öğretim programlarına girmiştir (Uygun, 2012). Düşünmeyi öğretmekle kastedilen mantığın öğretilmesi değil, algının öğretilmesidir (de Bono, 1976). Alanyazın incelendiğinde düşünme öğretiminin temelde üç farklı yaklaşımla gerçekleştirildiği görülür. Bu yaklaşımlar; tüm alanlar için kullanılabilen genel düşünme becerisi geliştirme programlarını temele alan çalışmalar, bir alana özgü düşünme becerisini geliştirme yaklaşımını temele alan çalışmalar ve düşünme öğretimini mevcut programa entegre

etme/programın tamamına yayma yoluyla düşünme becerisini geliştirme yaklaşımını temele alan çalışmalar olarak sıralanabilir (Dilekli, 2019).

İlk yaklaşım olan "genel" yaklaşımda herhangi bir konu alanı temele alınmadan günlük yaşam problemlerinin çözümü üzerinde durulur (Dilekli, 2019). Bu yaklaşımda düşünmenin doğrudan öğretimi söz konusudur ve düşünme öğretimi bir içeriğe bağlı olmaksızın ayrı bir disiplin olarak temellendirilir. Genellikle yerel ya da ulusal politik konular, okuldaki sorunlar veya çevre sorunları gibi konular işlenir ancak yaklaşım temelde herhangi bir içeriği zorunlu kılmaz (Eğmir, 2016). Öyle ki bu yaklaşımla hazırlanan bazı programlar bağlamdan bütünüyle bağımsız biçimde, özel olarak tasarlanmış ve özel içerik bilgisi gerektirmeyen (bulmaca türü) malzemelerden oluşurlar ve diğer içerik alanlarından ayrı olarak değerlendirilirler. Bu görüşteki araştırmacılar, bilişsel gelişimin merkezi bir işlemci tarafından yönlendirildiğini ve bu düzeydeki müdahalelerin birçok düşünme alanında yaygın etkileri olacağını savunmuşlardır. Bu görüş en güçlü biçimde Piagetci ve Piaget sonrası biliş teorileriyle bağlantılıdır (McGuinness, 1999). İlk düşünme programlarının çoğu bağımsız kurslardır ancak sonraki yıllarda düşünme becerileri ve düşünme hedefleri öğretim programı tasarımlarının bir parçası durumuna gelmiştir (Swartz ve McGuinness, 2014). Alandan bağımsız düşünme öğretimi yaklaşımı bilgilerin değerini azalttığı için eleştirilmiştir. Feuerstein'in Araçsal Zenginleştirme Programı ve de Bono'nun Bilgi, Araştırma, Güven Programı bu yaklaşımın örnekleri olarak sunulabilir (Dilekli, 2015).

Bir diğer düşünme öğretimi yaklaşımı olan "alana özgü" (*subject specific*) düşünme öğretiminde bir disipline ait bilgiler içerik olarak kullanılmakta ve bu bilgiler aracılığıyla problem çözme ve yaratıcılık gibi becerilerin gelişmesi sağlanmaktadır. Bu yaklaşıma göre ders materyali ile bağlantılı olmayan yansıtma öğrenmeyle sonuçlanmaz (Roberts, 2008, s. 125). Öğretim düşünme için gerçekleştirilir ve hazırlanan programlarda öğrenenler kendi düşünme şablonlarını kendileri geliştirip uygulayarak belirli bir alanda düşünme becerisi kazanır. Akademik bilginin ilgili alanda daha yeterli sonuçları elde etmeye olanak verecek biçimde düşünmeyi sağlaması bu yaklaşımın temel varsayımlarındandır. Bilişsel Hızlandırma Programları, Sanat Aracılığı ile Düşünme Becerisi Geliştirme Programları, Çocuklar için Felsefe (P4C) programları bu yaklaşımı temel alan

düşünme becerisi geliştirme programlarına örnek olarak sunulabilir (Dilekli, 2015). Edinilen becerinin başka bir disipline aktarılmasında yaşanan güçlükler alana özgü düşünme öğretimi yaklaşımının temel zayıflığı olarak gösterilmiştir (McGuinness, 1999).

Açıklanan bu iki yaklaşıma getirilen eleştiriler sonucunda düşünme becerisini programın tamamına yaymayı/içeriğe aşılamayı (*infusion*) temele alan programlar geliştirilmiştir. Düşünme ve içerik öğretiminin bir arada yürütüldüğü bu üçüncü yaklaşımda öğrenicilere düşünme stratejileri tanıtılır ve içerik hakkında düşünmeleri için öğrenicilerden bu stratejileri kullanmaları istenir. Bir sonraki düşünmelerini nasıl daha ustaca yapabileceklerine dönük öğrenicilere üstbilişsel yansıtma ve planlamalar yaptırılarak düşünmenin öğretilmesi ve pratik kazandırılması için güçlü bir öğrenme ortamı yaratılır (Swartz ve McGuinness, 2014). Bu yaklaşımda dersin içeriği düşünmeyi öğretecek biçimde planlanır. İçeriği elde eden öğrenici düşünme becerisini de kazanmış olur. Öğretim programı genelinde geniş kapsamlı düşünme hedefleri belirlendiğinde genellikle benimsenen yaklaşımdır (Fennimore ve Tinzmann, 1990; Swartz ve McGuinness, 2014). Düşünmeyi öğretim programları içerisine yayarak öğretme, bir derse yabancı kavramlar getirmek ya da ders içeriğini değiştirerek yerine yeni bir ders getirmek anlamına gelmediği gibi, bir ders içerisindeki hedefleri birer birer takip etmek de değildir (Ruggiero'dan akt. Schreglmann, 2016).

Düşünme öğretimini içeriğe yayma yaklaşımının temel amacı bir "düşünme öğretim programı" (*thinking curriculum*) geliştirmektir (McGuinness, 1999, s. 7). Bu öğretim programında, alana ait bilgiler yeniden yapılandırılır ve eğitim durumlarında öğrenicileri düşünmeye teşvik edecek yöntem ve teknikler uygulanır (Dilekli, 2015). Bu öğretim programı dahilinde öğreniciler öğrenme ortamında olduğu kadar dışında da öğrenmeye yönelik zihin alışkanlıkları geliştirirler. Nitekim düşünme öğretimi, gerçek dünya durumlarını simgeleyen bir içerikle gerçekleştirilir. Çünkü karar verme, problem çözme, değerlendirme ve karşılaştırma gibi düşünme ve öğrenme süreçleri yaşamın tüm alanlarında geçerlidir ve bu nedenle geneldir (Fennimore ve Tinzmann, 1990).

Ruggiero'ya (1988) göre düşünmeyi ders içerisine yayarak öğretmenin iki zorlayıcı nedeni bulunur. İlki, eğer düşünme yalnızca bir ya da iki bağımsız derste

öğretilmeye çalışılırsa, kazandırılmak istenen becerilerin öğrenicide yerleşme olasılığı çok düşüktür. İkinci neden öğrenicilerin derse karşı ilgi, istek ve motivasyonlarıyla ilgilidir. Düz anlatım ve geleneksel ders kitapları, öğrenicileri konuları ve problemleri analiz etmekten uzak tutar ve öğrenicilerin derslerin durağan ve sıkıcı olduğunu düşünmelerine neden olur. Oysa bir derste düşünmeyi öğretmek; hipotez oluşturma, yorumlama, farklı görüşleri araştırma, sorunları ortaya çıkarma, değerlendirme, keşfetme süreçleri üzerinde durmak anlamlarına gelir (Akt. Schreglmann, 2016). Kısaca; anlamlı öğrenmeyi sağlamak, düşünme becerisini programın tümüne dengeli bir biçimde yaymak, düşünme becerisini geliştirmek için gerekli zamanı sağlamak, gerekli düşünmeyi geliştirici stratejileri kazandırmak ve düşünen sınıflar oluşturmak, bu yaklaşımın temel amaçları olarak sıralanabilir (Dilekli, 2015).

2.3.1.1. Dersin Planlanması

Bir ders planı, öğretilenlerin bir günlüğü olmasının yanı sıra öğreticinin içerik, materyal, sıralama ve zamanlama üzerine düşünmesine yardımcı olur. Bu planlar aynı zamanda sınıfta bazen öngörülemeyen değişiklikler olduğunda bir yol haritası işlevi görerek bir başka öğreticinin sınıfı sorunsuz bir biçimde devralmasına olanak sağlar (Purgason, 1991). Derslerin günlük planlanması, öğrenicilerin farklı geçmişlerini, ilgi alanlarını, öğrenme stillerini ve yeteneklerini hesaba katmayı gerektirdiğinden önemli yararlar sağlar. Bu doğrultuda dil öğreticileri derslerini planlamadan önce şu sorulara yanıt aramalıdır (Farrell, 2002, s. 34):

a. Öğrenicilerin neleri öğrenmesini istiyorum? Niçin?
b. Tüm etkinlik ve görevler gerekli mi? Uygun düzeyde mi?
c. Hangi materyalleri kullanacağım? Neden?
d. Ne tür bir etkileşimi (eşleştirme, küme vb.) teşvik edeceğim? Neden?
e. Hangi yönergeleri vermem gerekecek? Bunları nasıl vereceğim (yazılı, sözlü vb.)?
f. Hangi soruları soracağım? Dersin farklı aşamalarında öğrencileri nasıl izleyeceğim?

Alanyazına bakıldığında derslerin nasıl planlanacağına ilişkin farklı modellerin geliştirildiği görülür. Bunlar arasında en çok kullanılan ders planlama

modeli Tyler'ın (1949) rasyonel-doğrusal çerçevesidir. Bu modelde hedefleri belirleme, öğrenme deneyimlerini seçme, düzenleme ve değerlendirme olmak üzere sıralı biçimde ilerleyen dört adım bulunur. Daha sonra Yinger (1980), planlamanın aşamalar halinde gerçekleştiği alternatif bir model geliştirmiştir. İlk aşama öğreticinin amaçlarının, bilgisinin ve deneyiminin bütünleştiği bir keşif süreci olan problem kavramından oluşur. İkinci aşamada sorun açıkça tanımlanır ve çözüme ulaşılır. Üçüncü aşama ise ders planının değerlendirilmesi ile birlikte uygulanmasını ifade eder. Yinger (1980), planlama sürecini, önceki planlamalardan etkilenen ve gelecek planlamalara göre biçimlenen rutin bir uygulama olarak açıklar (Akt. Farrell, 2002).

Öğrenicilerin yansıtıcı düşünmeyi öğrenmeleri büyük ölçüde katıldıkları öğretim programının niteliğine bağlıdır. Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren bir eğitim-öğretim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme olmak üzere dört ögesi bulunur (Ünver, 2003).

Etkili bir ders planı uygun ve açıkça yazılmış hedeflerle başlar. Hedef, öğrenicilerin ulaşması istenen bir öğrenme çıktısının tanımıdır (Farrell, 2002). Öğrenicilerin hedefler odağında yansıtıcı düşünebilmeleri için bu hedefleri benimsemeleri gerekir. Hedefleri benimseyen öğrenici, hedeflere ulaşma yolunda hangi noktada olduğuna ve başka neler yapabileceğine ilişkin düşünür, öğrenme süreci sonunda hedeflere nasıl ve ne düzeyde ulaştığına, hedeflere ulaşmadaki eksiklerini gidermek için neler yapabileceğine yönelik yansıtmalarda bulunur (Ünver, 2003, s. 31). Bununla birlikte, belirlenen hedefler öğreticilere öğrenicilerinin dersin sonunda neler öğrendiklerini değerlendirmeleri için yol gösterir.

Öğrenilen bilgiler günlük yaşamda kullanılabildiği ölçüde üzerinde yansıtma yapmaya elverişlidir. Bu nedenle yansıtıcı düşünmeye dayalı bir içerikte bireyin yaşamında kullanabileceği konulara değinilmesi gerekir (Doğanay, 2002; Ünver, 2003). İçerik, temelde, bireyin önemli bir soruyu, konuyu veya problemi yansıtabilmesini sağlayan bilgi gereksinimidir (Shermis, 1992). Konu alanı, üzerinde düşünülecek bir içerik sağlar, düşünme becerileri ise bu içeriğin anlaşılması ve anlamlı kullanımı için yollar sunar (Doğanay ve Ünal, 2006). Yansıtıcı düşünmede içerik öğrenicilerde karar verme becerisinin geliştirilmesi için kullanılır. Öğreniciler problemlerini çözerken bilgiyi kullanırlar ancak odak nokta bilgi değil, problem

çözme ve bilimsel akıl yürütmeye dayalı karar vermedir (Doğanay, 2002, s. 21). Bu anlamda yansıtıcı düşünme, öğrenicilerin içeriği edinmek amacıyla tüm yaptıklarıdır denebilir (Shermis, 1992).

Konu alanı, öğrenicilerin yansıtmalarını gösterebilecekleri durumlarla, yani yansıtıcı düşünmeye olanak tanıyan öğrenme yaşantılarını sağlayacak bir biçimde ve öğrenicilerin ilgi, istek ve gereksinimlerine göre hazırlanmalıdır (Saylan, 1991). İçerik düzenlenirken herhangi bir sınırlamaya gidilmemeli, öğrenici, yeteneğine, ilgisine, hazırbulunuşluk düzeyine göre istediği her konuyu ve sorunu öğrenme ortamına dahil edebilmelidir (Yorulmaz, 2006). Shrum ve Glisan (1994), yabancı dil dersleri özelinde, zaman geçtikçe ve öğreniciler yeterlik kazandıkça, öğrenicilerin içeriği seçmede ve derslerin yapısını belirlemede giderek daha etkin bir rol üstlenebileceklerini belirtmiştir. Öte yandan öğreticiler, öğrenicilerin bireysel farklılıklarına göre bazı kavramların farklı yöntemlerle birden çok kez işlenmesi gerektiğini göz önünde bulundurmalıdır (Akt. Farrell, 2002).

Ders hedefleri belirlendikten sonra öğreticiler bu hedeflere başarılı bir biçimde ulaşmak için kullanılacak etkinliklere karar vermelidir. Etkinliklerin amaçları ve yapıları üzerinde düşünme anlamına gelen bu aşama aynı zamanda dersin yapılış biçimini planlamayı ifade eder (Farrell, 2002). Bu aşamada öğrenme sürecinde üst düzey düşünmelerin sağlanması ve alınan geribildirimler doğrultusunda gerekli düzeltme ve değerlendirmelerin gerçekleştirilmesi gerekir. Sürecin başından sonuna kadar öğrenicilerin kendilerini değerlendirmelerine ve ifade etmelerine fırsat tanınmalıdır (Uygun, 2012).

Bilgiyi dikkat çekici ve eğlenceli bir durumda sunmak öğrenicileri öğrenmeye daha istekli duruma getirebilir. Öğretme-öğrenme etkinliklerine ilgiyle katılan öğrenicilerin neyi, nasıl ve ne kadar öğrendiklerini düşünme olasılıkları artacaktır. Bu yönüyle, öğrenicilerin öğretme-öğrenme etkinliklerine katılımını sağlamak için onları öğrenmeye güdülemek ve onlara pekiştireç ve dönütler vermek yararlı olabilir (Ünver, 2003).

Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretme-öğrenme etkinlikleri bir problem çözme süreci olduğundan öğrenicilerin çeşitli problem durumlarıyla karşılaştırılmaları gerekir. Öğrenici, yansıtıcı düşünmeyi uyaran öğretme-öğrenme etkinlikleri ile

problemleri çözerken "nasıl" sorusuna yanıt bulur (Shermis, 1992, s. 56). Bu amaçla öğrenme ortamında, öğrenicinin kendi hedeflerine ulaşmasına yardım edecek farklı yöntemler kullanılabilir. Otobiyografik yazı yazma, mecazları ve hayal gücünü kullanma, küme tartışmaları, kültürel yazılar yazma, uygun denetim yaklaşımlarını kullanma gibi çeşitli yöntemlerden yararlanılabilir (Copeland, Birmingham, Cruz ve Lewin, 1993, s. 357). Bu yöntem ve yaklaşımlar "Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Stratejiler" ve "Yansıtıcı Düşünmeyi Kolaylaştırıcı Yöntem-Teknikler" başlıkları altında ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

Değerlendirme, öğretme-öğrenme süreciyle ilgili karar verme ve yorumlamayı sağlayan sistematik bir süreçtir. Yansıtıcı düşünme sürecinde değerlendirme etkinlikleri öğrenicilerin kendilerini ve birbirlerini değerlendirmelerine yönelik olmalıdır. Yansıtıcı öğrenmede sürece bağlı değerlendirme yapılır (Doğan Dolapçıoğlu, 2007, s. 46). Tek değerlendirme ölçütü yerine çoklu değerlendirme ölçütü kullanılması daha uygundur. Değerlendirme kapsamında öğretime etki eden tüm ortamı içine alacak biçimde çeşitli etkinlikler düzenlenmelidir (Demiralp, 2010, s. 61).

Yansıtıcı düşünmeye dayalı yapılan bir değerlendirmede öğrenicilerin bedensel, toplumsal, duygusal ve bilişsel gelişim düzeylerinin hedeflerde tanımlanan düzeyde olup olmadığının ortaya çıkarılması gerekir. Böylelikle, öğreniciler belirlenen hedeflere nasıl ve ne düzeyde ulaştıkları, ulaşamadıkları hedeflere neden ulaşamadıkları üzerinde düşünmeye başlar. Öğrenicilerin süreç içerisindeki sözel ve davranışsal dönütleri de yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim için büyük öneme sahiptir. Bu dönütler uygulamalar hakkında öğreticilere ipuçları verir ve böylece öğretici hatalarının tekrarlanma olasılığı azalır (Ünver, 2003).

İyi yapılandırılmış bir ders planı öğrenicilerin dikkatini çekerek dersle ilgilenme olasılıklarını artırır. Açık ve anlaşılır bir plan aynı zamanda verimli süre kullanımını en üst düzeye çıkarır ve öğrenicilerden beklenenler konusundaki kafa karışıklığını en aza indirerek sınıf yönetimini kolaylaştırır (Farrell, 2002). Shrum ve Glisan (1994), dil öğretimi dersleri için -Hunter ve Russell'dan (1977) adapte ettikleri- bir ders planı şablonu geliştirmişlerdir. Beş bölümden oluşan ve öğretici-öğrenici rollerinin tanımlandığı bu şablonu Farrell (2002, s. 33), Tablo 2-6'daki gibi aktarmıştır.

Tablo 2-6: Bir Ders Planının Temel Bileşenleri

Ders Bölümü		Öğretici Rolü	Öğrenici Rolü
1.	Açış	Öğrenicilerin önceki derste neler öğrendiklerini sorar. Yeni dersin ön sunumunu yapar.	Öğrendiklerini aktarır. Ön sunuma yanıt verir.
2.	Uyarım	Öğrenicileri yeni etkinliğe hazırlar. Dikkat çekicileri sunar.	Etkinliği yaşamıyla ilişkilendirir. Dikkat çekicilere yanıt verir.
3.	Öğretim - Katılım	Etkinliği sunar. Anlaşılırlığı denetler. Katılımı teşvik eder.	Etkinliği gerçekleştirir. Anlamaya çaba gösterir. Diğerleriyle etkileşimde bulunur.
4.	Kapanış	Öğrenicilerin neler öğrendiğini sorar. Gelecek derslerin ön sunumunu yapar.	Öğrendiklerini aktarır. Gelecek dersler hakkındaki fikirlerini aktarır.
5.	Takip	Öğrenilen kavramları pekiştirmek için farklı etkinlikler sunar. Etkileşim için fırsatlar sunar.	Yeni etkinlikleri gerçekleştirir. Başkalarıyla etkileşimde bulunur.

Bu plana göre açışta öğrenicilere önceki etkinliklerin neler olduğu ve nelerin öğrenildiği sorulur, işlenecek dersin bir ön görünümü verilir. Açış, öğreniciyi beklenen zihinsel etkinliklere yönlendirmelidir. Yönlendirilen bilgi, mevcut bilginin yeniden yapılandırılmasına katkı sağlar (Myczko, 2015). İkinci aşama olan uyarımda öğretici birçok seçeneğe sahiptir. Yapılacak etkinlik hakkında düşünmeyi sağlamak için sorular aracılığıyla öğrenicilerin etkinliği yaşamlarıyla ilişkilendirmelerine yardımcı olunabilir ya da bir hikâye, canlandırma, görsel ya da şarkı gibi bir dikkat çekici ile başlanarak verilen yanıtlar öğrenicileri etkinliğe yönlendirmek için kullanılabilir. Öğretim-katılım aşamasında öğretici etkinliği sunar, öğrenicinin anlayıp anlamadığını denetler ve etkin katılımı teşvik eder. Bu aşamada, öğrenicilerin ikili veya küme çalışması yoluyla etkileşime girmeleri sağlanabilir. Kapanışta, öğrenicilerin neler öğrendikleri değerlendirilir ve gelecek dersler hakkında öğreniciler bilgilendirilir. Son aşama olan takipte ise öğretici bazı kavramları pekiştirmek ve bazen yenilerini tanıtmak için öğrenicilerin farklı (yeni) etkinlikler kullanmasını sağlar. Bu doğrultuda öğrenicilere bağımsız çalışma fırsatı verilir ve derste gerçekleştirilen belirli etkinlikler veya görevler ev ödevi olarak belirlenebilir (Farrell, 2002).

Wilson ve Jan (1993, ss. 37-50) yansıtıcı düşünmeyi geliştiren ders etkinliklerinin (i) hazırlık aşaması, (i) yaşantıya odaklanma aşaması, (iii) bilgiyi örgütleme ve sunma aşaması, (iv) yansıtma aşaması, (v) ilave etkinlik veya deneyimler ile (vi) değerlendirme-planlama aşamasına göre tasarlanmasını önerir. Hazırlık aşamasındaki etkinliklerin amacı öğrenicilerin konu hakkında ne bildikleri ve ne bilmek istedikleri/bilmeleri gerektiğinin ortaya konmasını ifade eder. Daha

fazla deneyim için ders planlamasının yönü belirlenir, ders bilinenler üzerine yapılandırılarak öğrenicilerin odak etkinliklere hazırlanmaları sağlanır. Yaşantıya odaklanma aşamasında öğrenicilerin önceki öğrenmelere ilişkin soruları yanıtlanır, öğrenicilere ilgi çekici ve açımlayıcı sorular sorularak bilgiler teyit edilir ve bu bilgilerin değiştirilip genişletilebileceği ortak bir deneyim sağlanır. Bilgiyi örgütleme ve sunma aşamasında amaç öğrenicilerin çeşitli yollarla elde ettikleri bilgileri analiz etme, düzenleme, yorumlama ve yeniden sunmalarına yardımcı olmaktır. Sonrasında ek etkinliklerle öğrenicilerin daha fazla araştırma, tartışma ve bilgilenmelerine fırsat yaratılır. Yansıtma ve eylem aşaması ise entegre birim (ünite) boyunca gerçekleşir. Yansıtmanın amacı; kazanılan bilgi, beceri, değer ve tutumları pratik bir biçimde uygulamak, mümkünse önceki aşamaları yansıtmak ve bunlara göre hareket etmek, gelecekteki deneyimler için plan yapmak ve yansıtıcı ve üstbilişsel davranışları izlemektir. Bu doğrultuda öğreniciler kendilerine "Ne öğrendim?", "Konuyla ilgili anlayışımı ve öğrendiklerimi diğerleriyle nasıl paylaşabilirim?", "Neyi öğrenmem gerekiyor?", "Öğrenme yollarım nelerdir?" gibi sorular yöneltir. Son aşama olan değerlendirme ve planlama, ünitenin sürekli ve devam eden bir parçasıdır. Bu aşama öğreticilerin öğretme-öğrenme deneyimlerine ilişkin yansıtmalarını ve gelecek planlamalarını kapsar. Bu doğrultuda öğreticiler "Kullandığım stratejiler, anlama ve kavramayı netleştirmeye/genişletmeye yardımcı oldu mu?", "Öğrenicilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebiliyor muyum?", "Destekleyici bir öğrenme ortamını nasıl sağladım?", "Öğrenici katılımını ve etkileşimini nasıl sağladım?", "Hangi stratejileri modelledim ve bunlara ne ölçüde süre ayırdım?", "Planlamaya yardımcı olması için öğrenici değerlendirmelerini kullanabilir miyim?", "Öğrenicilerin kendi öğrenmelerini geliştirmelerinde düşünmeleri ve planlamaları için zaman ayırdım mı?" gibi sorulardan yararlanabilirler.

2.3.1.2. Öğreticinin Rolü

Miller ve Boud (1996, s. 4), başkalarına deneyimlerinden öğrenmelerine yardımcı olmanın rolünü tanımlamanın zor olduğunu belirtir. Whitaker (1995), yansıtıcı bir uygulama çerçevesi oluşturmada öğreticilerin öncelikle, kendi öğrenme yollarını keşfetmeleri için öğrenicilere ortam sağlamaları gerektiğini ifade etmiştir. Bu, öğreticilerin mevcut öğrenme ortamında uygun yansıtıcı öğrenme süreçlerini kolaylaştırmak için öğrenicilerin öğrenme gereksinimlerini belirleyebilmeleri

anlamına gelir (Akt. Tan, 2002). Diğer bir anlatımla, öğrenicileri düşünme alışkanlıklarına en iyi biçimde yönlendirmek için öğreticiler rollerine "anlam oluşturmanın kolaylaştırıcısı" (*facilitator*) olarak yaklaşırlar. Bu roldeki bir öğretici, öğrenici ve öğrenme arasındadır ve öğrenme etkinliğine stratejik bir biçimde yaklaşmasında öğreniciye rehberlik eder. Bu rehberlik, öğrenicinin bireysel ilerlemesini izlemesine, öğrenilen içerikten ve öğrenme sürecinden anlam oluşturmasına ve öğrendiklerini diğer bağlamlara aktarmasına yardımcı olur. Böylelikle öğrenme, zihni dönüştüren etkinliklerin sürekli bir parçası durumuna gelir (Costa ve Kallick, 2008, s. 222).

Yansıtma, sorgulama, değerlendirme gibi üstbilişsel stratejilerin genellikle bir yardım olmadan gelişemediği bilinmektedir (Amanvermez İncirkuş, 2018, s. 38). Nitekim tek başına yansıtmanın birçok zorluğu bulunur. Habermas'a (1974) göre öznenin kendi üzerine düşünmesi oldukça "paradoksal"dır. Çünkü yansıtma için benliğin bir parçası diğerinden özel bir biçimde ayrılmalı, özne kendine yardım edebilecek bir konuma ulaşmalıdır. Ayrıca özne üzerinde düşünme eyleminde özne kendini kolaylıkla aldatabilir. Bu nedenle, düşünmeye dayalı bir içerikte öğrenicilerin yardım almadan başarabileceklerinin bir sınırı vardır ve özellikle yabancı dil öğrenimi gibi alanlarda öğrenicilerin kendi kendilerine doğru düşünme alışkanlığına ulaştıklarını varsaymak yanlış olabilir. Öğreticinin görevi, öğrenicinin bilgi içeriğinin (dil ve kültür), tutumunun ve öğrenme süreçlerinin farkına varmasına, uygun sonuçlara ulaşmasına yardımcı olmak ve böylece öğrenme sürecini hızlandırmaktır (Boud vd., 1985; Myczko, 2015).

Yansıtıcı düşünmeye dayalı bir öğrenme ortamında, deneyimin anımsanması aşamasında öğreticiler (kolaylaştırıcılar), öğrenicinin deneyimde neler olduğunu olabildiğince nesnel bir biçimde tanımlamasını sağlamaya çalışır. Bu amaçla öğretici, olup bitenlerin ayrıntılı bir açıklamasını isteyerek ilk başta fark edilmemiş olabilecek olayları ortaya çıkarmaya yardımcı olabilir. Dinleme becerilerinin oldukça önemli olduğu bu süreçte öğretici, öğrenicilerin durumlarını açıklamak ya da yorumlamak için dili nasıl kullandıkları konusunda belirgin bir farkındalığa gereksinim duyar. Burada, öğreticilerin kendi yorum ve analizlerini sunmamaları önemlidir. Öğreniciler akranlarından yola çıkarak algılarının nesnelliğini kontrol edebilirler. Sonraki aşamada ise duygularla ilgilenilir. Öğreniciler deneyim sırasındaki duygularını fark

etmeleri yönünde cesaretlendirilebilirler. Nitekim bazı duygular öğrenmenin önünde bir engel oluşturabileceğinden bunların açıkça ortaya çıkarılması gerekir. Yeniden değerlendirme aşamalarında ise öğreticiler, performans için ölçütler sağlayarak ve başta destekleyici sorgulama olmak üzere diğer yansıtıcı yaklaşımları kullanarak öğrenicilerin amaçlarını belirginleştirmelerine yardımcı olabilirler (Boud vd., 1985).

Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğrenme ortamında öğretici rollerini tanımlamada kullanılan bir diğer kavram aracılıktır (*mediation*) (Main, 1980). Öğrenme deneyiminin aracılığı olarak adlandırılan şey, öğrenicinin öğrenme durumunu etkileme amacıyla öğretim materyalinin değiştirildiği herhangi bir eylemi ifade eder. Bu, öğrenme süreçlerinin farklı biçimlerde nasıl kullanılacağına dönük önerileri içeren bir kolaylaştırma süreci olabileceği gibi öğrenme materyalinin daha karmaşık duruma getirilmesi olarak da gerçekleşebilir. Laurillard (2002, s. 21), öğrenmeye doğrudan başka bir kişi tarafından etki edildiği bu durumlar için "dolayımlı öğrenme" (*mediated learning*) terimini kullanır. Aracılık, öğreniciler öğrenmeye başlamadan önce çok az yönlendirmeyle, yani yalnızca değerlendirme ölçütlerinin sağlanmasıyla da olanaklıdır. Nitekim değerlendirme ölçütleri, sonrasında gerekli öğrenmeyi yönlendirme işlevine sahiptir. Aracılık öğreticiden çok öğretme materyaline odaklandığından yararlıdır. Aracısız bir durumda ise öğrenici ne öğreneceğini seçmekten sorumludur (Moon, 2004). Öte yandan yansıtıcı düşünmeye dayalı öğrenme öğrenicinin bilişsel farkındalık ve özdüzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediğinden (Kaminski, 2002) öğreticinin süreç içerisinde rehberliği azaltmasını gerektirir (Swartz ve McGuinness, 2014). Nickerson (1984), düşünmeyi öğretmenin uzun zaman gerektiren bir süreç olduğunu vurgulayarak sürecin basamaklarını model olma, rehberlik etme ve rehberliğin yavaş yavaş ortadan kaldırılması olarak ele almıştır (Akt. Dilekli, 2015).

Yansıtıcı düşünme hedef temelli ve çaba gerektiren bir düşünme biçimidir (Wakefield, 1996, s. 59). Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretme-öğrenme sürecinde öğrenicinin düşünmesi, çalışmasını planlaması, hatalarını anlaması ve bunları düzeltmesi için yeteneklerine uygun öğrenme ortamlarına ve etkinliklere gereksinim duyulur (Taber, 2008; Saylan, 1991). Yansıtıcı düşünme becerisini geliştirecek ortam ve etkinliklerin oluşturulmasında göz önünde bulundurulması gereken durumlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Koszalka, Song ve Grabowski'den akt. Babaoğlu, 2018;

Moon, 1999; Tan, 2002):

a. Öğrenicilerin soruları yanıtlarken düşünmelerini sağlayacak ölçüde bekleme süresi sağlamak.
b. Sonuçları gözden geçirmeye teşvik edici ve duyuşsal açıdan destekleyici bir öğrenme ortamı sağlamak.
c. Öğrenme durumunun, öğrenilen durumun, bilinenin, henüz bilinmeyenin ve neyin öğrenildiğinin yorumlanmasını sağlamak.
d. Öğrenme etkinlikleri sırasında yansıtıcı düşünmeyi teşvik etmek için yarı yapılandırılmış otantik görevler vermek.
e. Öğrenicilerin düşüncelerinin altında yatan nedenleri ortaya çıkarmak için yansıtıcı sorulardan yararlanmak.
f. Araştırmalar sırasında öğrenicilerin düşünme süreçlerini yönlendiren bazı açıklamalar sunmak.
g. Öğrenicilerin önemli olduğunu düşündükleri bilgileri keşfetmelerini sağlayan daha az yapılandırılmış bir öğrenme ortamı sağlamak.
h. Olayların farklı noktalarını görebilmeyi sağlamak için -akran grubu çalışmalarında ve küçük grup etkinliklerinde olduğu gibi- sosyal öğrenme ortamları sağlamak.
i. Öğrenicilerin kendi görüşlerini yazmaları, düşüncelerini desteklemeleri, karşıt görüşlere karşı farkındalık kazanmaları ve kendi görüşlerinin zayıf yönlerini anlamaları için yansıtıcı günlük tutmalarını sağlamak.
j. Beceri temelli dersleri kaydetmek ve yeniden oynatmak için video veya ses kaydedici gibi teknolojileri kullanmak.

Öğreticiler, tüm içerik alanlarında ve düzeylerinde düşünmeyi destekleyen ve geliştiren olumlu bir öğrenme ortamı yaratmada etkin bir rol üstlenir (Wilson ve Jan, 1993). Boud ve Walker (1990), öğrenme ortamını öğrenme bağlamı olarak adlandırır. Buna göre öğrenme ortamı fiziksel çevreden fazlasıdır ve "belirli kurum ve toplulukların resmi gerekliliklerini, kültürünü, uygulamalarını ve standartlarını, öğreticinin amaçlarını, beklentilerini ve -bunun bir parçası olarak- bireylerin kişisel özelliklerini kapsar" (s. 65). Bu nedenle öğreticiler, öğrenicileri öğrenmeye istekli olmaya teşvik edecek ve kendi öğrenmelerini izlemelerine ve yönetmelerine olanak sağlayacak program ve kaynakları planlamalıdırlar (Wilson ve Jan, 1993, s. 18).

Öğrenmenin ortaya çıktığı bilişsel süreçler doğrudan gözlemlenebilir değildir (Bruner, 1996, s. 108). Dolayısıyla öğrenicilerin öğrenme sırasındaki düşünmeleri hakkında daha bilinçli ve bilgili olmalarına yardımcı olmaya çalışmak, bilişsel etkinlikler ile öğrenme çıktıları arasında daha açık bağlantılar kurabilir ve bu bağlantıları açıklayabilir (McGregor, 2007). Öğrenici neden bu şekilde düşündüğünü ifade ederken öğretici, sürecin hangi basamağında hata yapıldığını izler ve sürece müdahale eder (Swartz ve McGuinness, 2014). Ancak bu müdahalelerin belli bir sınırlılıkta gerçekleşeceği unutulmamalıdır. Nitekim öğreticiler yalnızca, bireylerin kendileri hakkında açıklamayı seçtikleri şeyler aracılığıyla bu duygu ve düşüncelere erişebilmektedirler. Dolayısıyla yansıtmaya dayalı bir öğrenme ortamı ister sözlü ister yazılı ister paylaşılan ister kişisel yansıtmalar içersin, sınıf topluluğu içinde bir güvenlik duygusu gerektirir (Wilson ve Jan, 1993, s. 18). Zeichner ve Liston (1987), yansıtıcı düşünmenin gelişmesi için öncelikle kişilerin kendilerini güvende hissetmeleri gerektiğini, güvensiz ve stresli bir ortamda yansıtıcı düşünmeyi kullanmanın mümkün olamayacağını belirtir. Bir öğrenici, benliğini tehdit altında hissetmeden, "Bu konuyu daha önce düşünmemiştim." ya da "Düşünme performansım bu alanda zayıf." diyebilmelidir (de Bono, 1976). Benzer bir biçimde Ford ve Profetto-McGrath (1994), öğrenici-öğretici ilişkisinin eşitlikçi bir yapıya sahip olması gerektiğini savunur. Bu tür bir ilişki, öğrenici ve öğreticinin deneyimini eşit düzeyde konumlandırır ve bu eşitlik öğrenicinin kendi deneyimini önemli görmesine ve deneyimleri hakkında neler hissettiğini daha özgürce dile getirmesine yardımcı olur.

Kültürlerarası öğrenme ortamlarında; karşılıklı öğrenme, bakış açılarını, algıları ve duyguları kavrama, bunları kabul etme ve paylaşma için özgür öğrenme ortamı bir ön koşuldur. Nitekim kültürel farklılığı tanımlayan kuramlar, zaman ve mekân gibi temel boyutlarda bile gerçekliğin ne denli farklı algılanabileceğini vurgular. Yansıtma, özellikle bir anlamlandırma süreci olduğundan öğretici, dile getirilen tüm görüşleri eşit olarak dinlemeli, tümünün önemli ve araştırılmaya değer olduğunu göstermelidir. Bununla birlikte, bazı kültürlerden gelen bireyler diğerlerinden daha "dışa dönük" olabilir. Bu bireyler bazı durumlarda sessiz veya içe kapanık öğreniciler için yansıtmayı kapatarak bir öğrenme engeli oluşturabilir. Bu açıdan öğreticinin kültürel farklılıklara duyarlı olması önemlidir. Öğretici,

öğrenicilerin tüm deneyim, yetenek ve katkılarına değer vermeli ve onların farklı gereksinim ve beklentilerini kabul etmelidir (Gordijn vd., 2018; Loughran, 1996).

Yansıtmaya dayalı etkinliklerin amacına hizmet etmesi ve etkili bir biçimde kullanılması için Epstein (2003), öğreticilerin planla-yap-kontrol et sıralamasında yapması gerekenleri ve sonrasında sınıfta karşılaşılabilecek durumları şöyle sıralamıştır:

a. Yansıtma etkinliklerini günlük programın bir parçası haline getirme: Bu uygulama ile öğreniciler belli bir süre sonra öğreticinin rehberliğine daha az gereksinim duyarlar. Ne yapacakları ve nasıl yapacakları ile ilgili soruların büyük bir bölümünü kendileri yanıtlayabilir. Ayrıca sınıf içi etkinlikleri tamamladıktan sonra geri dönüp etkinlik ile ilgili eylemlerini gözden geçirirler.

b. Açık uçlu sorular sorma: Öğrenicilere soru sorarken yanıtı mutlak olan sorular yerine öğrenicinin düşünmesini sağlayacak açık uçlu sorular yöneltilmelidir. Bu durum öğrenicinin probleme yönelik uygulamak istediği çözüm yollarını daha anlaşılır kılar. Özellikle "nasıl" ya da "niçin" ile başlayan yorum soruları öğrenicilerin deneyimlerini fark etmesine ve problemlere çözüm yolu bulmasına olanak tanır.

c. Öğrenicileri dikkatlice dinleme: Öğreticinin her öğrenicinin söylediklerine ve beden diliyle anlattıklarına dikkat etmesi oldukça önemlidir. Böylelikle öğretici öğrenicinin ifade etmekte zorlandığı ya da dile getirmeye çekindiği çözüm yollarını fark edebilir ve bu noktadan yola çıkarak öğrenicilerin fikirlerini ayrıntılandırmalarını ve bunları uygulamak için uygun seçenekleri göz önünde bulundurmalarını sağlayacak etkili destek stratejilerini seçebilir.

d. Öğrencilere yaptıkları etkinlikler ile ilgili yorum yaptırma: Etkinlikler ile ilgili yorumlar yaptırmak öğrencilere deneyim kazandırdığı gibi değerlendirme açısından da onları cesaretlendirir. Ortaya konulan yorumun özgünlüğü etkinliklerin kalıcılığı ve sonraki deneyimlerde kullanılma olasılığı üzerinde etkilidir.

e. Öğrenicilerin söylediklerini yazma: Bu davranış sayesinde öğreniciler fikirlerinin değerli olduğunu düşünürler. Öğrenicinin fikirlerinin not edilmesi öğretici ve öğrenicinin ortak paylaşımını kapsayan somut kaynakların oluşturulması açısından oldukça önemlidir.

f. Öğrenicilerin plan ve etkinliklerini yansıtma ile ilişkilendirmesine yardımcı olma: Öğrenicilere etkinlikler sonunda öğrenme amaçları yeniden anımsatılmalıdır. Bu durum, öğrenicileri istekleri, tercihleri ve problem çözme stratejileri üzerine düşünmeye sevk eder.

g. Öğrenicilerin etkinliklerini bir sonraki güne taşımalarına yardımcı olma: Öğreniciler deneyimlerini yansıttıklarında, deneyim sırasında karşılaştıkları beklenmedik problemlere getirdikleri farklı çözüm yollarını anımsar ve bu süreçte farklı ilgi alanlarına yönelebilirler.

Yansıtıcı düşünmenin kapsam ve derinliği yaş, kişilik özellikleri ve dil yeterlik düzeyleri gibi bir dizi değişkenle yakından ilişkilidir (Myczko, 2015). Naghdipour ve Emeagwali (2013), yaş ve eğitim düzeyinin yansıtıcı düşünme davranışının iki temel belirleyicisi olduğunu ileri sürmüştür. Benzer bir biçimde Brown (1997), eğitim araştırmacılarının öğrenicilerin yansıtma kapasitelerini anlama ve geliştirmede yaş etkenini dikkate almaları gerektiğini savunmuştur. Çünkü geçmiş yaşam olayları bireylerin yeni deneyimlere tepki verme biçimlerini etkilemektedir. MacKeracher (1996), geniş yaşam tecrübesine sahip bireylerin bildiklerinin öğrenilecek olanla çelişme olasılığının daha fazla olduğunu bildirir. MacKeracher (1996) ayrıca, benlik algısının öğrenmeler üzerinde belirleyici bir role sahip olduğunu savunmuştur. Bu görüşe göre olumlu benlik algısı bireyleri öğrenmeye daha duyarlı bir duruma getirirken olumsuz benlik algısına sahip öğrenenler kendilerini daha fazla tehdit altında hisseder ve bu nedenle öğrenme ortamlarına girme olasılıkları daha düşüktür.

Yetişkinler için en önemli öğrenme alanlarından biri, alışılmış düşünce ve davranış biçimlerinden çıkarak Mezirow'un (1991) perspektif dönüşümü olarak tanımladığı çerçeveye ulaşmaktır. Yetişkinlerle çalışırken, öğreticilerin yansıtıcı öğrenmeyle ilgili olarak dikkate almaları gerekenler üç madde altında sıralanabilir (Gordijn vd., 2018, s. 22).

1. Yetişkinler yaşamları veya işleri ile ilgili bir konuyu çoğunlukla akranlarından öğrenirler. Kendileriyle ilgili bildiklerini geliştirmek ve değişmek için özmotivasyona gereksinim duyarlar ve bu bilgi ve deneyimleri diğerleriyle paylaşmak isterler. Bu nedenle çoğu yetişkin, bir öğreticiden öğrenmeye gereksinim duymaz ya da öğreticiden öğrenmeyi sevmez.

2. Yetişkinler boş kaplar değildir. Halihazırda sahip oldukları bilgileri temel alırlar, dolayısıyla motivasyonlarına, öğrenme ortamına ve öğrenme yöntemlerine bağlı olarak amaçlanandan farklı şeyler de öğrenebilirler.

3. Öğreticinin (kolaylaştırıcının) rolü geleneksel bir öğreticinin rolünden farklıdır. Yetişkinler, kendi deneyimlerini paylaşarak, akranlarıyla diyalog kurarak ve neden ve çözüm arayışına etkin bir biçimde dahil edilerek öğrenmeye teşvik edilmelidirler.

2.3.2. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Stratejiler

Düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik ortaya konan yaklaşımlar genel olarak eksik bilişsel işlevlere odaklanır ve belirli düşünme türlerini işleterek düşünme süreçlerini iyileştirmeyi amaçlar (McGregor, 2007, s. 13). Alanyazın incelendiğinde yansıtıcı düşünmeyi geliştirme ve bireylere zihin alışkanlığı kazandırmada çeşitli strateji, yöntem ve teknikten yararlanıldığı görülür (Wilson ve Jan, 1993; Taggart ve Wilson, 2005; Ellis, 2001; Fogarty, 1994). Farklı öğretim alanlarındaki ve farklı düzeylerdeki çoğu içeriğe uygulanabilir nitelikte olan bu yaklaşımlarda, temelde, öğrenicilere kendilerini ifade etme olanağı verilerek öğrenicilerin konuya yönelik tutumlarının ne olduğu ve neler öğrendiklerini fark etmelerinin sağlanması amaçlanır (Epstein, 2003; Tan, 2002).

Düşünmeyi geliştirici stratejilerin öğrenme ortamına uygunluklarının denetlenmeleri ve gereksinimlere göre uyarlanmaları gerekir. Yansıtıcı düşünme stratejileriyle donanık bir öğrenme ortamında stratejilerin tümü bir arada kullanılabileceği gibi sınıfın ve dersin niteliğine göre yalnızca bir veya birkaçı tercih edilebilir (Ersözlü, 2008). Stratejilerin sıralanması söz konusu olduğunda, yansıtmanın tekrar eden bir alıştırma haline gelmemesi için stratejilerin farklı zamanlarda sunulması önerilir. İçerik yalnızca analitik yöntemler, yalnızca eğlenceli

olanlar ya da yalnızca genel yansıtma yöntemleri ile yapılandırılmamalıdır. Örneğin, bireysel ve işbirlikli yansıtma stratejileri, yaratıcı veya bilişsel stratejiler arasında sırayla geçiş yapılabilir ve özellikle geleceğe yönelik bir yansıtma söz konusu olduğunda bu, öğrenme sürecinin sonuna doğru kullanılabilir. Yansıtmaların ilgi çekici kalmasında ve farklı öğrenme stillerine hitap etmesinde çeşitlilik büyük önem taşır (Gordijn vd., 2018, s. 31).

2.3.2.1. Öğrenme Günlüğü

Yazma yalnızca bilgiyi iletme veya gösterme değil, düşünceleri keşfetme, bilgiyi organize etme ve inançları yansıtma fırsatı oluşturan bir öğrenme yoludur (Yuekming ve Manaf, 2014, s. 974). Yansıtıcı günlükler, bireylerin bilişsel ve duyuşsal içgörülerinin açığa çıkarılmasını kolaylaştıran yazılı anlatım araçlarıdır. Bu araçlarda duygu, düşünce ve eylemlere ilişkin içsel süreçler oluş sırasına göre kaydedilir (Hubbs ve Brand, 2005). Alanyazın incelendiğinde "öğrenme günlüğü", "öğrenme yazıları" ve "yansıtıcı günlük" kavramlarının sıklıkla birbiri yerine kullanıldığı görülür. Bazı araştırmacılar ise öğrenme günlüklerinden "öğrenme kütükleri", "diyalog günlükleri" ya da "kişisel anlatımlar" olarak söz etmektedir. Yansıtıcı günlüklerin bir deneyim üzerine uygulamalı yansıtmayı, öğrenme yazılarının ise olan olayları kaydetmeyi ifade ettiği söylenebilir ve her iki kavram "öğrenme günlüğü" terimi altında genelleştirilebilir (Maarof, 2007; Elaldı, 2013).

Duygu ve düşünceleri kâğıda dökmek veya bir başkasına açıklamak, öğrenmeyi kolaylaştırdığı gibi bireylerin düşünme, problem çözme, akıl yürütme, üstbiliş ve öz değerlendirme kapasitelerini de geliştirir (Rodgers, 2002a; Ruiz-Primo vd., 2004). Öğrenme günlükleri (yazıları), öğrenicilerin kişisel tepkilerinin, sorularının, duygularının, değişen fikirlerinin, öğrenme süreci hakkındaki bilgilerinin ve öğrendiklerinin yer aldığı günlüklerdir (Wilson ve Jan, 1993, s. 85). Diğer bir ifadeyle öğrenme günlükleri, öğrenicilerin neleri öğrendikleri ve neleri öğrenemediklerinin kaydedildiği ortamlardır. Bu kayıtlar hangi içerikten ne düzeyde yararlanıldığı, hangi stratejilerin kullanıldığı, öğrenme sürecinde nelerin amaçlandığı ve bu amaçlara ne düzeyde ulaşıldığı gibi bilgileri içerir. Öğreniciler öğrenmeleri üzerine düşündükçe ve bunları günlüklerine kaydettikçe, öğrenme deneyiminde kullandıkları süreçleri tanımlayabilir; bilgiyi anımsama, örgütleme, yürütücü biliş stratejilerini kullanma ve değerlendirme yapma fırsatlar elde ederek analitik,

yansıtıcı ve üstbilişsel düşünme becerilerini geliştirebilirler. Yansıtıcı yazma sürecinde öğrenici, temelde, ön bilgileri ile yeni karşılaştığı bilgiler arasında nasıl bir uyum sağladığını düşünür; algısını, deneyimlerini, öğrenme süreciyle ilgili kişisel çıkarımlarını, düşüncelerinin etkililiğini ve içeriğe yönelik bilgilerini yorumlar. Bu açıdan öğrenme günlükleri, günlük etkinlikleri içeren yazılardan ya da bilgi ve çalışma etkinliklerinin kaydedildiği yazılardan oldukça farklıdır (Costa ve Kallick, 2008; Gammill, 2006; Günel, Kabataş Memiş ve Büyükkasap, 2009; Malthouse ve Roffey, 2013; Moon, 2006; Uğur, 2019; Wilson ve Jan, 1993).

Düşünceleri yazmak, bireyin içsel diyalog kurmasına yardımcı olur ve düşüncelerin daha mantıklı ve düzenlenebilir eğitimsel deneyimler olmasını sağlar (Colton ve Sparks Langer, 1993; Olson'dan akt. Okan, 2009). Yansıtıcı yazma genellikle bir deneyim hakkında yazmayı ifade eder. Betimleme süreci deneyim sırasında ya da deneyimden kısa bir süre sonra oluşan durumların gözlemlenmesini içerir. Yazmanın veya başkalarına bildirmenin ana nedenlerinden biri, yapılan gözlemlerin kişisel yargılardan arınmış olup olmadığını kontrol etmektir. Nitekim çoğu zaman hatalı algılar yalnızca anımsama ile belirlenebilir (Boud vd., 1985). Ancak yansıtıcı yazmanın içeriği, zihinde olanların doğrudan bir aynası değil sürecin bir temsilidir. Düşüncenin yazı biçimindeki yeniden sunumu, konuşma veya çizim gibi diğer yollarla temsil edilenlerden farklı olabilir. Öyle ki, kişisel yansıtmaların temsili (yazılı, sözlü, görsel vb.) oluşturulurken, yansıtmalar farklı biçimlerde modellenir ve tüm temsil türlerinde yansıtma süreci ikincil öğrenmeyi içeren bir öğrenme kaynağı olarak ortaya çıkar (Moon, 2004).

Yazma bir keşif sürecidir. Öğrenme günlükleri, bilişsel yapının "yazmayı öğrenme" ve "öğrenmek için yazma" amaçlarıyla kullanılması anlamına gelir. Problemin fark edilmesiyle başlayan bilişsel süreçler, öğrenicinin yeni bilgileri sentezlemesini sağlar (Eichler, 2009, s. 99). Lyons (2010, s. 187), öğrenme günlüklerinin özellikle yansıtıcı öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunların üstesinden gelmede etkili ve sistematik bir yol olduğunu savunur. Bu açıdan yansıtıcı günlük yazımında dikkat edilmesi gereken noktalar sırasıyla i) öğrenim sürecindeki engeli fark etme; ii) gerçekleştirilen performansın analizini gerçekleştirme ve iii) tanımlanan öğrenme sürecindeki performansı artırmak için planlama yapma olarak sıralanabilir (Raw, Brigden ve Gupta, 2005).

Bir terapi aracı olarak günlükler (Boud, 2001, s. 9) öğrenicinin sözlü olarak dile getir(e)mediği durumları yansıtmasını sağlamada etkili bir yoldur (Holly, 1989, s. 136). Kimi öğreniciler duygu, düşünce veya deneyimlerini sınıf tartışmalarında ifade etmekte güçlük çekebilir ve yazılı yansıtmalar öğrenicinin daha iyi hissetmesini sağlayabilir, onların stres yükünü azaltabilir (Griffith ve Frieden, 2000, s. 86). Birey yazma aracılığıyla olumsuz duygularını boşaltabilir ve kısıtlayıcı zihinsel bağlarından kurtulabilir (Rainer, 1980). Buna ek olarak öğrenme günlükleri öğrenicilerin kendi ürünleri olduğundan, öğreniciler kendilerini haklı hisseder, özgüvenleri artar ve bu duygu onları gelecekte daha iyi yazmaya ve yansıtmaya sevk eder (Güney, 2008, s. 43). Öğrenme günlükleri, öğrenmeyi belgelemenin de sistematik bir yoludur (McNeill, 2001). Öğrenciler günlük tutarken, hem kendi öğrenme biçimleri hakkında veri toplarlar, hem de işledikleri dersi tekrar etme olanağı bulurlar. Dolayısıyla öğrenciler tuttukları günlükleri incelediklerinde, kaydettikleri ilerlemeyi gözlemleyerek güdülenmiş olurlar (Bölükbaş, 2004).

Olumlu özelliklerine karşın öğrenme günlükleri sınıf uygulamalarında oldukça zaman alıcıdır (Thorpe, 2004). Bu nedenle, öğrenme günlüklerini kullanma süreleri, öğrenicilerin öğrenme fırsatlarından en iyi biçimde yararlanmalarını sağlamak için değiştirilebilir. Bu doğrultuda öğrenme günlükleri; bir öğrenme deneyiminden hemen önce, deneyim sırasında, deneyim sonrasında, her gün düzenli bir saatte (örneğin, gün sonlarında), farklı zamanlarda, belirli bir konunun parçası ya da bir oyun biçiminde kullanılabilirler (Wilson ve Jan, 1993). Yansıtıcı öğrenme günlükleri ev ödevi ya da proje ödevi olarak verilebilir ya da bölüm-ünite sonlarında doldurulabilir (Öner Sünkür, 2013). Günlüklerin uygulanma dönemleri kadar uygulamaya ayırılacak süre de önemlidir. Öğrenicilere, derin bir biçimde düşünmelerini mümkün kılacak bir süre tanınmalı ve öğreniciler bu uygun zaman diliminde özgürce düşüncelerini yazabilmelidirler (Ersözlü, 2008).

Richardson ve Maltby'e (1995) göre başarılı bir öğrenme günlüğü uygun bir hazırlıkla başlar. Günlüğün amacının, yazma yönergelerinin, günlük yazma için planlanan zamanın ve günlük yazma için gereken yapı düzeylerinin günlük tutmaya başlamadan önce öğretici tarafından açıklığa kavuşturulması gerekir. Bu nedenle, daha önce öğrenme günlüğü tutmamış öğrenicilere günlüklerin tanıtılması ve yansıtıcı yazmanın modellenmesi önemlidir. Modelleme, öğrenicilerin önünde

öğrenme deneyimleri hakkında konuşmayı ve yazmayı ifade eder. Modelleme, öğrenicilere yansıtmanın işleyişini, yansıtma biçimlerini ve bu yansıtmaları öğrenme günlüklerine kaydetme yollarını göstermede önemli bir yöntemdir. Modelleme yoluyla öğreniciler olayları anlatmak ile olayların öğrenmeleriyle ilgisi üzerine sistematik olarak düşünmek arasındaki farkı anlayabilirler. Bu doğrultuda, yazılı yansıtmaların modellemesi öğrenicilerin görebileceği biçimde projektör, tahta veya büyük kartonlar kullanılarak yapılabilir. Metin yazılırken öğreticinin kendi kendine sesli biçimde konuşması yansıtmanın temel özelliklerinin vurgulanması açısından önemlidir (Wilson ve Jan, 1993). Öte yandan, öğrenicilerin farklı düzeylerde yansıtmalar içeren günlük örneklerini incelemeleri de stratejinin tanıtlamasında etkili bir yoldur (Cengiz ve Karataş, 2016).

Öğrenicilerden yansıtmalarını belirli bir formatta kaydetmeleri ya da deneyimlerini belirli yönleriyle yansıtmaları istenebilir. Bu, düşünceleri analiz etmenin, yansıtmanın ve kaydetmenin farklı biçimleri olduğunun öğrenicilerce keşfedilmesini ve gerekli durumlarda değişikliğe gidilebilmesini amaçlar (Wilson ve Jan, 1993). Ne tür bir öğrenme günlüğünün kullanılacağına ya da günlüğün nasıl biçimlendirileceğine karar vermek önemlidir. Günlükler bütünüyle öğrenicilerin isteğine bırakıldığında öğrenicilerin onu bir hikâye defteri olarak görmeleri olasıdır. Bu nedenle düşünme alışkanlığı kazandırma sürecinde öğrenicilere tasarım edilmiş günlükler vermek daha doğru bir yöntemdir (Ersözlü, 2008).

Langer (2002, ss. 340-341), günlük tasarımlarını -belirli formatların kullanılıp kullanılmadığına göre- üç biçimde ele alır. Bunlar yapılandırılmamış günlükler, yapılandırılmış günlükler ve diyalog günlükleridir. Yapılandırılmış günlükler sınırlandırılmış bir yapıdadır; öğrenicinin sürece ilişkin bilgilere odaklanmasına yardımcı olur. Öğretici belirli bir formatta ya da belirli bir düzeyde almak istediği bilgiyi kolay biçimde elde edebilir. Bu tür günlükler, yanıtları karşılaştırmada ve grup olarak öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini belirlemede öğreticiye kolaylık sağlar. Yapılandırılmamış günlükler, öğrenicilerin kendi tasarımlarını üretmelerine izin veren daha serbest yapıdaki yazma ortamıdır. Yapılandırılmamış günlükler bir iç dökme defteri gibidir. Bu bünlüklerin yapıları belli çerçevelere dahil olmadığından ve öğreniciler tarafından belirlendiğinden öğrenicinin yansıtma yapıp yapmadığını değerlendirmesini ve günlüklerin karşılaştırılmalarını güçleştirir. Bir diğer tasarım

olan diyalog günlükleri yüz yüze olmayı gerektiren, iletişime dayalı günlüklerdir. Bu günlükler iki veya daha fazla kişi arasında fikir alışverişini teşvik eden bir yapıdadır. Wilson ve Jan (1993) diyalog günlüklerini eşli diyalog günlükleri ve öğretici-öğrenici diyalog günlükleri olmak üzere iki türde tanımlar. Eşli diyalog günlükleri iki öğrenicinin kendi öğrenme yazıları aracılığıyla iletişimini ifade eder. Belirlenen zamanda, her bir sınıf üyesi kendi öğrenme yazısını yazar. Bu yazılar daha sonra bir eşle değiştirilir. Öğretici-öğrenici diyalog günlükleri ise öğreticiden dönüt alma gereksinimi olduğunda kullanılır.

Wilson ve Jan (1993), diyalog günlüklerine ek olarak öğrenme günlüklerini, yazan kişiler ve yazılan konuya bağlı olarak kişisel, iki kolonlu, grup/sınıf yazıları ve belirli konu alanı yazıları olarak çeşitlendirir. Kişisel günlükler, öğrenmeye ilişkin tüm tepkilerin, yansıtmaların kaydedildiği bireysel günlüklerdir ve öğrenici yazdıklarını yalnızca geribildirime gereksinim duyduğunda paylaşır. İki kolonlu günlükler hem içeriği hem de yansıtmaları kaydetmek üzere iki amaca hizmet eder. Günlük sayfası ikiye ayrılır ve bir tarafa konu ve sorular diğer tarafa yansıtmalar yazılır. Grup günlükleri belli bir eyleme ilişkin grupların ya da sınıfın yansıtmalarını ve grup değerlendirme etkinliklerini içeren günlüklerdir. Bu tür günlükler sınıfın paylaşabileceği biçimde büyük kâğıt ve kartonlara yazılabilir ya da ayrı bir deftere kaydedilebilir. Özel konu alanı günlükleri ise belirli bir konu alanına özgü yansıtmaların yer aldığı kayıtlardır. Bu günlükler matematik veya dil gibi farklı alanlarda, alanın yapısına göre farklılık gösterecek biçimde tasarlanabilir. Öte yandan öğrenme günlüklerinin yazılı girişlerle sınırlandırılması gerekmez. Günlükler kavram haritaları, çizimler, tablolar, çizelgeler, akış şemaları, semboller, diyagram ve etiketler içerebilir.

Öğrenme günlükleri öğrenicilere olduğu kadar öğreticilere de çeşitli yararlar sağlayabilir. Öğrenme günlükleri öğrenicilerin düşünme ve öğrenmelerine açılan bir pencere görevi görür ve öğreticinin öğrenciyle iletişim kurmasına aracılık eder. Öğrenme günlükleri aracılığıyla her öğrenicinin öğrenme ve düşünme süreci hakkında, diğer değerlendirme stratejileri ile elde edilemeyen değerli bilgilere ulaşılabilir, bu veriler belirli bir öğretim stratejisinin etkililiğini değerlendirmek için kullanılabilir ve öğrenicilerin gereksinimlerine uygun öğretim süreci içerikleri daha doğru planlanabilir (Wilson ve Jan, 1993).

Öğrenme yazıları üzerinde değerlendirmeler yapmanın yanı sıra öğrenicileri sözlü ve yazılı geribildirimlerle desteklemek, onlarla zaman zaman toplantılar düzenlemek ve yazdıklarını analiz etmelerini istemek öğrenicilerin daha ileri düzeyde yansıtıcı düşünmelerini sağlayabilir (Cengiz ve Karataş, 2016). Nitekim günlük tutma ve diyalog, yansıtıcı öğrenme sürecinde birbirini tamamlayan süreçlerdir ve öğreniciler istediklerinde kayıtlarını sınıfla paylaşabilmelidir (Wong vd., 1997). Geribildirim yansıtıcı düşünmeyi destekleyici bir sistemdir ve öğreticiler koşullara göre bireysel ya da grup olarak öğrenicilere geribildirim verebilir. Geribildirim öğrencilere farkındalık düzeylerini, hangi bilgileri ne düzeyde bildiklerini, neleri eksik neleri tam yapabildiklerini, öğrenme süreçlerinde dikkat edebilecekleri başka hangi noktaların olduğunu ve amaçlara ulaşmada ne tür strateji, yöntem ve tekniklerden yararlandıklarını belirlemelerinde yol göstericidir. Geribildirim ayrıca grup üyeleri arasında eşli olarak da gerçekleştirilebilir. Bu durum günlük yazımının verimliliğine de önemli katkılar sağlar (Ersözlü, 2008).

Öğrenme günlüklerinin notlandırılması tartışmalı bir konudur. Richardson ve Maltby (1995), bazı öğrenicilerin değerlendirmeyi günlük yazmanın önünde bir engel olarak gördüklerini belirtir. Bu öğreniciler günlüklerinin değerlendirilmesi konusunda endişe duyduklarından günlüklerini tamamlamayabilir ya da deneyimlerini yansıtmak yerine öğrenme günlüğünün yapısına ve yazma biçimine odaklanabilirler. Conway (1999), bir öğrenicinin günlüğüne not vermenin, günlük yazımına zarar verici bir etkiye sahip olduğunu ifade eder. Ona göre öğrenme günlüklerinin resmi olarak değerlendirilmesi yazma üslubunu etkileyebilir, yaratıcılığı engelleyebilir ve otosansür yaratabilir. Bununla birlikte Heinrich (1992) günlüklere bireysel olarak not vermek yerine toplam ders notunun bir yüzdesinin atanmasını ve bu yüzdenin öğrenicilerle ortaklaşa belirlenmesini önermiştir (Akt. McNeill, 2001).

Bilgisayar teknolojisinin artan kullanımı ve uzaktan eğitimin yaygınlaşması nedeniyle birçok öğrenici içgörülerini ve yansıtmalarını çevrimiçi ortamlara kaydetmeyi tercih etmektedir. Çevrimiçi günlük ya da e-günlük olarak adlandırılabilecek bu günlükler temelde, yukarıda açıklanan günlük tutma tekniklerinden herhangi birinin tamamen veya kısmen elektronik biçimde gerçekleştirilmesini ifade eder (Hiemstra, 2001). Öğrenme günlükleri elektronik bir

formata kolayca uyarlanabilir, web tabanlı bir ortamda yansıtıcı öğrenmeyi sağlayan pratik ve sosyal alanlar yaratılabilir. Çevrimiçi yansıtıcı günlükler geleneksel günlüklere göre potansiyel avantajlara sahiptir. Çevrimiçi günlük bir uzaktan eğitim programı ile birleştirildiğinde, eğitim teknolojisi ile yansıtıcı öğrenmenin güçlü yönlerinden yararlanmaya yardımcı olur ve aynı zamanda müfredat genelinde öğrenme çıktılarının kesintisiz bir kaydını sağlar (Kessler ve Lund, 2004). Çevrimiçi günlükler, her girişe bir tarih ve zaman damgası ekleyerek öğreticinin girişlerin tam olarak ne zaman yapıldığını bilmesine olanak tanır. Bu, dönem boyunca öğrenme için düzenli yansıtmanın önemli olduğu durumlarda avantajlıdır ve öğrenicilerin toplam giriş sayısına ulaşmak için aceleyle yazmalarını engeller. Ayrıca öğreniciler çevrimiçi ortamlarda yansıtmalarını desteklemek için çizim ve resimler ekleme özgürlüğüne sahiptir. Bunula birlikte ortamın elektronik yapısı öğretici için kolay taşınabilirlik (taşınacak birçok ayrı öğrenici günlüğü yerine tek bir elektronik dosya) ve elektronik yazım denetimi kolaylığı sağlar (Bouldin vd., 2006; Efimova ve Fiedler, 2004).

Yazma, yansıtma süreci sırasında içgörüler üretmek için güçlü bir araçtır (Daudelin, 1996) ancak yansıtıcı düşünme her zaman yazılı bir biçim almak zorunda değildir. Bu, özellikle yazılı yansıtmaları zahmetli bulan öğreniciler için geçerlidir. Bu amaçla sesli günlüklerden (*audiotaped journal*) yararlanılabilir ve düşünceler, temel sorulara/konulara dayalı veya açık uçlu olarak -düzenli bir biçimde- sözlü dile getirilebilir (Wilson ve Jan, 1993). Sesli günlükler, yansıtmaların kâğıda yazılması yerine sözlü olarak ses depolama ortamlarına kaydedilmesi dışında geleneksel günlüklerle aynı yönergeleri takip eder. Sözlü dil, yazılı anlatımla aynı katı tutarlılık ve bağdaşıklık kurallarına bağlı olmadığından, sözlü günlüklerin kullanımı öğrenen açısından daha doğal ve daha özgür bir alan sağlayabilir (Dantas-Whitney, 2002). Öte yandan ses kaydına alınan günlükler, öğrencilerin sözlü becerileri hakkında geribildirim sağlamak için bir araç olarak kullanılabilir (Allan, 1991). Egbert (1992, s. 91), dil sınıflarında ses kaydına alınmış diyalog günlüklerini kullanan öğretici ve öğrenicilerin, yazılı günlüklerdekine benzer dilsel ve duyuşsal yararlar elde ettiklerini ileri sürer. Brown, Garver ve Sagers (1996, s. 20), ses kaydına alınmış diyalog günlüklerinin sözcük öğrenimine yardımcı olmanın yanı sıra dilbilgisel doğruluğu denetlemeyi ve hataları düzeltmeyi kolaylaştırdığını belirtir. Winter ve Conner (1989) ise ses kaydına alınmış diyalog günlüklerinin öğrenici için iyi dinleme

ve konuşma pratiği, dilbilgisi ve telaffuz hataları konusunda bireyselleştirilmiş koçluk, kültürler arası sorunları tartışma fırsatı ve bir ilerleme kaydı sağladığını ifade etmiştir.

2.3.2.2. Sorgulama

Sorgulama, yansıtıcı düşünme süreçlerini desteklemede kullanılan yaklaşımlardan bir diğeridir. Chuska'ya (1995, s. 7) göre "tüm öğrenmeler soruyla başlar". Sorgulama öğreniciye bilgi, beceri, deneyim, tutum, inanç ve değerlerini keşfetmesi için fırsatlar sağlamak üzere tasarlanmış soruların hazırlanıp sorulduğu bir yaklaşımdır (Lee ve Barnett, 1994, s. 17). Yansıtıcı sorunun temel amacı, öğrenicileri öğrenme materyali hakkında derinlemesine düşünmeye ve mevcut bilgiyi yeni yollarla işlemeye teşvik etmektir. Yansıtıcı sorular bilinenlerin yapılandırılmasına, fikirlerin netleştirilmesine, doğrulanmasına ve yeni fikirlerin geliştirilmesine olanak tanır (Katrein, 2016; Wilson ve Murdoch, 2008).

Sorular; düşünmeyi yönlendiren, anlamayı kolaylaştıran, merak ve ilgi uyandıran dışsal uyaranlardır. Öğrenici geribildirimi sağlayan bu uyaranlar yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin sınıf içinde uygulanmasında önemli bir yer tutar (Doğan Dolapçıoğlu, 2007, s. 38; Kazu ve Demiralp, 2012, s. 136; Kılınç, 2010, s. 24). Soru sormanın amaçlarından biri öğrenicilerin anlayıp anlamadıklarına bakmak, diğeri ise öğreniciyi düşünmeye sevk etmektir (Ün Açıkgöz, 2003, s. 159). Antik Yunan filozoflarından bu yana öğrenmeyi geliştirmek için sorular kullanılagelmiştir. "Ne bildiğini bilme"ye yönelik çalışmaların öncüsü olan Sokrates'in kullandığı sorularla öğrenme yöntemi düşünmeyi geliştirmede kullanılan ilk yöntemlerden biri olarak kabul edilir. Sokratik yöntemde her sorunun yanıtı başka bir soruyla verilir ve her yanıt kişiyi başka bir soruya götürür (Perkins, 1986, s. 41). Benzer bir biçimde yansıtıcı sorular aracılığıyla yapılan sorgulamalarda, yansıtıcı biliş etkinleştirilir, öğrenicilerin öğrenmelerini planlayıp izlemeleri ve öz açıklama yapmaları sağlanır (Erdoğan ve Şengül, 2018). Bireyin ne bildiğini ve ne bilmediğini belirlemesi aynı zamanda öğrenme için önemli bir güdülenme kaynağıdır.

Okul dışındaki gerçek yaşam koşullarında bilgi kişilere düzenli bir biçimde sunulmaz. Bilgi, deneyimin araştırılmasıyla, nerede aranacağı bilinerek ve varsayımlar yapılarak elde edilir (de Bono, 1976). Soru sormak yansıtmanın

merkezinde yer alır. Etkili bir sorgulama, bireyin eylemleri ve deneyimleri hakkında sahip olduğu düşüncelerinin ötesine geçmesini, sorunların temelinde yatan inanç, varsayım ve değerleri eleştirel olarak gözden geçirmesini ve sorunlara yönelik oluşturduğu çözüm yollarını değerlendirmesini sağlar (Haigh, 2000). Yansıtıcı soruları yanıtlamada yapılan açıklamalar ve kişinin bu açıklamaları yapmak için kendi düşüncelerini ayrıntılandırmada geçirdiği bilişsel süreçler bireyin öğrenmesine ve biliş üstü gelişimine katkı sağlar (Atasoy ve Yalın, 2017). Ertmer ve Newby (1996), bilişsel stratejilerin plansız bir biçimde tüm öğrencilerde kendiliğinden oluşmasının beklenemeyeceğini, yansıtıcı sorular gibi öğretim stratejileri aracılığıyla sistematik ve planlı bir biçimde geliştirilebileceğini belirtmiştir. Berandi-Coletta ve arkadaşları (1995), yansıtıcı soruların, öğrenmeye ilişkin içsel geribildirimler ürettiğini ileri sürerken, Hoffman ve Spatariu (2008) bir tür dışsal değerlendirme aracı olan yansıtıcı soruların stratejik geribildirimin bir parçası olduğuna dikkat çekmişlerdir (Akt. Atasoy, 2009). Üstün (2011) ise kişide var olan ancak dikkat edilmeyen bazı zihinsel yapıların söze döküldüğünde ortaya çıkacağını ve yansıtıcı soruların hem bireyin anladıklarını yansıtmasını hem de belli sonuçlara ulaşmasını sağlayacağını belirtir. Nitekim yansıtıcı sorular bireyin farkında olmadığı birçok bilgi yapısını ortaya çıkarabilir niteliktedir (Gordijn vd., 2018, s. 29).

Değişim süreci artan özfarkındalık ve kişinin kendi uygulamalarını inceleme isteği ile başlar. Yansıtıcı bir etkinliğin amacı basitçe benlik bilincini artırmaktır (Lee ve Barnett, 1994, s. 17). Üst düzey düşünme, bireyin yaşına ve bilişsel düzeyine göre geçirdiği yaşantının çeşitliliği ve bu çeşitliliğin içerisinde üst düzey düşünmenin gelişimini sağlayacak üst düzey sorular ile geliştirilebilir (Ersözlü, 2008, s. 58). Dolayısıyla öğrenicilerin yansıtıcı düşünme düzeyleri öğretim içinde kullanılan soruların düzeyinden doğrudan etkilenir. Wilson ve Jan (1993, s. 71), soru sormayı etkili kılmak için öğreticilere şunları önerir:

a. Farklı amaçlar için farklı soru tipleri kullanılmalıdır.
b. Her sorunun bir amaca yönelik olduğundan emin olunmalıdır. Sorular zaman geçirmek için ya da yalnızca etkinlik olsun diye sorulmamalıdır.
c. Önemli sorular dersten önce planlanmalıdır.
d. Derste veya gün içinde farklı soru tiplerini kullanmaya özen göstermelidir.

e. Öğrenicilere yalnızca anımsamayı gerektiren sorular yerine onları tanımlayıcı ve çözümleyici yanıtlar vermeye yönelten sorular kullanılmalıdır.
f. Öğrenicilerin yanıtları dikkatlice dinlenmeli ve sonraki sorulara geçmeden önce soruya verilen yanıtlar üzerinde yansıtmalarda bulunulmalıdır. (Ayrıca, öğrenicilere bu yansıtmanın neden ve nasıl yapılacağı açıklanmalıdır.)
g. Öğrenicilerden dinlemeleri, düşünmeleri ve sonra yanıt vermeleri istenmelidir.
h. Tüm yanıtlara olumlu ve dürüst bir biçimde karşılık verilmelidir. Doğru ve yanlış tüm yanıtlar öğrenicinin öğrenmesini kolaylaştırmada kullanılmalıdır.
i. Soruyu sorduktan sonra öğrenicilerin düşünmeleri için onlara zaman verilmelidir. Bu bekleme süreleri yanıtların daha kapsamlı olmalarını, daha çok kişinin yanıt vermesini, daha üst düzey düşünmeyi içermesini ve öğrenici tarafından başlatılan soruların artmasını sağlar.
j. Öğreniciler dinlemenin öneminin farkında olmalıdırlar. Bütün öğrenicilerin konuşması için ısrarcı olunmamalıdır. Etkili öğreniciler genellikle aktif dinleyenlerdir.
k. Öğrenicilerden de üst düzeyde düşünmeye yönelik sorular sormaları istenmeli ve onlara bu konuda gerekli olanaklar tanınmalıdır.

Lee ve Barnett (1994), yansıtıcı soruların hazırlanması ve sorulması sürecinde dikkat edilmesi gerekenlere şunları ekler:

a. Sorular öğrenicinin kendi deneyimlerine dayandırılmalıdır: Bireyler düşündüklerinde kendi deneyimlerine odaklanır ve kendi deneyimlerini keşfederler. Benzer bir biçimde, başkalarının deneyimleri de ancak öz deneyimlerle ilişkilendirildiğinde yansıtılabilir. Bu nedenle soruların otantik olarak algılanabilmesi ve yanıtlayanı düşünmeye teşvik edebilmesi için kişiye anlamlı gelmesi ve dolayısıyla öğrenicinin kendi deneyimlerine dayanması gerekir.

b. Sorular herhangi bir yargı içermemelidir*:* Yargı veya yönlendirme içeren soruların yansıtma sürecini desteklemekten çok engellemesi daha olasıdır.

Sorular, soruyu soran kişinin bir doğru yanıta sahip olduğunu, uygun bir yanıt beklediğini veya ölçme ve değerlendirme ile meşgul olduğunu ima etmekten uzak olmalıdır. Örneğin, öğreticiler "Neden yapmadın?", "Sence de öyle değil mi?" veya "Gerçekten ... yapmaya çalışmıyor muydun?" gibi ifadeler kullanmaktan kaçınmalıdır. Ayrıca sorular yöneltilirken nötr bir ses tonu kullanılmalı; vurgu, tonlama ve beden dili, yargı içermeyen ifadelerle uyumlu olmalıdır.

c. Sorular genel bir amaca hizmet etmelidir: Soruların bireylere anlamlı gelmesinde soruların sorulması için bir neden, etkileşim için bir amaç bulunur. Yansıtıcı sorular etkileşimin ilk aşamalarında, daha sonra öz değerlendirmenin bir parçası olarak ya da gelecekteki eylemleri planlamak için kullanılabilir. Dolayısıyla yansıtıcı sorgulamada tek bir doğru amaç bulunmamakla birlikte genel bir amaçtan söz edilebilir.

d. İlk sorular takip edilmelidir: Sorgulamada etkileşim yoluyla yansıtıcı bir diyalog gelişir. İlk soru düşünmeye kapı açar ancak soru soran kişi bir sonraki adıma geçmeye hazır olmadıkça süreç devam etmeyecektir. Bu, takip eden soruları akılda tutmak ve yanıtlayanın söylediklerine yanıt olarak sonraki soruları belirlemek anlamına gelir. Bu yönüyle yansıtıcı sorgulama, sorgulayanın hem önderlik hem de takip ettiği bir süreçtir.

e. Tavsiye vermekten kaçınılmalıdır: Tavsiye vermek diyaloğu, düşünmekten problem çözmeye kaydırır. Katılımcı tavsiyeyi memnuniyetle karşılayabilir (hatta isteyebilir), ancak soruyu soran kişinin görüşleri, yanıtlayanın kendi düşüncesinden farklı olarak yansıtmanın yönünü ve içeriğini etkileyebilir.

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici sorular farklı bilişsel basamakları kapsar. Tüm farklı tür ve nitelikteki sorular yansıtıcı düşünmeyi uyarabilir (Lee ve Barnett, 1994, s. 19) ancak yansıtıcı soruların üst düzey düşünmeye (analiz, sentez ve değerlendirme) yönelik olması gerekir (Ünver, 2003, s. 23). Üst düzey düşünme, analiz, sentez, değerlendirme, yansıtma ve bilgiyi yeni bir duruma uygulama gibi becerilerden oluşur. Bu bakımdan Bloom (1956) tarafından tasarlanan düşünme becerileri sınıflandırması öğreticilere bir çerçeve sunabilir (Wilson ve Jan, 1993). Üst

düzey sorular ise bireyin önceki bilgilerini yoklamasını, yeni bilgilerle bağlantı kurmasını, yorum yapmasını, yeni fikirler üretmesini ve bilgiyi önceki bilgileriyle değerlendirmesini içeren sorulardır (Yiğitel, 2015, s. 27). Wilson ve Jan (1993), soruları amaçlarına göre üç türde değerlendirmiştir:

1. Tek bir doğru yanıtı olan kapalı uçlu sorular: Bunlar genellikle bilgiyi anımsamak ve öğrenicilerin etkinlik öncesi ve sonrası bilgilerini değerlendirmek için kullanılır. Salt anımsama gerektiren sorular yansıtıcı düşünmeyi engeller (Shermis, 1992, s. 48).

2. Birçok farklı yanıtı olabilecek açık uçlu sorular: Bunlar bilgi oluşturmak, daha kişisel yanıtların ortaya çıkmasını sağlamak ve daha fazla tartışma ve sorgulama ortamı oluşturmak için kullanılır. Yansıtıcı soruların açık uçlu, çok yanıtlı, problem çözmeye yönelik ve bir yargıya varmayı sağlayacak nitelikte olması önemlidir (Ünver, 2003, s. 37; Moore, 2003, s. 162)

3. Kesin bir yanıt beklenmeyen retorik sorular: Bu sorular, öğrenicileri işlenecek konuya yönlendirmek için giriş niteliğinde kullanılır ve gerçek bir yanıt gerektirmezler (Örn. Sizce düşünmek nedir?).

Daudelin (1996, ss. 41-42), yansıtıcı bir sorgulama sürecinde kullanılabilecek sorular için -Kolb'un (1984) öğrenme modeline benzer bir biçimde- rasyonel düzeydeki "ne", "neden" ve "nasıl" sorularını önerir. Problemin tanımlanması aşamasında "ne" sorusu etkilidir. Bu aşamada öğreniciye "Ne gerçekleşti?", "Ne gördün, düşündün, hissettin?", "En önemli şey neydi?" gibi sorular yöneltilebilir. Problemin çözümlenmesi basamağında "neden" sorusu önem kazanır. Bu aşamada "Bu neden önemliydi?", "Bunun niye gerçekleştiğini düşünüyorsun?", "Neden o şekilde düşünüyordun?" gibi sorular kullanılabilir. Varsayım oluşturma sürecinde "nasıl" sorusu etkilidir. Bu aşamada sorulabilecek sorular şöyledir: "Bu durum hangi diğer durumlarla benzeşiyor?", "Bunu başka hangi biçimlerde yapabilirdin?". Eylem sürecinde ise tekrar "ne" soruları önem kazanır. Bunlar; "Şimdi ne yapmalısın?", "Buradan ne gibi çıkarımlar yapılabilir?" gibi sorulardır.

Lee ve Barnett (1994, ss. 19-20), yansıtma sürecini kolaylaştıran soru türlerini netleştirici, amaç-sonuç soruları ve bağlantı soruları olmak üzere üç türde tanımlar.

Netleştirici sorular yanıtlayanın olayları, eylemleri, duyguları, düşünceleri veya inançları netleştirmesi için kullanılan sorulardır. "Ne zaman" ve "nerede" soruları, netleştirmenin başlangıcı olarak hizmet edebilir. Bu sorulara verilen yanıtlar bir ön yansıtma gibi görünse de bunlar yansıtma sürecinin önemli bir parçasıdır. Amaç-sonuç soruları bireylerin kendi eylemleriyle bağlantılı neden-sonuç ilişkilerini görmelerine yardımcı olan sorulardır. Bu tür bir soru için soru kökleri şöyle olabilir: "Neyi başarmayı umuyordun?", "Ne tür sonuçlar bekliyordun?"; "Seçimine hangi nedenler yön verdi?". Bu tür bir soru, genellikle doğrudan "Bunu neden yaptın?" demeden, yanıtlayıcının davranışının veya düşüncesinin neden yönünün sorgulanmasını ifade eder. Bağlantı soruları ise kısaca bağlantı kurmayı teşvik eden sorulardır. Bu sorular genellikle, öğrenicinin önceki yanıtlarından iki veya daha fazla fikir veya bilgi parçasının ilişkili olup olmadığının sorulması biçimindedir. Başka bir bağlantı soru türü ise "Ne olmuş yani?" (*So what?*) sorusudur. Bu tür bir soru öğrenicilerden bir deneyimin sonunda deneyimin etkilerini değerlendirmeleri istediğinde kullanılır. Ayrıca birey deneyimi gözden geçirdiğinde bu türden bir soru öğrenicinin deneyimden bir genellemeye ulaşmasına yardımcı olabilir.

Yansıtıcı sorgulamada öğreniciye yönlendirilecek ilk sorular çoğunlukla, onları yansıtma moduna sokmak için kolay yanıtlanabilir olmalıdır. Örneğin, olanların basit bir özetini istemek yansıtmanın başlamasına yardımcı olabilir (Gordijn vd., 2018, s. 29). Görev odaklı bir sorgulamada ise eylem için yansıtma sorularından yararlanılabilir. Bunları Wilson ve Jan (1993) aşağıdaki gibi örneklendirir.

a. Görevi tamamlamak için yapmanız/bilmeniz gerekenler neler?
b. Bu görevde hangi yöntemler kullanılabilir?
c. Bu görev, yaptığınız diğer görevlerle nasıl bir benzerlik/ilişki içinde olabilir?
d. Bu görevde hangi zorlukları öngörüyorsunuz?

Öğretici, etkinlikler sırasında yansıtmayı teşvik etmek için yanıtı bilinen bir soru sormaktansa herkesin kendi fikrini açıkça ifade etmesine zemin hazırlayan ve öğrenme sürecini ve içeriğini incelemeye teşvik eden açık uçlu sorularla derse devam eder. Bu düzende sorular öğrenici-öğretici-öğrenici sırasında ilerler. Öğretici etkin ve dikkatli bir dinlemeyle söylenenleri başka sözcüklerle ifade ederek (Örn. "Eğer seni

doğru anladıysam ... diyorsun.") anlamlı bir takip sorusu sorabilir ya da yeni bir soru yerine "Ne demek istediğini biraz daha açabilir misin?", "Bu senin için ne anlama geliyor?", "Hangi temel varsayımlar seni böyle düşündürüyor?" gibi sorularla öğreniciden görüşlerini genişletmesini isteyerek yansıtmayı derinleştirebilir. Bu durum aynı zamanda öğreticinin söylenilenleri özetlemesine fırsat tanır. Öğretici ayrıca "Sence bu mantıklı mıdır?" gibi ek sorularla farklı öğrenicilerin görüşlerini sunmasına, çalışılan konunun yeniden yapılandırılmasına ve sınıftaki diğer öğrenicilerin etkin olarak derse katılmalarına yardımcı olur. Bazı durumlarda ise soruları yanıtlamada düşünme süresi uzayabilir ve bir sessizlik oluşabilir. Oluşan bu sessizlik bir yanıt olarak değerlendirilmeli, diğer sorulara geçmede aceleci davranılmamalı ve düşünme süreleri kesintiye uğratılmamalıdır (Elaldı, 2013; Gordijn vd., 2018).

Yansıtma ile ilgili üstbilişsel süreçlerin zorlukları nedeniyle öğreniciler kendi davranışlarının ayrıntılı bir analizini yapmakta zorlanabilirler ve bu durum yüzeysel yansıtmalara neden olabilir. Bu açıdan belirli ölçütler, öğrenicilere yansıtmaların niteliğini artırmada gerekli geribildirimi sağlayabilir; bir dersin veya ünitenin farklı aşamalarında yapılan eylem üzerine yansıtmalarda farklı ölçütler içeren farklı soru tipleri kullanılabilir. Bunlar; "Bugünkü derslerde öğrendiğiniz en önemli şey neydi?", "Ders hakkında neler hatırlıyorsun?" biçimindeki, öğrenicinin o gün ya da hafta ne hakkında çalıştığını kavraması için yöneltilen sorular olabileceği gibi öğrenicinin zaman planlaması hakkında yaptığı şeylerle ilgili düşünmesini kolaylaştırmak amacıyla "Zamanını en çok neye harcayacağına nasıl karar veriyorsun?" biçimindeki sorular ya da öğreniciyi amaçladığı bir şeyi yapıp yapamadığıyla ilgili düşündürmek için "Düşündüklerini yapabiliyor musun?", "Hangi hedeflerine ulaşabildin?" biçimindeki sorular olabilir. Bu soruların yöneltilmesindeki amaç öğrenicilerin görevi gerçekleştirirken uyguladıkları üstbilişsel davranışlarla ilgili düşünmelerine yardım etmektir (Burner'dan akt. Atasoy ve Yalın, 2017). Bazı durumlarda ise doğrudan göreve/etkinliğe ilişkin kullanılan stratejilerin sözlü olarak ifade edilmesine yardımcı olacak sorular kullanılabilir. Bunlar; "Görevi tamamlamak için attığın adımları açıklayabilir misin?", "Bunu yaparken ne düşünüyordun?", "Neden bu stratejiyi seçtin?", "Bir dahaki sefere neyi farklı yaparsın? Niçin?", "Bu deneyimden ne öğrendin?", "Bu öğrenme nasıl gerçekleşti?" gibi çözümleyici ve planlayıcı sorular olabilir. Öte

yandan bir kursun sonunda veya tek bir öğrenme deneyiminin sonunda öğrencilere yöneltilen sorular, doğası gereği yansıtıcı olabilir. Yani öğretimin değerlendirilmesi başlığı altındaki pek çok etkinlik kendi içinde öğreniciler tarafından yansıtma için kullanılabilir. Dolayısıyla bu sorulardan da öğrenicilerin kendi öğrenme süreçlerine ve bunun sonuçlarına odaklanmaları için yararlanılabilir (Gordijn vd., 2018, s. 99).

Bireyler duygusal olarak etkilendikleri süreçlerde daha iyi öğrenirler. Duyuşsal ve sezgisel tepkiler yansıtma için önemli verilerdir. Yansıtıcı sorular, öğrenme biçimleri üzerine düşünmeyi uyarmasının yanı sıra kişinin öğrenme motivasyonu gibi duyuşsal süreçler üzerine düşünmesini de teşvik etmelidir. Bir oturumun veya ünitenin başında, devamında ve sonunda duyuşsal yansıtmayı teşvik edebilecek şu sorular kullanılabilir: "Deneyim sırasında neler hissettin?", "Bu deneyim seni nasıl etkiledi?", "İlham aldığın/hayal kırıklığına uğradığın/mutlu olduğun/rahatsız hissettiğin bir şey oldu mu? Neden?" (Gordijn vd., 2018).

Öğrenicilere yöneltilen yansıtıcı sorular kadar öğrenicileri soru sormaya cesaretlendirmek de anlamayı derinleştirebilir, bağımsız öğrenmeyi geliştirebilir. Öğreniciler kendilerine önemli sorular sormayı öğrenebilirler (Wilson ve Murdoch, 2008). Soru oluşturma (yazma) bir problemi veya durumu anlamaya yardımcı olan yansıtıcı bir stratejidir (Ellis, 2001, s. 98). Bu stratejide öğreticinin problemi ve durumla ilgili soruları sunması yerine öğrenicilerden durumla ilgili sorular yazmaları istenir. Öğrenicilerin kendi başlarına hazırlamış oldukları bu sorular, kişisel deneyim ve fikirlerin uğraşılan problemlerle ilişkilendirilmelerini sağlar. Bu sorular ayrıca tartışılan probleme olası yanıtlar ya da senaryolar üretmek için bir çıkış noktası görevi görebilirler (Tan, 2002, s. 105). Öte yandan etkili soru sorma etkili düşünmeyi gerektirdiği ve kavramayı kolaylaştırdığı için bilişsel strateji rolündedir. Bu sorular kavramayı yönetmede ve yoklamada kullanıldığı için aynı zamanda üstbilişsel strateji işlevi görür (Ün Açıkgöz, 2011).

Öğreniciler soru hazırlarken ve soruları yanıtlarken, derse olduğundan daha fazla katılım gösterirler ve bilgileri daha derin işlerler (Rosenshine, Meister ve Chapman, 1996). Öğrenicilerce oluşturulmuş sorular onları anlamlı öğrenmeye motive eder; düşünmelerinin niteliğini, kavramsal anlamalarını ve ne öğrenmek istediklerini açığa çıkarır (Albergaria Almeida, 2011). Soru sorarken düşünen öğreniciler ana fikri, özellikleri, kavramları önceki bilgileriyle ilişkilendirebilir. Bu

durum aynı zamanda öğrenicilerin daha fazla özfarkındalığa sahip olmalarına ve kendi çalışmalarını kontrol etmelerine yardımcı olur. Öğrenicinin kendi sorularını hazırlaması bir soru sorma alışkanlığı geliştirir ve bu durum başkasının ona soru sormasından çok daha olumlu sonuçlar doğurur. Ayrıca, oluşturulan sorularla öğrenilenlerin kalıcılığı, transferi ve uygulama olanağı sağlanmış olur (Özkaya, 2013, s. 21).

Wilson ve Murdoch (2008), öğreticilerin, öğrenicilerin kendi sorularını oluşturmalarına yardımcı olacak yol gösterici sorulardan yararlanabileceklerini belirtir. White ve Gunstone (1992) ise öğrenicilerin soru hazırlamaları için beş farklı strateji önermiştir (Akt. Cengiz ve Karataş, 2016):

1. Öğrenicilerden soruya özel bir biçimde (Örn. "Eğer...", "Neden...", "Nasıl...") başlamaları istenebilir.
2. Öğrenicilere bir bilgi verilerek, bilgiye dayalı sorular oluşturmaları istenebilir. Bu bilgi bir alıntı, veriler içeren bir tablo, bir harita veya bir şema olabilir.
3. Öğrenicilere sorunun yanıtı verilerek, soruyu hazırlamaları istenebilir.
4. Öğrenicilerden konu ile ilgili kafa karıştırıcı buldukları noktalara yönelik sorular hazırlamaları istenebilir.
5. Öğrenicilerden belli bir çalışmaya dönük ölçme ve değerlendirme soruları oluşturmaları istenebilir.

Brockbank (2002), yansıtma amacıyla yapılan sorgulamaların içsel ve bir başkası ile olmak üzere iki biçimde gerçekleştirilebileceğini ifade eder. Başkası ile gerçekleştirilen sorgulama; geliştirme, dönüştürme ve öğrenme sürecini anlama olmak üzere yansıtıcı öğrenmeyi üç düzeyde gerçekleştirebilir. Geliştirme boyutunda öğrenici sorgulamaya girdiği kişi ile öğrendiklerini gözden geçirir, analiz eder ve tartışır. Böylece öğrenmeye ilişkin bir gelişim süreci oluşturulur. Dönüştürme için yansıtıcı sorgulamada öğrenici daha önceden geliştirdiği varsayımları ve değerleri sorgulayarak bunları yenilenen biçimlerine dönüştürür. Öğrenme sürecini anlamak için yapılan yansıtıcı sorgulamada ise bir adım öteye gidilerek öğrenmenin kendi yapısı hakkında bir şeyler öğrenmek amacıyla yansıtma yapılır (Akt. Yiğitel, 2015). Bu süreç bütünüyle bir mülakat düzeninde de gerçekleştirilebilir. Mülakatlar eşler birbirlerini iyi tanımadıklarında daha etkili olur. Uygulamalar boyunca öğreticiler,

öğrenicilere rehberlik edebilir ve görüşmeler sonunda ortaya çıkan soru tipleri ve yanıtlar daha büyük grupla paylaşılabilir (Costa ve Kallick, 2008; Wilson ve Jan, 1993).

Farklı düşüncelerle karşılaşmak bireyleri yansıtıcı düşünmeye teşvik edebilir ancak bu tek başına yeterli değildir. Yansıtıcı düşünmede ilk adım bireyin kendi fikir gelişimindeki eksiklikleri yakalamasıdır (Strange, 1992). Bireyin yaptığı içsel sorgulamalar öz sorgulama (*self-questioning*) ve içsel konuşma (*self-talk*) kavramlarıyla yakından ilişkilidir. Öz sorgulama temelde, geliştirilmesi gereken alanların belirlenmesini ve bunlara yönelik eylemde bulunmayı sağlar (Wilson ve Murdoch, 2008). Öz sorgulama, içsel konuşma sürecinin bir parçasıdır. Çünkü öz sorgulamada sorular öğrenicinin öğrenmeyi planlamasını sağlamak için içsel konuşmanın bir parçası olarak ortaya çıkar. Dikkatli bir öz sorgulama ve yapılan öz açıklamalar, öğrenicinin seçimlerini anlamasına yardımcı olur (Wilson ve Jan, 1993). Öğreniciler ayrıca neyi-niçin-nasıl öğreneceklerini içsel olarak sorguladıklarında verilen bilgiyle yetinmeyip başka kaynak veya alanlara yönelirler (Güney, 2008). Dolayısıyla öz sorgulama öğrenicilerin yeteneklerini daha kapsamlı bir biçimde keşfetmelerini sağlayarak etkili öğrenme yollarını bulmada onlara yardımcı olur (Demiralp, 2010, s. 53; Yorulmaz, 2006, s. 37).

Bir etkinlik boyunca yapılan öz sorgulamalarda kullanılan sorular; uyum sağlama, gereksinimleri-yaklaşımları belirleme ve süreci izleme olmak üzere üç grupta ele alınabilir. Uyum sağlama soruları konu hakkında ne bilindiği ve nelerin öğrenilmesi gerektiği ile ilgilidir. Etkinlik öncesinde öğrenici etkinliğin neleri içerdiğini kendine sorar. Gereksinimleri-yaklaşımları belirleme soruları etkinliği tamamlama ile ilgili yapılan sorgulamalardır. Bu sorular; neler yapılması gerektiği, bunların nasıl planlanacağı, etkinliğin ne kadar süreceği, hangi kaynakların kullanılacağı, gerekli bilgilere nasıl ulaşılacağı, kaydedileceği, sunulacağı ve bu sorulardan herhangi biri yanıtsız kaldığında neler yapılabileceğine ilişkindir. Süreci izlemede ise öğrenici gereksinimleri doğrultusunda sistematik bir biçimde çalışıp çalışmadığını, fikirlerinin nasıl değiştiğini, süreci ve ne yaptığını anlayıp anlamadığını ve sonrasında ne yapacağını sorgular (Wilson ve Jan, 1993, s. 77).

İçsel konuşma düşünme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. İçsel konuşma bireyin yalnızca kendisi için konuşması anlamına gelir (Vygotsky, 1985). Etkili bir

biçimde kullanıldığında içsel konuşma, öğrenicinin davranışsal hedefler belirlemesinde, görevleri yönetilebilir parçalara ayırmasında, bunları planlamasında, temel fikirlere veya süreçlere odaklanmasında, ilerlemeyi izlemesinde ve düşüncelerini düzenlemesinde yol göstericidir. İçsel konuşmalar seçim yaparken, hedef belirlerken ya da öğrenme planları üzerine düşünürken öz sorgulamayı içerebilir. Ancak genel olarak içsel konuşmalar içselleştirilmiş bir süreçtir ve sözelleştirmeyi (sesli düşünmeyi) kapsamaz. Bu nedenle öğreticiler, düşünme ve eylem arasındaki bağlantıların öğrenicilere açık hale getirilmesinde, süreci izlemek ve uygulamak için belirli becerilerin gösterilmesine eşlik eden içsel konuşma ile sesli düşünmeyi birleştirebilirler (Wilson ve Jan, 1993).

Yansıtıcı düşünmenin temel etkinliklerinden biri olan içsel konuşma ve öz sorgulama, bireyin kendi öğrenmelerine dönük denetimler yaptığı ve öğrenme sürecine ilişkin farkındalık kazandığı süreçlerdir (Ersözlü, 2008). Öz sorgulama, öğrenme konusunun farkına varıldığını göstermenin yanı sıra bilimsel yolla sorunun çözüm yolunun aranmaya başlandığını gösterir. Bu nedenle yansıtıcı ve üstbilişsel düşünmeye dayalı bir öğrenme ortamında öğreniciler olabildiğince kendi öğrenme yaşantıları hakkında sorular sormaya yönlendirilerek özfarkındalıkları artırılmalıdır (O'Hanlon ve Diaz, 2010).

2.3.2.3. Kavram Haritası

Kavramlar insan zihninde varlıkların oluşturduğu bilgi yapılarıdır. Dış dünyadaki nesnelerle karşılaştıkça zihinde görsel imgeler oluşur; aynı veya benzer olanlar tek bir kavram altında sıralanır, farklı olanlar farklı kavram gruplarını oluşturur (Ergüven, 2011, s. 28). Novak ve Gowin (1984), kavramı "nesnelerde veya olaylarda algılanan düzenlilik" (s. 15) olarak tanımlamıştır. Kavram haritaları kavramlardan ve kavramlar arasındaki ilişkilerden oluşan bilginin grafiksel temsilleridir. Kavram haritaları, bir bireyin uzun süreli belleğinde yer alan kavramlar arasında var olan ilişkileri yansıtmak için kullanılır (Jacobs-Lawson ve Hershey, 2002, s. 25). Bu haritalar neyin bilindiğini, neyin bilinmediğini ve neyin yanlış anlaşıldığını gösterir (Wilson ve Jan, 1993). Dolayısıyla kavram haritalama, bilginin nasıl öğrenildiğini ve anlamlandırıldığını göstermeye yarayan üstbilişsel bir strateji olarak değerlendirilebilir (Yılmaz ve Çolak, 2011). Temelini Ausubel'in (1968) Anlamlı Öğrenme Teorisinden alan kavram haritaları ilk kez 1981'de Novak

tarafından fen eğitimi alanında kavramların daha kolay öğretilebilmesi ile ilgili bir araştırma projesi kapsamında kullanılmıştır (Öner Sünkür, 2013).

Örgütlenmiş (sınıflandırılmış, birbiriyle ilişkilendirilmiş) bilgiler dağınık ya da karmaşık bilgilere göre daha kolay anlaşılır ve hatırlanır (Kaya, 2003, s. 71). Kavram haritaları bilginin öğrenicinin zihninde somut ve görsel olarak düzenlenmesini, anlamlı bir biçimde öğrenilmesini sağlar (Duru, 2001, s. 29). Bu, bilgi ve kavramlar arasındaki ilişkinin genelden özele doğru görsel hale getirilmesiyle gerçekleşir (Demiralp, 2010, s. 53). Öğreniciler, kavram haritası hazırlarken öncelikle anahtar kavramları belirler; sonra önemli kavramları genelden özele doğru sıralayarak listeler ve kavramlar arasındaki ilişkileri gösterirler. Kavramların görsel yolla öğretimi, öğrenicilerin öğrenme sürecine birden fazla duyu organını dahil eder. Böylece zihinsel etkinlik sayısı artar, öğrenme motivasyonu yükselir ve öğrenicilerin derse etkin katılımı artırılır. Kavram haritaları, kavramları görsel yolla öğretmenin yanı sıra, kavramların öğrenilme düzeylerinin görülmesi amacıyla da kullanılabilir (Campbell, Campbell ve Dickinson'dan akt. Ünver, 2003). Bu haritalar bir kavramın ne kadar iyi anlaşıldığının ya da anlamakta güçlük çekilen kavramların neler olduğunun kısa sürede belirlenebilmesini kolaylaştırır ve farklı zamanlarda kullanıldığında fikirlerdeki gelişmeler izlenebilir (Kaptan, 1998; Wilson ve Jan, 1993). Örneğin, ön bilgileri değerlendirmek için ünite başında bir kavram haritası çizilebilir ve bilgi, kavram ve tutumlardaki değişiklikleri tespit etmek için ünite sonunda bu etkinlik tekrarlanabilir. White ve Gunstone'a (1992) göre kavram haritalarının kullanımları şu amaçları içerebilir:

a. Bir konunun sınırlı bir yönünün anlaşılmasının değerlendirilmesi,
b. Öğrenicilerin kavramlar arasında bağlantı kurup kuramayacağının ve bu bağlantılarda meydana gelen değişikliklerin değerlendirilmesi,
c. Öğrenicilerin anlayıp anlamadıklarının değerlendirilmesi,
d. Öğretimin hedefleri, hangi kavramların öğreniciler tarafından anahtar kavramlar olarak algılandığının açıklanması ve sıralanması,
e. Öğreniciler arasında iş birliğinin teşvik edilmesi.

Yansıtıcı düşünme açısından öğrenicilerin hazırladıkları kavram haritaları oldukça değerlidir. Öğrenici, haritasını hazırladığı kavrama ilişkin yeterli bilgiye sahip olup olmadığını görür, kavramlar arasındaki ilişkilerin özellikleri üzerinde

düşünür, kavramı nasıl öğrendiğini gözler ve kavramı öğrenmeye yönelik planlar yapar. Böylece öğreniciler kavram haritalarını hazırlama sürecinde yansıtıcı düşünmeyi de öğrenirler (Novak ve Gowin, 1984; Ünver, 2003). Kavram haritalama, kavram ilişkileri kurmanın bireysel bir alıştırması olmasına rağmen, akran tartışması, öğrenicilerin anlayışlarının grafiksel temsillerini netleştirmelerine ve genişletmelerine yardımcı olur (Wilson ve Jan, 1993). Öte yandan öğreniciler, kavramların birbirleriyle olan ilişkilerini değerlendirerek edindikleri bilgileri sonraki öğrenmelerine de aktarabilirler (Uygun, 2012).

Kavram haritaları; akış şeması, dairesel diyagramlar, neden-sonuç haritaları, halka haritalar, zincir haritaları, pasta grafikleri, hiyerarşik haritalar, örümcek haritalar, döngüsel haritalar olarak biçimlendirilebilir. Kavram haritalarında izlenmesi önerilen genel kurallar ise aşağıdaki gibi sıralanabilir (Gazi Üniversitesi, 2011).

1. Öğretilecek konunun kavramları listelenir. Kavramlarla ilgili açıklama gerekmez. Eşya ve olayların tekil örnekleri, özel adlar kavram olmadıkları için bu listeye alınmaz.

2. Kavramlar listesinden en genel veya en üst düzeyde olan sözcük ayrı bir sayfanın başına yazılır. Bu bir kavram olabileceği gibi bir tema da olabilir. Daha sonra öğretilmek istenen ilişkili kavramlar aşamalı bir düzende sayfaya yerleştirilir. Düşey düzenlemede en genel kavram en üstte, eşit genellikteki kavramlar aynı satırda, diğerleri genellik düzeylerine göre azalan sırada sayfanın altına doğru sıralanır.

3. Kavramların haritadaki diğer sözcüklerden kolayca ayırt edilebilmesi için kutu veya yuvarlak içine alınır.

4. Öğretilmek istenilen kavramlar arası ilişkiler, genelleme ve ilkeler ayrıca listelenir.

5. Kavram haritasında iki kavram arasındaki ilişkiyi göstermek üzere iki kutu bir çizgi ile bağlanır. İlişki bu çizginin üzerine birkaç sözcükle belirtilir. Bu ilişki haritadaki kavramlardan en az birini ilgilendiren bir önermedir. İlişkiler ve ilkeler kutulanmaz. Bazı hallerde ilişkinin yönü

önemli olduğundan belirtilecek ilişki yönü ok ile gösterilir. İlişkileri içermeyen bir kavram haritası daha çok bir akış diyagramına benzer ve öğretimde yeterince etkili olmaz.

Kavram haritalarının yanı sıra zihin haritaları da öğrenicilerin yansıtıcı düşünmelerinde etkilidir. Zihin haritaları kavram haritalarına benzer işlem basamakları izlenerek hazırlanır. Kavram haritalarında öğrenici yalnızca öğrendiği kavramın tanımına veya diğer kavramlarla arasındaki ilişkilere yoğunlaşırken zihin haritalarında öğrenici ana kavramla diğer kavramlar arasında bağlantı kurmada anımsamasını kolaylaştırıcı sembol, simge ve imgeler kullanarak öğrenmeyi daha aktif ve yaratıcı hale getirir (Aktaş, 2012, s. 25). Kavram ve zihin haritaları arasındaki temel ayrım, kavram haritalarının doğrusal, zihin haritalarının ise daha küresel olmasıdır (Ünver, 2003). Zihin haritaları genellikle belli bir konuda çok sayıda üretilen fikirlerden hareketle ortaya çıkarılır (Akkuzulu, 2011, s. 36). Zihin haritaları alanyazında akıl haritası, düşünme haritası olarak da adlandırılabilmektedir.

2.3.2.4. Değerlendirme

Öğrenici sorumluluğu, yansıtıcı ve üstbilişsel gelişimin odağında yer alır. Öğrenicileri planlama ve değerlendirme sürecine katmak, yansıtıcı öğrenmenin kritik bir bileşenidir. Değerlendirme; performans hakkında bilgi toplama ve analiz etme sürecini ifade eder. Değerlendirmeye katılım ise öğrenicilerin kendilerinin ve akranlarının davranışlarını, çalışmalarını ve ilerlemelerini daha yakından incelemelerini gerektirir. Öğreniciler sürece dahil olduklarında, öğrenmeler onlar için daha anlamlı hale gelir ve bireysel öğrenmeleri gelişir. Bu açıdan öğrenicilerin neyi öğrenmek istediklerine, nasıl ilerleyeceklerine, kiminle çalışacaklarına, bulgularını nasıl sunacaklarına ve kendilerini nasıl değerlendireceklerine karar vermelerini sağlamak önemlidir (Wilson ve Jan, 1993). Yansıtıcı düşünme açısından değerlendirme; kendini değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirme olmak üzere üç boyutta ele alınabilir.

2.3.2.4.1. Kendini Değerlendirme

Kendini değerlendirme "öğrenicilerin çalışmalarında uygulanacak ölçütleri belirleme sürecine katılmaları ve bu ölçütleri ne düzeyde yerine getirdikleri konusunda yargıda bulunmalarıdır" (Boud, 1986, s. 5). Kendini değerlendirme,

kişinin kendi başarıları ve öğrenme sonuçları hakkında bir karara varmasını ifade eder (Falchikov ve Boud, 1989). Çoğunlukla becerileri fark etmeye teşvik etmek amacıyla kullanılan (Dochy, Segers ve Sluijsmans, 1999) kendini değerlendirme, öğrenme süreç ve ürünlerinin doğru ve gerçekçi bir biçimde değerlendirilmesine ve yansıtma yeteneğinin geliştirilmesine hizmet eder (Winter, 2004, s. 236). Yansıtma kişinin deneyimlerini sorgulaması olarak ele alındığında bu yaklaşım ile öğrenicilerin eleştirel düşünmeyi öğrenmeleri ve öğrenme etkinlikleri ilerledikçe yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişmesi sağlanabilir (Michalsky ve Kramarski'den akt. Erdoğan ve Şengül, 2018).

Kendini değerlendirme çalışmalarından elde edilen sonuçlar her bir öğrenicinin öğrenme yollarını gösteren hikayesi gibidir (Huerta-Macias, 1995). Değerlendirme, öğrenicilere yalnızca ne öğrendiklerini değil, süreç boyunca karşılaştıkları sorunlar da dahil olmak üzere nasıl öğrendiklerini düşünme fırsatı sağlar. Bu açıdan yansıtma ve kendini değerlendirme arasında karşılıklı bir ilişki bulunur. Nitekim yansıtma, özfarkındalığın artmasını sağlar ve değerlendirmelerden toplanan bilgiler ilgi duyulan konuları keşfetme, kişisel hedefleri belirleme ve gelecekteki öğrenmeyi yönlendirmek için önemli geribildirimler sunar (Roberts, 2006; Wilson ve Jan, 1993). Kendini değerlendirme yoluyla kişi öğrenme davranışlarını daha iyi tanır ve daha denetlenebilir duruma getirir (Bohl, 2001, s. 31). Bu doğrultuda, yapılan öz değerlendirmeler öğrenme sürecinde güdülenmeyi ve kendi başına öğrenmeyi artırabilir (Ünver, 2003).

McAleer (2001), kendini değerlendirme etkinliklerinde dikkat edilmesi gerekenleri aşağıdaki gibi sıralamıştır (Akt. Ustabulut, 2019):

a. Kendini değerlendirmenin temel amacı öğrenmeyi artırmak olmalıdır.
b. Kendini değerlendirme etkinliklerinde kullanılan ölçütlerin belirlenmesinde öğreniciler doğrudan yer almalıdır.
c. Öğreniciler kendini değerlendirmeyi neden yaptıklarını anlamalıdır.
d. Kendini değerlendirme öğrenicilere zorla kabul ettirilmemeli, onlara dayatılmamalıdır.
e. Kendini değerlendirme uygulamalarında nitelikli geribildirim kullanılmalıdır.

f. Kendini değerlendirme uygulamaları diğer değerlendirme yöntemlerinin yerini almamalıdır.
g. Öğreniciler ve eğiticiler arasında dostça, iyi ilişkiler ve karşılıklı anlayış olmalıdır.

Hancock ve Settle (1992, s. 99), öğrenicilerin kendini değerlendirmede; dürüst ve gerçekçi olmaları, kendi gelişimlerinde sorumluluk duymaları, kendi davranışlarını iyi öğrenici özellikleri ile karşılaştırmaları, aile ya da arkadaş ortamında kendileri hakkındaki görüşlere önem vermeleri ve kendilerini değerlendirmeye başlamadan önce uygun bir değerlendirme yapısı (değerlendirme araçları, zaman tablosu, değerlendirmeyi kaydetme biçimi) oluşturmaları gerektiğini ifade eder. Birey kendini değerlendirirken, aslında kendine yönelik sorular sormakta, kendinin ve diğer arkadaşlarının nasıl öğrendiklerini anlamaya çalışmaktadır (Ersözlü, 2008, s. 65). Bu aşamada öğrenici; "Hangi konuyu seçtim?" (Uyum aşaması), "Konuyu tamamlamak için ilk olarak neye ihtiyacım var?", "Kaynaklarım neler?" (Gereksinimleri belirleme), "Fikirlerim nasıl değişti?", "Daha sonraki aşamada neler yapabilirim?", "Konuyu anladım mı?" gibi sorulardan yararlanabilir (Doğan Dolapçıoğlu, 2007). Süreç içerisinde öğreniciler öğrenmelerine yönelik fikirlerindeki değişimleri görür; sonraki aşamada neler yapabileceklerini, edindikleri bilgi ve becerilerin yeterli olup olmadığını değerlendirebilir ve öğrenme durumlarını planlayabilirler (Kırnık, 2010). Kendini değerlendirme zaman alan bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir ancak diğer stratejilerle ulaşılamayan birçok bilgiyi de ortaya çıkarabilir (Wilson ve Jan, 1993). Öte yandan, öğreniciler kendini değerlendirmede zamanla daha nesnel olurlar. Öğreticilerin geribildirim sağlamaları öğrenicilerin bu nesnelliğini artırır (Dochy, Segers ve Sluijsmans, 1999).

Kendini değerlendirme öğreticilerin de öğrenicileri hakkında daha ayrıntılı bilgiler edinmelerini sağlar. Düzenli yapılan kendini değerlendirme çalışmaları öğrenicilere öğrendiklerini ve düşüncelerini açığa vurma şansı tanır, beklenti ve gereksinimler hakkında net bilgiler ortaya koyar (Huerta-Macias,1995). Etkin düşünmeyi teşvik eden diğer öğretme ve öğrenme stratejilerinde olduğu gibi, öğrenicilerin kendilerini değerlendirmeleri için zamana ve güdülenmeye ihtiyaçları vardır. Wilson ve Jan (1993, ss. 121-123), öğreticilerin kendini değerlendirmeyi teşvik etme ve model olmada kullanabilecekleri yolları şöyle sıralar:

a. Öğrenicilere ne öğrendikleri ve nasıl değiştikleri hakkında tartışmaları için zaman vermek.
b. Sesli düşünme yoluyla öğrenicilerle kendi yansıtmalarını paylaşmak
c. Öğrenicilere, düşünmeleri ve öğrenmeleri hakkında ikili ve gruplar halinde konuşmaları için zaman vermek.
d. Öğrenicilere yansıtmaları hakkında özel, düzenli ve olumlu geribildirim vermek.
e. Birlikte sınıf çizelgeleri hazırlamak, bunları değerlendirme ölçütü olarak kullanmak ve gerektiğinde eklemeler yapmak.
f. Günlük rutinin bir parçası olarak düşünmeyi ve öğrenmeyi paylaşmak.

2.3.2.4.2. Akran Değerlendirme

Kendini değerlendirme, algıda seçiciliğe ve bilişsel önyargılara karşı zayıf olduğundan kişinin kendi becerileri üzerine düşünmesi bazı durumlarda güç olabilir. Bu nedenle kişinin kendi performansına ilişkin daha doğru bir izlenim geliştirebilmesinde -üstbilişsel yargılara ek olarak- yansıtma sürecine başkalarının katılımı yararlıdır (Karnieli-Miller, 2020). Akran değerlendirme bireylerin, benzer statüdeki diğer bireylerin öğrenme ürünlerinin ya da kazanımlarının belli ölçütlere göre değerini, düzeyini, niteliğini veya başarasını dikkate aldıkları ve belirledikleri bir düzenleme etkinliğidir (Topping, 1998, s. 250). Yansıtmanın ise başkalarının deneyimlerinden anlam çıkarmayı sağlayan bir yönü bulunur (Rogers, 2001, s. 41). Öğreniciler başkalarının yorumlarından, önerilerinden, değerlendirme ve geribildirimlerinden bir "dış yansıtma" elde eder ve bu dışsal paylaşım öğrenmeyi çoğaltır. Bu türden yansıtmalarda öğreniciler öğrenme olaylarını gözden geçirir ve öğrenmelerine yeni bir anlam yüklerler (Costa ve Kallick, 2008, s. 233). Akran değerlendirmesi öğrenicilere akranlarının öğrenme süreç ve ürünlerine katılma fırsatı vermesi bakımından önemli pedagojik değerlere sahiptir.

Yansıtma, olayları farklı bakış açılarından incelemeyi ve anlamayı gerektiren bir beceridir (Zuckerman, 2004). Her öğrenici deneyimleri, bilgisi ve kültürel geçmişiyle başkalarının öğrenmelerine benzersiz katkılar yapabilir (Fennimore ve Tinzmann, 1990). Akran değerlendirme sürecinde akran yansıtıcı sorular sorabilir ve altta yatan değerleri, tavırları, düşünce ve duyguları eleştirel olarak değerlendirebilir, bunları biçimlendirmeye yardımcı olabilir (Finlay, 2008). Akran, farklı bakış açıları

sunmanın yanı sıra alternatif bilgi, kaynak, ipucu, teknik, yorum ve davranışların keşfedilmesini de kolaylaştırır. Bu açıdan akran değerlendirmesi, güçlü ve zayıf alanlar hakkında öz değerlendirmeden ve hatta öğreticiler tarafından yapılan değerlendirmeden elde edilmeyen geribildirimleri sağlayabilir (Borton, 1970; Gibbs, 1988).

Akran değerlendirmesi temelde, öğrenicilerin akranlarının öğrenmeleri üzerine eleştirel olarak düşünmelerini ve öneride bulunmalarını ifade eder. Akran değerlendirmesinde değerlendirilecek ürünler arasında yazılı-sözlü sunumlar, sınav performansı veya diğer beceri gerektiren davranışlar yer alabilir. Akran geribildirimi, öğretici geribildiriminden daha fazla ve daha hızlı bir biçimde gerçekleşir. Değerlendirme açısından daha az beceriye sahip ancak bunu yapmak için daha fazla zamanı olan bir akran değerlendirici, öğreticiyle eşit güvenilir ve geçerlikte bir değerlendirme üretebilir (Topping, 2009). Ancak akran değerlendirmesinin gerçekleşmesinde bazı engeller de ortaya çıkabilir. Örneğin, öğrenicilerden bazıları kendinden daha az başarılı olan arkadaşlarının değerlendirmelerini kabul etmeyebilir ya da arkadaşının çalışmasına ilişkin değerlendirme sorumluluğunu almak istemeyebilir (Falchikov, 1995). Bu gibi durumlarda öğrenicileri herhangi bir zorlamayla karşı karşıya getirmemek ve aynı zamanda onları değerlendirme süreci içerisinde tutmak için öğreticiler değerlendirme amaçlarını (yansıtıcı ve üstbilişsel süreçlere odaklanma) öğrenicilere anımsatabilir, belli ölçütlerle bu değerlendirmelere dahil olabilir ya da bu öğrenicilerin farklı değerlendirme biçimlerini kullanmalarına (örneğin, öğretici değerlendirmesi) izin verebilir.

Brown (2004), hem öz hem de akran değerlendirmenin özerkliği teşvik ettiğini ve motivasyonu artırdığını belirtmiştir. Powell ve Ramnauth (1992), öğrenicilerin birbirlerinin düşüncelerini açığa çıkarmaya yönelik sorular sormalarının bilişsel gelişimi ve özyeterliği artırdığını ileri sürer. Riley (1995) ise akran değerlendirmesinin öğrenicilerin takım çalışması becerileri geliştirmelerinde yararlı olduğunu ve sözlü iletişim ve müzakere becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Riley (1995) ayrıca, akran değerlendirmede nasıl dönüt verilmesi gerektiğini öğrenmenin ve eleştirileri kabul etmenin sosyal becerilere katkı sağladığını belirtir (Akt. Ustabulut, 2019).

2.3.2.4.3. Grup Değerlendirme

Grup ödevleri, projeler, vaka çalışmaları, araştırma görevleri ve sunum içeren etkinlikler grup değerlendirme görevleriyle desteklenebilir (Jacques, 1984). Grup değerlendirmesi, grupların bir bütün olarak değerlendirilmesinden grup içindeki bireylerin değerlendirilmesine ya da grup üyelerinin birbirlerinin gruba katkılarını değerlendirmelerine kadar birçok farklı anlamı içerebilir (Roberts, 2006). Grup değerlendirmelerinde genellikle hem tüm gruba genel bir geribildirim olarak hem de bireysel notlarla öğrenicilerin ne kadar başarılı olduklarına ve kendilerini nasıl geliştirebileceklerine ilişkin bazı göstergeler verilir. Michaelsen (1992), grup değerlendirmelerinin katılımı teşvik etmek, disiplin problemlerini çözmeye yardımcı olmak ve akran öğrenmesini işlevselleştirmek gibi birçok şeyi sağlayabileceğini savunur. Bu açıdan grup çalışmaları boyunca grup üyelerinin -sınıf dışı görevler dahil olmak üzere- sabit tutulmaları önemlidir.

Grup çalışmalarında en sık karşılaşılan sorun, ortak bir grup değerlendirmesinden yararlanacaklarını bilen ve az katkıda bulunan "bedavacı" (*free-rider*) grup üyesi sorunudur. Roberts (2006), bu sorununun grup üyelerine farklı notlar takdir edilerek çözülebileceğini belirtir. Ancak özellikle değerlendirme maddeleri bir bütün olarak sunulduğunda grup içi bireysel katkıların ayırt edilmesi güçleşmektedir. Bu açıdan grubun her bir üyesinin kendi katkılarıyla ilgili bir günlük tutması veya bir e-öğrenme ortamında gönderi sayısıyla ilgili istatistikleri kaydetmesi önerilebilir. Ancak en güvenilir yol adil iş dağılımı ve grupların kendi içindeki akran değerlendirmeleridir. Nitekim grup çalışmalarında akran değerlendirmeleri kullanılmazsa iş ve görevlerin adaletsiz dağılımı olasılığı artar. Benzer bir biçimde McKeachie (2002, s. 94), her üyenin, diğer üyeleri listeleyen bir form aracılığıyla diğer üyeleri katkısına göre 100 üzerinden puanlamasını önerir. Bununla birlikte tüm değerlendirmelerde kullanılacak yöntemlerin ve bunlarla ilgili kuralların, kursun en başında tüm öğrenicilere olabildiğince açık ve şeffaf bir biçimde bildirilmesi büyük önem taşır (Roberts, 2006).

Michaelsen (1992) grup çalışmasını, kişiler arası becerileri ve üst düzey bilişsel becerileri geliştirmenin büyük sınıflarda muhtemel tek aracı olduğunu ifade eder. Buchanan (2004, s. 174), özellikle grup çalışması bağlamında kullanılan akran değerlendirmelerinin öğrenicileri akranlarıyla "yüzleştirdiği" ve oluşan rekabet

ortamının öğrenicileri daha fazla çalışmaya teşvik ettiğini ileri sürmüştür. Grup değerlendirmelerinin olası dezavantajları arasında ise not bolluğu ve katı değerlendirmeler sayılabilir. Özellikle katı değerlendirmeler olumsuz bir ortam yaratabilir. Bu nedenle grup içinde yapılan tüm değerlendirmelerin belli bir gizlilik içinde yürütülmesi hem olası bir ceza korkusunu önleyebilir hem de öğrenicilere görüşlerini içtenlikle sunmada kendilerini daha özgür hissetmelerini sağlar (Roberts, 2006).

2.3.2.5. Anlaşmalı Öğrenme

Anlaşma, öğrenicilerin öğrenmelerine ilişkin kararlara katılımını ifade eder. Anlaşma, daha etkili öğrenenler olmak için gereksinim duyulan koşulları fark etmeyi gerektirir. Öğreniciler, öğretici rehberliğinde neyi, ne zaman ve nasıl öğreneceklerini ve bu öğrenmenin gerekliliğine ilişkin kararlar alabilirler. Anlaşmalı öğrenme; öğretici ve sınıftaki tüm öğrencilerin kur başında öğretim boyunca birbirlerinden bekledikleri davranışlara ilişkin yaptıkları öğretici-sınıf anlaşmaları, bireysel çalışma gereksinimlerine ilişkin yapılan öğretici-öğrenici anlaşmaları, grup içindeki rollerin veya tamamlanması beklenen görevlerin müzakere edildiği küçük grup anlaşmaları ya da öğreticilerin içerik, kaynak ve süreç hakkında diğer öğreticilerle yaptıkları meslektaş anlaşmaları biçiminde gerçekleşebilir (Morgan ve Saxton, 1994; Wilson ve Jan, 1993). Anlaşma yapılacak durumları belirlemede ise şu adımlar izlenir (Wilson ve Jan, 1993):

1. Anlaşma yapılacak konuyu tanımlama ve sunma
2. Öncelikli konuları sınıfça değerlendirme
3. Öğrenicileri, uygun bir çözüm üzerinde tartışmak ve karar vermek için ikili gruplar halinde çalışmaya teşvik etme
4. Her bir grubun oluşturduğu kararlar listesini sınıfla paylaşma
5. Bu kararların her birini tartışma ve tüm önerileri değerlendirdikten sonra çözüme karar verme.

Anlaşmalı öğrenmede müzakere, öğretimin ayrılmaz ve sürekli bir parçasıdır. Müzakere etkinliklerinin dönem başında öğrenicilere tanıtılması ve müzakerede gerekli olan becerilerin (örneğin; etkin dinleme, sorgulama, tartışma ve düşünme becerileri) öğrenicilere gereksinim duyuldukça sürekli olarak açıklanması ve

öğretilmesi gerekir. Öğretim programlarının çoğu yönü, öğrenme hedefleri doğrultusunda müzakere edilebilir. Müzakere, öz değerlendirme ve yansıtma için bir bağlam oluşturur. Müzakere etmenin temel yararı, alınan kararlara ve öğrenme beklentilerine yönelik olarak öğrenicilere sorumluluk duygusu kazandırmasıdır. Bu, öğrenicilerin kendi öğrenmelerine tam bir bağlılık geliştirmelerine yardımcı olur (Wilson ve Jan, 1993).

Anlaşmalı öğrenmede anlaşmayı yapan taraflar arasında bir sözleşme hazırlanır. Sözleşmeler öğrenicinin müzakere edilen gereksinimleri karşılamayı üstlendiği, öğretici ve öğrenici arasında düzenlenen yazılı anlaşmalardır. Öğrenme sözleşmeleri bir öğrenme hedefine ulaşmak için öğrenici ve öğretici arasında yapılması gereken etkinlikler (üstlenecekleri görevler, çalışma süresi, çalışma biçimi, süreç sonunda alınacak akademik geribildirim) konusunda uzlaşma sağlamayı amaçlar. Bu sözleşmelerin içeriğinde taraflardan beklenilenler, öğrenme-öğretme sürecine yönelik kararlar, amaçlanan kazanımlara ilişkin görev ve kural tanımlamaları gibi farklı konular yer alabilir. Bu sözleşmeler ayrıca, sorumluluğu paylaşmaya ve müzakere becerilerini geliştirmeye yardımcı olarak kullanılabilir (Wilson ve Jan, 1993). Anderson ve Boud (1996, ss. 221-222), öğrenme sözleşmelerinin yansıtıcı düşünme gibi esnek yaklaşımların kullanıldığı sınıf ortamları için en yararlı araçlardan biri olduğunu belirtir. Nitekim öğrenme sözleşmeleri farklı öğrenme gereksinimlerine yanıt vermek için bir ortam düzenleyicisi işlevi görür. Bu anlaşmaların en önemli avantajı ise yalnızca gruba yönelik olması değil, istenildiğinde öğrenene bireysel olarak uyarlanabiliyor olmasıdır.

2.3.3. Yansıtıcı Düşünmeyi Kolaylaştırıcı Yöntem-Teknikler

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirme amacıyla işe koşulabilecek genel stratejilerin yanı sıra yansıtmayı artırma ve kolaylaştırmada etkili birçok farklı yöntem-teknikten yararlanılabilir. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici ya da doğası gereği yansıtma içeren ve dil öğretim içeriklerine uygulanmaya elverişli yöntem-teknikler çalışmanın deneysel işlemleri odağında aşağıda açıklanmıştır.

2.3.3.1. Tartışma

Yansıtmayı kolaylaştırmak ve desteklemek en dolaysız biçimde öğrenicileri kendi düşünmeleri hakkında tartışmaya davet ederek gerçekleştirilebilir. Etkileşimli bir yansıtma, duruma yönelik farkındalık düzeyini artırabilir ve öğrenicileri daha derin fikirlere yönlendirebilir (Chang, 2019, s. 97). Bu açıdan yansıtıcı tartışmalar öğrenicilerin uygulamalarında benzerlik ve farklılıkları görmeleri için yararlı bir etkinliktir (Zeichner ve Liston, 1987). Yansıtıcı tartışmalarda öğreniciler birbirlerinin düşünce ve uygulamalarını eleştirir, hataların düzeltilmesi yolunda uyarılarda bulunur ve doğru yapılan etkinlikleri pekiştirirler (Sünbül, 2007). Bu tür tartışmalarla ayrıca, öğrenicilerin; anlam oluşturmanın önemli bir hedef olduğunu fark etmeleri, üstbilişsel bilgilerini paylaşmaları, öğrenme amaçlarını belirlemeleri, kullandıkları stratejileri ayrıntılandırmaları, yeterliklerini tanımlamaları ve geleceğe dönük planlar yapmaları sağlanabilir (Bruning, Schraw ve Ronning, 1995, ss. 227-228; Shermis, 1992, s. 45). Yansıtıcı tartışmalar sırasında gereksinim duyulan dinleme türü aynı zamanda empati, esneklik ve sabırla ilgili zihin alışkanlıklarının gelişimini sağlar (Costa ve Kallick, 2008, s. 224).

Tartışma yöntemi temelde, öğrenicileri bir konu üzerinde düşünmeye yöneltmek ve iyi anlaşılmayan noktaları açıklamak için kullanılır (Demirel, 2009). Öğreniciler tartışmayı anlamaya ve tartışmaya katkıda bulunmaya uğraşırken kendi fikir ve bilgilerini organize ederler. Bu yönüyle tartışmalar fikirleri örgütleme, sunma, açıklama ve savunma gibi temel becerilerin gelişmesini sağlayabilir (Bruning vd., 1995). Tartışmalar ayrıca, öğrenicilerin düşünmek ve kendi düşünceleri hakkında konuşmak için gereksinim duydukları sözcük dağarcığını da geliştirir (Blakey ve Spence, 1990).

Yansıtıcı özellik taşıyan ve taşımayan tartışmalar arasında bir ayrım bulunur. Yansıtıcı olmayan tartışmalar genel olarak öğrenicilerin anladıkları kavramları yeniden ele almalarını içerir. Yansıtıcı tartışmalarda ise öğrenicilerden bilginin geçerliliği ve anlamı hakkında delil göstermeleri ve bu doğrultuda sorulan soruları yanıtlamaları beklenir. Bu açıdan yansıtıcı tartışmalar bilinenleri nakletmekten, bir konu hakkında fikir belirtmekten ya da bir olayı anlatmaktan fazlasını ifade eder (Shermis, 1992). Öte yandan yansıtıcı tartışmalar, yansıtıcı nitelik taşımayan

tartışmalarda olduğu gibi yüz yüze ya da teknolojik araçlarla senkron ya da asenkron biçimlerde gerçekleştirilebilir (Taggart ve Wilson, 2005, s. 10).

2.3.3.2. Sesli Düşünme

İçsel konuşmanın sözlü ifadesi (*verbalization*) olarak tanımlanabilecek sesli düşünme, bir problemi çözerken düşüncelerin seslendirmesi ve ortaya çıkan sözlü iletilerin analizinden oluşur (van Someren, Barnard ve Sandberg, 1994). Öğrenicilerin düşündüklerini sözlü biçimde ifade etmeleri düşünmeye yönelik bir sözcük dağarcığı gerektirdiğinden önemlidir (Blakey ve Spence, 1990). Sesli düşünmenin temelini, duyuşsal ve davranışsal tepkilere bilinç ve bilinç dışı süreçler tarafından aracılık edildiğini varsayan bilişsel-davranışçı kuram oluşturur. Yöntem, problem çözerken üretilen akıl yürütme süreçlerini veya bilişsel durumları ve buna eşlik eden bilgileri ortaya çıkarmayı amaçlar ve öğrenici problem çözme sürecini problemin çözümü ile eşzamanlı olarak ifade eder. Bu açıdan, bir konunun veya sorunun nasıl ele aldığının adım adım gösterilmesi yansıtma sürecindeki geriye dönük analizlere olan bağımlılığı azalabilir ve seçimlerin (amaçlar, planlar, stratejiler, araçlar) açıklanması daha fazla düşünmeyi sağlayabilir (Brown, 1987; Cummins, 1988; Davison, Vogel ve Coffman, 1997; Ericsson ve Simon 1984). Bununla birlikte öğreniciler düşüncelerini sözlü olarak ifade ettiklerinde, diğerleri düşünme ve eylem arasındaki ilişkiye erişebilir ve bu durum yansıtma soruları için bir zemin hazırlayabilir (Wilson ve Murdoch, 2008, s. 39).

Sesli düşünme, sorgulama ve öz açıklama stratejilerini destekler. Moon (2004), sesli düşünme yönteminin yansıtmanın öğrenmeye dahil edilmesini sağlamanın mümkün olan en iyi yolu olduğunu ileri sürer. Ona göre sesli düşünme kafa karışıklığını gidermenin, uygun soruları belirlemenin ve önemli iç görülere ulaşmanın sınıf içindeki en güçlü aracıdır. Bu yöntemle öğreniciler düşünme basamaklarını birbirleri ile karşılaştırabilir, düşünme biçimlerini gözden geçirebilirler (Beyer, 1990). Öte yandan öğreniciler sınıf içinde öğreticilerin sesli düşünmelerinden de yararlanabilirler. Bu açıdan belirli öğrenme stratejilerinin sesli düşünme yoluyla modellenmesi verimli olabilir. Öğreticiler, bir öğrenme görevinde hangi stratejileri, nasıl ve neden seçtiklerini, bir sonraki adımı neden ve nasıl planladıklarını sözlü olarak ifade ederek, yansıtma ve üstbilişsel düşünme için özel bir yapı sağlayabilirler. Düşünmenin sözelleştirilmesi, düşünme ve eylem arasındaki

ilişkiyi belirginleştirir; öğrenicilerin, nedenleri açıkça ortaya konan stratejilerin her birinin yararlarını görmelerini ve bunları öğrenme dağarcıklarına daha kolay dahil etmelerini sağlar. Yapılan değişikliklerin nedenlerinin sözlü olarak ifade edilmesi aynı zamanda esnekliğin, öz değerlendirmenin ve uyarlanabilirliğin önemini ortaya çıkarır (Blakey ve Spence, 1990; Wilson ve Jan, 1993).

2.3.3.3. Öyküleme

Öyküleme (*storytelling*) bilgiyi paylaşmanın geleneksel bir yoludur (McDrury ve Alterio, 2001, s. 39). Öyküler yaşantıları ve yaşantıların sunumunu keşfetmeyi sağlayan yapılandırıcı araçlardır (McKillop, 2005). Öyküleme, sesli düşünmede olduğu gibi düşünme, hissetme ve deneyimle bağlantı kurma biçimlerini iletmek için bilişsel olarak karmaşık ve kültürel açıdan zengin bir format sunar (Clarke, 1995). Nitekim anlatılan öyküler, olayların gerçekte nasıl olduğundan çok nasıl deneyimlendiği ve algılandığıyla ilgilidir. Öyküler paylaşarak; anlam yaratmak, neler olduğunu anlamak ve olabileceklere ilişkin olasılıkları değerlendirmek mümkündür (Bruner, 1990; McDrury ve Alterio, 2001).

Yabancı dil öğretiminde öyküleme, deneyimlerin anlamlandırılmasında kültürel olarak oluşturulmuş anlamlandırma süreçlerinin kullanılması nedeniyle ideal bir yansıtıcı öğretme-öğrenme aracı olarak değerlendirilir (Bishop ve Glynn, 1999). Öğrenicilerin hangi öyküyü, hangi bakış açısına göre anlatacağına ve öykü aracılığıyla neyi iletmek istediğine ilişkin kararları tasarım süreci hakkında daha derinlemesine düşünmeyi gerektirir (McDonnell vd., 2004). Bu durum öğrenicinin, anlattıklarının dinleyiciler için anlamlı olmasını sağlamak için çaba sarf etmesini gerektirerek sürecin pasif bir göreve dönüşmesini engeller (McKillop, 2005). Öykülemede anlamlandırmanın yanı sıra ortaya çıkan bir diğer önemli motive edici güç, anlatıcıların deneyimledikleri öfke, hayal kırıklığı, coşku, üzüntü ve neşe gibi duygusal tepkilerinden gelir. Bu tür duyguları açığa çıkarma ve rahatlama isteği öyküyü anlatmada anlatıcıya enerji sağlar. Duygusal rahatlama baskın motive edici unsur olduğunda ise sonuç öncelikle yatıştırıcı olur (McDrury ve Alterio, 2001).

Bir öykünün nasıl ve neden anlatılacağını anlatıcının amacı belirler. Ortam, dinleyici sayısı ve paylaşılan öykünün türü, anlatıcının kullanabileceği üç seçim alanıdır. Ortam resmi ya da gayriresmi olabilir. Resmi olmayan ortamlar gündelik

karşılaşmaları barındırırken, resmi ortamlar planlama ve müzakere gerektirir. Öyküleme yoluyla yansıtmayı artırmak için gündelik deneyimlerin aktarılmasının ötesine geçmek ve öykülemeyi resmi öğrenme ortamlarına yerleştirmek gerekir. Böyle bir öğrenme ortamı diyaloğu teşvik etmeye, duygusal tepkilere değer vermeye ve ikilemleri çözmek için alternatif yaklaşımları keşfetmeye yardımcı olur. Diğer bir değişken olan dinleyiciler, öyküyü dinleyerek ve anlatıma dahil olarak öyküleme sürecini biçimlendirmeye ve ulaşılacak sonuçlara etki edebilir. Öykülemeye dahil olan dinleyicilerin sayısı aynı zamanda keşif için mevcut perspektiflerin aralığını belirler. Nitekim yansıtıcı öğrenmeyi kolaylaştırmak için tasarlanmış bir ortamda bir öyküyü birden çok dinleyici birden fazla perspektiften izlediğinde, yeni ve beklenmedik içgörülerin ortaya çıkma olasılığı artar. Tek bir perspektiften derinlik (anlatıcı) ve birden çok görünümden genişlik (dinleyiciler), yansıtıcı öğrenmeyi üst düzeylere çıkarabilir. Paylaşılan öykülerin türü ise hazırlıksız üretilen veya önceden belirlenmiş olup olmadıklarına göre iki çeşittir. Çoğu öyküleme kendiliğinden olma eğilimindedir ve motive edici bir güce sahiptir. Bazı öyküler ise çeşitli nedenlerle birçok kez yeniden anlatılır. Her yeniden anlatmada yeni öğrenmeler, olayların daha derin keşfi ve deneyimden yeni anlamlar kazanma olasılığı bulunur. Bu olasılık özellikle anlatıcıların nasıl anlatacakları konusunda bilinçli seçimler yaptıklarında ortaya çıkar (McDrury ve Alterio, 2001, ss. 65-66).

2.3.3.4. Ses ve Görüntü Kaydı

Kaydetme ve izleme araçları ile yapılan yansıtmalar deneyimin anımsanmasına odaklanır ve bu kayıtlarla kişinin kendini başkalarının gözüyle gözlemleyebilmesi amaçlanır (Brookfield, 1995, s. 79). Diğer bir ifadeyle kayıtlar öğrenicilerin kendi yeteneklerine ilişkin yargılarını başkalarını yargılamak için kullandıkları ölçütlere dayandırmalarına olanak verir. Bu açıdan sesli ve görüntülü kayıtlar yansıtma sürecini salt içe dönük açıklamalardan uzaklaştırmada etkili uyaranlardır (Eva ve Regehr, 2005). Dinleme/izlemelerle öğrenicilerin bir deneyimi "yeniden yaşamasını" sağlama, daha yüksek bir yansıtma düzeyine ulaşma, özfarkındalığı artırma ve örtük bilgileri açık hale getirme becerisini geliştirme, kaydetmenin yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki kolaylaştırıcı işlevleri arasında sayılabilir (Yaffe, 2010).

Ses ve video tekrarları dil öğretimi gibi beceri temelli ve uygulamalı alanlarda oldukça kullanışlıdır. Yapılan hataları gözden geçirmek öğrenme ve gelişme için daha fazla fikir üretilmesine zemin hazırlayabilir (Tan, 2002, s. 105). Özellikle konuşma öğretiminde kayda dayalı bir öz yansıtma yabancı dil kaygısını en aza indirmek ve dilsel güçlükleri ortadan kaldırmak için kullanılabilir (Satria, 2016, s. 229). Öz yansıtmalar akran değerlendirmeleri ve yansıtıcı sorularla kolaylaştırılabilir (Hulsman vd., 2009). Bununla birlikte yalnızca sesli kayıtlarla sınırlı olsa da bireyin başkaları tarafından nasıl duyulduğunu görmesi ona sözlü ifadesinin güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgi vererek değişim için harekete geçirici olabilir (Osterman ve Kottkamp, 2004, s. 48). Oscarson (1989), öğrenicilerin iletişimsel performanslarının tüm boyutlarını değerlendirmelerini sağladığı için video kayıtlarının ses kayıtlarından daha yararlı olabileceğini belirtir. Buna karşın Dalgıç (2011, s. 46) ses kayıtlarının kullanım ve katılımcıların rahatlığı açısından video kaydından daha avantajlı olduğunu ileri sürmüştür.

2.3.3.5. Rol Oynama

Rol oynama (*role-playing*) öğrenicinin farklı durum ve duygular içerisinde olduğunu hayal etmesine ve buna göre davranmasına dayalı bir yöntemdir (Harmer, 1998, s. 92). Yöntem -özellikle yeni bir beceri edinmenin parçası olarak- öğrenicilerin, duygularına yönelik iç görü kazanmalarına ve onlar için neyin önemli olduğunu keşfetmelerine yardımcı olur (Taggart ve Wilson, 2005). Rol oynama pratiği iletişim becerilerini geliştirmeyi, eleştirel öz yansıtmayı artırmayı, bedensel farkındalığı, hayal gücünü genişletmeyi ve ilişkisel olayları farklı açılardan görmeyi sağlar (Hersted, 2017). Rol oynamaya dayalı yansıtmalar, sözlü-yazılı yansıtmaların temelini oluşturabilir veya kendi içinde bir yansıtıcı etkinlik olabilir (Wilson ve Jan, 1993).

Rol oynama yönteminin amacı, bir kavramı öğretmek ya da bir beceriyi, bir yetiyi (örneğin, iletişim) geliştirmektir. Rol oynama, öğrenicileri gerçek yaşam ortamlarını model alan ortamlara sokmayı amaçlar (Gözütok, 2007, s. 270.) Bu yönüyle rol yapma, rolüne girilen kişinin özelliklerini ve karakterini bilinçli bir biçimde ortaya koyması bakımında üstbilişi geliştiren bir etkinlik olarak değerlendirilebilir. Çünkü rol oynama, o kişinin belirli bir durumda nasıl tepki vereceğine dair bir varsayım veya tahmin işlevi görür (Costa, 1984, s. 61).

Rol oynama, katılımcıları bir diyaloğa dahil etmek için kullanılabilecek en uygun araçlardan biridir. Öğrenici, topluluk önünde kendisi olarak konuşmaya çekiniyorsa bir başkasının rolüne girerek daha kolay konuşabilir. Başkalarının kişiliğini canlandırma, başkası gibi düşünme öğrenicide daha olumlu davranış örüntülerinin gelişmesine yardımcı olabilir. Rol oynama ile katılımcılar başkalarının eylemlerini daha dikkatli inceler ve sesletim, tonlama, konuşma ritmi, bedensel hareketler ve yüz ifadeleri gibi iletişimin farklı boyutlarını dikkate alırlar. Bununla birlikte, öğreticinin bu yöntemi yapılandırması ve öğrenicileri yönlendirmesi gerekir. Durumlar öğretici tarafından belirlenmeli, diyaloglar ise kendiliğinden gelişmelidir (Gözütok, 2007; Hersted, 2017; Taggart ve Wilson, 2005).

2.4. KONUŞMA BECERİSİ

Duygu ve düşüncelerin dış dünyaya bildirimi anlatma edimiyle gerçekleşir. Bir anlatma sistemi olarak konuşma, bildirişimi sağlayan en yaygın araç konumundadır. Birey toplum içindeki varlığını belirginleştirmede, toplumsal ilişkilerini istendik boyutta sürdürmede ve kendisi ve çevresine yarar getirecek durumları yaratmada konuşmadan yararlanır. Konuşmayı tanımlamada iki temel yaklaşım benimsenmiştir. Parçadan bütüne ilerleyen ve motor-algısal becerilere odaklanan ilk yaklaşımda konuşma, dinleyicide farklı tepkiler geliştirmek için tasarlanmış işitsel sinyallerin üretimi olarak tanımlanır. Buna göre konuşma, anlamlı sözler oluşturmak için seslerin dile özgü ilkelere göre sistematik bir biçimde birleştirilmesini ifade eder. Bu yaklaşımda önce en küçük ses birimleri (sesler) öğrenilir, sonrasında sözcük ve cümlelerde hakimiyet kazanılarak söyleme geçilir (Bygate, 1987, ss. 5-6). Bütünden parçaya giden ikinci yaklaşımda ise birey baştan sözlü söyleme katılmaya teşvik edilir. Konuşmayı etkileşimsel becerilere dayandıran bu yaklaşımda konuşma; bilgilerin, fikirlerin ve duyguların bildirişimini içeren iki yönlü bir süreçtir. Konuşulan metinler, paylaşılan zaman ve paylaşılan fiziksel bağlamda iki veya daha fazla etkileşimci arasındaki iş birliğinin bir ürünüdür (Bygate, 1998; Burns ve Joyce, 1997; Florez, 1999). Diğer bir ifadeyle konuşma; bilgi alma, üretme ve işlemeyi içeren etkileşimli bir anlam oluşturma sürecidir (Luoma, 2004, s. 2).

Konuşma becerisi genel olarak fiziksel, bilişsel ve duyuşsal olmak üzere üç boyutta ele alınabilir. Biyolojik yapı ve psikomotor beceriler konuşmanın fiziksel

boyutunu, konuşma-beyin ve konuşma-bellek ilişkileri konuşmanın bilişsel boyutunu, konuşmaya karşı geliştirilen duyuşsal tepkiler ise konuşmanın duyuşsal boyutunu oluşturur.

2.4.1. Konuşmanın Zihinsel Boyutu

Konuşma, zihinde başlayan bir süreçtir (Erdem, 2013a, s. 418). Konuşma sürecinde bilgiler önce zihinde amaç, konu ve sınırlara göre yapılandırılarak aktarım için seçilir, sonrasında sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahminde bulunma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi işlemlerden geçirilerek bu bilgiler cümlelere, sözcüklere, hecelere ve seslere dönüştürülür (Güneş, 2013). Dilin zihinsel süreçlerine ilişkin bulgular çoğunlukla sinirdilbilimsel ve psikodilbilimsel çalışmalardan elde edilen verilere dayanır. Sinirdilbilimin dile yaklaşımı biyolojik temellidir ve dil-beyin ilişkileri üzerine çalışmalardan oluşur. Bu disiplinde beyin işlevleri haritalanır ve beyindeki dilsel süreçlerden sorumlu bölgelerin hangi etkinliklerde etkin olduğuna odaklanılır. Psikodilbilim ise psikoloji ve dilbilimin katkılarıyla ortaya çıkmış ve dilin nasıl edinildiğinin, nasıl algılandığının ve kullanıldığının biyolojik ve psikolojik yönden incelendiği, açıklandığı disiplindir. Psikodilbilimin ele aldığı konular arasında dilin kullanımı, sözlüksel depolama ve geri getirme, dil edinimi, beyin hasarlarının dil kullanımına etkisi, beyin ve dil ilişkisi ve ikinci dil öğrenimi gibi konular yer alır (Caplan, 1987; Kerimoğlu, 2014; Keser, 2018; Kozan ve Öksüz, 2010; Özbay ve Barutçu, 2013).

Psikodilbilim çalışmaları incelendiğinde, bilişsel yaklaşım çerçevesinde sözel üretime ilişkin farklı modellerin geliştirildiği görülür. Bunlardan Levelt'in (1989) sözlü üretim modeli, Bock ve Levelt'in (1994) dilbilgisel kodlama modeli ve Dell'in (1986) bağlaçsal modeli en bilinenleridir (Güneş, 2014). Konuşmanın eş zamanlı bir biçimde, çeşitli bilişsel becerileri bir araya getiren karmaşık bir sürecin ürünü olduğunu ifade eden Levelt (1989), bu süreçte; ne söyleneceğine karar verilerek söylemin türü, içeriği ve amacına göre mesajın zihinde kavram haline getirildiği ve sıralandığı "kavramlaştırma", mesajın dilbilgisel ve sesbilimsel açıdan kodlandığı, sözcük seçimi ve yüzey yapının anlam ve sözdizimine göre düzenlendiği "düzenleme", içsel konuşma taslaklarının sıralı bir biçimde ara bellekten alınarak motor sistemler aracılığıyla kaslara ulaştırılıp söze dönüştürüldüğü "boğumlama" ve sözlü üretimin tüm aşamalarında ortaya çıkan hataların fark edilip düzeltildiği "öz

izleme" olmak üzere dört temel süreçten söz etmiştir. Bock ve Levelt (1994) modelinde konuşma süreci; "mesajı belirleme", kullanılacak sözcüklerin seçildiği ve sözdizimsel rolün belirlendiği "işlevsel işlemler", sözdizimi ve çekimin yapıldığı "durumsal işlemler" ve sesbirimlerin ve bürün ögelerinin birleşimi olan "sesbilimsel işlemler" olmak üzere dört aşamada gerçekleşir. Dell (1986) modelinde bilgi benzer bir biçimde; anlamsal işlemler, sözdizimsel işlemler, biçimbilimsel işlemler ve sesbilimsel işlemler olmak üzere dört aşamada işlenir (Bozkurt, 2017; Güneş, 2014; Keser, 2018).

Yukarıda açıklanan modeller, dilsel bilginin özerk birimler tarafından (sesler, sesbirimler, biçimbirimler, seslemler, sözcükler ve öbekler) ayırt edici özelliklerle temsil edildiğini varsaymaktadır. Her üç model de bir sözcenin sesbilimsel özelliklerinden önce anlamsal ve sözdizimsel özeliklerinin düzenlendiğini ileri sürer. Norbury (2014, s.1) bu modellerin ortak varsayımlarından yola çıkarak, konuşma sürecinin; anlamsal düzey olan kavramlaştırma, sözdizimsel düzey olan cümle düzenleme ve boğumlama aşamalarından oluştuğunu ifade etmiştir (Akt. Bozkurt, 2017, s. 942).

Konuşmanın zihinsel boyutunda konuşma-beyin ve konuşma-bellek ilişkisi önemli bir yer tutar. Konuşmanın gerçekleşmesinde beyin zihinsel ve fiziksel eylemlerin komut vericisi durumundadır. Beyin aynı zamanda duygu ve düşünceleri dilsel ifadeye dönüştürme, bunları planlama ve otomatik duruma getirmede sorumlu organdır (Kemiksiz, 2016, s. 49). Sağ ve sol beyin modeline göre beyin eşgüdüm içerisinde çalışan iki yarıküreden oluşur (Onan, 2005, s. 142). Sol yarıküre akılcı, analitik, indirgeyici, dilsel, görsel ve sözel işlevlerle ilgilidir. Sözlü tepkileri denetleme, nesneler üzerinde düşünme ve onları isimlendirme gibi dil ve dille ilgili işlevlerin yerine getirilmesi beynin sol yarısında gerçekleşir (Sezik, 2003, ss. 22-23). Cümlelere vurgu ve ton eklenerek ezgilendirilmesi ise beynin sağ yarıküresinde oluşur. Sağ beyin ayrıca beden dilinin de yöneticisidir (Kurudayıoğlu, 2013, ss. 18-25). Üçlü beyin modelinde ise üçüncü bölüm olarak yalnızca insanda bulunan ve düşünme işlemlerinin yapıldığı korteks yer alır (Sezik, 2003, s. 26). Üçlü beyin modelinde beynin işlevleri dört çeyrek bölümde ele alınır (Onan, 2005). Bu modele göre beynin yalnızca sağ ve sol yarısı değil, alt ve üst yarısı da işlev bakımından

birbirinden ayrı, ancak sürekli olarak birbiri ile etkileşim halindedir (Yalçın, 2002, s. 23).

Konuşma, beyindeki farklı alanlardan yönetilir. Beynin sol yarıküresinde yer alan Broca, Wernicke ve angüler girüs kortikal alanlarının konuşmanın gerçekleşmesinde etkin olduğu bilinmektedir. Broca, anlatım yönü ve buna bağlı dil bilgisi formları ile ilgili dil alanıdır. Bu alan komşu alanlar tarafından üretilmiş olan seslerin konuşulan dil biçimine dönüştürülmesine yardımcı olarak anlamlandırılan bilginin motor becerilerle konuşmaya dönüştürülmesini sağlar. Wernicke alanı, duyulanların söylenenler biçimine dönüştürülmesinde kodlamayı sağlamada ve konuşulanın anlamlandırmasında merkezi bir rol üstlenir. Diğer bir anlatımla konuşma, Wernicke alanından çıkan duyusal içerikli sinirsel uyaranın Broca alanında motor nitelik kazanmasıyla gerçekleşir. Angüler girüs ise işitilenlerin yazılması, görülen ve dokunulan nesnelerin adlarının yazılabilmesi ve okuma işlevleriyle ilişkilidir. Dilin beyindeki bu alanlarla sınırlı olmadığı bilinse de bu üç alanın konuşma becerisinin etkinleşmesindeki işlevleri azınsanamayacak ölçüde çoktur (Ergenç, 2000, ss. 116-117; Harley, 2013, s. 65; Kurudayıoğlu, 2013, ss. 26-27; Onan, 2005, s. 142).

Beyinde yer alan konuşma merkezlerinin işlevini yerine getiremediği durumlarda birtakım konuşma bozuklukları ortaya çıkar. Broca afazisinde konuşma tutuk ve yavaştır; kişi konuşmak için yoğun çaba gösterir. Bu kişiler, sıklıkla agramatizm (dilbilgisizlik) olarak adlandırılan dilbilgisel ekleri atlar ve adlandırma güçlüğü yaşar. Bu kişilerde okuma ve yazma bozuklukları, konuşma bozukluğuyla paralellik gösterir. Wernicke alanının zedelenmesi durumunda ise konuşma akıcı olmasına rağmen pek az anlam içerir. Wernicke merkezi hasar gören bir insan, işittiği (sözcük sağırlığı) veya okuduğu (sözcük körlüğü) sözcükleri anlayamaz (Ergenç, 2000; Harley, 2013; Heacen'dan akt. Onan, 2005; Özbay, 2007).

Dilin gerçekleşebilmesinde kortikal alanların yanı sıra bu alanlar arasındaki bağlantılar da önem taşır. Broca ve Wernicke alanları arasındaki bağlantı yoluyla karşılıklı duyma ve konuşmada kesintisiz bir iletişim sağlanır. İnsanın duyduğunu doğru olarak yineleyebilmesi de bu yolak sayesinde gerçekleşir. Wernicke alanıyla angüler girüs arasındaki bağlantı, anlama işlevinin gerçekleşmesini sağlar. Doğuşta

anatomik olarak var olan bu bağlantı, eğitim sonucu (okuma-yazmanın öğrenilmesiyle) işlevselleşir (Ergenç, 2000, ss. 116-117).

Zihinde bir duygu veya düşüncenin oluşumu bilgi birikimine ve deneyimlere bağlıdır. Bilgilerin depolanması, sınıflandırılması, ilişkilendirilmesi, deneyimlerin anımsanması gibi etkinliklerde beyin; algılama, kavrama, yorumlama, kaydetme, geri çağırma vb. işlemlerin düzenleyicisi konumundadır. Kaydetme ve geri çağırma süreçlerinde ise bellek etkin rol üstlenir (Dölek, 2021). Bellek "yaşananları, öğrenilen konuları, bunların geçmişle ilişkisini bilinçli olarak zihinde saklama gücü" olarak tanımlanmıştır (TDK, 2020). Onan'a (2005) göre bellek, "öğrenilen bilgilerin kişi merkezli bir seçimidir" (s. 107). Bellek, dil ve konuşma ilişkisi incelendiğinde dilin belleğin bir ürünü olduğu söylenebilir. Duyulan bir söz ya da görülen bir nesne ile bağlantılı her şey zihinde belirir (Özbay, 2007, s. 95). Bununla birlikte bellek durağan bir depo değil, kimi zaman gelen bilgileri var olan biçimlere uydurarak kaydeden, kimi zaman da biçimlerini gelen uyarılara göre değiştiren, kendine özgü süreçleri olan bir yapıdadır (Önen, 2009, s. 16). Diğer bir ifadeyle bellek, bir kayıt cihazı olmanın ötesinde, gelen bilgileri mevcut şemalara kaydeden, yeni bilgiler için yeni klasörler açan, kayıtlar arasında ilişkiler kuran bir sistemler bütünüdür (Mahiroğlu ve Korkmaz, 2007).

Konuşma ile bellek arasındaki ilişki üç aşamada gerçekleşir. İlk aşama, zihinsel girdilerin işlenerek anlamlı bir biçimde kodlanması ve kaydedilmesidir. İkinci aşamada kaydedilen bu bilgiler depolanır ve son aşamada depolanan bilgi uygun ipuçlarından yararlanılarak gerektiğinde geri çağırılır (Altunkaya, 2017). Bilgilerin belleğe kaydedilmesi sistemli bir biçimde gerçekleşmektedir. Bilgi işleme kuramına göre belleğin yapısı duyusal kayıt, kısa süreli depolama ve uzun süreli depolama olmak üzere üç bölümden oluşur. Bilgiler önce duyusal kayıt bölümüne gelir. Duyusal kayıt, çevreden gelen uyarıcıların duyu organları aracılığıyla alınarak kaydedildiği bellektir. Bu bölümün sığası çok geniş olmasına karşın bilginin tutulma süresi oldukça kısadır. Kayıt, özgün uyarıcının tam bir kopyasını içerir ve bu kopyadan işe yarar bilgiler kısa süreli belleğe yollanır. Kısa süreli bellek gelen bilgilerin sınırlı bir süre tutulduğu dar kapasiteli bellektir. Bilgiler dikkat, odaklanma, kodlama durumlarında son aşama olan uzun süreli belleğe kaydedilir, aksi durumda silinir. Sürekli çalışan ve üreten kısa süreli bellek aynı zamanda sözcüklerin

anlamlandırıldığı, konuşmanın bilişsel sürecinin başladığı yerdir. Uzun süreli belleğin kapasitesi ise sınırsız olarak kabul edilir. Öğrenmeyi de kapsayan bu bellek yeni bilgilerin eski bilgilerle birleşerek uzun süreli depolandığı yerdir (Kurudayıoğlu, 2018; Sallabaş, 2011; Altunkaya, 2017).

Onan (2005, ss. 114-115), bilginin, biyofizik bir süreç olan kısa süreli bellekten biyokimyasal bir süreç olan uzun süreli belleğe girmesinin protein sentezi ile gerçekleştiğini belirtir. Buna göre ilk otuz saniyeden sonra anımsanan her bilgi uzun süreli bellekten gelmekte ve her bilgi farklı sürelerde bu bellekte saklanmaktadır. Yüceer'in (2014) Carnegie'den aktardığına göre bilgileri uzun süreli bellekten geri çağırmanın gözlem, tekrarlama ve ilişki kurma olmak üzere üç doğal yolu bulunur. Buna göre, hatırlanmak istenen şeyin dikkatli, derinlemesine ve devamlılığı olacak bir biçimde gözlemlenmiş olması, bilgilerin kullanılması ve uygulanması yoluyla mantıklı aralarla tekrar edilmesi ve bu bilgilerin diğer bilgilerle ilişkilendirilmesi geri çağırmayı kolaylaştırır. Bununla birlikte bilgiler önem ve önceliğe göre depolanmalıdır. Düzensiz depolamada konuşma sırasında gereken bilgi istenildiği zaman açığa çıkamaz ve bu durum dolgu sesler, tekrarlar ve uzun süreli duraksamalar gibi akıcılıkla ilgili konuşma bozukluklarına neden olur (Yalçın, 2002).

2.4.2. Konuşmanın Fiziksel Boyutu

Konuşma ile gönderilen mesajlar söz ve ses olmak üzere ikiye ayırılır. Sözel boyut, söylenen sözcükler ile onların gerçek anlamlarını içerirken, ses ögesi, sesin kararlılığı, boğumlandırılması, tonu, ritmi, vurgusu ve şiddeti gibi değişkenleri kapsar (Moore'dan akt. Onan, 2005). Zihinde başlayan konuşma süreci fiziksel bazı araçlarla tamamlanarak eyleme dönüşür. Konuşmanın biyolojik yapı ve psikomotor becerilerle ilgili olan fiziksel boyutu, ses ve sesin oluşumunda yer alan ögelerden oluşur. Diyafram ve akciğerde başlayan fiziksel süreçte, nefes denetiminin sağlanması, işitilebilir bir ses tonu ve sesin oluşmasına dek beyin, sinir sistemi, akciğerler, ses telleri, dil, damak ve dudak gibi organların sağlıklı bir biçimde işleyebilmesi gerekir (Güneş, 2013, s. 107; Varışoğlu, 2018, s. 476; Yüceer, 2014, s. 30). Birey, bu anatomik yeterliliklere sahip olmadığında ya da bu donanımlarını doğru kullanamadığında anadilinin ya da hedef dilin sesletim özelliklerine uygun bir konuşma gerçekleştiremez. Aşağıda konuşmanın fiziksel ögelerine ve konuşma sürecindeki fiziksel tepkilere yer verilmiştir.

Ses

Konuşmanın fiziksel yönünü oluşturan en önemli öge sestir (Günaydın, 2020, s. 36). Titreşebilen nesnelerce oluşturulan ses (Çetinok, 2007, s. 68), hava titreşimlerinin kulakta duyulanlarıdır (Taşer, 1978, s. 85). Konuşmada anlatım ve etkinlik sese dayanır. Konuşmada ses, akciğerden gelen havanın gırtlaktaki kirişlere (ses tellerine) çarpması ve onları titretmesiyle çıkar. Kirişlerde perdelenen sesler, ağızda bulunan örgenlerin gereğince açılıp kapanması, yaklaşıp uzaklaşması ve gerilip çözülmesiyle çeşitli değişmelerle boğumlanır, konuşma sesi biçimine girer (Maviş, 2013, s. 133; Taşer, 1978, ss. 85-86). Sesin oluşması ve konuşma biçimine ulaşabilmesinde akciğer başta olmak üzere diyafram, bronşlar, gırtlak, boğaz, ağız, gırtlak kapağı, küçük dil, yanaklar, damak, dil, dişler, dudaklar ve burun boşluğu görev yapar (Çongur, 2002, s. 52). Akciğerler ile başlayıp soluk borusu, gırtlak, ağız boşluğu, geniz ve burunda biten bu solunum organlarına ses aygıtı denmektedir (Eker, 2010, s. 227). Ses aygıtları içerisinde burun boşluğu, ağız boşluğu ve gırtlak ana tınlatıcılar; sırt, göğüs kafesi ve kafatası ise yardımcı tınlatıcılar olarak yer alır (Gürzap, 1999, s. 90).

Bir dilin ses yapısı, "parçalar" ve "parçalarüstü birimler"den oluşur. Parçalar; ünlü, ünsüz, yarı ünlü, ikiz ünlü olarak sınıflandırılan dil sesleridir. Parçalarüstü birimler; sesin süre, şiddet, frekans gibi akustik özelliklerine bağlı olarak ortaya çıkan ve dilin hece, kelime, cümle gibi parçalardan oluşmuş birimleriyle ilgili olan vurgu, ton, ezgi, süre, sınır, durak gibi birimlerdir. Parçalarüstü birimlerin belirlenmesinde, konuşmanın akustik özellikleri olan perde, frekans, süre, şiddet gibi birimlerden yararlanılır. Birimi hertz (Hz) olan frekans (sıklık, yükseklik), bir varlığın saniyedeki titreşim sayısıdır. Prozodik unsurlar ya da bürünsel özellikler olarak da adlandırılan parçalarüstü birimler, sese duygu değeri kazandıran ve anlam yükleyen, ifade edilmek istenen anlam ile söylenen arasındaki uyumu gösteren, bu yönleriyle de anlam ayırıcı özelliğe sahip olan unsurlardır (Altunkaya, 2017; Coşkun, 2000; Çetin, 2013).

Sese Ait Özellikler

Boğumlama

Nefes borusundan gelen hava, ağız boşluğu içerisinde herhangi bir bölgede sese dönüşür. Bu sesin oluşmasına boğumlama denir (Şahin, 2020, s. 111). Diğer bir

anlatımla nefesin gırtlaktan çıktıktan sonra yutak, ağız ve burundan oluşan üçüncü küme organlarında (dil, diş, damakta) konuşma dilinin geleneksel seslerine dönüşüp biçimlenmesi boğumlamadır (Özgür, 2006, s. 17). Ses, burun geçidine giderse geniz seslerini oluşturur; ağız boşluğuna giderse dilin kamburlaşması, yayılması, damağa ya da dişlere dokunup çekilmesi gibi biçimlenmeler sonucunda boğumlanarak işitsel uyarana çevirilir (Bozkurt, 2019, s. 59). Hayvan sesleri biçimlendirilmediği için boğumsuzdur (Taşer, 1978, s. 114). Boğumlamayı sağlayan organlar ise, ağız içinde hareketli organlar ve hareketsiz organlar olarak iki grupta bulunur. Hareketli organlar; yumuşak damak, dil, dudaklar ve çenedir. Hareketsiz organlar sert damak, diş eti, dişlerdir. Hareketli organların düzgün çalışması iyi bir boğumlama için gereklidir. Rahat bir dil, gerginliklerinden arınmış bir çene, tembel olmayan dudaklar ile kusursuza yakın boğumlama sağlanır (Çölok, 2005, s. 83; Gürzap, 2011, ss. 88-89).

Boğumlama, derin yapıdaki anlamı, yüzey yapıda ortaya çıkaran ses kodları ile ilgilidir. Boğumlama ne kadar doğru yapılırsa, yüzey yapıda ses kodlarıyla ifade edilen anlam o düzeyde anlaşılır olur (Onan, 2015, s. 95). Dolayısıyla sesin dışa verilmesi sırasında dar, geniş, düz, yuvarlak vb. seslerin doğru biçimde çıkması için pek çok organın iş birliği hâlinde çalışması, seslerin ve buna bağlı olarak hecelerin net ve anlaşılır bir biçimde ağızdan çıkması gerekir (Altunkaya, 2017, s. 31; Arslan, 2010, s. 16). Aksi durumda konuşma seslerinden bir veya birkaçının yerini standart olmayan başka bir ses alır ve boğumlama bozuklukları ortaya çıkar. Bu bozukluklar sesin düşürülmesi veya atlanması, ses eklenmesi, sesin değiştirilmesi, sesin bozulması, atlama, gevşeklik ve pelteklik olarak sıralanabilir (Gürlek ve Aksu, 2015).

Vurgu

Konuşmada bir ses öbeğinin diğerlerine göre daha baskılı, daha güçlü bir biçimde söylenmesine vurgu adı verilir (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2017, s. 147; Dursunoğlu, 2006, s. 268; Ercilasun, 2005, s. 98). Sesin şiddeti, sesin yüksekliği ve sesin süresi vurguyu oluşturan üç temel niteliktir (Güler ve Hengirmen, 2005, s. 82). Söz içinde soluk hamleleri farklı yer ve düzeylerde şiddetlenir. Buna koşut olarak ses organlarının hareketleri de sertleşir. Böyle şiddetlenme noktalarında oluşan heceler yanlarındakilerden daha kuvvetli olurlar. Bunlar kelime veya cümle

içinde yeğinlik dorukları (*sommet d'intensité*) meydana getirirler ve vurgu (*accent*) adını alırlar (Banguoğlu, 2007, s. 114). Vurgu, ünlü ve ünsüzlerin boğumlanması ve uzamasını içerdiğinden bürünsel özelliklerin en temel göstergesidir. Vurgu aynı zamanda duygu ve düşünceye bağlı olarak parçalı ve bürünsel birimlerde farklı titreşimlerde, şiddette kullanıldığı için karmaşık bir yapıya sahiptir (Dowhower, 1991, s. 168). Konunun önemli yerlerine dikkat çekme, aynı anlama gelen sözcükleri ayırma ve konuşmayı tekdüzelikten kurtarma dilin doğasındaki vurgu ile sağlanır. Konuşma bozuklukları özellikle vurguda kendini belli eder. Kulağı rahatsız eden sesler çoğunlukla vurgunun yanlış yapıldığı yerlerde olur. Vurgu sistemine dikkat etmeden yapılan bir konuşma konuşucunun yanlış anlaşılmasına ve dinleyicinin anlamsızlaşan konuşmadan uzaklaşmasına neden olabilir (Arslan, 2010, s. 20; Dursunoğlu, 2019, s. 165).

Türkçede vurgu işlev bakımından doğal vurgu ve isteğe bağlı vurgu olmak üzere ikiye ayrılır. Doğal vurgu, kullanıldığı dil birliğine göre kelime vurgusu, kelime grubu vurgusu ve cümle vurgusu olarak çeşitlenirken isteğe bağlı vurgu, pekiştirme vurgusu ve ahenk vurgusu olarak sıralanır. Doğal vurgu, dilin doğal yapısı ve anlam ile doğrudan ilgili olan, konuşana ve kullanışa göre değişmeyen, herkes tarafından uyulması gereken vurgudur. Uyulmadığı ve hatalı kullanıldığı durumlarda dilin yapısı bozulur. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin yaptığı doğal vurgu hataları, anadili Türkçe olanlarca kulak tırmalayıcı olarak nitelendirilir ve hemen fark edilir. İsteğe bağlı vurgu ise konuşana, konuşmanın içeriğine ve duygu değerine, kullanıma göre değişebilen vurgudur. Bu vurgu daha çok hitabet ve şiir okuma sırasında başvurulan, duygu gücünü ve sözün etkileyiciliğini artıran vurgudur (Ercilasun, 2005; Çetin, 2013).

Ton

Ton, belli bir zaman içinde belirli bir düzenle tekrarlanan titreşimlerin oluşturduğu ses izlenimidir (Özbay, 2007, s. 87). Tonu sağlayan, sesin fiziksel yönünü oluşturan titreşimlerdir. Sesin duyulma derecesine o sesin şiddeti denir. Sesin duyulma derecesi titreşimin genişliğine bağlıdır. Titreşimler hızlı ise sesin tonu yüksektir. Buna ton yüksekliği adı verilir (Erdem, 2013b, s. 190). Konuşmada fonemler, heceler, kelimeler zincir halkaları gibi sıralanır. Birbiri ardından gelen sesler hiçbir zaman aynı düzeyde olmaz. Ses, durmadan alçalır, yükselir, yumuşar,

sertleşir, incelir, kalınlaşır. Bu ses değişikliklerine ise tonlama, titremleme (*intonation*) adı verilir (Parlakyıldız, 2001, s. 54). Tonlamayla, konuşma değişik ses renkleri kullanılarak, anlamına göre ayaküzeri (*improviste*) bestelenir ve konuşmaya anlam incelikleri katılır. Nitekim aynı cümleye uygulanacak değişik tonlamalar, anlamı değiştirebilir (Banguoğlu, 2007, s. 124; Maviş, 2013, s. 171). Birey, içinde yetiştiği çevrenin tonlama kalıplarını benimser. Dilden dile farklılıklar gösteren tonlama özellikleri aynı zamanda konuşanın millî kimliğini yansıtır (Çerçi, 2013, s. 26).

Bir konuşucu için en iyi ses tonu tekdüze olmayan, gerektiğinde yükselip alçalabilen ses tonudur. Tekdüze bir konuşma içtenlik, canlılık ve duygu ifade etmez ve dinleyicinin ilgisini dağıtır (Kantemir, 1997, s. 57). Türkçede genellikle çıkış ve düşüş olmak üzere iki ton özelliği ve düz, alçalan, yükselen, alçalıp yükselen ve yükselip alçalan olmak üzere beş tür tonlama bulunur. Bu iniş ve çıkışlar konuşucunun ruhsal durumuna bağlı olarak ses perdesine göre ortadan çıkış, alçaktan çıkış ya da yüksekten düşüş, basamaklı düşüş gibi biçimler alır (Onan, 2017; Ünalan, 2003).

Ezgi

Hece ve kelimelerdeki vurgular toplamı, yani vurguların bir araya gelerek art arda birleşmeleri "ton"u, cümledeki tonların toplamının ise "ezgi"yi meydana getirir (Coşkun, 2000, s. 127). Ezgi, konuşma zincirinin tamamına (seslem, biçimbirim ve sözcükler) egemen olan ton değişikliklerini belirtir ve bu nedenle dilin genel melodisini oluşturur (Akbayır, 2014, s. 103; Ergenç, 2002, s. 27). Türkçede süren ezgi, biten ezgi ve soru ezgisi olmak üzere üç tür ezgi kullanılır (Selen, 1973).

Durak

Konuşma sırasında anlam birimlerini birbirinden ayırmak için yapılan kısa ses kesintilerine durak denir (Kardaş ve Tunagür, 2018, s. 97). Durak, ulamayı ortadan kaldırmak için yapılan kısa aralardan (kavşaklardan) (Sever, 2011, s. 117) daha uzun süreli kesintileri ifade eder (Ay, 2019, s. 62). Hem konuşurken hem de bir metni okurken konunun anlaşılabilmesi ve soluksuz kalınmaması için uygun yerlerde duraklama yapmak gerekir. Bu yerler başlangıç ve bitişler, nokta ve virgüller, belirteç ve bağlaçlardır (Giray, 2005). Yalnızca duraksama yapılan yerlere durak

hem duraklama hem soluma yapılan yerlere ise durak ve soluk (Tunalı, 2007, s. 74) ya da soluk durgusu (*pause de souffle*) adı verilir (Banguoğlu, 2007, ss. 126-127).

Duraklama; dinleyicilerin konuşmayı değerlendirebilmesi, konuşucunun konuya ve anlatılmak istenene uygun vurgu ve tonlamaları yapabilmesi, konuşucuya dinlenme, nefes alma, zihnini toparlama fırsatı vermesi açısından önem taşır (Kaplan, 2013, s. 32). Konuşma sırasında duraklamalara yeterince önem verilmez, sık sık ve kısa duraklamalar yapılmazsa bol ve derin soluma gereksinimi ortaya çıkar. Bu da gürültülü soluk alınmasına neden olur. Gürültülü soluk alma, bir kusurdur. Bunun için de soluk tükeninceye kadar beklenmemeli, uygun zamanlarda ciğerler hava ile doldurulmalıdır (Parlakyıldız, 2001, s. 55).

Ritim

Ritim, en yalın ifadeyle cümlenin anlamlı susuşlara bölünmesidir (Kurudayıoğlu, 2013, s. 47). Konuşmada yeri geldiğince kısa ve uzun araların bulunması konuşmayı anlamlı hale getirir (Dedeoğlu Orhun, 2009, s. 47). Sözcüklerin söylenmesinde tekrara düşmeyi ve yanlış yerde durmayı engelleyen, vurgu ve tonlamayla ilişkili biçimde konuşmanın akıcılığını ve ahengini sağlayan ritim aynı zamanda konuşmada soluk alıp vermenin derecesini oluşturur (Altunbay, 2020, s. 52).

Ulama

Konuşmada akıcılığın sağlanmasında önemli bir etken olan ulama, ünsüzle biten bir sözcüğün ünlü ile başlayan bir sözcükle yan yana gelerek iki sesin kaynaşması ve bu iki sözcüğün tek sözcük gibi söylenmesini ifade eder. Ulama yapıldığında "p-ç-t-k" sesleriyle biten sözcükler, konuşma dilinde "b-c-d-g" ünsüzlerine dönüşür. Bu değişim konuşmada cümlenin akıcılığını sağlar. Bununla birlikte ulama yalnızca gerekli yerlerde yapılmalıdır. Her zaman yapılması anlam farklılıklarına neden olarak anlatım bozukluğu oluşturabilir. Özellikle kesinlik ve vurgu belirtildiği zamanlarda ya da öbekleri birbirinden ayırmada ulama yapılmaz (Eken, 2017, s. 120).

2.4.3. Konuşmanın Duyuşsal Boyutu

Duyuşsal boyuta özgü özellikler doğrudan gözlemlenemeyen, uzun süren gözlemler sonucu ya da geliştirilen ölçekler aracılığıyla belirlenebilen ve öğrenmeler

üzerinde etkili olabilen özelliklerdir. Lang (1998), duyuşsal nitelikleri; öğrenim sürecinin inanç, tutum, heyecan ve sosyal becerilerle ilgili önemli bir boyutu olarak tanımlar. Anderson ve Anderson (1982) ve Rahayu (2015, s. 36), duyuşsal özelliklerin değerlendirilmesinin, öğretim süreci öncesinde öğrenicileri daha iyi anlamaya, öğretim süreci sonunda ise öğrenicilerin duyuşsal hedeflere ulaşıp ulaşamadığını saptamaya yardımcı olacağını belirtir. Bisman (2004), eğitim sürecinde genellikle bilişsel alanın öncelendiğini, duyuşsal alanın süreç yapılandırılırken veya değerlendirilirken göz ardı edildiğini dile getirmiştir. Oysa öğrenme, bilişsel ve duyuşsal birleşmeyle gerçekleşir (Arnold, 2000). Bu birleşimin sağlanması ve duyuşsal açıdan öğrenmeye yapılacak destek öğrenmelerin kalıcılığını artırır (Gömleksiz ve Kan, 2012). Benzer bir biçimde Hyland (2011, s. 269), öğrenmenin verimli bir biçimde gerçekleşmesi için öncelikle bireyin kendisini anlayabilmesi ve duygularını yönetebilmesi gerektiğini, yalnızca bilişsel hedeflerle öğrenmenin gerçekleşemeyeceğini vurgulamıştır.

Diğer öğrenme alanlarında olduğu gibi yabancı/ikinci dil edinimi/öğrenimi sürecinde de duyuşsal alan içerisinde yer alan nitelikler önemli bir işleve sahiptir (Chastain, 1975; Gardner, 1985; Henter, 2014; Mihaljević Djigunović, 2006). Dil öğretiminin psikolojik temeli öğrenicilerin bireysel farklılıklarına dayanır. Dil öğrenimi sürecindeki öğrenme; bilişsel (dil yeteneği, öğrenme stratejileri), duyuşsal (tutumlar, motivasyon, kaygı, özyeterlik), üstbilişsel ve demografik gibi bir dizi etkene bağlıdır (Henter, 2014). Gardner, MacIntyre ve Lysynchuk (1990), benzer koşullar altında bile bireylerin dili ne kadar iyi ve kolay öğrendikleri konusunda farklılıkların olduğunu ve bu konudaki araştırmaların farklılıklara aracılık eden bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki boyut üzerinde yoğunlaştığını belirtir. Duyuşsal faktörler bir dili öğrenmeye yönelik eğilimleri ve davranışları içerir (Lasagabaster ve Doiz, 2015). Öğrenicilerin dil öğrenme süreçlerini anlama ve açıklamada önemli bir yer tutan duyuşsal niteliklere yönelik yapılan araştırmaların sayısı son zamanlarda artış göstermektedir (Mihaljević Djigunović, 2006). Bu tür araştırmalara olan gereksinim, öğrenmenin yalnızca biyolojik ve bilişsel faktörlerle belirlenmediğini, yetenek, motivasyon, öğrenme stili ve kişilik gibi özelliklere de bağlı olduğunu gösteren gözlem ve deneyimler sonucu ortaya çıkmıştır (Nerlicki, 2011, s. 183).

Ni (2012), duyuşsal faktörlerin dil öğrenimi sürecindeki girdi ve çıktılar üzerinde etkili olduğunu ve öğrenicilerin çok yönlü gelişim göstermelerine önemli katkılar sunduğunu vurgular. Duyuşsal öğretimin temel ögeleri; bireysel farklılıkları dikkate almak ve bireylerin geçmişlerini analiz ederek öğretim programını buna göre tasarlamaktır. Bu bağlamda uygulayıcıların ve program tasarımcıların üzerinde dikkatle durması gereken duyuşsal değişkenler kaygı, tutum, motivasyon ve özyeterlik olmak üzere dört alt başlık altında ele alınabilir (Minghe ve Yuan, 2013).

2.4.3.1. Konuşma Kaygısı

Kaygı, insanın bir tehdide veya tehlikeye karşı verdiği toplam tepkidir (Moss, 2002, s. 1). Kaygı bir korku, gerginlik ve sinirlilik duygusudur ve genellikle tedirginlik, hayal kırıklığı ve kendine güvenmeme gibi duygularla ilişkilidir (Horwitz vd., 1986; Minghe ve Yuan, 2013). Kaygı, genel olarak sürekli kaygı ve durum kaygısı olmak üzere iki biçimde ele alınır. Sürekli kaygı, öğrenicinin kişiliği ile ilgilidir (örneğin, öğrencinin çekingen olması) ve değiştirilmesi oldukça güçtür. Durum kaygısı ise belirli durumlara bağlı olarak ortaya çıkan kaygıdır. Beklenmedik anda bir şeye tepki olarak ortaya çıkabilir ve zaman içerisinde değişebilir (MacIntyre ve Gardner, 1991).

Dil kaygısı, bir öğreniciden hedef dilde performans göstermesi beklendiğinde ortaya çıkan korku veya tedirginliği ifade eder (Minghe ve Yuan, 2013). Kaygı, dil öğrenmede önemli bir sorundur ve konuşma üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir (Tercan ve Dikilitaş, 2015; Woodrow, 2006). Dil kaygısının kaynakları arasında iletişim kaygısı, olumsuz sosyal değerlendirme, sınav kaygısı, bireyin kişiliği, öğreticinin tutumu, anadili becerileri, hedef dili öğrenme süreci gibi unsurlar gösterilebilir (Horwitz vd., 1986; Marcos-Llinás ve Garau, 2009). Bunlardan iletişim kaygısı, başkalarıyla konuşurken kendini rahatsız hissetmeyle ilgilidir. İletişim kaygısı, bir başka deyişle konuşma kaygısı, öğrenicilerin düşünceleri ile bir sohbete katılmaya hazır olma durumları arasındaki uyumsuzluktan ve düşüncelerini planladıkları biçimde ifade etmelerini sağlayacak dil yetkinliğinden yoksun olmalarından kaynaklanabilir (Horwitz vd., 1986). Lim (2004), konuşma kaygısının öğrenicilerin verilen görevleri nasıl değerlendirip algıladıklarına bağlı olarak değişebileceğini vurgular. Konuşmaya karşı geliştirilen bir tepki olan konuşma kaygısı; üzüntü, kızgınlık, korku biçiminde duygusal ya da kalbin hızlı atması ve

terleme biçiminde fiziksel olarak kendini gösterebilir (Melanlıoğlu ve Demir, 2013). Birçok dil öğrenicisi; söz varlığı, sesletim, akıcılık ve anlatımın içeriği ile ilgili kaygı yaşar ve öğrendiği dili anadili olarak konuşan bireylerle iletişim kurmaktan kaçınır. Sınıf içerisinde kaygıya neden olan en yaygın faktörler ise akranlar, hata yapma korkusu ve öğreniciden aniden konuşmasının istenmesidir. Bununla birlikte öğreniciler konuşma kaygısına karşı gelişen fiziksel tepkilerden genellikle rahatsız olur ve konuşma sırasında duygusal sorunlar yaşarlar (Marzec-Stawiarska, 2015). Konuşma kaygısı, konuşma başarımı üzerinde genellikle olumsuz bir etkiye sahiptir (Melouah, 2013).

Kaygı, öğrenicilerin etkinliklere katılım isteğini azaltan, olumsuz tutuma ve düşük dil performansına neden olan önemli bir unsurdur. Hedef dilde konuşma kaygısına neden olan birçok kaynağın gerçek konuşma süreçlerinden önce ortaya çıktığı kabul edilir. Bu kaygı, öğrenicilerin yabancı dil öğrenme deneyimlerinin ve inançlarının bir ürünüdür. Öğreniciler sözlü üretim sırasında bir şeylerin ters gidebileceğini düşündüklerinde, bilişsel düzlemde ortaya çıkan gerçek sorunlar bu türden bir kaygının sonucu olarak gerçekleşebilir. Bu kaygı, konuşma sırasında gittikçe artabilir ve sonuç olarak konuşmanın tamamını olumsuz etkileyebilir (Nerlicki, 2011, s. 184). MacIntyre (1995), kaygı düzeyindeki artışın, verilen bir görevin tamamlanması için gereken çabanın büyüklüğüyle doğru orantılı olduğunu ileri sürer. Örneğin, bir öğrencinin konuşma öncesinde sözlü-dilbilgisel yapıları anımasaması gerektiğini düşünmesi kaygı düzeyini artırabilir. Bu bağlamda öğreniciler öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve düşük kaygılar oluşturabilecek basit görevlerle karşılaştırılmalıdır. Zor görevlerle karşı karşıya kalan öğreniciler, belirlenen amaçlara ulaşmanın olanaksız olduğunu düşünerek kaygıdan olumsuz etkilenebilirler (Nerlicki, 2011, s. 185).

MacIntyre ve Gardner (1994), konuşma kaygısının bilişsel sürecin işletilmesine bağlı olarak girdi aşamasında, bilgilerin ilişkilendirilip birleştirilmesi sırasında veya üretim (çıktı) aşamasında ortaya çıkabileceğini belirtmiştir. Kitano (2001), öğrenicilerin, dört temel dil becerisinden konuşmayı daha çok önemsediklerini ve bu durumun öğrenicilerde kaygıya dönüşebilecek bir gerginliğe ve baskıya neden olduğunu belirtir. Ayrıca Kitano (2001), konuşma kaygısının öğrenicilerin olumsuz değerlendirilme korkularından kaynaklı sınav kaygısı ile

yakından ilişkili olduğunu savunur. Dörnyei ve Kormos'a (2000) göre ise konuşma kaygısı bulaşıcıdır ve eğer bir konuşucu kaygılıysa başka bir konuşucu bu kaygıyı hissedebilir ve yansıtabilir. Bununla birlikte yüksek düzeyde konuşma kaygısına sahip öğreniciler, dinleyicilerin tepkilerini izleyemezler ve daha çok kendi performansları ile ilgilenirler (Piechurska-Kuciel, 2012). Bireyin kendisine olan aşırı dikkati ise konuşma başarımını düşürür (Daly, Vangelisti ve Lawrence, 1989).

Alanyazın incelendiğinde yabancı/ikinci dil edinimi/öğrenimi sürecinde konuşma kaygısının konuşma başarımı üzerinde etkili olduğunu bulgulayan çalışmalar (Batumlu ve Erden, 2007; Lan, 2010; Piechurska-Kuciel, 2011; Şener, 2015; Woodrow, 2006; Wu, 2005) olduğu görülür. Konuşma kaygısının konuşma başarımındaki rolü dikkate alındığında kaygının, öğrenmeyi kolaylaştırıcı düzeyde tutulması, kaygıyı tetikleyen etmenlerin belirlenmesi ve konuşma kaygısına sahip öğrenicilerin hangi kişilik özelliklerine sahip olduklarının bilinmesi önemlidir.

2.4.3.2. Konuşma Tutumu

Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, obje ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (İnceoğlu, 1993, s. 15). Bireyin seçimleri, içinde yer aldığı toplumsal ve kültürel çevre, toplumsallaşma süreci, bilgi birikimi ve yaşam deneyimleri bireyin tutumları üzerinde etkilidir (Bağcı, 2007). Yüksel ve arkadaşları (2012), tutumun meydana getirdiği şeyin yalnızca bir davranış eğilimi ya da bir duygu olmadığını, tutumların genel anlamda düşünce-duygu-davranış eğilimi bütünleşmesi olarak nitelendirilebileceğini belirtir. Bu üç faktör aynı zamanda tutumun ögeleri olarak da tanımlanabilir. Tutumlar, önceki deneyimler sonucunda oluşur ve sonraki deneyimlere yön verir. Tutum gözle görülmez ancak gözle görülebilir bazı davranışlara yol açar.

Stern (1983, ss. 376-377), dil öğrenme sürecinde üç tür tutumdan söz eder; hedef dili konuşan kişilere yönelik tutumlar, öğrenmeye yönelik tutumlar, dil öğrenmeye yönelik tutumlar. Bu tutumlar, dil öğrenicilerinin karakter özelliklerinden ve dil öğrenme süreci içinde bulundukları sosyal çevreden etkilenebilir ve dil öğrenimi sürecinin farklı yönlerine yönelik tutumlar da öğrenmeler üzerinde etkili olabilir. Örneğin, hedef dili konuşanlara, öğreticilere ve hedef dilin kültürüne yönelik

olumlu veya olumsuz tutum, dil öğrenimini geliştirebilir veya engelleyebilir (Schumann, 1975). Tutumlar genel olarak öğrenilen dilin geliştirilmesinde, yenilenmesinde ya da var olan dil düzeyinin altına düşülmesinde önemli bir rol oynar (Zeinivand, Azizifar ve Gowhary, 2015).

Bireylerin bir nesne veya durum karşısında gösterdikleri davranışlar, tutumlarının birer yansımasıdır (Sakallı, 2001). Bir durum olarak ortaya çıkan konuşma tutumu ise konuşma eylemine karşı gösterilen davranışların bir yansıması olan duyuşsal eğilimler içinde yer alır. İyi bir konuşur olabilmek için öncelikle konuşmaya yönelik olumlu bir tutum içerisinde olunması gerekir (Henter, 2014). Bir dil öğrenicisi hedef dilde konuşmanın o dili tam olarak öğrenme konusunda kendisine yardımcı olacağını düşünüyor ve hatalar yapmasına karşın konuşmasını sürdürüyorsa o öğrenicinin konuşmaya karşı olumlu bir tutum içerisinde olduğu söylenebilir. Konuşmaya karşı olumsuz tutumun değiştirilmesi içinse zamana gereksinim duyulur. Bu bağlamda öğretim içeriğinin duyuşsal göstergelere uygun bir planda yapılandırılması ve konuşmayı sevdirici etkinliklerin tasarlanıp uygulanması yabancı/ikinci dilde konuşmaya yönelik tutumun olumlu yönde değiştirilmesinde etkili olabilir.

2.4.3.3. Konuşma Motivasyonu

Motivasyon, öğrenicilerin davranışlarını tetikleyen, yönlendiren ve sürdürülebilir kılan içsel bir durumdur (Palmer, 2009). Bağlamsal etkenlerin yanı sıra bireysel değişkenlerle de etkileşime giren motivasyon (Mihaljević Djigunović, 2006) öğrenmenin bir ön koşulu olarak değerlendirilir (Rahayu, 2015, s. 32). Pimsleur vd. (1962) ve Ni (2012), motivasyonun, dil öğrenimindeki başarının önemli belirleyicilerinden biri olduğunu belirtmişlerdir. Ryan ve Deci (2000), motivasyonu içsel ve dışsal olmak üzere iki yönüyle ele alır. İçsel motivasyon, doğası gereği ilginç veya zevkli olduğu için yapılan davranışlara; dışsal motivasyon ise bir sonuç veya yarar için gerçekleştirilen davranışlara gönderimde bulunur. Benzer bir biçimde Gardner ve Lambert (1972) motivasyonu bütünleyici ve araçsal olmak üzere iki biçimde inceler. Bütünleyici motivasyon, hedef dile ve o dilin konuşulduğu kültürel ortamlara yönelik ilgiye dayanır. Araçsal motivasyonda ise öğrenici hedef dili konuşan insanlara çok az ilgi duyar ve daha çok bir sınavı geçmek, mesleğinde ilerlemek veya sosyal tanınırlık kazanmak gibi kendine yönelik yararcı nedenlerle

dili öğrenmek ister. Bu yönüyle bütünleyici motivasyonun içsel motivasyonla, araçsal motivasyonun ise dışsal motivasyonla örtüştüğü söylenebilir. Dil öğrenme gibi uzun süreli bir çabanın gerekli olduğu durumlarda bütünleyici motivasyon daha etkilidir. Ancak bir dil hızlı bir biçime öğrenilmesi gerektiğinde araçsal motivasyonun da etkili olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Schumann, 1975).

Dil öğreniminde motivasyondan farklı olarak demotivasyon (motive olamama), motivasyonun azaldığı ancak tam olarak kaybolmadığı bir duruma işaret eder. Yani dil öğrenicileri, motivasyon kırıcı deneyimlere rağmen hala olumlu motivasyon parçalarına sahiptir. Bu nedenle, motivasyon parçaları, motivasyonu yeniden oluşturmak için uyarılabilir. Demotivasyon ilk olarak dışardan tetiklenir ve sonra içselleştirilir (Dörnyei, 2001).

Öğrenilen dili nitelikli bir biçimde konuşmayı istemek ve bu doğrultuda çaba göstermek motivasyonla ilgilidir. Konuşma motivasyonu; konuşmanın planlanmasını, gerçekleştirilmesini ve sürdürülmesini sağlayan temel itici güçtür. Slavin (2013), motivasyon üzerinde kişilik, ortam ve öğretici gibi değişkenlerin etkili olabileceğini belirtir. Bu bağlamda konuşma motivasyonunun; bireyin karakteri, öğrenme için kullanılan materyaller, öğreticinin tutum ve davranışları, akranların tutumu ve öğrenme ortamının tasarımı gibi değişkenlerden etkilendiği söylenebilir. Örneğin, dil öğrenmekten zevk duymak motivasyonu artırabilir ve bu durum dil öğrenimini geliştirebilir (Schmidt ve Watanabe, 2001). Bunun yanı sıra alanyazın incelendiğinde yabancı/ikinci dilde konuşma motivasyonu üzerinde çeşitli teknik, yöntem ve stratejilerin etkililiğini saptayan çalışmaların (Buyruk vd., 2018; Liu ve Chu, 2010; Wongsa ve Son, 2020) olduğu görülür. Etkililiği kanıtlanmış bu teknik, yöntem ve stratejilerden konuşma motivasyonunu artırma amacıyla yararlanılabilir.

2.4.3.4. Konuşma Özyeterliği

Sosyal bilişsel öğrenme kuramında Bandura (1986, 1997), bireylerin duygularını, düşüncelerini ve eylemlerini denetlemelerini sağlayan bir öz sisteme (*self-system*) sahip olduklarını ileri sürmüştür. Bu sistem içinde yer alan özyeterlik algısı, "bireylerin başarıya ulaşmak için gerekli eylemleri planlama ve yürütme becerilerine olan inançları" olarak tanımlanır (Bandura, 1986, s. 391). Başka bir anlatımla özyeterlik, benliğin algılanan kapasitesiyle ilgili olarak (Çubukçu, 2008)

bireylerin bir görevi veya görevler dizisini yerine getirebileceklerine yönelik kişisel yargılarını yansıtır (Bandura, 1997). Özyeterlik, belirli bir göreve yönelik öz değerlendirmeyi içerir (Linnenbrink ve Pintrich, 2002) ve bireye kendi bilişsel süreçlerini ve eylemlerini etkileme yeteneği kazandırarak özdüzenleyici bir işleve hizmet eder (Bandura, 2006).

Özyeterliğin akademik başarı üzerinde güçlü bir etkisi bulunur. Nitekim özyeterlik algısı, bireyin hangi davranışlara yöneleceğini ve bu davranışları sürdürüp sürdüremeyeceğini etkiler. Özyeterlik algısı yüksek olan bireyler göreve karşı daha isteklidirler ve daha çok çaba gösterirler. Ayrıca bu bireyler, başarısının daha yükseğe çıkmasını sağlayacak yeni ve daha zorlu hedefler belirlerler (Bandura, 1997; Pajares, 1996; Schunk, 2003). Özyeterlik algısı düşük bireyler ise zor bir görevle karşılaştıklarında başarısız görülmemek için o görevi yapmaktan kaçınır ve öğrenmeden uzaklaşır (He, 2004). Deci ve Ryan (1987), yüksek özyeterlik algısının yaratıcılık, esneklik, problem çözme becerisi, özgüven ve etkinliklere katılım gibi fiziksel ve bilişsel açıdan olumlu sonuçlar doğuracağını vurgular. Brown (2000) ise, bireyin kendi yeterlikleri hakkında bilgi sahibi olmadan bilişsel sürecin iyi işlemeyeceğini belirtir.

Bandura (2006), özyeterlik algısının çok boyutlu olduğunu ve işlevsellik alanına göre farklılık gösterdiğini savunur. Benzer bir biçimde Fisher (2011), Linnenbrink ve Pintrich (2002) ve Zimmerman (2000) özyeterliğin durağan ve kararlı bir nitelik olmaktan çok belirli bir duruma özgü olduğunu ileri sürerek performans yetkinliğine odaklanmışlardır. Çünkü bireyler çoğu zaman kim olduklarından ve kendileri hakkında hangi düşüncelere sahip olduklarından çok belirli görevleri yerine getirme yeterliklerini değerlendirir (Zimmerman, 2000). Başka bir deyişle, algılanan özyeterlik belirli bir durumdaki belirli bir görev içindir ve bu nedenle özel olarak ele alınmalıdır (Raoofi, Hoon ve Heng, 2012). Bununla birlikte Porter, Bigley ve Steers (2003, ss. 133-134) özyeterlik algısının yanı sıra "genel" bir özyeterlik algısından söz eder. Buna göre, genel özyeterlik, bireyin farklı koşullar altında çeşitli görevleri yerine getirme becerisine ilişkin tahmininin genelleştirilmiş hali olarak açıklanırken, özyeterlik, duruma ve göreve özgü özyeterlik olarak kabul edilir. Diğer bir ifadeyle genel özyeterlik "kalıcı" bir kişisel

özelliği, özyeterlik ise görevin kendine özgü özelliklerine ve çalışma durumuna bağlı olarak değişebilen dinamik bir motivasyonel inanç sistemini temsil eder.

Özyeterlik (*self-efficacy*); benlik saygısı (*self-esteem*), özgüven (*self-confidence*) ve benlik tasarımı (*self-concept*) gibi ilişkili öz inanç kavramları ile benzeştirilmesine karşın bu yapılar kuramsal açıdan ayırt edici nitelikler taşır. Genel bir çerçeveye sahip olan benlik saygısı bireyin kendine verdiği değere ilişkin öz yargılarıdır (Bandura, 2006; Epstein ve Morling, 1995) ve belirli bir yeteneğin kişisel değerlendirmesi boyutundaki özyeterlikten farklıdır. Benzer bir biçimde özgüven -neyle ilgili olduğundan bağımsız olarak- bireyin kendine olan inancının gücünü ifade eder (Bandura, 1997, s. 382). "Bireyin algıladığı benliğinin bir öz değer yargısı eşliğindeki açıklaması" (Pajares ve Schunk, 2002, s. 16) olarak tanımlanan benlik tasarımı ise göreve veya bağlama özgü olmadığından özyeterlik algısından ayrışır. Kısaca özyeterlik, benzer benlik yapılarının aksine, göreve ve alana özgü, yeterliliğe dayalı, yordayıcı ve eylemle ilgilidir (Bandura, 1977, 1997).

Erken çocukluk döneminde oluşmaya başlayan özyeterlik algısı, bireyin yeni deneyimler, bilgi ve anlayışlar kazanmasıyla yaşam boyu gelişmeye devam eder (Bandura, 1992). Özyeterlik algısı; geçmiş başarılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve duygusal durum olmak dört kaynaktan gelen bilgilerin bilişsel olarak işlenmesine bağlı karmaşık bir öz ikna eyleminin ürünü olarak biçimlenir. Geçmiş deneyimler doğrudan bilgiye dayanması nedeniyle özyeterlik üzerindeki en etkili bilgi kaynağıdır. Başarılı deneyimler bireyin yeteneklerine ilişkin güçlü bir inanç oluştur. Düzenli tekrar eden ya da öğrenme sürecinin erken dönemlerinde ortaya çıkan başarısızlıklar bu algıyı olumsuz etkiler. Daha zayıf bir özyeterlik kaynağı olan dolaylı yaşantılarda kişi başkalarının deneyimlerini gözlemler. Bu gözlemler kişinin kendi yeterliklerini ölçebileceği ve başarı tahminlerini dayandırabileceği göstergeler oluşturarak davranışın zorluk derecesi hakkında kişiye bilgi verir. Dolaylı deneyimlerin gücü, gözlemlenen bireyin gözlemciye olan benzerliğiyle yakından ilişkilidir. Sözel ikna özyeterlik inancını güçlendirmenin üçüncü bir yoludur ve bireylerin diğerlerinden aldığı geribildirimleri ifade eder. Yani, geçmiş deneyimler bireyin kendi deneyimlerine bakmasını ve dolaylı deneyimler bireyin kendini değerlendirmek için başkalarının deneyimlerine bakmasını ifade ederken, sözel ikna, başkalarının bireyi değerlendirmesi anlamına gelir. Sözel iknanın gücü kültürel

olarak değişiklik gösterebilir ancak bu kaynak kişinin kendi deneyimleri ya da örnekleriyle ilgili olmadığından önceki iki kaynaktan zayıftır ve çoğunlukla diğer kaynakları desteklemek amacıyla kullanılır. Bu üç kaynağa ek olarak bireyler yeteneklerini değerlendirmede bedensel ve duygusal durumlarını kullanır. Diğerlerine göre en soyut nitelikte olan bu kaynak bireyin eylemi gerçekleştirdiği sıradaki fizyolojik ve duygusal durumuna ilişkin yorumlarını ve bunların başarım üzerindeki etkisini ifade eder. Genel olarak, olumlu bir duygusal durum algılanan özyeterliği artırırken olumsuz bir ruh hali bu algıyı azaltır (Bandura, 1986, 1997; Schunk ve Carbonari, 1984; Schunk ve Pajares 2002; Oettigin, 1995; van der Bijl ve Shortridge-Baggett, 2002).

Özyeterlik algısı, yukarıda sıralanan kaynakların yanı sıra görevin seyri sırasında kişinin performansından da etkilenebilir. Bireyler problemleri çözmeden önce, bu problemleri başarılı bir biçimde tamamlama yeteneklerine dair bir başlangıç duygusuna sahiptirler. Problem çözmeye başladıklarında, geribildirimler ışığında performanslarını değerlendirirler ve başarılı girişimlerden sonra artan bir yeterlik ya da başarısız girişimlerden sonra azalan bir yeterlik duygusu yaşarlar (Bandura, 2006). Bu yönüyle, algılanan özyeterliğin bireylerin bilişsel ve üstbilişsel davranışlarını yordadığı söylenebilir (Pajares, 2008).

Yabancı/ikinci dil bağlamında özyeterlik algısı, öğrenicinin dile karşı ilgi ve tutumunu, hedef dilde iletişime geçme ve temel dil becerilerini etkili bir biçimde kullanabilme başarı ve motivasyonunu belirleyen en önemli etkenlerden biridir (Kurudayıoğlu ve Güngör, 2017; Piechurska-Kuciel, 2013). Alanyazın incelendiğinde, özyeterlik algısı ile temel dil becerileri arasında olumlu ve anlamlı ilişkiler saptayan çalışmaların (Asakereh ve Dehghannezhad, 2015; Chen, 2007; Ghonsooly ve Elahi, 2010; Mills, Pajares ve Herron, 2006, 2007; Pajares, Valiante ve Cheong, 2006; Paradewari, 2017; Rahimpour ve Nariman-Jahan, 2010; Sarkhoush, 2013; Shang, 2010; Zhang, Ardasheva ve Austin, 2020) olduğu görülür. Özellikle iletişimsel bir dil sınıfında, konuşma görevlerini yerine getirmede başarılı öğrenicilerin daha az kaygılı ve daha yüksek bir özyeterlik algısına sahip oldukları varsayılır (Leeming, 2017, s. 4). Benzer bir biçimde Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi üzerine yapılan araştırmalarda özyeterlik algısının önemli bir açıklayıcı faktör olduğu kabul edilmektedir (Altunkaya ve Ateş, 2017; Büyükikiz,

2011; Aydın, Şahin, Yağmur, Emre ve Salı, 2017; Erdem, Altunkaya ve Ateş, 2017). Bu yönüyle, "bireylerin sözlü metin oluşturma sürecinde sonuca ulaştıracak davranışları başarıyla uygulayabileceklerine olan inançları" olarak ifade edilebilecek konuşma özyeterliği yabancı/ikinci dil öğretiminde önemli bir yer tutar.

Dil öğretiminde öğreticiler özyeterlik algı düzeyini artıracak fırsatları sağlamaları bakımından belirleyici bir rol üstlenir. Bandura (1997), bireylerin kısa vadeli hedeflerde, erteleme davranışına izin veren uzun vadeli hedeflere göre, görevlerini yerine getirmeye daha istekli olduklarını, bu nedenle öğrenicileri kısa vadeli hedefler koymaya teşvik etmenin akademik özyeterliğin gelişmesine yardımcı olacağını belirtir. Linnenbrink ve Pintrich (2002) akran gözlem ve etkileşimine dayalı, sosyal durumları teşvik edici görevlerin öğrenicilerin özyeterlik algılarını geliştirmeye yardımcı olacağını ileri sürmüştür. Mills, Pajares ve Herron (2007) ise, düzeye uygun görevler vermenin önemini vurgular. Ona göre, düzeye uygun görevler, öğrenicilere konu üzerinde bir kontrol duygusu sağlayacağından ve gelecek görevler için bir model görevi göreceğinden özyeterlik algı düzeyinin artmasını ve dolayısıyla daha uzun süreli çalışmayı ve daha iyi performans göstermeyi sağlayabilir. Bu nedenle öğrenicilerin dil öğrenmede başarılı olduklarını hissetmeleri için öncelikle onlara başarabilecekleri basit görevler verilmeli ve aşamalı olarak bu görevlerin zorluk düzeyi yeterlik düzeyine koşut bir biçimde artırılmalıdır.

2.4.4. Yabancı/İkinci Dilde Konuşma Becerisi

Bir dili bilen kişilere genellikle o dilin "konuşanı" denir. Konuşma, gündelik yaşamda en çok değerlendirilen dil becerisidir. Bildirişimde konuşma, okuma ve yazmanın iki katı kadar kullanılmasına (Rivers, 1981) karşın anlık bir konuşma yapılması istendiğinde birçok dil kullanıcısı tatmin edici bir başarım sergilemekte güçlük yaşar. Bu durum dil öğrenicilerinde daha belirgindir. Dil öğrenicilerinin konuşma başarımları onların dil öğrenmeye karşı algılarını da etkiler. Ayrıca, dil öğrenicilerinin anadili kullanıcılarıyla doğal ve zahmetsiz bir biçimde konuşabilmeleri; genel dil gelişimini (Gass ve Varionis, 1994, s. 283), düşünsel ağlara katılımı (Mercer, 2000, s. 5) ve sosyal uyumu (Berry, 1997, s. 15) sağlamada temel gerekliliktir.

Dil öğrenicilerinin bildirişimsel gereksinimlerinin karşılanması için hangi bilgi ve yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiği Diller için Avrupa Ortak Başvuru

Metninde kapsamlı olarak ele alınmıştır. Metinde bağımsız konuşma becerisine ilişkin yer alan boyut ve yeterlikler aşağıda açıklanmıştır.

2.4.4.1. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni

Dil öğrenimi ve öğretimi için dil derslerinin uygulanmasına yönelik standartlar getiren Avrupa Konseyi, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnini [OBM] hazırlamıştır. Bu çalışma, dile ilişkin düzey yeterliklerini tanımlayan, ulaşılabilir ve denetlenebilir hedefler koyan ve tüm Avrupa ülkeleri tarafından tanınan bir araç niteliğindedir (Meb, 2004, s. 1). Çokdillilik ve çokkültürlülüğün temel alındığı OBM'de eğitim yöneticilerine, ders kitabı yazarlarına, öğreticilere, öğretici yetiştiricilerine ve sınav sunucularına malzemeler sunularak dil öğretiminde iş birliği ve eşgüdümün sağlanarak öğrenicilerin gerçek gereksinimlerinin karşılanması amaçlanmıştır (Telc, 2013, s. 11). Bu yönüyle metin; dil öğretim programlarının planlanmasında, ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesinde, bireysel öğrenmeye ve öz değerlendirmeye olanak sağlayan örgün ve uzaktan eğitim uygulamalarının tasarlanmasında bir rehber konumundadır (Arslan ve Coşkun, 2012). Türkiye'deki yabancı dil öğretim programlarının da OBM standartlarına göre düzenlenmesi önemli görülmektedir (Demirel, 2003, s. 18). OBM'de ayrıca, dil öğrenicilerinin, öğrendikleri dilde iletişim kurmak için neleri bilmeleri ve bu dilde etkinlik kazanmak için hangi bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri gerektiği kapsamlı bir biçimde yer alır (Telc, 2013, s. 11). 1990'lı yıllarda hazırlıkları yapılan OBM ilkin 2000 yılında İngilizce olarak yayımlanmış, Avrupa Dilleri Yılı ilan edilen 2001'de ise diğer birçok dilde yayımı gerçekleşmiştir (Council of Europe, 2018, s. 23).

OBM'de, yabancı dil öğretimi üç temel felsefeye dayandırılmıştır. Bunlar; öğrenen özerkliği, kendini değerlendirme ve kültürel çeşitlilik/farkındalıktır. OBM, dil öğretimine kazandırdığı bu kavramlarla öğrenicilerin kendilerini daha iyi yansıtabilmelerini, değerlendirebilmelerini ve kendi öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk alabilmelerini amaçlar (İşisağ, 2008, s. 46). Bu üç temel felsefeye dayalı olarak, üç ana bölümden oluşan Avrupa Dil Portfolyosu (*European Language Portfolio*) geliştirilmiş, OBM yaklaşımlarının tüm ülkelerde aynı biçimde uygulamaya geçirilmesi amaçlanmıştır (Şeylan, 2013, s. 33). Bu yolla, bilgi

toplumları için vazgeçilmez unsurlar olan özerk öğrenme, öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme gibi uygulamaların ilk adımları atılmıştır (Güler, 2005).

OBM'de benimsenen dil öğrenim yaklaşımı eylem odaklı yaklaşımdır. Bu yaklaşımın temelinde eylem olarak dilin kullanımı, diğer bir deyişle iletişim ve etkileşim bulunur (Keser, 2018). Eylem odaklı yaklaşımda, dil kullanıcıları öncelikle sosyal aktörler; yani, belli koşullarda, belirli çevrelerde ve eylem alanlarında, salt dilsel olmayan, iletişimsel görevleri üstlenen toplum üyeleri olarak değerlendirilir. Nitekim dilsel eylemler, her ne kadar dil etkinlikleri olarak ortaya çıksa da onlara anlam kazandıran daha geniş bir toplumsal bağlamın parçasıdır. Bireyin, bir amaca ulaşmak için kendi dil yetilerini kullanarak harekete geçtiği durumlarda ise "görevler" söz konusudur. Dolayısıyla, belirli bir sonuç elde etmede bireyler, üstlendikleri görevleri yerine getirirken kendilerine özgü yeterliklerini stratejik ve planlı bir biçimde kullandıklarından, bu bireylerin iletişimsel görevleri yerine getirdikleri söylenebilir (Telc, 2013, s. 18).

OBM'de bütün paydaşlara test ve sınav standartlarının gerektirdiği yeterlik düzeylerinin tanımlanmasında yardımcı olmak ve farklı sınav düzenlerinin kolaylıkla karşılaştırılabilmelerini sağlamak amacıyla bir tanımlama düzeni geliştirilmiştir. "Ortak Başvuru Düzeyleri" olarak sunulan bu tanımlamalar kullanıcıların kendi düzeylerini belirlemede temel alabilecekleri bir kavramlar bütününü sunar. OBM'de, bu sınıflama ve ölçütler aracılığıyla dil kullanımının karmaşıklığının dil öğrenimi açısından azaltılması ve ölçme ve sertifikalandırmalarda ortaklık ve eşgüdümün sağlanması amaçlanmıştır. Altı düzeyden oluşan Ortak Başvuru Düzeyleri sistemi (Telc, 2013, s. 30) Tablo 2-7'de gösterilmiştir.

Tablo 2-7: Ortak Öneri Düzeyleri

A		**B**		**C**	
Temel Dil Kullanımı		Bağımsız Dil Kullanımı		Yetkin Dil Kullanımı	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
Giriş Düzey (*Breakthrough*)	Temel Düzey (*Waystage*)	Eşik Düzey *(Threshold)*	Bağımsız Konuşucu (*Vantage*)	Özerk Kullanıcı (*Effective Operational Proficiency*)	Yetkin Kullanıcı (*Mastery*)

OBM'nin dil öğretimi uygulamalarında en çok başvurulan yönü, öğrenme çıktıları olarak bilinen tanımlayıcılardır. Öğrenme çıktıları metinde, Tablo 2-8'de gösterilen Temel (A), Bağımsız (B) ve Yetkin (C) olmak üzere üç temel ve A1, A2,

B1, B2, C1, C2 olmak üzere toplam altı dil düzeyine göre derecelendirilmiş ve yabancı dil yetisi, dil becerileri ve dil stratejileri gibi başlıklar altında sınıflandırılarak ölçekler haline getirilmiştir (Keser, 2018, s. 27). OBM'de ayrıca, Ortak Başvuru Düzeyleri sisteminin basit ve bütünsel bir özetine yer verilmiştir. Metinde, bu özetin, uzman olmayan kullanıcılarla dizgeye ilişkin iletişimi kolaylaştıracağı ve öğreticilerle program tasarımcıları için yön gösterici olacağı belirtilmiştir. Yalınlaştırılmış bu sunum genel olarak dil düzeylerinin hangi davranışları kapsadığını açıklar. Ortak Başvuru Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi (Telc, 2013, s. 31) Tablo 2-8'de gösterilmiştir.

Tablo 2-8: Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi

Yetkin Dil Kullanımı	C2	Geniş çapta, iddialı, uzun metinleri anlayabilir ve ima edilen anlamları kavrayabilir. Sıklıkla sözcük arama zorunluluğu duymadan kendini anında ve akıcı bir dille ifade edebilir. Dili, toplumsal ve meslek yaşamında, eğitim ve öğretimde etkin ve esnek bir biçimde kullanabilir.
	C1	Karmaşık konularda görüşlerini açık, düzenli ve ayrıntılı bir biçimde belirtebilir. Çeşitli dilsel araçları uygun biçimlerde kullanarak metinleri birbirine bağlayabilir.
Bağımsız Dil Kullanımı	B2	Soyut ve somut konular içeren metinlerin içeriğini ana hatlarıyla kavrayabilir. Kendi uzmanlık alanındaki tartışmaları anlayabilir. Anadili konuşucularıyla, az çaba göstererek anlaşabilecek düzeyde akıcı ve anında konuşabilir. Geniş bir konu alanında belirgin ve ayrıntılı bir biçimde kendini ifade edebilir. Güncel bir konuda görüşünü belirtebilir ve farklı olasılıkların olumlu ve olumsuz yönlerine değinebilir.
	B1	Anlaşılır, ölçünlü bir dille konuşulduğunda ve iş, okul, boş zaman etkinlikleri vb. gibi bilinen şeyler söz konusu olduğunda konuşmanın ana hatlarını anlayabilir. Öğrenmekte olduğu dilin konuşulduğu ülkeye yaptığı yolculuklarda karşılaştığı çoğu zorlukların üstesinden gelebilir. Bilinen konularda ve ilgi duyduğu alanlarda kendini basit bir biçimde ifade edebilir. Deneyim ve olaylar hakkında bilgi verebilir; hayal, beklenti, amaç ve hedeflerini anlatabilir; tasarı ve görüşlerinin gerekçelerini kısaca gösterebilir ya da bunlara açıklamalar getirebilir
Temel Dil Kullanımı	A2	İlgi alanıyla ilgili cümleleri ve sıkça kullanılan anlatımları (örneğin, kişi ve aileyle ilgili bilgileri, alışveriş, iş, yakın çevre) anlayabilir. Bilinen alışılmış konularda, doğrudan doğruya bilgi alışverişi söz konusu olduğunda ve alışılagelmiş, basit durumlarda kendini ifade edebilir. Geçmişi, eğitimi, çevresi ve doğrudan gereksinimleriyle ilişkili şeyleri basit dilsel araçlar yardımıyla anlatabilir.
	A1	Somut gereksinimlerin karşılanmasını amaçlayan, gündelik ifadeleri ve oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilir. Kendini tanıtabilir, başkalarını tanıştırabilir. Başkalarına, kendileri hakkında (örneğin, nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları ve nelere sahip oldukları) sorular yöneltebilir ve benzeri soruları yanıtlayabilir. Karşısındaki kişiler yavaş ve anlaşılır bir biçimde konuştuklarında ve yardımcı olduklarında onlarla basit yollardan anlaşabilir.

Becerileri genel anlamıyla tanımlayan bu çizelgeye ek olarak, OBM içinde, dört temel dil becerisinin (okuma, dinleme, konuşma, yazma) her bir düzeyde nasıl ele alındığını ve öğrenicilerden beklenenlerin neler olduğunu ayrıntılı bir biçimde

ortaya koyan ve kullanıcıya yol gösteren başka çizelgeler de bulunur (Çolak, 2018, s. 59). OBM'de konuşma becerisine yönelik yeterlikler yoğunlukla sözlü üretim, sözlü etkileşim ve bildirişimsel dil yeterlikleri bölümlerinde ele alınmıştır.

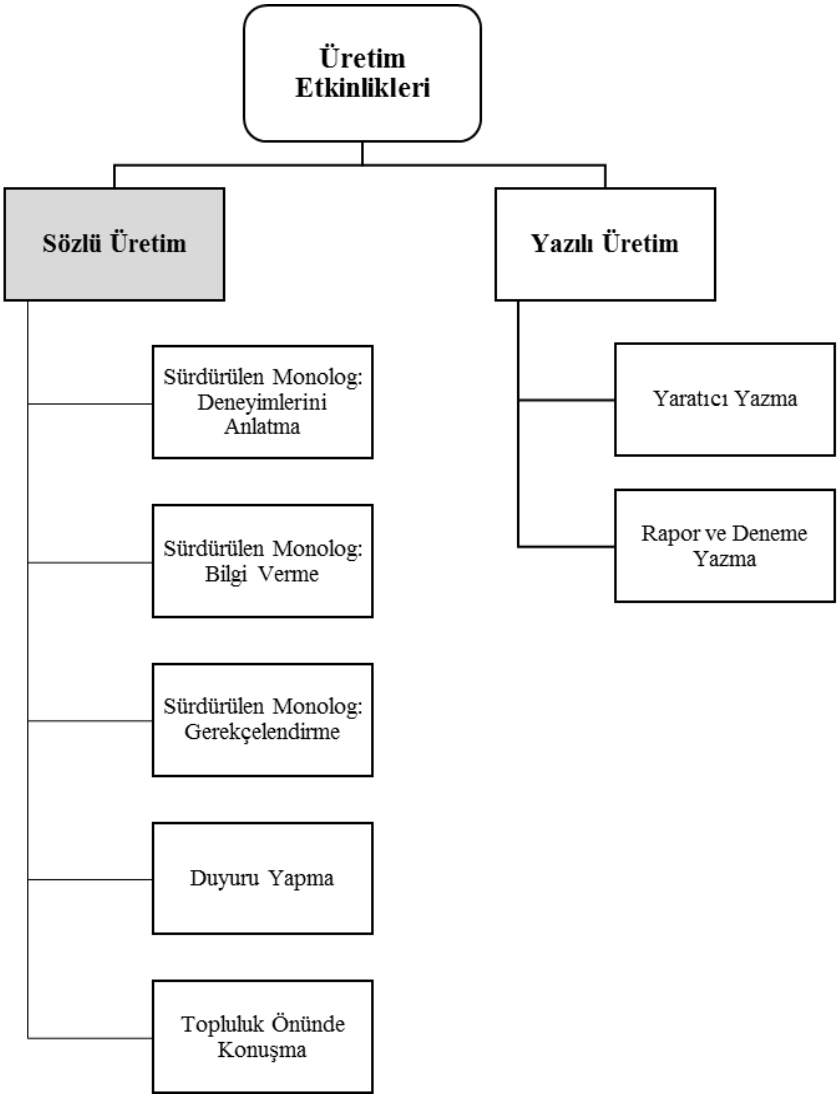
OBM, tamamlayıcı bir sürümle 2018 yılında güncellenmiştir. Güncelleme ve genişletme sürecinin içeriği; tanımlayıcı şema ve ölçeklerin yeniden düzenlenmesi, önceki ve yeni tanımlayıcıların düzeylere göre "kalibre edilmesi"; dilsel yeterliklere sesbilgisel basamak kümesi (fonoloji) eklenerek boğumlama ve bürünsel yeterliklerin tanımlanması; etkileşimsel etkinliklere çevrimiçi etkileşimin eklenmesi; dil aktarım etkinlik ve stratejilerine düzey tanımlayıcılarının eklenmesi; çokdillilik ve çokkültürlülük dil yeterliği basamak kümelerine çokkültürlülük, çokdilli anlama ve dağarcık düzey tanımlayıcılarının eklenmesi ve A1 Öncesi (*Pre-A1*) düzeyinin tanımlayıcılarıyla birlikte eklenmesi olarak sıralanabilir. 2018 sürümündeki güncellemelerin bir özeti (Council of Europe, 2018, s. 46) Tablo 2-9'da sunulmuştur.

Tablo 2-9: OBM Tanımlayıcıları, Güncelleme ve Eklemeler

Etkinlikler		2001 tanımlama düzeninde yer alanlar	2001'de yer alan düzey tanımla-yıcıları	2018'de güncellenen düzey tanımla-yıcıları	2018'de eklenen düzey tanımla-yıcıları
Algılama (OBM 4.4.2)	*Sözlü*	√	√	√	
	Yazılı	√	√	√	
	Stratejiler	√	√	√	
Üretim (OBM 4.4.1)	*Sözlü*	√	√	√	
	Yazılı	√	√	√	
	Stratejiler	√	√	√	
Etkileşim (OBM 4.4.3)	*Sözlü*	√	√	√	
	Yazılı	√	√	√	
	Stratejiler	√	√	√	
	Çevrimiçi				√
Dil Aktarım Etkinlikleri (OBM 4.4.4)	*Metin*	√			√
	Durumlar/Kavramlar	√			√
	İletişim	√			√
Yeterlikler					
Bildirişimsel Dil Yeterlikleri	*Dilsel Yeterlikler*	√	√	√	√ (Fonoloji)
	Edimsel (Pragmatik)Yeterlikler	√	√	√	
	Toplumdilbilimsel Yeterlikler	√	√	√	
Çokdillilik ve Çokkültürlülük Dil Yeterlikleri	*Çokkültürlülük*	√			√
	Çokdilli anlama ve birikim/dağarcık	√			√

2.4.4.1.1. Sözlü Üretim

OBM'de üretim etkinlikleri sözlü üretim ve yazılı üretim olmak üzere ikiye ayrılır. Sözlü üretimde dil kullanıcıları bir ya da birden fazla dinleyicinin algıladığı bir sözlü metin üretirler. Bu etkinliklere, bilgi verme ya da yönerge sunma gibi söylemler ya da bir seyirci karşısında konuşma yapma, ders verme veya bir satış sunumu yapma gibi topluluğa hitap gerektiren sözlü üretimler örnek verilebilir. Bu etkinlikler; yazılı bir metnin yüksek sesle okunması, notlar, görsel araçlar vs. yardımıyla yapılan konuşmalar, prova edilmiş bir rolün canlandırılması, kendiliğinden konuşma ve şarkı söyleme biçiminde gerçekleşebilir (Council of Europe, 2018). Sözlü üretim ve ilgili tanımlayıcı ölçekler Şekil 2-6'da gösterilmiştir.



Şekil 2-6: Üretim Etkinlikleri (Council of Europe, 2018, s. 68)

Bygate (1987) sözlü üretim etkinliklerini bilgi rutinleri olarak adlandırır. Bilgi rutinleri, öyküler, insan ve mekân betimlemeleri, bilgi sunumu, karşılaştırmalar, yönergeler gibi sıklıkla yinelenen bilgi yapılarıdır. Çeşitli kaynaklarda farklı biçimlerde sınıflandırılsa da sözlü üretim etkinlikleri temelde düz anlatım veya monolog olarak adlandırılabilecek etkinlikleri kapsar. Bu etkinliklerin dil öğretiminin sınıf içi uygulamalardaki karşılığı sıklıkla öykü anlatma, anı anlatma veya sunum yapma biçimindedir (Keser, 2018). OBM'de, sözlü üretim kategorileri üç büyük (kişilerarası, işlemsel, değerlendirici) ve iki özelleştirilmiş (duyuru yapma, topluluk önünde konuşma) ölçekle düzenlemiştir. Bu etkinliklerin C1 düzeyi tanımlayıcıları (Council of Europe, 2018) Tablo 2-10'daki gibidir.

Tablo 2-10: C1 Düzeyi Sözlü Üretim Yeterlik Tanımları

Sözlü Üretim, Genel	
C1	Karmaşık bir konuyla ilgili olguları anlaşılır ve ayrıntılı olarak betimleyip sunabilir. Alt konuları ekleyerek belirli noktaları açıkça anlatıp uygun bir sonuca bağlayabilir.
Sürdürülen Monolog: Deneyimlerini Anlatma	
C1	Karmaşık durumları anlaşılır bir biçimde ve ayrıntılarıyla sunabilir. Betimleme yaparken; açıklamalar getirerek, hikâyelerle süsleyerek, alt konuları katarak ve belirli noktaları açıklayarak anlattıklarını uygun bir sonuca bağlayabilir.
Sürdürülen Monolog: Bilgi Verme	
C1	Birbirine çok benzeyen fikirler, kavramlar ve nesneler arasında açık ve anlaşılır ayrımlar yaparak bildirişime geçebilir. Bir dizi karmaşık, mesleki veya akademik iş/işlemi yürütme konusunda talimatlar verebilir.
Sürdürülen Monolog: Gerekçelendirme	
C1	Karmaşık bir konu ile ilgili bir durumu; net fikirler üreterek ve gerekli yerlerin üzerinde -etkili biçimde- durarak tartışabilir. İyi yapılandırılmış bir konuşma çerçevesinde; konuşan kişilerin görüşlerini dikkate alarak, destekleyici örneklerle önemli noktaları vurgulayarak ve uygun bir biçimde sonuçlandırarak sistemli/tutarlı bir tez geliştirebilir.
Duyuru Yapma	
C1	Fazla zorlanmadan doğru bir tonlama ve vurgulamayla ince anlam farklılıklarını da belirterek duyuru yapabilir.
Topluluk Önünde Konuşma	
C1	Karmaşık bir konu hakkında iyi yapılandırılmış bir sunum yapabilir. Görüşlerini geniş ölçüde dile getirebilir, alt konuları uygun örneklerle ve gerekçelerle destekleyebilir. Uzun bir sunumu, dinleyicilerin fikir akışını takip edebilmeleri ve tartışmanın genelini anlayabilmelerini sağlamak için uygun bir biçimde düzenleyebilir. Karmaşık bir konuyu sunarken, olası başka öneri ve savları karşılaştırıp değerlendirerek bir varsayım ileri sürebilir veya kuramsal bir çerçeve çizebilir. Dinleyicilerin tepkileriyle anında ve fazla zorlanmadan başa çıkabilir.

2.4.4.1.2. Sözlü Etkileşim

Etkileşim; algısal ve üretsel dil etkinlikleri yoluyla ortak bir söylemin oluşturulmasına yönelik eylemleri kapsar. Sözlü etkileşim etkinliklerinde dil kullanıcıları, bir ya da birden fazla konuşucuyla hem dinleyici hem de konuşucu

rollerini üstlenir ve iş birliği ilkesine uygun olarak karşılıklı anlama çabasıyla ortak bir konuşma eylemi oluşturur (Telc, 2013). Bygate'e (1987) göre etkileşim becerisi, bilgiyi ve temel motor becerileri bildirişimsel bir amaçla kullanabilme yetisidir. Etkileşim becerileri, neyi nasıl söyleyeceğine karar vermeyi gerektirir. Bunun yanında, etkileşim en az iki katılımcının karşılıklı konuşması süreci olduğundan, etkileşimde karşılıklılık koşulu vardır (Keser, 2018). Etkileşim sırasında alımlama ve üretim stratejileri sürekli bir biçimde kullanılır. Süreç boyunca, konuşma sırası alma ya da verme, konunun çerçevesini ve bir yaklaşım rotasını belirleme, çözüm önerileri sunma ve değerlendirme, varılan noktayı özetleme ve bir anlaşmazlık durumunda aracılık etme gibi iş birliği ve etkileşim oluşturmaya yönelik izlemlere yer verilir. OBM'de sözlü etkileşimin; alım satım, günlük konuşma, resmi olmayan konuşma, resmiyet gerektiren konuşma, tartışma, görüşme, fikir alışverişi, ortaklaşa plan yapma, amaca yönelik iş birliği yapma gibi eylemlerle ortaya çıkabileceği belirtilmiştir (Telc, 2013). Sözlü etkileşim etkinliklerinin C1 düzeyi tanımlayıcılarına (Council of Europe, 2018) Tablo 2-11'de yer verilmiştir.

Tablo 2-11: C1 Düzeyi Sözlü Etkileşim Yeterlik Tanımları

Sözlü Etkileşim, Genel	
C1	Pek zorlanmadan, anında ve akıcı olarak kendini ifade edebilir. Geniş bir sözcük dağarcığına sahiptir ve bilmediği sözcükler yerine sorun yaşamadan başka sözcükler kullanabilir. Nadiren bir sözcük aradığı belli olur ya da kaçınma stratejisi kullanır. Yalnızca kavramsal açıdan zor konular gündeme geldiğinde doğal konuşma akışı olumsuz etkilenebilir.
Muhatabı Anlama	
C1	Soyut, karmaşık ve tanımadığı teknik alanlara yönelik konular hakkında konuşulduğunda söylenenleri ayrıntılarıyla anlayabilir. Alışık olmadığı bir aksan kullanıldığında bazen ayrıntıları onaylatması gerekebilir.
Sohbet	
C1	Dili sosyal alanda etkin ve esnek olarak kullanabilir. Bu; duyguları ifade etme, bir şeyi ima etme ve şaka yapma için de geçerlidir.
Arkadaşlar Arasında Resmiyete Dayanmayan Tartışma	
C1	Karmaşık grup tartışmalarını kolaylıkla takip edebilir. Soyut ve alışılmışın dışındaki konular tartışıldığında bile katkıda bulunabilir.
Resmî Tartışma ve Görüşmeler	
C1	Soyut, karmaşık ve alışılmışın dışındaki konular dahil olmak üzere, bir tartışmaya kolaylıkla katılabilir. Bir tutumu inandırıcı bir biçimde savunabilir, soru ve yorumları yanıtlayabilir ve karmaşık yorumlara anında, akıcı ve uygun olarak karşılık verebilir. Akademik veya mesleki yetkinliği dahilindeki konularda diğer katılımcıların katkılarını yeniden ifade edebilir, değerlendirebilir ve sorgulayabilir. Kritik açıklamalar yapabilir veya anlaşmazlığı diplomatik olarak ifade edebilir. Daha fazla ayrıntı için araştırma yaparak soruları takip edebilir ve yanlış anlaşılırsa soruları yeniden formüle edebilir.
Bir Amaca Yönelik İş Birliği	
C1	Bir ortak veya grupla bir eylem planına karar vermek için bir tartışma çerçevesi çizebilir, başkalarının söylediklerini rapolayabilir, farklı bakış açılarını özetleyebilir, ayrıntılandırabilir ve muhakeme edebilir.
Mal ve Hizmet Alma	
C1	Kamusal, mesleki ya da akademik yaşamda karmaşık ve hassas işlemleri müzakere edebilir.

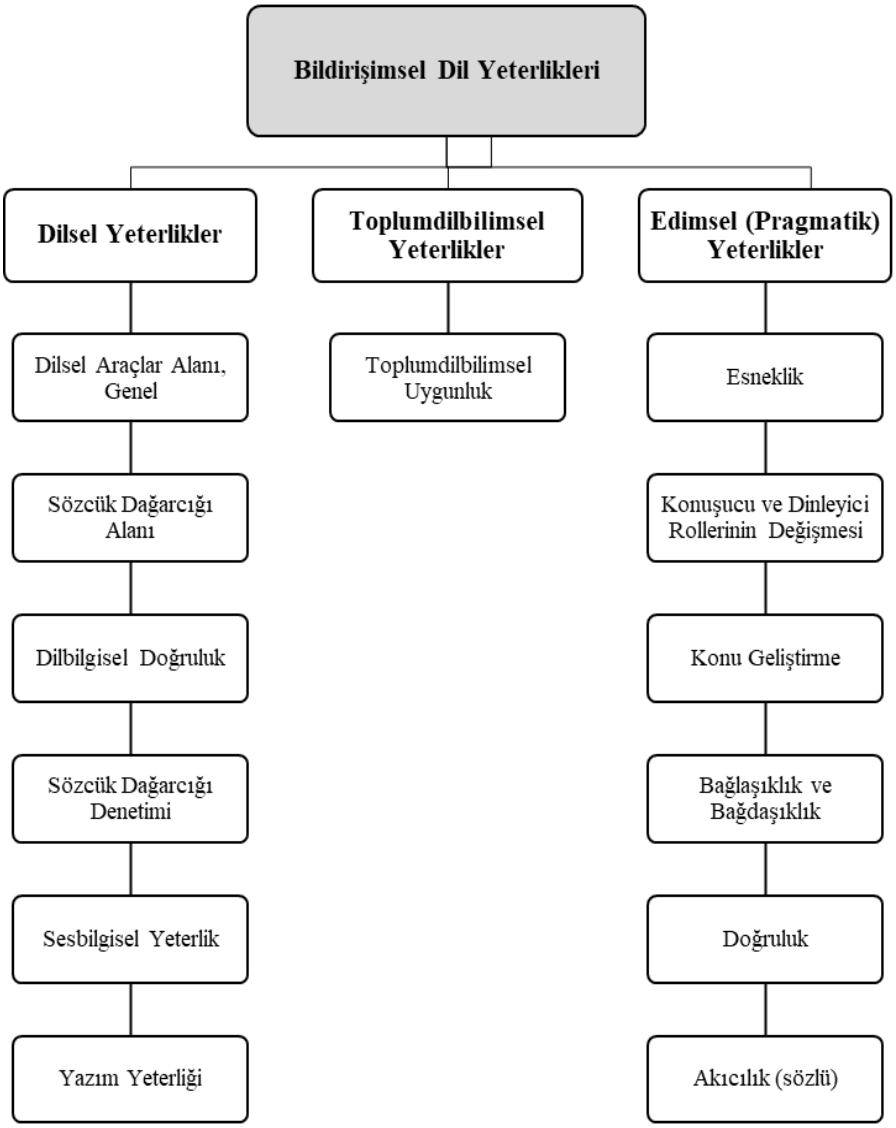
Bilgi Alışverişi	
	Mesleğiyle ilgili her şey hakkında karmaşık bilgi ve önerileri anlayabilir ve bilgi alışverişinde bulunabilir. Diğer uzmanlarla bilgi alışverişinde bulunurken veya uzmanlık alanını tartışırken uygun teknik terminolojiyi kullanabilir. Ayrıntılı bilgileri güvenilir bir biçimde aktarabilir.
Söyleşi	
C1	Hem görüşme yapan hem de görüşme yapılan kişi olarak bir söyleşiye rahatlıkla katılabilir, tartışılan konuyu akıcı ve hiçbir yardım almaksızın sürdürüp geliştirebilir, tepkilerle iyi bir biçimde başa çıkabilir.
İletişim Araçlarını Kullanma	
C1	İletişim araçlarını mesleki veya kişisel çoğu amaçları için etkin bir biçimde kullanabilir.

2.4.4.1.3. Bildirişimsel Dil Yeterlikleri

Dil kullanıcıları, bildirişimsel amaçlarını gerçekleştirebilmek için hem genel becerilerini hem de özel olarak dille ilişkili bildirişimsel yeterliklerini kullanır. Bildirişimsel dil yeterlikleri (*communicative language competences*) bireylerin belirli dilsel araçları kullanarak, dil davranışlarını ortaya koymaları için harekete geçmelerini sağlayan becerilerdir (Telc, 2013). Chomsky (2015, s. 2) kişinin dile ilişkin bilgisi anlamına gelen edinç (yeterlik) ile dilin gerçek durumlarda kullanılmasını ifade eden edim (performans) kavramları arasında ayrım yapar. Hymes (1972), edinç (*competence)* kavramınının kapsamını genişleterek bildirişimsel yeterlikleri, doğuştan getirilen dil bilgisi yeterliklerinin ötesinde, söz konusu yetiyi farklı bildirişim koşullarında kullanabilme becerisi olarak tanımlamış ve kavrama toplumdilbilimsel bir boyut kazandırmıştır (Bagaric ve Djigunovic, 2007, s. 95). Buna göre, bildirişimsel dil yeterlikleri bireyin toplumsal bağlamda ve etkileşim sürecinde dili doğru olarak kullanmasını sağlayan becerilerdir (Hymes, 1972, s. 289).

OBM'nin bildirişimsel yeterliklere yaklaşımı Canale ve Swain'in (1980) modelini yansıtır (Keser, 2018). Canale ve Swain (1980), bildirişimsel yeterliğin dört boyuttan oluştuğunu belirtir. Bunlar; dilsel dizgenin kendisini yansıtan dilbilgisel yeti (sözcük, sözdizim, biçimbilim, anlambilim ve sesbilim bilgisi) ve söylem yetisi (bağlaşıklık ve bağdaşıklık); bildirişimin, amaç ve normlarına göre anlam ve biçim açısından uygunluğunu ele alan toplumdilbilimsel yeti ve sözlü-sözsüz bildirişim stratejilerine hâkim olmayı ifade eden stratejik yetidir. OBM'deki bildirişimsel dil yeterlikleri ise dilsel, toplumdilbilimsel ve edimsel olmak üzere üç boyutta sunulmuştur. Dilsel yeterlikler; sözcük, dilbilgisi, anlambilgisi, sesbilgisi ve yazım yeterliklerini kapsar. Toplumdilbilimsel yeterliklerin sosyokültürel bir boyutu vardır

ve toplumda uzlaşımsal nitelik taşıyan selamlama, hitap, hatır sorma gibi dilsel belirleyicileri, nezaket kurallarını, atasözleri ve deyimler gibi halk bilgeliği ifadelerini, değişik bağlamlarda kullanılan diller arasındaki dizgesel farklılıkları belirten söyleyiş biçem farklılıklarını ve lehçe-ağız belirleyicilerini içerir. İşlevsel dil kullanımını kapsayan edimsel yeterlikler ise söylemsel yeterlik (iletilerin nasıl yapılandırıldığı/ kurgulandığı ve düzenlendiği), işlevsel yeterlik (iletilerin iletişimsel işlevleri) ve tasarımsal yeterlik (iletilerin etkileşimsel ve aktarımsal çizgeye göre sıralanışı) altında metin oluşturma ölçütleri, metin türü ve yapısı bilgisidir (Dilidüzgün, 2015, ss. 17-18). Bildirişimsel dil yeterliklerine ait tanımlayıcı ölçekler Şekil 2-7'de gösterilmiştir.



Şekil 2-7: Bildirişimsel Dil Yeterlikleri (Council of Europe, 2018, s. 130)

Dilsel Yeterlikler

OBM'de dilsel yeterlikler (*linguistic competences*), "uygun ve anlamlı iletileri oluşturabilen ve ifade edebilen biçimsel araç bilgisi ve bu araçları kullanma yeteneği" olarak tanımlanır (Telc, 2013, s. 110). Diğer bir ifadeyle bu yeterlik, biçimsel açıdan doğru ve anlamlı iletilerin bilgisini ve kullanımını ifade eder (Çolak, 2018, s. 63). Yabancı dil öğretiminde, hedef dilin dilbilgisi yapıları, sözcük anlamları, sesbilgisi, yazım kuralları, noktalama işaretleri ve telaffuzun öğretilmesini

hedefleyen etkinlikler, dilsel yeterlikleri geliştirmeye yönelik olan etkinliklerdir (Ayan ve Dilidüzgün, 2018, s. 470). OBM'de dilsel yeterlik ölçeğine ilişkin C1 düzeyi genel tanımlayıcıları (Council of Europe, 2018) Tablo 2-12'deki gibidir.

Tablo 2-12: C1 Düzeyi Genel Dilsel Yeterlik Tanımları

Dilsel Araçlar Alanı, Genel	
C1	Çeşitli ve karmaşık dilbilgisel yapıları büyük bir esneklikle ve uygun biçimlerde kullanabilir. Kapsamlı bir dil yeterliğine sahip olduğundan, seçtiği anlatımlarla (*appropriate formulation*) söylemek istediklerini sınırlamadan kendini açıkça ifade edebilir.

Dilsel yeterlik sözlü üretim bağlamında, sözcük bilgisi, dilbilgisi ve sesbilgisi yeterliği olmak üzere üç boyutta ele alınabilir. Sözcük bilgisi yeterliği için OBM'de sözcük dağarcığı alanı ve sözcük dağarcığı denetimi olmak üzere iki tanımlayıcı ölçek bulunur. Bu ölçeklere ait C1 düzeyi tanımlayıcıları (Council of Europe, 2018) Tablo 2-13'te sunulmuştur.

Tablo 2-13: C1 Düzeyi Sözcük Bilgisi Yeterlik Tanımları

Sözcük Dağarcığı Alanı	
C1	Geniş bir sözcük dağarcığına hâkimdir. Bilmediği sözcükler yerine zorlanmadan başka bir sözcük kullanarak açığı kapatabilir. Çok nadir sözcük arar ya da kaçınma stratejisi kullanır. Yaygın olmayan sözcüklerin yakın anlamlılarını kullanarak -neredeyse tüm durumlarda- birkaç sözcük arasından seçim yapabilir. Deyimlere ve günlük anlatımlara oldukça hâkimdir, sözcüklerle olabildiğince iyi bir biçimde oynayabilir. Uzmanlık alanıyla ilgili teknik terim ve kalıplaşmış ifadeleri anlayabilir ve uygun bir biçimde kullanabilir.
Sözcük Dağarcığı Denetimi	
C1	Yaygın olmayan sözcükleri dilin ifade biçimine uygun olarak kullanabilir. Sözcük kullanımında bazı küçük pürüzlere karşın önemli hatalar yapmaz.

Sözcük dağarcığı kavramı, bir dildeki sözcük ve kalıp kullanımların tümünü ifade eder (Çotuksöken, 2003). Sözcük dağarcığı, aktif ve pasif sözcük dağarcığı kavramlarını barındırır. Birey aktif dağarcığındaki sözcüklerin anlamlarını, yapıların ve deyimlerin cümle içindeki kullanımlarını bilir, konuşurken ve yazarken bunları rahatlıkla ve yaratıcı bir biçimde kullanabilir. Pasif dağarcıktaki sözcükler ise bir konu içinde geçtiğinde tanınır ve anlaşılır. Birey pasif dağarcığındaki sözcük, kavram ve terimleri kendi oluşturduğu yazılı ve sözlü ifadeler içinde kullanmaz (Haycraft, 1978, s. 51). Çotuksöken (2003) sözcük dağarcığını, sözvarlığının bir alt terimi olarak nitelemiş ve diğer ögelerini şu şekilde sıralamıştır: Sözcük dağarcığı, terim dağarcığı, kalıp kullanım dağarcığı, deyim dağarcığı, atasözü dağarcığı, özel deyişler dağarcığı. Tablo 2-13 incelendiğinde, sözcük dağarcığı alanının, aktif ve pasif dağarcıkta yer alan sözcük ve kalıplaşmış ifadelerin sayısını, sözcük dağarcığı

denetiminin ise aktif dağarcıkta yer alan sözcük ve kalıpların bağlama ve dilbilgisel yapılara uygun biçimde kullanma becerisini ifade ettiği anlaşılır. C1 düzeyi dil kullanıcısı duraksama, kendini tekrarlama, kaçınma gibi durumlarla baş edebilecek düzeyde geniş bir sözcük dağarcığına sahiptir ve sözcük kullanımındaki hataları dil sürçmesi boyutundadır (Keser, 2018).

Dilsel yeterliğin bir diğer boyutu olan dilbilgisel yeterlik OBM'de "bir dilin dilbilgisi araçlarına ilişkin bilgi ve bunları kullanma yeteneği" (Telc, 2013, s. 114) olarak tanımlanır. Dilbilgisi, genel olarak bir dilin ögelerinin birleştirilmesiyle cümlelerin oluşturulduğu bir kurallar bütünü olarak görülebilir. Dilbilgisi yeterliği, belirli kalıp ifadeleri ezberlemekten farklı olarak söz konusu kurallara uygun, iyi biçimlendirilmiş anlatımlar üretmeyi ifade eder (Telc, 2013). Yabancı dil öğretiminde öğrenicilerin birkaç yapıyla başlayan dilbigisel denetiminin, basit yapıları kullanmaktan daha karmaşık olanları kullanmaya, çok fazla hata yapmaktan çok azını yapmaktan kaçınmaya kadar giden bir sıra izlediği görülür. Dilbilgisel yapıların çoğu dilde o dilin en iyi bilinen ve tanınan yapıları olması nedeniyle dilbilgisi yeterliği konuşma ve yazma becerileri üzerinden kolaylıkla izlenebilir ve bir performans ölçütü olarak kullanılabilir (Luoma, 2004). OBM'de dilbilgisel yapılara ilişkin ilerlemeyi bütün diller için gösterebilecek bir ölçeklendirmenin olanaksız olduğuna vurgu yapılarak doğruluk boyutu üzerinde durulmuştur. Dilbilgisel doğruluk için oluşturulan ölçek (Council of Europe, 2018) C1 düzeyinde Tablo 2-14'teki gibi tanımlanmıştır.

Tablo 2-14: Dilbilgisel Doğruluk C1 Düzeyi Tanımlayıcıları

Dilbilgisel Doğruluk	
C1	Dilbilgisi kurallarına büyük ölçüde sadık kalabilir. Nadiren ve pek farkına varılmayan hatalar yapar.

Dilsel yeterliğin üçüncü boyutunu oluşturan sesbilgisel yeterlik; dile ait sesbirimlerine ve bunların belli bağlamlarda anlaşılmasına, sesbirimlerin ayırt edilmesini sağlayan sesbilimsel özelliklerin bilinmesine, sözcüklerin sesbilimsel düzenlenişine, cümle vurgusu, ezgi, benzeşim, vb. özelliklerin algılanmasına ve üretimine bağlıdır. Sesbilgisel denetimin C1 düzeyi tanımlayıcılarında, bu düzeydeki dil kullanıcılarının boğumlama ve bürünsel özellikleri neredeyse hatasız bir biçimde kullandıkları ifade edilmiştir. Bu düzeyde zaman zaman ortaya çıkan, anlaşılırlığı etkilemeyecek ölçüdeki sesletim hataları ise doğal karşılanır. Sesbilgisel yeterlik

ölçeğine ait C1 düzeyi tanımlayıcıları (Council of Europe, 2018) Tablo 2-15'de sunulmuştur.

Tablo 2-15: Sesbilgisel Denetim C1 Düzeyi Tanımlayıcıları

Sesbilgisel Denetim		
Genel Sesbilgisel Denetim	***Boğumlama***	***Bürünsel Özellikler***
Anlaşılabilirliği sağlamak için, hedef dildeki tüm sesbilgisel özellikleri yeterli düzeyde kullanabilir. Hedef dilin hemen hemen tüm seslerini çıkarabilir. Diğer dil(ler)den korunan bazı vurgu/ aksan özellikleri fark edilebilir ancak bu durum anlaşılabilirliği hiçbir biçimde etkilemez.	Hedef dilin hemen hemen tüm seslerini yüksek yeterlikle çıkarabilir. Bir sesin fark edilir düzeyde hatalı boğumlandırılması durumunda kendini genellikle düzeltebilir.	Konuşmasını; vurgu, ritim ve tonlamayı kontrol ederek -yalnızca ara sıra meydana gelen ama anlaşılabilirliği ve etkililiği etkilemeyen küçük hatalarla- pürüzsüz ve anlaşılabilir bir biçimde sürdürebilir. Söyleyeceği şeyi tam olarak ifade etmek için tonlamayı değiştirebilir ve vurguları doğru yerlerde kullanabilir.

Toplumdilbilimsel Yeterlikler

Dili topluluk içinde uygun bir biçimde kullanabilmek toplumdilbilimsel kuralları bilmekle olanaklıdır. Toplumdilbilimsel yeterlik (*sociolinguistic competence*) dilin kültürel kullanım ve söylem kurallarına hâkim olmayı ifade eder (Pillar, 2011). Sözlerin uygunluğu hem yapının hem de anlamın uygunluğu ile ilgilidir. Anlamın uygunluğu, hangi bildirişim işlevlerinin (emir verme, şikâyet etme, davet etme, vb.), tutumların (nezaket, resmiyet, vb.) veya düşüncelerin mevcut durumda anlam açısından uygun olacağını ifade eder. Yapısal uygunluk ise, anlamın mevcut toplumdilbilimsel bağlam içinde hangi sözlü veya sözsüz yapı (beden dili, jest veya mimikler) ile söze aktarılacağını belirler (Canale, 1983, s. 7). Dil, sosyokültürel bir olgu olduğundan OBM'de toplumdilbilimsel yeterlik sosyokültürel bağlamda ele alınmıştır. Bu doğrultuda toplumdilbilimsel yeterlikler; toplumsal ilişkilerin dilsel göstergeleri, nezaket kuralları, deyimler, deyişler, alıntılar, atasözleri, kesit dil farklılıkları, lehçe ve aksan başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Tablo 2-16'da toplumdilbilimsel uygunluk ölçeğine ait C1 düzeyi tanımlayıcılarına (Council of Europe, 2018) yer verilmiştir.

Tablo 2-16: Toplumdilbilimsel Uygunluk C1 Düzeyi Tanımlayıcıları

Toplumdilbilimsel Uygunluk	
C1	Deyim ve günlük konuşma diline ait ifadeleri büyük ölçüde tanıyabilir ve farklı hitap tarzlarını doğru olarak değerlendirebilir. Konuşanın aksanına alışık değilse zaman zaman ayrıntıları onaylatma gereği duyar. Mizah, ironi ve örtük kültürel göndermeleri anlayabilir ve anlam farklılıklarını algılayabilir. İçinde bolca özensiz bir dilin ya da belirli grup dillerinin kullanıldığı ve bolca deyimlerin

geçtiği filmleri anlayabilir. Dili hoşsohbet durumlarda esnek ve etkili bir biçimde kullanabilir; duygularını ifade edebilir, imalarda bulunabilir ve şakalaşabilir. Toplumsal durumlara (resmi, gayriresmi, günlük konuşma dili) uyum sağlayabilmek adına resmiyet düzeyini (konuşma şekli ve tarzını) uygun biçimde ayarlayabilir ve tutarlı bir konuşma tarzı sürdürebilir. Eleştirel noktaları düzenleyebilir ve (güçlü) uyuşmazlıkları siyasi/diplomatik bir biçimde ifade edebilir.

Toplumdilbilimsel uygunluk ölçeğine göre dilin toplumsal uygunluğu deyimlerin, argonun, imâ ve şakaların doğru ve yerli yerinde kullanımı ile ilişkilidir. C1 düzeyindeki dil kullanıcısının deyimler, argo, imâlı ve şaka yollu anlatımları hem anlaması hem de kullanabilmesi beklenir (Keser, 2018). OBM'de dil kullanıcılarının B2 düzeyinden itibaren kendilerini durumlara ve kişilere uygun bir dille ifade etmeye, konuşma çeşitliliğini anlama becerisi kazanmaya ve bir söyleyiş biçemi edinmeye başladıkları belirtilir. Söyleyiş biçemi farklı bağlamlarda kullanılan bir dilin değişkeleri (seçenekli ifadeleri) arasındaki sistematik farklılıklar için kullanılan bir kavramdır (Telc, 2013). Bu çerçevede hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalardan söz edilebilir. Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma, konuşmanın diliyle, yani konuşma durumunun biçimselliğini etkileyen unsurlarla yakından ilişkilidir. Herhangi bir hazırlık içeren anlatım durumları kısmen resmiyet kazanırken, hazırlıksız konuşma, bütünüyle resmi olandan resmi olmayana kadar değişebilir. Resmi durumlar daha karmaşık dilbilgisi ve daha fazla yazılı-sözel dil (*written-like*) gerektirir. Oysa resmi olmayan durumlar konuşucular arasında kısa ifadeler ve kısa dönüş dizileriyle daha çok sözlü (*oral-like*) dili barındırır (Luoma, 2004). Benzer bir biçimde Tannen (1983) konuşmada dilsel uygunluğu değerlendirirken kullanılan dilbilgisel yapılara atıfta bulunarak, sözel dil (*spoken-like*) ve yazılı dil (*written-like*) arasındaki sürekliliği, bir uçta bütünüyle sözel, diğer uçta ise son derece edebi bir dil ile sağlamanın yararlı olacağını belirtir. OBM'de öğrenme sürecinin ilk döneminde (B1 düzeyine kadar), zorlayıcı nedenler olmadıkça yansız bir söyleyiş biçeminin yerinde olacağı, anadili konuşucularının da yabancılara hitapta kullanacağı ve onlardan beklediği söyleyişin genellikle bu yansız söyleyiş olduğu belirtilmektedir. OBM'de, daha resmi ya da daha samimi söyleyiş biçemleriyle tanışıklığın ise zaman içerisinde -roman gibi- farklı metin türleri okuyarak gelişeceği ifade edilmiştir (Telc, 2013).

Edimsel (Pragmatik) Yeterlikler

Bildirişimsel dil yeterliğinin bileşenlerinden işlevsel dil kullanımını kapsayan edimsel yeterlikler; iletilerin yapılandırılması, kurgulanması ve düzenlenmesine yönelik söylem (*discource*) yeterliği; iletilerin bildirişimsel işlevlerine yönelik işlevsel (*functional*) yeterlik ve iletilerin etkileşimsel ve değişimsel şablonlara göre düzenlemesine yönelik şablon kullanma yeterliği olan tasarım (*design*) yeterliği alt bileşenlerinden oluşur. Söylem yeterliği iletilerin kurgulanış, yapılandırılış ve düzenlenişi ile ilgilidir. Dil hâkimiyetinin ileri düzeyleri için söylem yeterliğinin gelişimi giderek artan bir önem kazanır. İşlevsel yeterlik, iletinin bildirişimsel işlevleri yerine getirmede gerektirdiği bilgiyi ifade eder. Dil kullanıcıları, etkileşim içinde oldukları durumlarda ricada bulunma, yardım isteme, şaşırma, tavsiye etme gibi dilin bildirişimsel işlevlerini kullanırlar. Tasarım yeterliği ise iletilerin etkileşimsel ve aktarımsal grafiğe göre sıralanış (tasarımsal yetenek) ilkeleridir. Bu yeterlik dil kullanımlarının etkileşimsel ve aktarımsal-işlemsel boyutuyla ilgilidir (Ayan ve Dilidüzgün, 2018; İşisağ, 2008; Telc, 2013). OBM'de edimsel yeterliklerin söylemsel ve işlevsel boyutlarına ilişkin tanımlayıcı ölçeklere yer verilişti̇r.

Söylem Yeterliği

Söylem; bir dilsel birimle gerçekleşen, dilsel ve dil dışı yapıları olan, bir konusu, bir alıcı/vericisi olan, bünyesinde belli bir gerçeklik barındıran ve gerçeği yeniden üreten, tutarlı bir sistem olup iç ve dış bağlama (metinler arasılık ve söylemler arasılık) gönderimde bulunan cümle ötesi dilsel bir yapıdır (Günay, 2013). Söylem, bireyin dili kendi sorumluluğunda ve belli bir iletişim amacı için kullanması sonucunda ortaya çıkar. Dolayısıyla söylem söz konusu olduğunda, gerçekleşmiş bir dil ürününün sözcelem durumlarıyla, yani yaratılma süreciyle birlikte düşünülmesi gerekir (Onursal, 2003). Söylem yeterliği OBM'de, "dil kullanıcılarının cümleleri tutarlı dilsel metin pasajları oluşturacak biçimde düzenleme becerisi" olarak tanımlanmıştır (Telc, 2013, s. 125). Diğer bir anlatımla söylemsel yeterlik, farklı türlerde tutarlı ve bağlı bir sözlü veya yazılı metin oluşturabilmek için gerekli dil bilgisi yapılarını ve anlamları birleştirebilme ustalığıdır (Canale, 1983, s. 9). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere söylem kavramıyla ifade edilen temelde "bağlam içinde metin"dir. Nitekim iletişimsel amaca uygun olarak geliştirilen soyut nitelikteki düşüncelerin somutlaştırılarak alıcıya ulaştırılması için metin oluşturulmaktadır.

Yazılı ya da sözlü metne dayanmayan bir söylem olanaklı değildir. Bu durumda metin, söylemin bağlam ile biçimlenmiş dilsel göstergeler aracılığıyla somutlaşmış sonuç diye nitelenebilen ögesi olarak ifade edilebilir (Dilidüzgün, 2008).

OBM'de söylem yeterliği; bağlaşıklık ve bağdaşıklık, bildirişim koşullarına ilişkin esneklik, konuşucu ve dinleyici rollerinin değişmesi (*turntaking*) ve konu geliştirme olmak üzere dört basamak kümesi altında ele alınmıştır. Basamak kümelerinin C1 düzeyi tanımlayıcıları (Council of Europe, 2018) Tablo 2-17'de sunulmuştur.

Tablo 2-17: C1 Düzeyi Söylem Yeterliği Yeterlik Tanımları

Esneklik	
C1	Anlatım biçimini ve cümle uzunluğunu etkili bir biçimde düzenleyerek/çeşitlendirerek, gelişmiş sözcük dağarcığı ile hedef kitle üzerinde olumlu bir etki yaratabilir. İfadesini; kararlılık/tereddüt, güven/şüphe düzeylerini belirtmek amacıyla değiştirebilir.
Konuşucu ve Dinleyici Rollerinin Değişmesi	
C1	Konuşma sırasında düşünme için zaman kazanmak ve sözüne devam etmek istediğinde, çok kullanılan söylem araçları dağarcığından uygun bir deyim seçebilir ve uygun bir biçimde kendi anlatımına geçebilir.
Konu Geliştirme	
C1	Okuyucunun dikkatini çekmek ve karmaşık fikirleri iletebilmek adına ilgili metnin türüne ait kuralları kullanabilir. Bir şeyi ayrıntılarıyla anlatabilir ya da rapor verebilir. Konuya ilişkin noktaları birleştirip her bir noktayı açıklayarak uygun bir sonuca bağlayabilir. Uzun, karmaşık bir metne uygun bir giriş ve sonuç yazabilir. Ana fikri yardımcı fikirler, neden ve örneklerle genişletebilir, destekleyebilir.
Bağlaşıklık ve Bağdaşıklık	
C1	Anlaşılır, çok akıcı ve iyi yapılandırılmış bir biçimde konuşabilir. Bölümleme yapabilmek, içerik ve dilsel açıdan bağlantıyı kurabilmek için gerekli olanaklara hâkimdir. Uygun bağlayıcı ögeler ve düzenleyici kalıplar kullanarak iyi yapılandırılmış ve kolay anlaşılır bir metin oluşturabilir.

Tanımlayıcılarda yer aldığı biçimiyle, anlaşılır ve akıcı bir konuşma, üretilen metnin bağlaşıklık ve bağdaşıklığı ile ilgilidir. Nitekim metni yapılandırma aşamasında metnin anlamlı olabilmesi için düşüncelerin birbirleriyle bağlantılı olarak ifade edilmesi gerekir. Dilbilgisel bağlaşıklık, düşünceler arasındaki ilişkilerin sözcükler, sözcük öbekleri, cümleler ve eylem zamanları arasında kurulan dilbilgisel bağlarla kurulmasını sağlar. Sözcüksel bağlaşıklık, metin içinde geçen sözcüklerin aynı, eş anlamlı veya yakın anlamlı sözcüklerle, üstterim-altanlamlılık ilişkisi içeren sözcüklerle ya da aynı kavram alanından sözcükler kullanılarak yinelenmesi ile oluşturulur. Metnin bağlaşıklığı ve bağdaşıklığı sözcüklerin doğru ve metnin bütünlüğünü sağlayacak bir biçimde seçilmesine bağlıdır (Dilidüzgün, 2008). Bağdaşıklık ise metindeki anlamsal-mantıksal uyumun devamını, yani metnin

bütünlüğünü ifade eder. Bir metnin bağdaşıklığı, her yeni bilginin öncekilerle ilintili olması ve onlara katkı yapmasıyla gerçekleşir (Günay, 2003). Öte yandan, bağlaşıklık ve bağdaşıklık düzey tanımlayıcılarında yer alan akıcılıkla belirtilen "bilişsel akıcılık"tır. Bilişsel akıcılık ifadelerin üretilmesinden sorumlu olan temel süreçlerin çalışmasına gönderimde bulunur. Konuşmayı planlama, uygulama becerisi ve konuşma için zihinsel hazırlık bilişsel akıcılıkla ilgilidir (Segalowitz'ten akt. Ülper, 2020).

İşlevsel Yeterlik

İşlevsel yeterlikler, belirli işlevsel amaçlarla kurulan bildirişimde üretilen söylemin ve yazılı metinlerin kullanımıyla ilgilidir. Bildirişimin temelini oluşturan işlevsel yeterlik; dil yapılarıyla oluşturulan "küçük ölçekli işlevler", cümlelerden oluşmuş sözlü ya da yazılı söylemin işlevsel kullanım kategorileri olan "büyük ölçekli işlevler" ve "etkileşimsel şablonu" kapsar. Küçük ölçekli işlevler her bir ifadenin (genelde kısa) işlevsel kullanım kategorileridir. Büyük ölçekli işlevler, cümle dizilerinden (bazen uzunca) oluşan, konuşma ya da yazılı metinlerin işlevsel kullanım kategorileridir (betimleme, anlatı, yorum, açıklama, gösterme, öğretme, kanıtlama, ikna etme vb.). İşlevsel yeterlik ayrıca, şablon bilgisini (sosyal etkileşim biçimi) ve sözel iletişim biçiminde olduğu gibi bunları uygulama becerisini içerir. Bu ise etkileşimsel şablondur. Konuşma yeteneği yalnızca hangi özel işlevlerin (küçük ölçekli işlev) hangi dilsel biçimleri ifade ettiği konusunu ele almaz. Konuşucular amaca bağlı olarak karşılıklı başlangıç ifadelerinden bitirme ifadelerine kadar bir dizi aşamadan geçen, her bir karşılığın konuşmayı biraz daha ileriye götürdüğü bir etkileşime girerler. Yetkin bir konuşucu bu süreci anlama ve etkin bir biçimde işleme becerisine sahiptir. Büyük ölçekli işlevler etkileşimsel yapılarıyla tanımlanır. Karmaşık durumlar, çoğu zaman sosyal etkileşimin (şablonlar) resmî ya da resmî olmayan örneklerine göre düzenlenmiş, makro işlevlerin art arda gelişini kapsayan bir iç yapıya sahip olabilir (Telc, 2001; Dilidüzgün, 2008).

OBM'de akıcılık ve doğruluk olmak üzere dil kullanıcılarının işlevsel başarısını belirleyen iki genel nitelik belirtilmiştir. Bu niteliklere ilişkin C1 düzeyi tanımlayıcıları (Council of Europe, 2018) Tablo 2-18'de sunulmuştur.

Tablo 2-18: C1 Düzeyi İşlevsel Yeterlik Yeterlik Tanımları

Doğruluk	
C1	Güven/güvensizlik, tahmin/kuşku ve olasılık düzeylerini belirterek görüş ve anlatımları tam olarak sınıflandırabilir. Bir savın, tartışmanın ya da tutumun gücünü vurgulamak için dilsel yöntemlerden etkin bir biçimde yararlanabilir.
Akıcılık	
C1	Kendini pek çaba göstermeksizin anında ve akıcı bir biçimde ifade edebilir. Yalnızca kavram açısından zor konular dil akıcılığının doğallığını etkileyebilir.

Yabancı/ikinci dilde akıcı konuşma; konuşucunun uzun düşünme aralıkları vermeden, belirli bir hızda, duraklamadan ve konuya uygun sözel üretimde bulunabilmesi olarak tanımlanır (Fidan, 2016, s. 135). Akıcılık ya da söyleyiş akıcılığı genel olarak duraksamaların sayı ve süresini, tekrarlama ve düzeltmeleri, konuşma hızını ve iletilerin doğru, açık ve etkili bir biçimde aktarılmasını içerir (Ülper, 2020). Doğruluk (*accuracy*) ise demek istenilen anlaşılana kadar, düşünceleri ve içeriği formüle edebilme yeteneğini ifade eder (Council of Europe, 2008). Ülper'in (2020) Götz'den aktardıklarına göre, doğruluk kavramı "algılanan akıcılık" zemininde ele alındığında söyleyiş akıcılığının içinde yer alması gereken en önemli değişkenlerden biridir. Çünkü bir konuşmayı ya da söyleyişi akıcı olarak algılamanın koşulu "doğru" olarak algılamaktır. Öğrenicilerin konuşmaları diğer akıcılık ölçütleri bağlamında uygun görünse bile konuşma çok fazla hata içeriyorsa o konuşma anadili konuşucuları tarafından akıcı olarak algılanmayacaktır. Nitekim dinleyiciler yerli olmayan yani anadilindekine benzemeyen konuşmalardaki hatalar konusunda daha az anlayışlıdır. Algılanan akıcılık ve doğruluk yüksek düzeyde ilişkilidir ve birbirini tamamlar niteliktedir. Buna karşın birçok bildirişimsel dil dersinde akıcılığa öncelikli hedef olarak bakılırken doğruluğa belli bir düzeye kadar ulaşılabilmektedir. Sözlü olarak üretilenlerde odak daha çok sesbilgisi, dilbilgisi ve söylem unsurlarıdır. Öte yanan, resmi bir ortamda konuşulduğunda doğruluk akıcılık kadar önemli görülebilmekte ancak günlük yaşamda konuşucuların çevreyle kurdukları iletişimde akıcılık doğruluktan daha ön planda tutulabilmektedir (Brown, 2000).

OBM'de, yukarıda sıralanan bildirişimsel etkinlik kategorilerine dayalı bir profil oluşturmanın ötesinde, bazı durumlarda, bir performansın bildirişimsel dil yeterlik boyutları temel alınarak değerlendirme yapmak istenebileceğine işaret edilmiş ve Tablo 2-19'da gösterilen tarama düzeni geliştirilmiştir. Bu çizelge sözlü başarımın değerlendirilmesinde dil kullanımının çeşitli nitelikteki ögeleri üzerinde yoğunlaşmaktadır (Telc, 2013, s. 33). Çizelge, 2018 sürümüyle eklenen sesbilgisel

yeterlik tanımlayıcıları (Council of Europe, 2018, s. 171) ile birlikte Tablo 2-19'da sunulmuştur.

Tablo 2-19: C1 Düzeyi Sözlü Bildirişimi Değerlendirme Çizelgesi

Çeşitlilik/Alan	**Doğruluk**	**Akıcılık**
Zengin konuşma araçlarına sahiptir. Söylemini kısıtlamak zorunda kalmaksızın bilimsel, mesleki ve çeşitli diğer konularda kendini açık ve doğru bir biçimde ifade eder.	Dilbilgisel doğruluğu en üst düzeyde tutar. Nadiren hata yapar ve hatalarını genelde düzeltir.	Kendini anında ve akıcı bir biçimde ifade edebilir. Yalnızca zor terimler içeren konular konuşma akışını etkileyebilir.
Etkileşim	**Tutarlılık**	**Sesbilgisel**
Söze girmek, söze devam etmek ya da konuşmasını başka bir konuşmaya ustaca bağlamak istediğinde, anlatımını doğru yönlendirmek amacıyla, mevcut söylem araçları dağarcığından uygun bir anlatım biçimini seçer.	Anlaşılır, akıcı ve iyi yapılandırılmış bir biçimde konuşur.	Anlaşılabilirliği sağlamak için, hedef dildeki tüm sesbilgisel özellikleri yeterli düzeyde kullanabilir. Hedef dilin hemen hemen tüm seslerini sesletebilir. Diğer dil(ler)den korunan bazı vurgu/aksan özellikleri fark edilebilir ancak bu durum anlaşılabilirliği hiçbir biçimde etkilemez.

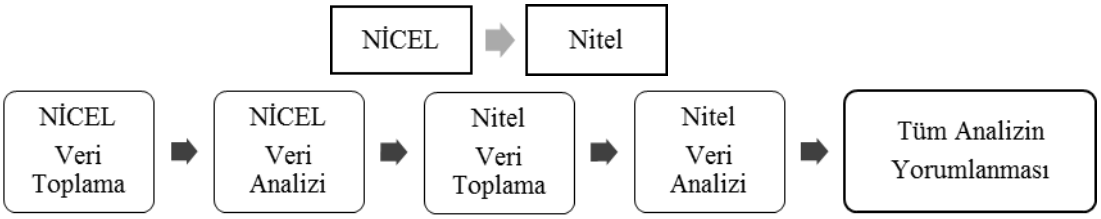
BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla; "Araştırmanın Modeli", "Çalışma Grubu", "Veri Toplama Araçları", "Uygulama Süreci" ve "Verilerin Çözümlenmesi"ne ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen C1 düzeyi öğrenicilerin konuşma becerilerine ve konuşma özyeterlik algılarına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada nicel yaklaşımların baskın olduğu karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem "araştırmacının tek bir çalışma veya araştırma programında hem nicel hem de nitel yaklaşımlar kullanarak verileri topladığı ve çözümlediği, bulguları bütünleştirdiği ve çıkarımlarda bulunduğu araştırma çeşidi" olarak tanımlanmaktadır (Tashakkori ve Creswell, 2007, s. 4) Karma yöntemde, eş zamanlı ya da sıralı biçimde farklı veri toplama ve çözümleme teknikleriyle elde edilenler işe yarar çözümlerde bir araya getirilerek daha kapsamlı sonuçlar elde edilmekte ve her bir yöntemden elde edilen veriler bir diğerinin sonucunu açıklayabilmektedir (Creswell, 2009). Johnson ve Turner'a (2003) göre, karma araştırmaların temel ilkesi farklı yöntem ve yaklaşımları kullanarak çoklu veri sağlamaktır. Bu yönüyle karma yöntem, değişkenler arasındaki ilişkileri netleştirme ve açıklama, ilişkileri derinlemesine keşfetme ve keşfedilen ilişkileri doğrulayarak sonuca ilişkin geçerliliği artırma amaçlarıyla kullanılabilmektedir (Creswell, 2009; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004).

Araştırmada karma yöntem tasarımlarından sıralı açıklayıcı tasarım kullanılmıştır. Sıralı açıklayıcı tasarım nitel verilerin nicel verileri destekleme, açıklama ve yeniden yorumlama amacıyla kullanılmasını ifade eder. Tasarım, sıralı biçimde yürütülen ve nicel yaklaşımların daha baskın olduğu iki aşamalı bir çalışmayı içerir. İlk aşamada nicel veriler toplanarak analiz edilir ve sonuçlara dayanan ikinci bir aşamada nitel veriler toplanır. İlişkili bu veriler, sonrasında karşılaştırılarak sonuçlar yorumlanır (Creswell, 2009). Tasarıma ilişkin gösterim Şekil 3-1'deki gibidir.



Şekil 3-1: Sıralı Açıklayıcı Tasarım (Creswell, 2009, s. 209)

Araştırmanın nicel boyutunda ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenler neden-sonuç ilişkilerini belirlemek amacıyla, gözlenmek istenen verilerin doğrudan araştırmacıların denetimi altında üretildiği araştırma desenleri olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2010, s. 87). Fraenkel vd. (2011) deneysel desenlerin iki temel koşulundan söz eder. Bunlar; bağımsız değişkeni tanımlayan ve bağımlı değişken üzerindeki etkileri karşılaştırılan en az iki farklı durumun olması ve bağımsız değişkenin araştırmacı tarafından doğrudan manipüle edilmesidir. Gerçek deneysel araştırlamaların temel bileşeni, deneklerin işlem gruplarına seçkisiz atanmış (*random selection*) olmalarıdır. Bu durum bir grubun her üyesinin örneklemin bir üyesi olmak için seçilme olasılığının eşit olduğu anlamına gelir. Ancak eğitim araştırmalarında deneklerin istendik biçimde seçilmeleri ve verilerin tam kontrolle elde edilmesi her zaman mümkün olmayabilmektedir (Mason ve Bramble, 1978). Bunun en önemli nedeni ise okul ve sınıf ortamlarında kişilerin gruplara yansız dağıtılmasının olanaklı olmamasıdır. Bu durumda daha önceden oluşturulmuş gruplardan bir veya birkaçı deney, bir veya birkaçı kontrol grubu olarak rastgele atanabilir (*random assignment*) (Özmen, 2014). Deneysel desenlere benzeyen ancak daha sınırlı kontrolün var olduğu bu türden araştırmalara ise yarı deneysel araştırmalar denmektedir (Mason ve Bramble, 1978).

Yarı deneysel desen, eğitim araştırmalarında kullanılan en yaygın deneysel desenlerdendir (Cook ve Campbell, 1979). Gerçek deneysel ve yarı deneysel desenler arasındaki en belirgin farklılık, deneysel desende grupların seçimi seçkisizken yarı deneysel desende bu grupların oluşturulmasının ölçümlerle yapılıyor olmasıdır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Johnson ve Christensen, 2014). Yarı deneysel desenler, bilimsel değer bakımından gerçek deneysel desenlerden sonra gelir ve gerçek deneysel desenlerinin gerektirdiği kontrollerin sağlanamadığı birçok durumda bu desenden yararlanılır. Özellikle toplumbilimsel alan araştırmalarında bu

desenlerin uygulama geçerliği yüksektir (Karasar, 2010). Araştırmada kullanılan desen Tablo 3-1'deki gibidir.

Tablo 3-1: Araştırmada Kullanılan Desenin Şematik Gösterimi

Grup	Ön Test	Uygulama	Son Test
G1 (n=15)	KÖÖ Konuşma Ses Kaydı	X	KÖÖ Konuşma Ses Kaydı
G2 (n=11)	KÖÖ Konuşma Ses Kaydı	Müdahale yok	KÖÖ Konuşma Ses Kaydı

G1: Deney Grubu
G2: Kontrol Grubu
KÖÖ: Konuşma Özyeterlik Ölçeği
X: Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Öğretim

Uygulanan ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desende bağımlı değişkenler konuşma başarımı ve konuşma özyeterlik algı düzeyi, bağımsız değişken ise etkisi araştırılan öğretim yöntemidir. Deney grubuna yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim, kontrol grubuna mevcut program uygulanmış ve gruplar arasında konuşma başarımı ve konuşma özyeterlik algı düzeyleri açısından anlamlı farkın olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda görüşme yöntemine başvurulmuştur. Görüşme, "taraflardan en az birinin önceden belirlenmiş ve ciddi bir amacının olduğu, soru sorma ve yanıtlamaya dayalı etkileşim süreci" olarak tanımlanmaktadır (Stewart ve Cash, 2017, s. 2). Bu yöntemde amaç, araştırma konusunun görüşme yapılan kişilerin bakış açısıyla değerlendirilmesi ve bu bakış açısını oluşturan nedenlerin ortaya konulmasıdır (Patton, 2014). Diğer araştırma teknikleriyle yeterince elde edilemeyen kişiye özel, saklı birçok veriye görüşme tekniğiyle ulaşmak mümkündür (Türnüklü, 2000). Bu doğrultuda, gönüllü deney grubu katılımcılarına yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla uygulamaların etkililiğine ilişkin sorular sorularak nicel boyut anlamlandırılmaya çalışılmıştır.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırmada örneklem saptamasına gidilmemiş, çalışma grubu belirlenmiştir. Deneysel araştırmalarda üzerinde çalışılan grup, istenmedik değişkenler açısından denkleştirildiğinde elde edilen veriler, aynı nitelikleri taşıyan gruplar için de geçerli olabilir, onları kapsayabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2019, s. 54).

Araştırma, 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Döneminde Gaziantep Üniversitesi TÖMER'de C1 kuruna devam eden 26 öğreniciyle yürütülmüştür. Araştırmanın deney grubunu 8 kadın, 7 erkek olmak üzere toplam 15 öğrenici; kontrol grubunu ise 5 kadın, 6 erkek olmak üzere toplam 11 öğrenici oluşturmuştur.

Çalışma grubu olarak C1 düzeyinin seçiminde; başlangıç düzeylerinde yansıtmaların sınırlı olması (Myczko, 2015), derin yansıtmalar için geniş bir sözcük dağarcığına gereksinim duyulması (Moon, 2004) ve dolayısıyla C1 düzeyindeki öğrenicilerin duygu ve düşüncelerini doğal ve akıcı bir biçimde ifade edebilmeleri (Council of Europe, 2018) etkili olmuştur. Öte yandan şube öğrenici sayılarının yansıtıcı düşünme yaklaşımlarının uygulanmasına elverişli olması gözetilmiştir. Nitekim kalabalık sınıflar yansıtıcı düşünme etkinlikleri için ek çalışma saatleri gerektirebilmekte ve bu durum, doğası gereği, yansıtmaların verimliliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Danton, 2011).

Yarı deneysel desenlerde uygulama öncesinde grupların birbirleri ile eşit olmama olasılıkları yüksek olduğundan katılımcıların benzer özelliklerde olmalarına olabildiğince özen gösterilmeli (Karasar, 2010; Özmen, 2014), iç tutarlılığa yönelik tehditler kontrol altına alınmalı veya azaltmalıdır (Fraenkel vd., 2011). Deney ve kontrol grupları ne kadar benzer olursa ve bu benzerlik ön testteki puanlarla ne kadar doğrulanırsa ölçümler o denli güvenilir olur (Campbell ve Stanley, 1963, s. 48). Benzer iki grup belirleme çalışmasında, deneysel işlemlerin yürütüleceği kurumda idareci ve öğreticilerle görüşülerek sınıfların kur takvimleri, şube sayıları, şube öğrenici sayıları, başarı durumları, devam durumları ve demografik özellikleri hakkında bilgi toplanmış, grupları belirlemede B2-C1 kurları öncesi yapılan B1 kur sonu sınavlarından alınan puan ortalamaları, sınıf mevcutları ve demografik özellikler göz önünde bulundurularak birbirine en yakın iki şube çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

Belirlenen şubelerin B1 kur sonu sınavlarından aldıkları puan ortalamalarının karşılaştırılmasında non-parametrik testlerden Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Analize ilişkin veriler Tablo 3-2'de sunulmuştur.

Tablo 3-2: Grupların B1 Kur Sonu Sınav Puan Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	N	Sıra Ort.	Sıralar Top.	U	p
Kur Sonu Sınavı	C Şubesi	15	14.20	213.00	72.000	0.585
	F Şubesi	11	12.55	138.00		

Tablo 3-2'de belirtilen sonuçlara göre, C ve F şubesi öğrenicilerinin B1 kur sonu sınav puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (U= 72.00; p>.05).

Araştırmanın değişkenleri üzerinde etkili olabilecek cinsiyet, yaş, gelinen ülke, bilinen yabancı dil(ler), Türkiye'de bulunma süresi, eğitim durumu gibi demografik özellikler grupların belirlenmesi sürecinde kontrol altına alınmaya çalışılmış, bu niteliklerin değişkenlere etkisi araştırmaya dahil edilmemiştir. Çalışma grubuna ait özellikler Tablo 3-3'te sunulmuştur.

Tablo 3-3: Çalışma Grubuna Ait Özellikler

		C Şubesi (Deney Gr.)		F Şubesi (Kontrol Gr.)		Toplam	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Cinsiyet	Kadın	8	53,34	5	45,45	13	50
	Erkek	7	46,66	6	54,55	13	50
Yaş	18-21	4	26,67	5	45,45	9	34,62
	22-25	6	40	3	27,27	9	34,62
	26-30	3	20	1	9,09	4	15,38
	31-35	2	13,33	1	9,09	3	11,54
	36-40	0	0	1	9,09	1	3,85
Gelinen Ülke	Suriye	10	66,67	9	81,82	19	73,08
	İran	3	20	0	0	3	11,54
	Irak	1	6,67	1	9,09	2	7,69
	S. Arabistan	1	6,67	0	0	1	3,85
	Myanmar	0	0	1	9,09	1	3,85
Bilinen Yabancı Dil Sayısı (Türkçe Dışında)	0	6	40	4	36,36	10	38,46
	1	7	46,67	6	54,55	13	50
	2	2	13,33	1	9,09	3	11,54
Türkiye'de Bulunma Süresi (Yıl)	0-1	6	40	6	54,55	12	46,15
	2-3	5	33,33	2	18,18	7	26,92
	4-6	2	13,33	2	18,18	4	15,38
	7-9	2	13,33	1	9,09	3	11,54
Eğitim Durumu	İlköğretim	0	0	0	0	0	0
	Ortaöğretim	10	66,67	6	54,55	16	61,54
	Lisans	5	33,33	4	36,36	9	34,62
	Lisansüstü	0	0	1	9,09	1	3,85
TOPLAM		15	100	11	100	26	100

Tablo 3-3'te belirtildiği gibi C şubesinin %53,34'ü kadın (n=8), %46,66'sı erkek (n=7) öğrenicilerden; F şubesinin %45,45'i kadın (n=5), %54,55'i erkek (n=6)

öğrenicilerden oluşmaktadır. Buna göre grupların cinsiyet açısından benzer bir dağılım gösterdikleri söylenebilir.

Öğrenicilerin yaş aralıklarına bakıldığında her iki şubede de 18-25 yaş aralığındaki katılımcıların çoğunluğu oluşturdukları görülür. Bu oran C şubesinde toplam %66,67 (n=10), F şubesinde ise toplam %71,71 (n=8) olarak hesaplanmıştır. Bu veriler grupların yaş dağılımı bakımından benzer özellikte olduklarını göstermektedir.

Çalışma grubunda yer alan öğrenicilerin geldikleri ülkeler incelendiğinde her iki şubede de çoğunluğu Suriye Arap Cumhuriyetinden gelen öğrenicilerin oluşturduğu görülür. C şubesine kayıtlı öğrencilerin %66,67'sini (n=10), F şubesine kayıtlı öğrencilerin %81,82'sini (n=9) anadili Arapça olan Suriyeli öğreniciler oluşturmuştur. Bu verilere göre C ve F şubeleri, öğrenicilerin geldikleri ülkeler bakımından benzeştikleri sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 3-3'e bakıldığında C şubesine kayıtlı öğrenicilerin %40'ının (n=6), F şubesine kayıtlı öğrencilerin ise %36,36'sının (n=4) -Türkçe dışında- herhangi bir yabancı/ikinci dil bilgisine sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Kişisel Bilgi Formunda yabancı/ikinci dil bilgisini yalnızca İngilizce olarak belirten öğrenici sayısı çalışma grubunun yarısını (n=13) oluşturmuştur. Yabancı/ikinci dil olarak yalnızca İngilizce bilen öğrenicilerin C şubesindeki oranı %46,67 (n=7), F şubesindeki oranı %54,54'tür (n=6). İngilizceye ek olarak Almanca ya da Fransızca dillerinden birini yabancı/ikinci dil bilgisi olarak belirten öğrenici sayısı C şubesinde %13,13 (n=2), F şubesinde %9,09 (n=1) olarak tespit edilmiştir. Bu verilerden yola çıkarak her iki şubede de öğrenicilerin yabancı dil bilgisi bakımından benzer bir görünüm sergiledikleri söylenebilir.

Öğrenicilerin Türkiye'de bulunma sürelerine bakıldığında; ilk yılında olanların oranı C şubesinde %40 (n=6), F şubesinde %54,55'tir (n=6). Türkiyede 2. ya da 3. yılında olanların oranı ise C şubesinde %33,33 (n=5), F şubesinde %18,18 (n=2) olarak belirlenmiştir. Bu bilgilere göre her iki şubede de Türkiyede bulunma süresi bakımından ilk 3 yılı içinde olanların çoğunluğu oluşturduğu ve birbirine yakın bir dağılım gösterdikleri sonucuna ulaşılabilir.

C ve F şubesi öğrenicilerinin eğitim durumları birbirine oldukça yakın düzeydedir. Ortaöğretim mezunlarının C şubesindeki oranı %66,67 (n=10), F şubesinde %54,55'tir (n=6). Lisans mezunlarının oranı ise C şubesinde %33,33 (n=5), F şubesinde %36,36'dır (n=4).

Araştırmanın nitel boyutunda, deney grubunda bulunan 9 gönüllü öğrenici çalışma grubunu oluşturmuştur. Görüşme tekniğinin uygulandığı araştırmalarda, çalışma grubunun büyüklüğü ya da küçüklüğü yerine araştırmacının gereksinim duyduğu bilgi miktarının karşılanıp karşılanmadığıyla ilgilenilmektedir (Türnüklü, 2000). Bu doğrultuda görüşmeler, kodlanan verilerin tekrar ettiği görülünceye dek sürdürülmüş ve katılımcı sayısı 9 kişiyle sınırlandırılmıştır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın nicel boyutunda; grupların konuşma başarımlarını değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "C1 Düzeyi Bağımsız Konuşma Dereceli Puanlama Anahtarı" [BKDPA], grupların konuşma özyeterlik algı düzeylerini belirlemek amacıyla Sallabaş'ın (2013) geliştirmiş olduğu "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Özyeterlik Ölçeği" [KÖÖ] ve öğrenicilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda ise araştırmacı tarafından oluşturulmuş "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu"ndan yararlanılmıştır.

3.3.1. C1 Düzeyi Bağımsız Konuşma Dereceli Puanlama Anahtarı

Çözümleyici (analitik) yapıda ve 4 düzeyde (Çok İyi/ İyi/ Geliştirilmeli/ Yetersiz) tasarlanan Dereceli Puanlama Anahtarı [DPA]; "söyleyiş", "akıcılık", "doğruluk" ve "söylem yönetimi" olmak üzere 4 ölçüt grubu ve toplam 10 ölçütten oluşmaktadır. Her ölçüt için; başarımı tam olarak gösteren konuşucuya 4, en zayıf düzeyde gösteren konuşucuya 1 olmak üzere toplam 10 ila 40 aralığında bir puan verilmektedir. Ölçme aracının puanlayıcılar arası uyum testinde Kendall'ın uyum katsayısından (W) yararlanılmış, DPA'nın bütünü için bu değer W=0,949 (tam uyuma yakın) bulunmuştur. DPA, öğrenicilerin oluşturulan konu havuzundan bir konu seçerek 3 ila 5 dakika arası yaptıkları hazırlıksız konuşmaları değerlendirme amacıyla nitel türde ve "genel puanlama tablosu" (*generic rubric*) (Moskal, 2000; Popham, 1997) biçiminde geliştirilmiştir. Ön ve son ölçümler için konuşma

konularının belirlenmesi işlemleri "Uygulama Süreci" başlığı altında açıklanmıştır. "C1 Düzeyi Bağımsız Konuşma Dereceli Puanlama Anahtarı" Ek 4'te sunulmuştur.

3.3.1.1. C1 Düzeyi Bağımsız Konuşma Dereceli Puanlama Anahtarının Geliştirilme Süreci

Dereceli puanlama anahtarı, performans düzeylerini tanımlayan ve birbirinden ayırt eden bir derecelendirme ölçeğidir (Martin-Kniep, 2000, s. 34). Dereceli puanlama anahtarları; değerlendirme ölçütleri, ölçüt tanımları ve puanlama stratejileri olmak üzere üç ana bölümden oluşur (Popham, 1997). Değerlendirme ölçütleri adayın başarılı sayılması için karşılaması istenilen durumları, ölçüt tanımları bu durumların ayrıntılı bir biçimde tanımlanmasını ifade eder. Puanlama stratejilerinde ise sürecin mi sonucun mu değerlendirileceği belirlenir (Melanlıoğlu, 2016). Puanlama stratejileri açısından DPA'lar bütüncül (holistik) ve çözümleyici (analitik) olmak üzere iki türde geliştirilmekte ve kullanılmaktadır. Çözümleyici DPA'lar, bir performans görevinin her bir bileşenine dönük bağımsız değerlendirme ve geribildirim verme olanağı sağlar. Bu sistemde her ölçüt düzeylere göre puanlanır ve toplama eklenir. Puanlama ölçütleri nasıl puan verilip verilmeyeceği konusunda son derece açıktır. Bütüncül DPA'larda ise geniş bir bakış sağlamak amacıyla başarım bir bütün olarak değerlendirir ve tek bir puan verilir. Bu durumda değerlendirme tek boyutlu ve sonuca dönük olarak yapılır (Mertler, 2001). Bu tür DPA'lar genellikle ölçütler arasında bir ayrışma bulunmadığı durumlarda kullanılmaktadır (Brookhart, 1999).

DPA'lara ilişkin bir diğer kategori değerlendirmenin amacıyla ilgilidir. "Göreve özgü" (*task specific*) DPA'lar, belirli bir değerlendirme etkinliğindeki öğrenci başarımları için tasarlanırken "genel" (*generic*) DPA'lar daha geniş bir görev kategorisinin değerlendirilmesi adına genel bir ölçüt listesinden oluşur (Moskal, 2000). Öte yandan düzeylerin betimlenmesinde sayıların kullanıldığı yönergeler nicel, sözcüklerin kullanıldığı yönergeler ise nitel süreç puanlama olarak adlandırılmaktadır (Korkmaz, 2009).

C1 düzeyi Bağımsız Konuşma Dereceli Puanlama Anahtarı, alanyazın (Airasian, 1991; Brookhart, 1999; Andrade, 2001; Kan, 2007; Mertler, 2000; Moskal, 2000; Popham, 1997) doğrultusunda şu aşamalar izlenerek oluşturulmuştur:

Becerinin ölçüt ve boyutlarının belirlenmesi, puanlama stratejisinin belirlenmesi, performans düzeylerinin belirlenmesi ve ölçütlerin düzey tanımlarının yapılması, düzeyleri örnekleyen performans kayıtlarının toplanarak taslak DPA'nın denenmesi, aday DPA formunun hazırlanması, uzman görüşlerinin eldesi, nihai formun oluşturulması ve değerlendirmeciler arası uyum analizlerinin yapılması.

Bir puanlama anahtarı geliştirmenin ilk adımı, yetkin başarımı göstermek için sergilenmesi gereken niteliklerin açıkça belirlenmesidir (Brookhart, 1999). Bozkurt (2017), konuşma becerisiyle ilgili bir başarım düzeyinin ölçülebilmesi, ilgili becerinin her bir alt boyutunun ayrı ayrı betimlenmesini zorunlu kıldığından kuramsal olarak desteklenmiş bir değerlendirme çerçevesine gereksinim duyulduğunu belirtir. Parlak ve Doğan (2014) ise güvenirliği yüksek bir DPA geliştirmek için ölçütlerin açık ve anlaşılır olması, birbirini kapsamaması ve her birinin ölçmesi gereken niteliğin farklı olması gerektiğini bildirir. Bu doğrultuda, ölçütler listesi oluşturulurken; konuşma ve konuşmanın alt becerilerine yönelik alanyazın taraması yapılmış (Aksan, 2000; Bygate, 1987; Fidan, 2016; Hughes, 2011; Levelt, 1989; Littlewood, 1981, 1984; Luoma, 2004; Şahin, 2015; Taşer, 1978; Thornbury, 2005; Topçuoğlu Ünal ve Özden, 2015; Ur, 1996), Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde (Council of Europe, 2018) yer alan C1 düzeyi bağımsız konuşma yeterlik alanları ve ölçüt önerileri (basamak kümeleri) değerlendirilmiş, anadilinde ve yabancı dilde konuşma başarımını değerlendirmeye yönelik oluşturulan puanlama anahtarları incelenmiş (Bozkurt ve Arıca Akkök, 2019; Kurtoğlu ve Eken, 2011; Educational Testing Service [ETS], 2019; Koester, 2014; Yüceer, 2014) ve uygulamanın yapılacağı kurumda konuşma sınavlarında değerlendirmeci olarak görev alan 14 öğreticiden yazılı görüş alınmıştır. Öğreticiler için hazırlanan formda "Cl düzeyi konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik bir dereceli puanlama anahtarında (rubrik) sizce hangi yeterliklere yer verilmelidir?" sorusu sorulmuştur. Elde edilen verilerin betimsel istatistikleri Tablo 3-4'te verilmiştir.

Tablo 3-4: Öğreticiler Tarafından Önerilen Ölçütlerin Sıklık ve Yüzdeleri

Ölçütler	***f***	**%**
Sözcük Bilgisi	17	24,28
Dilbilgisel Yeterlik	16	22,86
Akıcılık	10	14,29
İçerik	10	14,29
Sesletim	8	11,42

Beden Dili	3	4,29
Karşılıklı Konuşma	3	4,29
Vurgu ve Tonlama	2	2,86

Öğreticiler tarafından en fazla yazılan ölçüt "sözcük bilgisi" yeterliği olmuştur. Yanıtların bir bölümü karşılıklı konuşmaya ilişkin ölçütlerden, bir bölümü ise jest, mimik, göz teması gibi beden diline ait özelliklerden oluşmuştur. Yapılan pilot çalışmada konuşucular, video kayıtlarında kendilerini yeterince rahat hissetmediklerini belirttiklerinden konuşmaların ses kaydı biçiminde toplanmasına karar verilmiş, önerilen beden dili ölçütleri hazırlanan taslak DPA formundan çıkarılmıştır.

DPA taslak formu için; söyleyiş, parçalarüstü birimler, akıcılık, doğruluk, söylem ve dilsel yeğleyişler olmak üzere altı ölçüt grubu belirlenmiştir. Ölçütlerin ekonomik bir biçimde sınıflandırılması (Airasian, 1991) ve sayıca yediyi geçmemesi (poorvucenter.yale.edu) göz önünde bulundurulmuştur. Bir diğer aşamada, ölçme işleminde istenen bilginin en iyi hangi yapıda elde edilebileceği değerlendirilmiş, tüm alt becerilerin yansız olarak puanlanabilmesi ve konuşucunun güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya çıkarılabilmesi amacıyla çözümleyici (analitik) türde tasarlanmasına karar verilmiştir.

Çözümleyici yapıdaki DPA'larda, farklı puan düzeyleri için her bir ölçüt ayrı ayrı ele alınmakta ve tanımları oluşturulmaktadır (Moskal, 2000). Brookhart'a (1999) göre performans düzeyleri belirlenirken ilkin en yetkin düzey ölçütü, ardından en zayıf düzey ölçütü ve daha sonra orta düzeylerin ölçüt tanımları belirlenmelidir. Bu yolla üst ve alt düzey performans tanımları arasındaki karşılaştırmalar orta düzey(ler) için uygun tanımları önerebilmekte ve karşılaştırma işlemi, istenen düzey sayısına ulaşılıncaya ya da daha fazla ayrım yapılamayana dek kullanılabilmektedir. Güvenilir bir puanlama içinse 3-5 arası bir performans düzeyi önerilmektedir (Parlak ve Doğan, 2014; Kan, 2006). Bu bilgiler ışığında ölçme aracı önce 3 düzeyde (Yetkin/ Orta Yetkin/ Yetersiz) tasarlanmış, yapılan değerlendirmelerde; tanımların fazla kapsayıcı olduğu, orta değerde yığılma olabileceği (Lynn, 1986) ve düzey sayısının başarımlar arasındaki farklılıkları yeterince ortaya çıkarmada zayıf kalabileceği gözlemlenerek düzey sayısı 4'e (Çok İyi/ İyi/ Geliştirilmeli/ Yetersiz) çıkarılmıştır.

Dereceli puanlama anahtarları doğası itibarıyla nitel ve tanılayıcıdır (Kan, 2006) ancak hızlı ve eşzamanlı değerlendirmelere olanak sağlanması açısından tanımlar olabildiğince kısa ve açık yazılmalı, işlevsiz ayrıntılardan bütünüyle arındırılmalı, buna karşın aşırı genel ifadeler içermemeli (Popham, 1997) ve mümkünse bir sayfaya sığmalıdır (poorvucenter.yale.edu). Ölçütler tanımlanırken, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan C1 düzeyi yeterlik tanımları içinde; "hiç", "nadiren", "kısmen", "sıklıkla" gibi tanılayıcı derecelendirme seçeneklerinden (Bayat, 2014; Köklü, 1995) yararlanılmış, başarımları etkileyen hatalar açıklanarak puanlayıcı yanlılığının azaltılması amaçlanmıştır.

11-13 Haziran 2018 tarihleri arasında Gaziantep Üniversitesi TÖMER'de öğrenim gören C1 düzeyi gönüllü 28 yabancı uyruklu öğrenici ve görevli üç öğretici ile taslak DPA denenmiştir. Gerçekleştirilen uygulamada öğrenicilere çeşitli konu başlıkları (meslek seçimi, köy ve şehir hayatı, seyahat, sosyal medya, göç, eğitim hayatı vb.) verilerek konuşmalar kayıt altına alınmış ve değerlendirmeciler için örnek ses dosyaları oluşturulmuştur. Bu süreçte öğreticiler ayrım koymakta zorlandıkları, birbirini içerdiğini veya seçimlik nitelikte olabileceğini düşündükleri ölçütlere ilişkin sözlü geribildirimde bulunmuşlardır. Edinilen geribildirimler doğrultusunda taslak DPA'da gerekli düzeltmeler yapılarak aday DPA oluşturulmuştur.

Hazırlanan aday DPA'nın kapsam geçerlik çalışması için Davis analizine başvurulmuştur. Oluşturulan uzman değerlendirme formunda uzmanlardan her bir maddeyi "amacına uygunluk" yani C1 düzeyi bağımsız konuşma başarımını temsil etme durumlarına göre değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlar bu doğrultuda, madde; ilgili özelliği temsil ediyorsa A, biraz düzeltilmeye ihtiyacı varsa B, oldukça düzeltilmeye ihtiyacı varsa C ve ilgili özelliği temsil etmiyorsa D seçeneğini işaretlemişlerdir. Davis analizinde A ve B seçeneğini işaretleyen uzmanların sayısı toplam uzman sayısına bölünerek maddeye ilişkin kapsam geçerlik indeksi (KGİ) elde edilmekte ve bu değerin 0,80 ve üzerinde olması beklenmektedir (Davis, 1992).

Maddelere ilişkin ayrıca uzmanlardan ifadelerin açıklığı, hedef kitle tarafından anlaşılırlığı veya önceden belirlenmiş maddede yer alma durumlarıyla ilgili düşünce ve önerilerini belirtmeleri istenerek her madde için açıklama sütunu eklenmiş ve yeni madde önerileri için form sonunda not alanı bırakılmıştır (bkz. Ek 5).

Davis analizi uzman grubunu farklı üniversitelerden 12 alan uzmanı akademisyen oluşturmuştur. Uzman grubuna ilişkin bilgiler Tablo 3-5'teki gibidir.

Tablo 3-5: Davis Analizi Alan Uzman Grubu Özellikleri

		n	**%**
Unvanı	Doç.Dr.	4	33,33
	Dr.Öğr.Üyesi	5	41,67
	Öğr.Gör.	3	25
Eğitim Durumu	Yüksek Lisans	3	25
	Doktora	9	75
Mesleki Deneyim Süresi	1-3 yıl	1	8,33
	4-6 yıl	1	8,33
	7-9 yıl	1	8,33
	10+	9	75

Uzman grubu oluşturma aşamasında konuşma eğitimi ve Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi alanlarında deneyimli uzmanların seçilmesine özen gösterilmiştir. Grupta yer alan öğretim üyesi dışındaki uzmanları farklı üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezlerinde çalışan öğretim görevlileri oluşturmuştur. Ayrıca 3 eğitimde ölçme ve değerlendirme uzmanı taslak DPA'yı biçimsel açıdan değerlendirmiştir. Uzman geribildirimleri doğrultusunda hesaplanan kapsam geçerlik indekslerine ilişkin bilgiler Tablo 3-6'da gösterilmiştir.

Tablo 3-6: Aday DPA Ölçütlerinin Kapsam Geçerlik İndeksleri

		A	**B**	**C**	**D**	**KGİ**
Söyleyiş	Boğumlama	7	5	0	0	1
Parçalarüstü Birimler	Vurgu	8	3	1	0	0,92
	Tonlama	7	4	1	0	0,92
	Durak	6	4	2	0	0,83
Akıcılık	Akıcılık	9	3	0	0	1
Doğruluk	Dilbilgisel Doğruluk	7	3	2	0	0,83
	Sözcük Dağarcığı Hâkimiyeti	8	3	1	0	0,92
Söylem	Bağlaşıklık ve Bağdaşıklık	5	5	2	0	0,83
Dilsel Yeğleyişler	Biçem	6	5	1	0	0,92

A: Madde özelliği temsil ediyor.
B: Maddenin biraz düzeltilmeye ihtiyacı var.
C: Maddenin oldukça düzeltilmeye ihtiyacı var.
D: Madde özelliği temsil etmiyor.

Tablo 3-6 incelendiğinde aday DPA ölçütlerinin 0,83 ila 1 arasında kapsam geçerlik indeksine sahip olduğu görülür. Bu durum taslak DPA'da yer alan tüm ölçütlerin kapsam geçerliği bakımından yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir (Davis Sayısı $\geq$ 0,8). Elde edilen uzman görüşleri doğrultusunda; "vurgu", "tonlama" ve "durak" ölçütleri "parçalarüstü birimler" adı altında tek bir ölçütte tanımlanmış, "boğumlama" ölçütü ile birlikte "söyleyiş" boyutunu oluşturmuştur.

"Akıcılık" boyutu "duraksama" ve "yinelemeler" olmak üzere iki ayrı ölçüt altında değerlendirilmiştir. "Doğruluk" boyutu altında yer alan "sözcük dağarcığı hakimiyeti" ölçütü "sözcük seçimi" olarak yeniden tanımlanmıştır. En fazla düzenleme "söylem" boyutunda olmuştur. "Biçem" ölçütü "söylem" boyutu altına taşınmış, "bağlaşıklık" ve "tutarlılık" ayrı ölçütler olarak tanımlanmış, eklenen "ayrıntılılık ve kapsam" ölçütü ile birlikte 4 ölçütten oluşan boyut "söylem yönetimi" olarak yeniden adlandırılmıştır. Ayrıca tüm ölçüt tanımlamaları uzmanların önerileri doğrultusunda düzenlenerek tanımlara açıklamalar eklenmiştir.

Düzenlenmiş aday DPA'nın güvenirlik çalışmasında Kendall'ın uyum katsayısından (W) yararlanılmıştır. W testi, değerlendirme kategorilerinin simetrik olmadığı durumlarda aynı konuyu değerlendiren ikiden fazla gözlemcinin değerlendirme sonuçlarının benzerliğini ortaya koyan bir analizdir (Vehid ve Eral, 2014). Bu analizle amaçlanan; ölçme aracının farklı kişiler tarafından aynı şekilde anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek, ölçme aracını denetlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmaktır (Beyreli ve Konuk, 2016). W katsayısı 0 (uyum yok) ve 1 (tam uyum) arasında bir değer almakta ve puanlayıcılar arasındaki uyumun en az 0,80 düzeyinde olması istenmektedir (Szymanski vd., 1993).

Kendall-W analizi için taslak DPA'nın denenmesi sürecinden elde edilen 25 konuşma kaydı, farklı Türkçe Öğretim Merkezlerinde görev yapan beş uzman tarafından DPA'da yer alan ölçüt tanımlamaları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler sonucunda hesaplanan Kendall-W uyum analizi sonuçları Tablo 3-7'te sunulmuştur.

Tablo 3-7: Değerlendirmeciler Arası Kendall-W Uyum Analizi Sonuçları

		W	**p**
Söyleyiş	Boğumlama Parçalarüstü Birimler	,817	,000
Akıcılık	Duraksamalar Yinelemeler	,826	,000
Doğruluk	Dilbilgisel (biçim-sözdizimsel) Doğruluk Sözcük Seçimi	,899	,000
Söylem Yönetimi	Bağlaşıklık Tutarlılık Ayrıntılılık ve Kapsam Biçem	,919	,000
TOPLAM		,949	,000

Tablo 3-7 incelendiğinde DPA'nın toplamı için uyum katsayısının W=0,949 (tam uyuma yakın) ve ,000 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Ölçüt gruplarında ise bu değer; "söyleyiş" boyutu için W=0,817 (p<0,05), "akıcılık" boyutu için W=0,826 (p<0,05), "doğruluk" boyutu için W=0,899 (p<0,05) ve "söylem yönetimi" boyutu için W=0,919 (p<0,05) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulara dayalı olarak değerlendirmecilerin aynı koşullar altında verdikleri puanlarda birbirleri ile yüksek uyum gösterdikleri, katılık/cömertlik düzeylerinin birbirlerine benzer olduğu sonucuna ulaşılabilir.

DPA'dan alınabilecek en düşük toplam puan 10, en yüksek toplam puan 40'tır. DPA'nın puan aralığının hesaplanmasında; *a = (En Yüksek Puan-En Düşük Puan) / Ölçüt Sayısı* işlemi kullanılmıştır. Dört düzeydeki üç aralık için (4–1=3) hesaplanan aralık katsayısı 3/4=0,75'tir. Buna bağlı olarak performans düzeyleri; 1–1,74 "yetersiz", 1,75–2,49 "geliştirilmeli", 2,5–3,24 "iyi" ve 3,25–4 "çok iyi" biçiminde gruplandırılmıştır.

3.3.2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Özyeterlik Ölçeği

Sallabaş (2013) tarafından geliştirilen Konuşma Özyeterlik Ölçeği, 2 boyut ve 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri Türkiye'de C kurunda öğrenim gören 86 yabancı öğreniciden toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını gösteren Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testlerinin sonuçlarına bakıldığında KMO uyum ölçüsü değerinin 0,94 -bu değer oldukça yüksektir- Bartlett Küresellik Testinin ise 1700,97 ve 0,000 düzeyinde anlamlı ($X^2_{(170)}$ =1700,97) olduğu görülmektedir. Konuşma Özyeterlik Ölçeğinin maddelerine ilişkin Cronbach Alfa katsayısı α= ,974 olarak bulunmuştur (Sallabaş, 2013). Bu araştırma kapsamında ise bu değer α= ,919 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç ölçeğin yüksek güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Johnson ve Christensen, 2014, s. 246).

İki faktörlü ölçekteki madde faktör yüklerinin 0,664 ila 0,894 arasında değiştiği görülmüştür. Faktörler varyansın %68,22'sini açıklamaktadır. Uygulanan iki yönlü t-testi analizi sonucunda alt ve üst %27'lik grubun madde ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuş, madde ayırt edicilik katsayılarının her bir madde için 0,01 önem düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör

analizinden elde edilen değerler ölçeğin iyi bir uyum gösterdiğini ve Türkçe öğrenen yabancı öğrenicilere uygulanabilir olduğunu göstermektedir.

Yedili likert biçiminde düzenlenen ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Maddeler (1) "hiç bana uygun değil" ve (7) "tamamen bana uygun" değerleri arasında kodlanmaktadır. Buna göre ölçekten alınabilecek en düşük toplam puan 19, en yüksek toplam puan 133'tür. Konuşma Özyeterlik Ölçeği Ek 6'da sunulmuştur.

3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmada, deneysel işlemler sonunda katılımcılardan derinlemesine bilgi toplamak amacıyla görüşme yöntemine başvurulmuştur. Bu yöntemde amaç katılımcıların deneyim ve algılarının içerik analizi yoluyla ortaya konmasıdır (Patton, 2014). Görüşme, kullanılan diğer yöntemlere yardımcı bir teknik olarak değerlendirilebileceği gibi, sıra dışı sonuçlara ulaşma ya da diğer yöntemlerle elde edilemeyen verileri ortaya çıkarma amaçlarıyla da kullanılabilmektedir (Kerlinger ve Lee, 2000).

Hazırlanan görüşme formu yarı yapılandırılmış özelliktedir. Bu özellikteki görüşmelerde sorulması planlanan soruların yer aldığı bir görüşme protokolü hazırlanmaktadır. Görüşmenin önceden hazırlanmış bir protokole bağlı olarak yürütülmesi araştırmacı için daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgiler sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmacı, görüşmenin akışına bağlı olarak farklı açımlayıcı sorularla görüşmenin akışını etkileyebilmekte ve görüşülenlerin yanıtlarını ayrıntılandırmalarını sağlayabilmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeniyle eğitimbilim araştırmalarına daha uygun bir teknik görünümü vermektedir (Türnüklü, 2000).

Görüşme formunda, gönüllü deney grubu katılımcılarına yöneltilmek üzere uygulamaların etkililiğine ilişkin açık uçlu dört adet soruya yer verilmiştir. Hazırlanan sorular üç alan uzmanı ve bir eğitimde ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşüne sunulmuş ve uzman düzeltileri doğrultusunda forma son biçimi verilmiştir. Buna göre yarı yapılandırılmış görüşme formunda 5 açık uçlu soru ve bu sorularla ilgili 5 açımlayıcı soru yer almıştır. "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" Ek 8'de sunulmuştur.

3.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada, çalışma grubunu oluşturan katılımcıların demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla Kişisel Bilgi Formundan yararlanılmıştır. Hazırlanan formda; Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen C1 düzeyi öğrenicilerin yansıtıcı düşünme becerileri, konuşma başarımları ve konuşma özyeterlik algı düzeyleri üzerinde etkili olabileceği öngörülen (Budde, 2012; Chesters, 2012; Dickinson, 1992; Moon, 2004, 2006; Myczko, 2015; Brockbank ve McGill, 2007; Denzin ve Lincoln, 2008; Zwozdiak-Myers, 2012; Ryan, 2015) sekiz farklı niteliğe yer verilmiştir. Form, uygulama öncesinde üç alan uzmanının görüşüne sunulmuş, elde edilen görüşler doğrultusunda iki soru maddesinde düzeltme yapılmış, bir soru maddesi ("meslek") formdan çıkarılmıştır. Buna göre kişisel bilgi formunda; "cinsiyet", "yaş", "gelinen ülke", "anadili", "Türkiye'de bulunma süresi", "eğitim durumu" ve "yabancı dil bilgisi"ne ilişkin 7 soru yer almıştır (bkz. Ek 3).

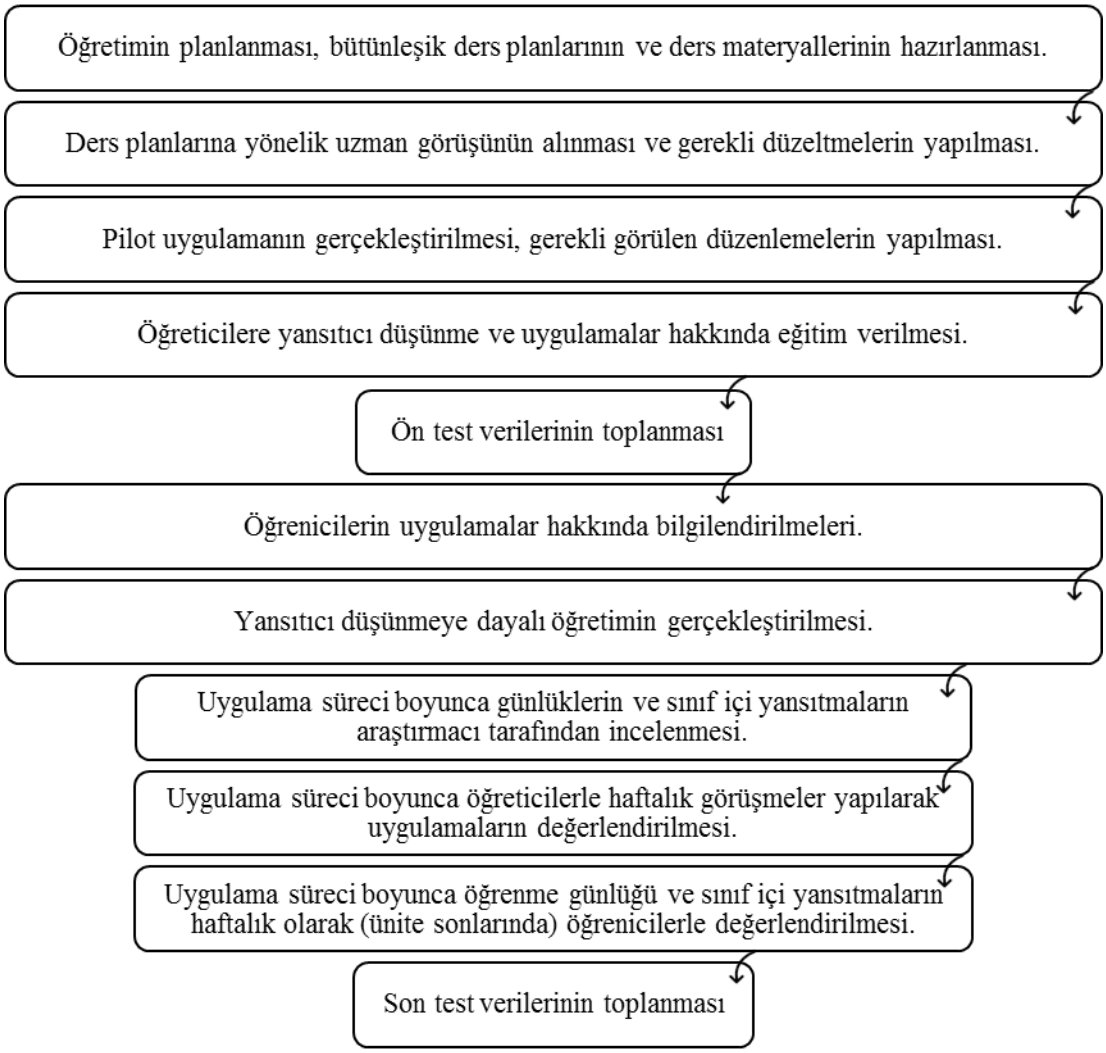
3.4. UYGULAMA SÜRECİ

Bu bölümde araştırmanın uygulama sürecine ait bilgiler yer almaktadır. Süreç; hazırlık aşamasında yürütülen işlemler, uygulama sırasında yürütülen işlemler ve uygulama sonrasında yürütülen işlemler olmak üzere üç alt başlıkta ele alınmıştır.

3.4.1. Hazırlık Aşamasında Yürütülen İşlemler

Uygulama öncesinde, çalışmada kullanılacak veri toplama araçları belirlenerek kullanıma hazır duruma getirilmiştir. Araştırmanın Etik Kurul Onayı ve uygulama izni deneysel işlemlerin yürütüldüğü kurum olan Gaziantep Üniversitesinden alınmıştır (bkz. Ek 1). Uygulama takviminin belirlenmesinde Gaziantep TÖMER idaresi ve öğreticileri ile görüşülerek mevcut şubeler, öğrenici listeleri, ders saatleri, kur planlamaları, sınav tarihleri ve öğretici programları ile ilgili bilgi toplanmıştır. Uygulamalar ilkin yüz yüze öğretim ortamına göre tasarlanmış ve pilot uygulamalar da buna göre gerçekleştirilmiştir. Ancak 2020 yılı başında ortaya çıkan Koronavirüs (COVID-19) küresel salgını nedeniyle Mart 2020'den itibaren uzaktan öğretim sistemine (Zoom platformu) geçilmiş ve bu durum uygulamaların tamamlanamamasına neden olmuştur. Bu doğultuda ikinci bir planlama yapılarak ders planları çevrimiçi öğrenme ortamına göre yeniden tasarlanmıştır. Ders içerikleri, çevrimiçi öğrenme ortamında etkili olabileceği

düşünülen yansıtıcı strateji, yöntem ve tekniklerle bütünleştirilmiştir. Düzenlenen ders planlarına yönelik başvurulan uzman görüşleri ve yapılan pilot uygulamalar sonrasında deneysel işlemler ile ön ve son ölçümler 12.11.2020-30.12.2020 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecine ilişkin akış şeması Şekil 3-2'de sunulmuştur.



Şekil 3-2: Uygulama Akış Şeması

Hazırlık aşamasında öncelikle deneysel işlemler süresince uygulanacak olan "bütünleşik" (Wilson ve Jan, 1993, s. 35) ders planları hazırlanmıştır. Wilson ve Jan'a (1993) göre, hazırlanan ünitelerin yansıtıcı düşünmeyi geliştirme ve öğrenicilerin ilgi alanlarından yararlanma adına yeterince esnek olması gerektiği gibi, planlanmış ve anlamlı bir içeriğe de dayanması gerekir. Bu nedenle yansıtıcı ve üstbilişsel düşünme becerileri bir içerik bağlamında modellenmelidir. Ders planlarının oluşturulmasında, önerilebilir ve kolay anlaşılır planlar tasarlayabilmek

için ders içeriklerine müdahale edilmeksizin etkinliklerin yansıtıcı düşünme becerileriyle donanık bir biçimde yürütülmesi amaçlanmıştır. İçerik olarak Gaziantep TÖMER kurlarında işlenen Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe dil öğretim seti kullanılmış, deney grubu ders planlarında yansıtıcı düşünmeyi geliştirici stratejiler C1 kuru üniteleri olan 7, 8, 9, 10, 11 ve 12. ünitelere yerleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise bu üniteler -araştırmacının herhangi bir müdahalesi olmaksızın- sunuş yolu stratejisi, düzanlatım ve soru-yanıt yöntem-teknikleriyle işlenmiştir.

Ders planlarının oluşturulmasında öncelikle yansıtıcı ve ilişkili düşünme becerilerinin geliştirilmesinde kullanılacak stratejiler belirlenmiştir. Alanyazından (Boud, Keogh ve Walker, 1985; Brockbank ve McGill, 2006; Chesters, 2012; Farrah, 2012; Gordijn vd., 2018; McDrury ve Alterio, 2014; McGregor, 2007; Moon, 1999, 2004, 2010; Tan, 2002; Taggart ve Wilson, 2005; Wilson ve Jan, 1993) ve öğrenme ortam ve içeriğine uygunluklarından hareketle; soru sorma, sorgulama, sesli düşünme, yansıtıcı tartışma, öyküleme, rol oynama, öz değerlendirme, akran değerlendirme, kavram haritası oluşturma ve öğrenme günlüğü tutma strateji, yöntem-tekniklerinin işe koşulmasına karar verilmiş ve taslak ders planları oluşturulmuştur. Öğrenme yöntem ve düzeylerine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarma ve sorunları çözmeye dönük düşünme süreçlerini daha anlaşılır kılma amacıyla üniteler sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile bütünleşik bir biçimde yapılandırılmıştır. Sorgulama stratejisinin işe koşulmasında üst düzey düşünmeyi uyaran ve öğreneni yansıtmaya yönlendiren yansıtıcı sorulardan yararlanılmıştır. Bu sorular öğrenicilerin kendi düşünme ve öğrenme süreçlerine dönük farkındalıklarını artırmak ve üstbilişsel ve eleştirel yansıtmayı olanaklı kılmak amacıyla etkinlik işlenişlerine yerleştirilmiştir. Soruların bir bölümü etkinliklerde amaçlanan yeterlikler doğrultusunda ders planlarına doğrudan yazılmış, bir bölümü ise öğreticiler tarafından doğaçlama olarak eyleme özgü bir biçimde derslerde üretilmiştir. Gün sonlarında doldurulan çevrimiçi öğrenme günlükleri sorgulama stratejisine dayalı bir biçimde modellenmiştir (bkz. Ek 7). Hazırlanan ders planları ve materyaller düşünme becerileri/yansıtıcı düşünme konularında uzman üç akademisyen (1 Prof. Dr., 2 Doç. Dr.) ve üç Türkçe eğitimi alan uzmanı akademisyenin (2 Doç. Dr., 1 Dr. Öğr. Üyesi) görüşlerine sunulmuştur. Uzman düzeltileri ve önerileri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılarak pilot uygulamaya geçilmiştir.

Deneysel işlemler sürecinde karşılaşılabilecek sorunların belirlenebilmesi amacıyla 2019-2020 Bahar Dönemi sonunda Gaziantep TÖMER'de öğrenim gören C1 düzeyi 14 öğrenici ile iki haftalık pilot çalışma yapılmıştır. Uygulama öncesinde öğrenicilere yansıtıcı düşünme hakkında bilgi verilerek kullanılan stratejiler tanıtılmıştır. Araştırmacı tarafından yürütülen pilot uygulamada bazı yansıtma etkinliklerinin sayıca fazla olması nedeniyle öğrenicilerin derin ve dikkatli düşünmeye yeterince odaklanamadıkları gözlemlenerek bu etkinliklerin aralıkları yeniden düzenlenmiştir. Diğer yandan, katılımcıların büyük çoğunluğunun aynı anadiline sahip olmaları işbirlikli etkinliklerde grup üyelerinin anadillerinde iletişim kurmalarına neden olmuş, bu durumun çevrimiçi ortamda denetlenmesinin güç olması nedeniyle işbirlikli etkinlikler sayıca azaltılmıştır. Ünite sonlarında yapılan sözlü yansıtmalar ve günlük değerlendirmeleri için etkinliklerin süre dağılımları yeniden düzenlenmiştir. Son olarak, kullanılan çevrimiçi materyaller (görsel-işitsel sunular, kayıt-oynatım düzeneği, çevrimiçi form ve slaytlar) denenerek ders planları uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Uygulamalar araştırmacının denetiminde, deney şubesinde derse giren altı farklı öğretici tarafından gerçekleştirilmiştir. Bilgilendirme ve yetiştirme çalışmaları kapsamında, çevrimiçi toplantılar yoluyla bir hafta süresince öğreticilere uygulamalara ilişkin eğitim verilmiştir. Bu eğitimlerde; çalışma ile amaçlananlar aktarılmış, hangi yaklaşımların benimseneceği, derslerin nasıl işleneceği, ne tür etkinliklerin yapılacağı, hangi materyallerin kullanılacağı ve bu materyallere erişim konuları ders planları üzerinden sıralı bir biçimde açıklanmıştır. Toplantılar süresince öğreticilerle uygulamalara dönük fikir alışverişinde bulunulmuş, sorgulama stratejisi ve doğaçlama olarak kullanılabilecek yansıtıcı sorular hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Deney ve kontrol grubu olarak atanan şubelerde derse giren öğreticilerin ders programları Tablo 3-8'de sunulmuştur.

Tablo 3-8: Öğretici Ders Programı

Gr.	Ders	Saat	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
Deney	1.	09.30-10.00	A	B	C	E	E
	2.	10.00-10.30	A	B	C	E	E
	3.	11.00-11.30	B	A	D	C	F
	4.	11.30-12.00	B	A	D	C	F
	5.	12.00-12.30	B	A	D	C	F
Kontrol	1.	09.30-10.00	F	D	H	G	A
	2.	10.00-10.30	F	D	H	G	A
	3.	11.00-11.30	D	C	A	F	G
	4.	11.30-12.00	D	C	A	F	G
	5.	12.00-12.30	D	C	A	F	G

2020-2021 Güz Döneminde, uygulamanın gerçekleştiği kurumda yapılan kur ve muafiyet sınavları sonrasında oluşan şubelerden C şubesi deney, F şubesi kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Ön testler öncesinde, katılımcıların konuşma başarımlarını belirlemek amacıyla bir konuşma konu havuzu oluşturulmuştur. Konuların belirlenmesinde, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde (2001, 2018) yer alan bildirişimsel konuşma konuları, üretici dil becerileri konu alanları ve Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe dil öğretim setinde yer alan konu başlıkları incelenmiştir. Katılımcıların 3-5 dakika arası yapacakları konuşmalar için dokuz konu başlığı, konuşma başında sunulacak örnek durumlar ve açımlayıcı sorular hazırlanarak altı alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Elde edilen görüşler doğrultusunda bir başlık (doğa ve çevre) çıkarılmış ve konuşma başarımı ön test verileri, düzenlenen sekiz konu başlığı (bkz. Ek 9) çerçevesinde toplanmıştır. Ön test verilerinin toplanmasında katılımcılarla çevrimiçi ortamda bireysel olarak görüşülmüş, uygulamaların içeriği ve aşamaları hakkında katılımcılar bilgilendirilmiş ve çalışmada yer almayı kabul eden öğreniciler onaylarını yazılı olarak doğrulamıştır (bkz. Ek 2). Daha sonra konuşma başarımları ses kaydına alınmış ve çevrimiçi ortama aktarılan Konuşma Özyeterlik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu katılımcılar tarafından doldurulmuştur.

Grupların belirlenmesi ve ön ölçüm işlemleri sonrasında araştırmacı, deney grubu katılımcılarıyla yansıtıcı düşünme etkinlikleriyle tanışma dersi yaparak bir ön uygulama gerçekleştirmiştir. Bu derste katılımcılar C1 kuru boyunca işe koşulacak stratejiler ve kullanılacak materyaller hakkında ayrıntılı bir biçimde bilgilendirilmişlerdir. Ders boyunca katılımcılara, kendi düşünme ve öğrenme yollarını incelemelerinin ve öğrenme yollarından ne düzeyde verim sağladıklarını somut deneyimler üzerinden anımsayarak derin ve dikkatli bir düşünmeyle yansıtmalarının öğrenme eksikliklerini belirlemede ve bunları gidermede etkili bir yaklaşım olduğu örneklerle açıklanmıştır. Öğrenicilere, sözlü yansıtmaların yanı sıra zihinlerinden geçen her şeyi öğrenme günlüklerine yazmaları gerektiği ifade edilmiştir. Bunun için örnek bir uygulama yapılmış, farklı düzeylerde yansıtmalar içeren günlük örnekleri incelenmiş ve yansıtıcı günlük tutmanın öğrenmeler üzerinde ne gibi yararlar sağladığı katılımcılara anlatılmıştır. Öte yandan, sorgulama, öz değerlendirme, soru sorma, sesli düşünme gibi öz denetimli işlemlerin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin katılımcılara bilgi verilmiştir. Derste ayrıca, başarılı

örnekleri incelemenin başarılı öğrenme durumlarına ulaşmada sağladığı katkılara dikkat çekilerek katılımcılar yansıtmalar için çaba göstermeleri yönünde motive edilmiştir. Son olarak, araştırmanın amacı ve süresiyle ilgili bilgi verilerek katılımcılardan gelen sorular yanıtlanmıştır.

3.4.2. Uygulama Aşamasında Yürütülen İşlemler

Deneysel işlemler Kasım ve Aralık 2020'de günde 5 ders saati olmak üzere 6 hafta, toplam 150 ders saati çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarında her ünite ve alt ünite aynı toplam sürelerde işlenmiştir. Ünite ve etkinliklerin haftalara göre dağılımları Tablo 3-9'daki gibidir.

Tablo 3-9: Ünite ve Etkinliklerin Haftalara Göre Dağılımları

Hafta	**Tarih**	**Süre** (dk.)	**Ünite**	**Alt Ünite**	O	D	Y	K	d
1. Hafta	16.11.2020- 20.11.2020	5x5x30	"Hadi Beni Güldür" -7. Ünite-	*Gülümse* *Mizahın Türkçesi* *Komedi Dünyası*	4	4	3	5	4
2. Hafta	23.11.2020- 27.11.2020	5x5x30	"Ruhun Gıdası" -8. Ünite-	*Müzik Başucumda* *Çare Müzikte* *Şarkı Söylemek Lazım*	3	4	2	5	4
3. Hafta	30.11.2020- 04.12.2020	5x5x30	"Yapı ve Yapım" -9. Ünite-	*Dünyanın Bin Bir Harikası* *Taşın Estetiği* *Saygılı Kentleşme*	4	3	1	5	5
4. Hafta	07.12.2020- 11.12.2020	5x5x30	"Tele-Vizyon" -10. Ünite-	*Her An Her Yerde* *Bir Dizi Dizi* *Yarışalım mı?*	4	3	3	4	5
5. Hafta	14.12.2020- 18.12.2020	5x5x30	"İnsanın Büyük Sırrı" -11. Ünite-	*Bizi Biz Yapan Beyin* *Zekâ Küpü müsünüz?* *Güç Bende Artık*	4	4	2	3	4
6. Hafta	21.12.2020- 25.12.2020	5x5x30	"Uzaydayız" -12. Ünite-	*Evrende Yolculuk* *Uzaya Yolculuk* *Yıldızların Söyledikleri*	3	3	3	3	5

O: Okuma Etkinliği
D: Dinleme Etkinliği
Y: Yazma Etkinliği
K: Konuşma Etkinliği
d: Dilbilgisi Etkinliği

C1 kuru boyunca deney ve kontrol gruplarında toplam 22 okuma-anlama, 21 dinleme-anlama, 14 yazma, 25 konuşma ve 27 dilbilgisi etkinliği gerçekleştirilmiştir. Ders kitabı sonunda yer alan karşılıklı konuşma etkinlikleri süre nedeniyle her iki grupta da uygulanmamıştır.

Uygulama boyunca araştırmacı, öğreticilerle haftalık çevrimiçi toplantılar düzenleyerek süreci takip etmiş, derslerin planlanma ve işleyişlerinde öğreticilerle iş birliği halinde çalışmıştır. Araştırmacı ayrıca, etkinlikleri gözlemci olarak izlemiş ve gerekli durumlarda öğreticilere yardımda bulunmuştur. Hazırlanan ders planlarının

daha anlaşılır olması ve daha düzenli işleyebilmesi için bir ders planı çerçevesi oluşturulmuş ve deney grubu ders planları Tablo 3-10'daki bu çerçeveye göre hazırlanmıştır. Ders planları Ek 10'da sunulmuştur.

Tablo 3-10: Ders Planlarının Hazırlanmasında Kullanılan Çerçeve

Biçimsel Bölüm		
Düzey	C1	
Şube	C Şubesi	
Ünite Adı	İlgili Ünite	
Alt Ünite Adı	İlgili Alt Ünite	
Önerilen Süre	5 Ders Saati	
Araç ve Gereçler	Ders Kitabı (Yeni Hitit), Dinleme Metni (Yeni Hitit), Fotoğraf, Çizim, Kısa Film, Müzik Parçası, Sanal Tahta, Çevrimiçi Öğrenme Günlüğü, Form	
Kullanılan Yansıtıcı Strateji, Yöntem ve Teknikler	Sorgulama, Soru Sorma, Sesli Düşünme, Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirme, Yansıtıcı Tartışma, Öyküleme, Rol Oynama, Kavram Haritası Oluşturma, Öğrenme Günlüğü Tutma	
Kullanılan Diğer Strateji, Yöntem ve Teknikler	Sunuş, Düzanlatım, Soru-Yanıt	
Öğrenme/Öğretme Etkinlikleri		
Hazırlık Aşaması		
Dikkati Çekme - Ön Bilgileri Harekete Geçirme	Konuya ilişkin sunulan görsel ve sözel-işitsel ön örgütleyicilerle dikkatin çekilmesi, öğrenicilerin ön bilgilerinin harekete geçirilmesi ve oluşturulan bağlamların sınıf içinde tartışılması.	
Güdüleme - Amaç Belirleme	Gün içerisinde gerçekleştirilecek etkinliklerin tanıtılarak hangi becerilere katkı sağlanacağının açıklanması.	
Geçiş	Uygun geçiş cümlesiyle ilk etkinliğe geçilmesi.	
İşleniş ve Değerlendirme Aşamaları		
Okuma / Dinleme Etkinliği	Konu başlığı ile ilgili; soru hazırlama, kavram haritası oluşturma, yansıtıcı tartışma, metnin içeriğini tahmin etme veya metne ait görselleri değerlendirme etkinliklerinden en az birinin yapılması.	
	Metnin farklı öğrenicilerce sesli biçimde okunması.	Metnin iki kez dinlenmesi.
	Öğrenicilerin okuma güçlüklerinin ve okuma hatalarının öğretici tarafından not alınması.	Öğrenicilerin takip etmekte/ dinlediğini anlamada yaşadıkları güçlükleri not almaları.
	Okuma güçlükleri, okuma hataları ve okuma başarımları arasındaki farklılık ve nedenlerine ilişkin yansıtmaların yapılması.	Dinleme metninin takibinde yaşanan güçlükler ve nedenlerine ilişkin yansıtmaların yapılması.
	Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamlarının metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilmesi.	
	Öğretici tarafından tahminleri kolaylaştırıcı biçimsel ve bağlamsal ipuçlarının verilmesi, (dinleme metinlerinde sözcüklerin yazılışlarının tahtada gösterilmesi), önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmesi ve yakın anlamlı sözcüklerle anlamlarının açıklanması. Öğrenilen her yeni sözcüğün örnek kullanımlarla pekiştirilmesi.	
	Okunan/dinlenen metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla ders kitabında yer alan doğru-yanlış, var-yok, boşluk doldurma, işaretleme vd. etkinliklerin yapılması. Etkinlikler süresince öğrenicilerin sesli düşünme yöntemi ile yansıtma yapmaları.	
	Etkinliklerde amaçlanan yeterlikler doğrultusunda yaşantılara dönük yansıtmaların yaptırılması.	
Ara Geçiş		
Yazma Etkinliği	Ders kitabında yer alan yazma etkinliğinin öğrenicilerce incelenmesi.	
	Etkinlik yönergesinin öğretici tarafından sınıfa açıklanması.	

	Yazma için öğrenicilere uygun sürenin tanınması.
	Yazılan metinlerin sırayla sesli biçimde okunması.
	Okunan metinlerdeki hata ve eksikliklerin öğretici tarafından not alınması.
	Etkinliklerde amaçlanan yeterlikler, ortaya çıkan hata ve eksiklikler ve ilişkili yaşantılara dönük yansıtmaların yaptırılması.
Ara Geçiş	
Konuşma Etkinliği	Konuşma etkinliğinin öğrenicilerce incelenmesi.
	Etkinlik yönergesinin öğretici tarafından sınıfa açıklanması.
	Hazırlıklı konuşmalar için öğrenicilere uygun hazırlık süresinin verilmesi.
	(Etkinlik öncesi yansıtmaların yaptırılması.)
	Konuşmaların yapılması (ve sesli olarak kaydedilmesi.)
	Konuşmalardaki hata ve eksikliklerin öğretici tarafından not edilmesi.
	(Konuşma kayıtlarının dinlenmesi), performans sonrası yansıtmalarının yapılması.
Ara Geçiş	
Dilbilgisi Etkinliği	Öğrenicilere ilgili yapı hakkında önceki derslerden neler anımsadıklarının sorulması.
	Etkinlikte yer alan örnek cümlelerin öğrenicilerce incelenmesi.
	Yapının anlam özelliklerinin sınıfa sorularak öğrenicilerden tahmin alınması.
	Öğreticinin sorular sorarak, ipuçları vererek ve konuyu önceki öğrenmelerle ilişkilendirerek yapının işlevini sezdirmesi.
	Yapının özelliklerinin öğretici tarafından açıklanması.
	Yapının kullanım biçiminin (varsa, yapı formülünün) öğretici tarafından sanal tahtaya yazılması.
	Her bir örnek cümlenin, verilen bilgiler ışığında öğrenicilerce tahmin edilmesi, öğretici tarafından bağlamı belirginleştirici ipuçlarının öğrenicilere verilmesi ve ortaya çıkan hataların düzeltilmesi.
	Öğrenicilere yapı ile ilgili anlamadıkları yerler olup olmadığı sorularak ek örneklerle/durumlarla yapının açıklanması.
	Öğrenmenin pekişmesi için oluşturulan etkinliklerin yapılması. Etkinlikler boyunca öğrenicilerin sesli düşünme yöntemi ile yansıtma yapmaları.
Kapanış	
Gelecek Planlama	Bir sonraki gün yapılacak etkinliklerden söz edilerek gerekli görülen araştırma ödevlerinin verilmesi.
Güdüleme	Bir sonraki derse veya ders dışına yönelik güdüleme yapılması.
Kapanış	Öğrenme günlüklerinin doldurulması veya ünite sonu sözlü yansıtmaların yapılması. Etkinliklere katılan ve çaba gösteren öğrenicilere teşekkür edilmesi.

Ders planları hazırlık, işleniş-değerlendirme ve kapanış olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Hazırlık aşamasında dikkati çekme-ön bilgileri harekete geçirme, güdüleme-amaç belirleme ve geçiş olmak üzere üç bölüm bulunmaktadır. Dikkati çekme bölümünde ünite veya alt ünite konularına yönelik soru, örnek olay, fotoğraf, çizim, kısa film, müzik parçası gibi sözel ve görsel-işitsel materyallerden yararlanılmış, "Neden?" ve "Nasıl?" gibi sorularla yansıtıcı tartışmalar yapılmış ve bu yolla öğrenicilerin öğrendiklerinin farkında olmaları ve bilgileri ilişkilendirerek anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi amaçlanmıştır. Hazırlık aşamasında kullanılan yansıtıcı sorular bağımsız etkinliklerde olduğu gibi sorgulama stratejisine uygun olarak ve içeriğe yönelik eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözmeyi işe koşacak biçimde oluşturulmuştur.

Güdüleme-amaç belirleme bölümünde, gün içerisinde gerçekleştirilecek etkinlikler tanıtılarak öğrenme amaçları belirlenmiş, bu etkinliklerle öğrenicilerin hangi bilgi ve becerilerine katkı yapılacağı açıklanarak öğreniciler güdülenmiştir. Nitekim yabancı dil öğreniri, içinde bulunduğu durum ile olmak istediği durum (vizyon) arasındaki boşluğu kapatmak için güdülenebilmekte ve dil öğrenme işinde daha başarılı bir duruma gelebilmektedir (Dörnyei, 2005). Sonrasında, geçiş yapılacak etkinliğe dikkat çekilmiş ve uygun cümlelerle ilk etkinliğe geçilmiştir.

Okuma ve dinleme metinlerine geçmeden önce konu başlığı ile ilgili soru hazırlama, kavram haritası oluşturma, metnin içeriğini tahmin etme, çalışma kitabında yer alan metinle ilişkili görselleri değerlendirme etkinliklerinden biri yapılmıştır. Ancak bazı günlerde metinler birbiri ardına geldiğinden bu etkinliklerin yerini yansıtma soruları/yansıtıcı tartışmalar almış ya da ders süreleri göz önünde bulundurularak doğrudan okuma/dinleme metinlerine geçilmiştir. Bazı metinlerde ise öğreniciler etkinlikte yanıtlanmasını umdukları soruları listelemişlerdir. Bu yolla (tüm öğrenicilerden soru istenmesi), soru sormaya çekinen öğrenicilerin kendilerini daha rahat hissetmelerinin sağlanması amaçlanmıştır.

Okuma başarımına dönük yansıtmalarda, öğrenicilerin sesli okumalarında ortaya çıkan hatalar ve yaşanan güçlükler öğretici tarafından not alınmıştır. Bu notların nasıl alınması gerektiği, uygulama öncesi verilen eğitimde öğreticilere ayrıntılı bir biçimde aktarılmıştır. Alınan notlardan hareketle okumalar arasındaki farklılık ve nedenlerine ilişkin eylem üzerine yansıtmalar yaptırılmıştır. Bu yansıtmalar öğreticinin yansıtıcı düşünmeyi uyarıcı soruları doğrultusunda, okuma yapan öğrenicilerin kendilerini ve diğer okuma performanslarını değerlendirmeleri biçiminde gerçekleştirilmiştir. Dinleme-anlama becerisine dönük yansıtmalar ise sorgulama stratejisine dayalı olarak yapılmıştır.

Metinlerdeki anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları öncelikle metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilmiştir. Tahminler sırasında öğreniciler hangi bilgilerden yola çıktıklarını açıkça belirtmişlerdir. Tahminler süresince öğretici, tahminleri kolaylaştırıcı biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını vermiş, dinleme metinlerinde sözcüklerin yazılışlarını tahtada göstermiş, önceki öğrenmelerle ilişkilendirmiş ve yakın anlamlı sözcüklerle anlamı bilinmeyen sözcüklerin

anlamlarını açıklamıştır. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilmiştir.

Değerlendirme sürecinde ders kitabında yer alan değerlendirme soruları kullanılmıştır. Doğru-yanlış, var-yok, boşluk doldurma, işaretleme gibi etkinlikleri kapsayan bu süreçte öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtmalar yapmışlardır. Etkinlikler tamamlandığında, yansıtıcı sorular yöneltilerek öğrenicilerin, amaçlanan yeterlikler ve ilişkili deneyimleri üzerine yansıtma yapmaları sağlanmıştır (örn. "Okunan metinde hangi bilgileri ilginç buldun? Neden?", "Metni okurken zihninde hangi sorular oluştu? Neleri merak ettin?" / "İlk kez karşılaştığın bir sözcüğün anlamını araştırırken hangi yöntemlere başvuruyorsun? Bu yöntemler ne ölçüde işe yarıyor?" vb.).

Yazma etkinliklerinde öğreniciler ilk olarak ders kitabındaki ilgili etkinliğe ait yönergeyi incelemişlerdir. Daha sonra yönerge öğretici tarafından sesli bir biçimde okunarak sınıfa açıklanmıştır. Anlaşılmayan yerler için yapılan soru-yanıt bölümünden sonra öğrenicilere yazmaları için uygun süre tanınmıştır. Yazılan metinler sırayla sesli biçimde okunmuş, okunan metinlerdeki hata ve eksiklikler öğretici tarafından not alınmıştır. Sonrasında yansıtma aşamasına geçilmiş; amaçlanan yeterlikler doğrultusunda öğrenicilere yansıtıcı sorular yöneltilerek öz değerlendirme, akran değerlendirme ve gelecek planlaması yaptırılmıştır. Bazı yazma etkinliklerinde ise değerlendirme formlarından yararlanılmıştır.

Konuşma etkinliklerinde, yazma etkinliklerinde olduğu gibi, ilk olarak yönergelerin öğrenicilerce incelenmesi ve anlaşılması sağlanmıştır. Daha sonra hazırlıklı konuşma etkinlikleri için öğrenicilere hazırlık süresi tanınmış ve konuşmalar sırayla gerçekleştirilmiştir. Konuşma etkinlikleri genel olarak iki biçimde gerçekleştirilmiştir. Ses kaydı yapılmayan etkinliklerde, yazma etkinliklerinde olduğu gibi performans sonrası yansıtıcı sorular sorularak sorgulama, öz değerlendirme ve akran değerlendirmeleri yapılmıştır. Çoğunluğu hazırlık gerektiren ve ses kaydına alınan konuşmalarda ise yansıtmalar üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunlar; performans öncesinde yapılan yansıtmalar, ses kaydı dinlemeleri sırasında yapılan yansıtmalar ve dinleme sonrasında yapılan yansıtmalardır. Performans öncesinde öğreniciler "Hazırladığın konuşmayı tasarladığın gibi sunabileceğine inanıyor musun?", "Neler hissediyorsun?" gibi

sorularla performansa dönük öngörüde bulunmuşlardır. Kaydedilen konuşmaların dinlenmesi aşamasında öğretici, kaydı anlamlı birimlerde durdurarak konuşucuya "Bunu söylerken ne düşünüyordun?", "Burada neleri kastettin?", "Burada seni kaygılandıran şeyler neler?" gibi yaşantıyı anımsatıcı (retrospektif) sorular yöneltmiştir. Performans sonrası aşamada, diğer etkinliklerde olduğu gibi, amaçlanan yeterlikler doğrultusunda öz değerlendirme, akran/grup değerlendirme ve gelecek planlaması yaptırılmıştır. Bazı konuşma etkinliklerinde ise yazma etkinliklerinde olduğu gibi değerlendirme formlarından yararlanılmıştır.

Dilbilgisi etkinliklerinde öğrenicilere öncelikle, işlenecek konuyla ilgili önceki derslerden neler anımsadıkları sorulmuştur. Daha sonra öğreniciler ders kitabında yer alan örnek cümleleri incelemiş ve yapının anlam özelliğini tahmin etmişlerdir. Öğreniciler tahminler sırasında önceki hangi bilgilerden yola çıktıklarını açıkça belirtmişlerdir. Yapının anlam özelliklerinin sezdirilmesinde öğretici hazırlanan örnek durumlardan yola çıkmış ve sorular sorarak öğrenilen yapıyı önceki öğrenmelerle ilişkilendirmiştir. Sonraki aşamada ise yapının özellikleri öğretici tarafından açıklanmış ve gerekli bilgiler tahtaya yazılmıştır. Ders kitabında yer alan diğer örnek cümleler aynı yolla işlenerek yapılan hatalar öğretici tarafından düzeltilmiştir. Son olarak öğrenicilere yapı ile ilgili anlamadıkları yerler olup olmadığı sorulmuş ve gerektiğinde yapı ek örneklerle açıklanmıştır. Öğrenmenin pekişmesi için yapılan etkinliklerde öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtmalar yapmışlardır.

Kapanış aşamasında öğretici bir sonraki gün yapılacak etkinliklerden söz ederek gerekli gördüğü araştırma ödevlerini öğrenicilere vermiştir. Öğrenicilerin konuya ve öğrendiklerine karşı ilgilerinin devamını sağlamak için güdüleme yapılmıştır. Gün sonunda ise öğreniciler derin ve dikkatli bir düşünmeyle çevrimiçi öğrenme günlüklerini doldurarak öğrenme amaçlarına ne düzeyde ulaştıklarını yansıtmışlardır. İlk hafta, günlükler doldurulmadan önce günlüklerin nasıl doldurulacağı kısaca anımsatılarak öğrenicilere yol göstermiştir. Nitekim öğrenicilerin yansıtma becerilerini geliştirmeleri için -özellikle günlük kullanımının ilk aşamalarında- düzenli sözlü veya yazılı geribildirim sağlamak, zaman zaman toplantılar düzenlemek ve öğrenicilerden kendi yazılarını incelemelerini istemek oldukça etkili yöntemlerdir (Cengiz, 2014; Wilson ve Jan, 1993). Bu amaçla ünite

sonlarında, öğrenme günlüklerinde dile getirilen durumlar, belirlenen konular odağında gündeme getirilmiştir. Günlüklerden örnekler paylaşılması, etkileşimi artırarak öğrenicilerin birbirlerinden öğrenmelerine olanak sağlamıştır. Paylaşım öncesinde günlükler, araştırmacı ve ünite sonlarında derse giren öğretici ile birlikte incelenerek değerlendirmiş ve sınıf içi geri geribildirimler hakkında fikir alışverişinde bulunulmuştur. Değerlendirme yapılan günlerde ise günlük tutulmamış, tüm haftayı (üniteyi) kapsayan bir telefon görüşmesi canlandırması (Bu hafta neler yaptık?) yapılmıştır.

3.4.3. Uygulama Sonrasında Yürütülen İşlemler

Altı haftalık uygulama süreci sonrasında deney ve kontrol grubu katılımcılarından son test verileri toplanmıştır. Son test verilerinin toplanması işlemleri, ön test veri toplama işlemlerinde olduğu gibi çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. Konuşmaların kaydedileceği ve bu kayıtların gizli tutulacağı katılımcılara anımsatılarak konuşmalar kaydedilmiş, Konuşma Özyeterlik Ölçeği katılımcılar tarafından doldurulmuştur. Son test verilerinin toplanması sonrasında, elde edilen nicel veriler analiz edilmiş ve çıkan sonuçların anlamlandırılması ve desteklenmesi amacıyla deney grubu katılımcılarının uygulamalara dönük görüşleri alınmıştır. Bu doğrultuda, deney grubunda farklı düzeylerde konuşma başarımı gösteren gönüllü katılımcılar arasından, grup başarı ortalamasının üst ve alt diliminden sırayla seçim yapılarak ilgili katılımcılarla çevrimiçi ortamda bireysel olarak görüşülmüş ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler öncesinde katılımcılar görüşme hakkında bilgilendirilmiş ve görüşmenin gizliliğine ilişkin güvence verilmiştir. Katılımcı Görüşme Formunda yer alan sorular konuşmanın ilerleyişine göre açımlayıcı sorularla genişletilmiştir. Görüşmeler, kodlanan verilerin tekrar ettiği görülünceye dek sürdürülmüş ve nitel boyut için çalışma grubu 9 kişiyle sınırlandırılmıştır. Görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüş ve her bir katılımcıya farklı bir sıra numarası verilmiştir. Nitel veri analizi sonrasında tüm analizler yorumlanmıştır.

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

3.5.1. Nicel Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada istatistiksel analizler için MS-Excel ve IBM SPSS Statistics 22.0 paket programları kullanılmıştır. Katılımcıların cinsiyet, yaş, gelinen ülke, eğitim durumu, Türkiye'de bulunma süresi gibi demografik bilgilerini göstermede ve grupların veri toplama araçlarından aldıkları puanların betimsel istatistiklerinde sayı (n), frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerlerinden yararlanılmıştır. Katılımcıların konuşma başarımları Bağımsız Konuşma Dereceli Puanlama Anahtarı [BKDPA] aracılığıyla üç farklı puanlayıcı tarafından puanlanmış ve konuşma başarımına ilişkin ön ve son test puanını bu üç değerlendirmenin aritmetik ortalaması oluşturmuştur. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen nicel verilerin çözümlenmesinde örneklem hacminin küçük ($n<30$) olması nedeniyle parametrik olmayan testler tercih edilmiştir. Nitekim normal dağılım için varsayılan örneklem büyüklüğü $n\geq30$ koşulunda sağlanmaya başlandığından her bir gruptaki veri sayısının 30'dan az olduğu "küçük örneklemli" çalışmalarda parametrik olmayan testler kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2002; Hoskin, 2012; Jolliffe, 1995; Krithikadatta, 2014; Tomkins ve Hall, 2006; Yılmaz ve Yılmaz, 2005).

Uygulama öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarının konuşma başarımı ve konuşma özyeterlik algı düzeyi açısından istatistiksel olarak birbirlerinden anlamlı bir biçimde farklılık gösterip göstermediklerini belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Bu test, iki ilişkisiz grubun, ilgilenilen değişken bakımından evrende benzer dağılımlara sahip olup olmadığını sınar (Büyüköztürk, 2002). Mann-Whitney U testi; ortalamaları karşılaştırılacak iki grupta veri sayısının az olması, veri sayısı yeterli olsa bile verilerin dağılımındaki anormallikler nedeniyle ya da verilerin en az aralık ölçeğinde olmaması (verilerin sıralama ölçeğinde olması) gibi parametrik test koşullarının sağlanamadığı durumlarda ilişkisiz örneklemler t testinin en güçlü alternatifi olarak kullanılmaktadır (Can, 2013; Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2005). Deney ve kontrol gruplarının tekrarlayan ölçüm (ön ve son test) puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenmesinde ise Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Wilcoxon işaretli sıralar testi ya da Wilcoxon eşleştirilmiş çiftler testi olarak bilinen bu teknik, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın

anlamlılığını sınar. Bu teknik, sosyal bilimlerde az denekli yürütülen gruplariçi (denekleriçi) araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2002).

Araştırmada istatistiksel anlamlılık düzeyi p>.05 olarak kabul edilmiştir. Sonuçların anlaşılırlığını artırmak amacıyla p değerinin yanı sıra etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. Çünkü yapılan hipotez testi iki grubun sıra ortalaması ya da tekrarlayan iki ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymakta ancak fark durumunda farkın etkisi ya da büyüklüğü konusunda bilgi vermemektedir. Yani, anlamlı düzeydeki p değeri müdahalenin işe yaradığını gösterirken etki büyüklüğü bu müdahalenin ne kadar işe yaradığını göstermektedir. Bu nedenle hipotez testinde fark bulunduğu durumda etki büyüklüğüne bakılmaktadır (Cevahir, 2020; McLeod, 2019). Mann-Whitney U testi, Wilcoxon işaretli sıralar testi, Kruskal Wallis testi ve Friedman testinin kullanıldığı analizlerde etki büyüklüğü için bir korelasyon kullanılmaktadır. Bu korelasyon z test istatistiğinin toplam örneklem büyüklüğünün kare köküne bölünmesiyle hesaplanmaktadır. Bu işlemlerde örneklem büyüklüğünün değeri de kullanılan istatistiğe göre farklılaşmaktadır. Örneklem büyüklüğü; Mann-Whitney U testinde iki grubun toplam büyüklüğü, Wilcoxon testinde ise çalışmadaki kişi sayısının iki katıdır (Field'dan akt. Büyüköztürk, 2002). Etki büyüklüğü olarak hesaplanan korelasyon değerinin .10 olması küçük, .30 olması orta ve .50 olması büyük etki anlamına gelir (Cohen, 1988, s. 82).

3.5.2. Nitel Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmanın nitel boyutunu deney grubu katılımcıları ile yapılan görüşmeler oluşturmaktadır. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik çözümleme yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu yöntemde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik çözümlemesi; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 243). Bu doğrultuda yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler çözümlenerek bir kod listesi oluşturulmuştur. Kodlamalar iki alan uzmanı tarafından, bir bölümü daha önce belirlenmiş kavramlara göre, genel bir çerçeve içinde gerçekleştirilmiş ve her iki uzman benzer kodlara ulaşmıştır. Daha sonra kodlar bir araya getirilerek incelenmiş ve temalar belirlenmiştir. Son olarak

veriler düzenlenerek kodlar açıklanmış ve ilişkili bilgiler katılımcı görüşlerine ait doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Doğrudan alıntılarda “K1” (Katılımcı 1), “K5” (Katılımcı 5) biçiminde kısaltma ve kodlama yapılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde, araştırma değişkenlerinin betimsel istatistiklerine, yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin konuşma başarımı ve konuşma özyeterlik algısı üzerindeki etkisine ve deney grubu katılımcılarının görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. NİCEL VERİLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

4.1.1. Grupların Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin konuşma başarımı ve konuşma özyeterlik algısı üzerindeki etkisini ölçebilmek için öncelikle deney ve kontrol grubunun uygulama öncesinde değişkenler açısından birbirine denk olup olmadığının belirlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla grupların konuşma başarımını ve konuşma özyeterlik algı düzeylerini gösteren ön test puanları karşılaştırılmıştır.

4.1.1.1. Deney ve kontrol grubunun konuşma başarımı ön test puanları arasında anlamlı bir fark mıdır?

Katılımcıların uygulama öncesi konuşma başarımlarının ölçülmesinde Bağımsız Konuşma Dereceli Puanlama Anahtarından (BKDPA) aldıkları puan ortalamalarına ilişkin ortalama ve standart sapma betimsel istatistikleri Tablo 4-1'de sunulmuştur.

Tablo 4-1: Grupların Konuşma Başarımı Ön Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçüm	Grup	Boyut	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	SS
Ön Test	Deney	Söyleyiş	3.00	7.00	4.53	1.16
		Akıcılık	2.33	6.00	4.38	1.11
		Doğruluk	3.00	6.67	4.49	1.18
		Söylem Yönetimi	6.00	12.67	9.73	2.08
		Toplam	14.67	31.00	23.13	5.09
	Kontrol	Söyleyiş	3.67	6.33	4.64	0.99
		Akıcılık	3.33	6.33	4.67	1.05
		Doğruluk	3.33	7.00	4.85	1.28
		Söylem Yönetimi	7.00	13.67	10.49	2.21
		Toplam	18.00	33.00	24.64	5.27

Tablo 4-1'de, BKDPA toplamında puanlayıcılardan alınan en düşük puan ortalamasının deney grubunda 14.67, kontrol grubunda 18.00; en yüksek puan ortalamasının deney grubunda 31.00, kontrol grubunda 33.00 olduğu görülmektedir.

Deney grubuna ait konuşma başarımı toplam puan ortalaması 23.13±5.09; kontrol grubuna ait konuşma başarımı toplam puan ortalaması 24.64±5.27'dir. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının BKDPA'dan aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Grupların BKDPA puan ortalamalarına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına Tablo 4-2'de yer verilmiştir.

Tablo 4-2: Grupların Konuşma Başarımı Ön Test Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	**n**	**Sıra Ort.**	**Sıralar Top.**	**U**	**z**	**p**
"Söyleyiş" Boyutu	Deney	15	12.97	194.50	74.500	-.419	.675
	Kontrol	11	14.23	156.50			
"Akıcılık" Boyutu	Deney	15	12.80	192.00	72.000	-.548	.584
	Kontrol	11	14.45	159.00			
"Doğruluk" Boyutu	Deney	15	12.53	188.00	68.000	-.756	.450
	Kontrol	11	14.82	163.00			
"Söylem Yönetimi" Boyutu	Deney	15	12.63	189.50	69.500	-.676	.499
	Kontrol	11	14.68	161.50			
Konuşma Başarımı **Toplam**	Deney	15	12.47	187.00	67.000	-.805	.421
	Kontrol	11	14.91	164.00			

Tablo 4-2'de sunulan sonuçlar, BKDPA boyut ve toplam puan ortalamalarında deney ve kontrol grubu katılımcıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir (p>.05). Bu sonuçlara göre uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu katılımcılarının konuşma başarımı açısından benzer düzeyde oldukları söylenebilir.

4.1.1.2. Deney ve kontrol grubunun konuşma özyeterlik algısı ön test puanları arasında anlamlı bir fark mıdır?

Katılımcıların uygulama öncesi Konuşma Özyeterlik Ölçeğinden (KÖÖ) aldıkları puanlara ait ortalama ve standart sapma betimsel istatistikleri Tablo 4-3'te sunulmuştur.

Tablo 4-3: Grupların Konuşma Özyeterlik Algısı Ön Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçüm	**Grup**	**Minimum**	**Maksimum**	**$\bar{X}$**	**SS**
Ön Test	Deney	71.00	112.00	93.80	11.30
	Kontrol	80.00	119.00	94.27	12.45

Tablo 4-3'e bakıldığından KÖÖ'den alınan en düşük puanın deney grubunda 71.00, kontrol grubunda 80.00; en yüksek puanın ise deney grubunda 112.00, kontrol grubunda 119.00 olduğu görülmektedir. Deney grubuna ait konuşma özyeterlik algısı puan ortalaması 93,80±11.30; kontrol grubuna ait konuşma özyeterlik algısı puan ortalaması 94,2±12.45'tir. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının KÖÖ'den aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır.

Tablo 4-4: Grupların Konuşma Özyeterlik Algısı Ön Test Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	**n**	**Sıra Ort.**	**Sıralar Top.**	**U**	**z**	**p**
Konuşma Özyeterlik Algısı	Deney	15	13.80	207.00	78.000	-.234	.815
	Kontrol	11	13.09	144.00			

Tablo 4-4 incelendiğinde katılımcıların konuşma özyeterliği sıra ortalamalarının deney grubu için 13.80; kontrol grubu için 13.09 olarak hesaplandığı görülmektedir. Özyeterlik algı düzeyleri arasındaki farkı incelemek için yapılan Mann-Whitney U testi analizine göre uygulama öncesi deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır (U=78; p>.05).

4.1.2. Deney Grubunun Ön ve Son Test Puanları Arasındaki Karşılaştırmalara İlişkin Bulgular

Deney grubu katılımcılarının konuşma başarımı ve konuşma özyeterlik algı düzeylerinin ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak her iki değişken için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır.

4.1.2.1. Deney grubunun konuşma başarımı ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol gruplarının ön ve son test puanları araştırma kapsamında ele alınan iki değişken için karşılaştırılmıştır. Ön ve son test incelemelerindeki ilk amaç, uygulamaların etkililiğini ortaya koymaktır. Deney grubunda yer alan katılımcıların konuşma başarımı ön ve son testler alt boyut ve toplam puanlayıcı ortalamaları için yapılan işlemler Tablo 4-5'te gösterilmiştir.

Tablo 4-5: Deney Grubu Konuşma Başarımı Ön Test-Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Sıralar	**n**	**Sıra Ort.**	**Sıralar Top.**	**z**	**p**	**Etki B. (r)**
"Söyleyiş" Boyutu	Negatif Sıra Pozitif Sıra Eşit	0 13 2	0.00 7.00	0.00 91.00	-3.186	.001*	.582
"Akıcılık" Boyutu	Negatif Sıra Pozitif Sıra Eşit	0 12 3	0.00 6.50	0.00 78.00	-3.064	.002*	.559
"Doğruluk" Boyutu	Negatif Sıra Pozitif Sıra Eşit	0 13 2	0.00 7.00	0.00 91.00	-3.185	.001*	.582
"Söylem Yönetimi" Boyutu	Negatif Sıra Pozitif Sıra Eşit	1 14 0	2.00 8.43	2.00 118.00	-3.298	.001*	.602
Konuşma Başarımı **Toplam**	Negatif Sıra Pozitif Sıra Eşit	0 15 0	0.00 8.00	0.00 120.00	-3.410	.001*	.623

*p<0.05

Tablo 4-5'te yer alan sonuçlara bakıldığında deney grubu katılımcılarının konuşma başarımının tüm boyutlarında gelişim gösterdikleri görülmektedir. Ön test ve son test BKDPA puan ortalamaları arasındaki fark tüm boyutlarda ve toplam puanda anlamlı düzeydedir ($p<.05$). Katılımcıların sıra ortalamalarındaki değişiklikler incelendiğinde pozitif yönlü değişim gösteren katılımcı sayısının "söyleyiş" boyutunda 13, "akıcılık" boyutunda 12, "doğruluk" boyutunda 13, "söylem yönetimi" boyutunda 14; pozitif ya da negatif yönlü değişiklik göstermeyen katılımcı sayısının "söyleyiş" boyutunda 2, "akıcılık" boyutunda 3 ve "doğruluk" boyutunda 2 olarak hesaplandığı görülür. 1 katılımcı "söylem yönetimi" boyutunda negatif yönlü değişim göstermiştir. BKDPA toplam puan ortalamalarında ise tüm katılımcılar pozitif yönde değişim göstermişlerdir. Bulgulanan anlamlı farkların etki büyüklüklerine bakıldığında ise tüm boyutlarda ve toplam konuşma başarımında bu etkinin "büyük" olduğu görülmektedir ($r>0.5$). Bu sonuçlara göre yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin deney grubu öğrenicilerinin konuşma başarımları üzerinde pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve büyük etkiye sahip olduğu çıkarımı yapılabilir.

4.1.2.2. Deney grubunun konuşma özyeterlik algısı ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney grubu konuşma özyeterlik algısı ön test-son test puanları arasındaki farklılığın belirlenmesi için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4-6'da sunulmuştur.

Tablo 4-6: Deney Grubu Konuşma Özyeterlik Algısı Ön Test-Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Sıralar	N	Sıra Ort.	Sıralar Top.	z	p
Konuşma Özyeterlik Algısı	Negatif Sıra	6	9.75	58.50	-0.085	.932
	Pozitif Sıra	9	6.83	61.50		
	Eşit	0				

Tablo 4-6'da yer alan sonuçlar incelendiğinde, deney grubu katılımcılarının konuşma özyeterlik algı düzeyleri ön ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($z=-0.085$; $p>.05$). Sıra ortalamalarındaki değişiklikler incelendiğinde pozitif yönlü gelişim gösteren öğrenici sayısının 9, negatif yönlü değişiklik gösteren öğrenici sayısının ise 6 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney grubu katılımcılarının konuşma özyeterlik algı düzeylerinde anlamlı bir değişimin gerçekleşmediği çıkarımı yapılabilir.

4.1.3. Kontrol Grubunun Ön ve Son Test Puanları Arasındaki Karşılaştırmalara İlişkin Bulgular

Kontrol grubu katılımcılarının konuşma başarımı ve konuşma özyeterlik algı düzeylerinin ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla her iki değişken için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır.

4.1.3.1. Kontrol grubunun konuşma başarımı ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön ve son testlerde puanlayıcılardan aldıkları BKDPA puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini gösterir analiz sonuçları Tablo 4-7'de sunulmuştur.

Tablo 4-7: Kontrol Grubu Konuşma Başarımı Ön Test-Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Sıralar	**n**	**Sıra Ort.**	**Sıralar Top.**	**z**	**p**	**Etki B. (r)**
"Söyleyiş" Boyutu	Negatif Sıralar	0	0.00	0.00	-2.677	.007*	.571
	Pozitif Sıralar	9	5.00	45.00			
	Eşit	2					
"Akıcılık" Boyutu	Negatif Sıralar	4	3.00	12.00	-0.849	.396	
	Pozitif Sıralar	4	6.00	24.00			
	Eşit	3					
"Doğruluk" Boyutu	Negatif Sıralar	3	8.33	25.00	-0.262	.794	
	Pozitif Sıralar	7	4.29	30.00			
	Eşit	1					
"Söylem Yönetimi" Boyutu	Negatif Sıralar	5	4.80	24.00	-0.362	.718	
	Pozitif Sıralar	5	6.20	31.00			
	Eşit	1					
Konuşma Başarımı **Toplam**	Negatif Sıralar	0	0.00	0.00	-2.692	.007*	.574
	Pozitif Sıralar	9	5.00	45.00			
	Eşit	2					

*p<0.05

Kontrol grubunda yapılan ön test-son test karşılaştırmalarında konuşmanın "akıcılık" (z=-.849; p>.05), "doğruluk" (z=-.262; p>.05) ve "söylem yönetimi" (z=-.362; p>.05) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı sayılabilecek düzeyde bir değişim gözlenmemiştir. Buna karşın "söyleyiş" boyutu ve konuşma başarımının bütününü gösteren ön ve son test puanları arasındaki fark anlamlı düzeydedir (sırasıyla z=-2.677, p=.007<.05; z=-2.692, p=.007<.05). Öğrenicilerin sıra ortalamalarındaki değişikliklere bakıldığında ise konuşma başarımı toplam puan ortalamalarında 9 öğrenici gelişim göstermiş, 2 öğrenicide ise herhangi bir değişim gerçekleşmemiştir. Bulgulanan anlamlı farkların etki büyüklüklerine bakıldığında "büyük" bir etkiden söz edilebilir (r>0.5). Bu sonuçlara göre müdahale edilmemiş öğretimin kontrol grubu öğrenicilerinin "söyleyiş" ve toplam konuşma başarımları üzerinde pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve büyük etkiye sahip olduğu çıkarımı yapılabilir.

4.1.3.2. Kontrol grubunun konuşma özyeterlik algısı ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Kontrol grubu öğrenicilerinin konuşma özyeterlik algısı ön ve son test puanları arasında yapılan karşılaştırma sonuçları Tablo 4-8'de sunulmuştur.

Tablo 4-8: Kontrol Grubu Konuşma Özyeterlik Algısı Ön Test-Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Sıralar	n	Sıra Ort.	Sıralar Top.	z	p	Etki B. (r)
Konuşma Özyeterlik Algısı	Negatif Sıra	2	3.25	6.50	-2.145	.032*	.457
	Pozitif Sıra	8	6.06	48.50			
	Eşit	1					

*p<0.05

Tablo 4-8'de yer alan fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen farkın pozitif sıralar (son test puanı) lehine olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, kontrol grubundaki öğrenicilerin konuşma özyeterlik algı düzeyleri ön ve son test puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($z=-2.145$; $p<.05$). Öğrenicilerin sıra ortalamalarına bakıldığında pozitif yönde değişiklik gösteren öğrenici sayısının 8; negatif yönde değişiklik gösteren öğrenici sayısının 2 olduğu görülmektedir. 1 öğrenicide ise herhangi bir değişikliğe rastlanmamıştır. Veriler, tespit edilen bu farkın etki büyüklüğünün "orta" düzeyde ($r=.457$; $.5>r>.3$) olduğunu göstermektedir. Bu verilere göre kontrol grubu öğrenicilerinin konuşma özyeterlik algı düzeylerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir değişimin gerçekleştiği sonucuna ulaşılabilir.

4.1.4. Grupların Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Grupların uygulama sonunda BKDPA ve KÖÖ puanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadıklarını belirlemek üzere Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

4.1.4.1. Deney ve kontrol grubunun konuşma başarımı son test puanları arasında anlamlı bir fark mıdır?

Katılımcıların uygulama sonrası konuşma başarımlarının ölçülmesinde BKDPA'dan aldıkları puan ortalamalarına ait ortalama ve standart sapma betimsel istatistikleri Tablo 4-9'daki gibidir.

Tablo 4-9: Grupların Konuşma Başarımı Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçüm	Grup	Boyut	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	SS
Son Test	Deney	Söyleyiş	4.67	7.33	5.85	0.68
		Akıcılık	4.67	7.33	5.76	0.96
		Doğruluk	4.67	6.67	5.65	0.69
		Söylem Yönetimi	10.00	14.67	12.05	1.49
		Toplam	24.67	35.67	29.29	3.66

	Söyleyiş	4.33	6.67	5.27	0.93
	Akıcılık	3.33	6.67	4.79	1.19
Kontrol	Doğruluk	4.00	6.33	4.91	0.95
	Söylem Yönetimi	8.67	13.67	10.64	1.82
	Toplam	20.67	33.00	25.61	4.72

Tablo 4-9'da BKDPA toplamında puanlayıcılardan alınan en düşük puan ortalamasının deney grubunda 24.67, kontrol grubunda 20.67; en yüksek puan ortalamasının deney grubunda 35.67, kontrol grubunda 33.00 olduğu görülmektedir. Deney grubuna ait konuşma başarımı toplam puan ortalaması 29.29±3.66; kontrol grubuna ait konuşma başarımı toplam puan ortalaması 25.61±4.72'dir. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının BKDPA'dan aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi analiz sonuçlarına Tablo 4-10'da yer verilmiştir.

Tablo 4-10: Grupların Konuşma Başarımı Son Test Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	**n**	**Sıra Ort.**	**Sıralar Top.**	**U**	**z**	**p**	**Etki B. (r)**
"Söyleyiş" Boyutu	Deney	15	15.70	235.50	49.500	-1.731	.084	
	Kontrol	11	10.50	115.50				
"Akıcılık" Boyutu	Deney	15	15.77	236.50	48.500	-1.779	.075	
	Kontrol	11	10.41	114.50				
"Doğruluk" Boyutu	Deney	15	16.07	241.00	44.000	-2.013	.044*	.429
	Kontrol	11	10.00	110.00				
"Söylem Yönetimi" Boyutu	Deney	15	16.37	245.50	39.500	-2.237	.025*	.477
	Kontrol	11	9.59	105.50				
Konuşma Başarımı **Toplam**	Deney	15	16.23	243.50	41.500	-2.133	.033*	.455
	Kontrol	11	9.77	107.50				

*p<0.05

Tablo 4-10'da sunulan sonuçlar, "doğruluk" (U=44) ve "söylem yönetimi" (U=39.5) boyutları ile BKDPA toplam puan ortalamalarında (U=41.5) gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır (p<.05). Farkın gruplar üzerindeki etki büyüklüğü ise "orta" düzeydedir (.5>r>.3).

4.1.4.2. Deney ve kontrol grubunun konuşma özyeterlik algısı son test puanları arasında anlamlı bir fark mıdır?

Katılımcıların uygulama sonrası KÖÖ'den aldıkları puanlara ait ortalama ve standart sapma betimsel istatistikleri Tablo 4-11'deki gibidir.

Tablo 4-11: Grupların Konuşma Özyeterlik Algısı Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçüm	Grup	Minimum	Maksimum	X̄	SS
Son Test	Deney	48.00	127.00	93.07	21.48
	Kontrol	85.00	129.00	99.18	12.61

Tablo 4-11'e bakıldığından KÖÖ'den alınan en düşük puanın deney grubunda 48.00, kontrol grubunda 85.00; en yüksek puanın ise deney grubunda 127.00, kontrol grubunda 129.00 olduğu görülmektedir. Deney grubuna ait konuşma özyeterlik algısı puan ortalaması 93,07±21.48; kontrol grubuna ait konuşma özyeterlik algısı puan ortalaması 99,18±12.61'dir. Deney ve kontrol grubu arasında konuşma özyeterlik algısı son test puanları için yapılan karşılaştırmalar Tablo 4-12'de sunulmuştur.

Tablo 4-12: Grupların Konuşma Özyeterlik Algısı Son Test Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ort.	Sıralar Top.	U	z	p
Konuşma Özyeterlik Algısı	Deney	15	12.77	191.50	71.500	-.572	.567
	Kontrol	11	14.50	159.50			

Tablo 4-12'de yer alan analiz sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol grubunun KÖÖ son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir (U=71.5; p>.05).

4.2. NİTEL VERİLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

4.2.1. Görüşmelerden Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt probleminde "Deney grubu katılımcılarının uygulama süreci ile ilgili görüşleri nelerdir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler betimsel istatistikler kullanılarak çözümlenmiş, belirlenen kodlar frekanslarıyla birlikte tablolaştırılmıştır. Ayrıca kodlara dönük doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Yapılan görüşmelerde öncelikle deney grubu katılımcılarının yansıtıcı düşünme etkinliklerini ne düzeyde yapabildikleri incelenmiştir. Bu doğrultuda katılımcılara ilk olarak "C1 kuru boyunca gerçekleştirilen yansıtıcı düşünme etkinliklerinde zorlandığınız bölümler ve nedenleri nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılar bu temaya ilişkin 7 farklı görüş bildirmişlerdir. Deney grubu

katılımcılarının yansıtıcı düşünme etkinlikleri sırasında karşılaştıkları güçlüklere ait bulgular Tablo 4-13'te sunulmuştur.

Tablo 4-13: Deney Grubu Katılımcılarının Yansıtıcı Düşünme Etkinlikleri Sırasında Karşılaştıkları Güçlükler

Tema	**Kodlar**	***f***
Yansıtıcı düşünme etkinlikleri sırasında karşılaşılan güçlükler	Güçlük yok	4
	Uzun konuşmalar	3
	Diğer katılımcılardan çekinme	2
	Günlük tutma	2
	Uzun dinlemeler	2
	Bağlantı problemleri	2
	Yansıtma sorularını anlamama	1

Görüşme yapılan 9 katılımcıdan 4'ü tüm yansıtma etkinliklerini zorlanmadan tamamlayabildiğini ifade etmiştir. Diğer 5 katılımcı ise uygulama sürecinin farklı bölümlerine ilişkin yaşanan güçlükleri dile getirmişlerdir. Katılımcılar (K2, K4, K8) en çok, öğretici tarafından uzun süre müdahale edilmeyen sözlü yansıtmalarda zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Yaşanan bu güçlüğün kaynağı ise akla bir şey gelmemesi, heyecan ve hata yapma korkusu olarak açıklanmıştır. Sözlü yansıtmalarda yaşanan güçlüklerden bir diğeri katılımcıların konuşmaktan çekinmeleri olmuştur. Katılımcılar (K2, K3), özellikle uygulama sürecinin başlarında söz almaktan ve kendi ses kayıtlarını dinlemekten çekindiklerini ancak bu durumun ilerleyen derslerde ortadan kalktığını belirtmişlerdir. Katılımcıların (K4, K7) zorlandıklarını belirttikleri bir diğer yansıtıcı etkinlik öğrenme günlükleri olmuştur. Günlük tutma stratejisinde yaşanan güçlüklerin nedenleri yazma alışkanlığının olmaması (az yazma), yabancı klavyede yazma zorluğu ve tekrarlardan kaynaklanan isteksizlik olarak sıralanmıştır. Günlük tutmayı, uzun süreli dikkatli dinleme gerektiren etkinlikler takip etmiştir. Katılımcılar (K2, K7) uzun süreler dinleme yapmaları gereken etkinliklerde dikkatlerini toplamakta zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Uzun dinleme metinleri sonrasında gelen sorular, uzun parçalarda okuma başarımlarının değerlendirilmesi ve bazı ses kayıtlarının sıralı değerlendirilmesi zorlanma nedenleri olarak ifade edilmiştir. Sıralanan bu güçlüklerin dışında 2 katılımcı (K3, K8) bazı günler bağlantı sorunu yaşadığını, 1 katılımcı (K4) ise bazı yansıtıcı soruları anlamakta güçlük çektiğini belirtmiştir. Katılımcı (K4) ile yapılan görüşmede anlam belirsizliği yaşanan soruların uygulamanın hemen başında öğreticinin anlık olarak ürettiği birkaç soruyla sınırlı

olduğu anlaşılmıştır. Belirlenen kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları ise şunlardır:

K2: *Uzun dinleme metinlerinde zorlandım. Onun dışında zorlandığım ya da sıkıldığım bir zaman hatırlamıyorum. (...) Bazen konuşmalarda hatalar yaptığımı düşünüyorum. Hata yaptığımı düşündüğümde heyecan oluyor. Bir de tartışma yaptığımızda (heyecan) oluyor.*

K3*: İlk zamanlar bazen strese giriyordum. Özellikle (ses kayıtlarını) dinleme bölümlerinde. Diğerleri de dinliyor. Hocanın arada durdurup konuşması, soru sorması ve sohbet havası katması beni sakinleştiriyor. Ses kaydı ve dinleme benim için farklı bir uygulama. Sadece hata (yapmış olmaktan) korkmuyorum, kendi sesimi diğerleriyle dinlerken bazen huzursuz oluyorum, çekiniyorum. (...) (Bu durum) daha sonra tekrar tekrar (kayıt ve dinlemeler) ile tamamen azaldı.*

K4*: Hepsini yaptım. İlk başlarda bazı soruları anlamadığım için biraz zorlandım. Diğerlerinde de nadiren zorlandıklarım oldu ama hepsini yaptım. (...) Zorlandığım yerler aslında, konuşmada oldu. Bazen tekrar oluyor, aklıma bir şey gelmiyor.*

K7*: Etkinlikler zor değildi. Zor geldiğinde hocaya soruyorum. Tekrar yapıyoruz. (...) Dinleme bazen zor geliyor. Çok uzun. Karmaşık bilgiler var, anlaşılmıyor. Tam anlayamadığım için (değerlendirme ve yansıtıcı) soruları yapamıyorum.*

K8*: ... Mesela bazen (yansıtıcı) konuşurken zorlanıyorum. Tam anlatamıyorum söyleyeceğimi. Aklıma gelmiyor kelimeler. (Bu durum) derste (yansıtıcı) sorulara cevap verirken oluyor. Biliyorum da tam o zaman aklıma gelmiyor. Onun için bazı konularda konuşmakta biraz zorlandım.*

Görüşme yapılan deney grubu katılımcılarına diğer bir soru olarak "Yansıtıcı düşünme etkinliklerine katılım göstermedeki istekliliğinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Beğendiğiniz ve beğenmediğiniz etkinlikler hangileridir?" soruları yöneltilmiştir. Elde edilen yanıtlar doğrultusunda, beğenilen etkinlikler teması için 8 kod oluşturulmuştur. Kodlara ilişkin bilgiler Tablo 4-14'te sunulmuştur.

Tablo 4-14: Deney Grubu Katılımcılarının Beğendikleri Yansıtıcı Düşünme Etkinlikleri

Tema	**Kodlar**	***f***
Beğenilen yansıtıcı düşünme etkinlikleri	Video içeren	4
	Fotoğraf/çizim içeren	4
	Ses kaydına dayalı	3
	Sorulara dayalı	2
	Tartışmaya dayalı	2
	Canlandırma içeren	2
	Müzik parçası içeren	1

Beğenilen yansıtıcı etkinliklerin tamamı sözlü yansıtmalardır. Katılımcılar en çok video ve görseller içeren yansıtıcı etkinliklere katılım gösterme isteği duyduklarını belirtmişlerdir. Video içeren yansıtıcı etkinlikler kodu için katılımcılar (K1, K5, K6, K9) devamını tahmin etme, farklı bitiş senaryoları oluşturma ve duyguları yansıtma etkinliklerini dile getirmişlerdir. Fotoğraf/çizim içeren yansıtıcı etkinliklerde ise sesli düşünme, tahmin, başlık verme, değerlendirme, soru sorma, karşılaştırma, hikâye oluşturma etkinlikleri sıralanmıştır (K2, K3, K4, K7).

Katılımcılarca (K1, K3, K5) beğenilen yansıtıcı etkinliklerde üçüncü sırada ses kaydına alınarak yapılan etkinlikler gelmektedir. Katılımcılar bu etkinliklerin hem yararlı hem de eğlenceli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu teknik hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalarda; işbirlikli hikâye oluşturma, canlandırma ve sunum etkinliklerinde uygulanmıştır. Uygulama sürecinde en sık kullanılan yansıtma stratejisi olan yansıtıcı sorular, katılımcılarca beğenilen bir diğer etkinliktir. Katılımcılar (K5, K9) bu soruların farklı bakış açısı kazanma, empati kurma, anımsama, hataları fark etme ve düzeltmede yarar sağladığını ifade etmişlerdir. Beğenilen diğer yansıtıcı etkinliklere bakıldığında ise bunların, tartışma içeren etkinlikler (K1, K8); "turist rehberi", "emlakçı", "parti sözcüsü" gibi role bürünme içeren etkinlikler (K2, K7) ve müzik parçalarına dayalı yansıtmalar (K4) olduğu anlaşılmıştır. Sıralanan kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bir bölümü şunlardır:

K1: *Sesi kaydedip geri dinlemek, bence bu çok iyi bir fikirdi. Bazı kimseler konuşurken nasıl konuştuğunu bilemiyor ya da hızlı konuşmaya çalıştığında çok hatalar yapabiliyor. (Böylece) hataları gözüyle görebilir. (...) Tartışma etkinliklerini çok seviyordum. Bazı konularda tartışılmasını, fikir üretilmesini daha çok severim. Hem hoşuma gidiyor hem de faydalı. Kişinin hem düşüncesi gelişebilir hem de yeni sözcükler deneyebilir.*

***K2**: Hepsine istekle katıldım. (...) Fotoğraflı etkinlikler bence daha eğlenceli geçti. Bazılarında tartıştık, bazılarında tahmin yaptık. Mesela müzisyenlerle ilgili tahmin yaptığımız etkinlik çok eğlenceliydi. (...) Evlerin fotoğrafları olan etkinlik. Onlar daha güzeldi bence. Daha iyi anladım.*

***K4**: Sıkıldığım hiçbir bölüm olmadı. Dersler genel olarak eğlenceli geçti. Birçoğunda zamanın nasıl geçtiğini anlamadım (...) En beğendiğim bölüm karikatür (balonu) doldurmaydı, telefon olan. Televizyonla ilgili de karikatür vardı. Tartıştığımız. (...) Bir de şarkı dinleme vardı ne hissettiğimizi anlattığımız. Aklıma gelenler bunlar.*

***K5**: Sıkıldığım etkinlik olmadı. Genel olarak güzel geçti. Önceden uzaktan kötü oluyordu. Ben daha çok gramer derslerine geliyordum. Bazı etkinliklerde sıkıldığımdan (dersten) çıkıyordum. Bu yaptıklarımızda da başta stres vardı ama sonra konuşulmaya başlandı. Dersin başı ile sonunda aynı öğrenciler var (dersten ayrılma yok). Önceden ders tamamen hocaya bağlıydı. Aralardan dönünce hoca kaldığı yerden anlatmaya devam ediyordu. Sadece anlamadığımız bir şeyler olduğunda biz soruyoruz. (...) En çok beğendiğim etkinlik, mesela tartışma yaptık ve seslerimizi kaydettik. Sonra dinledik ve sonra da arkadaşlarımızla değerlendirdik. Daha sonra hoca sorular sordu, biz onlara cevap verdik. Özellikle bu eğlenceli oldu. Hiçbir zorluk yok. Daha kolay. Daha dikkat (ilgi) çekici oldu, daha aktif oldu.*

***K7**: Mimari bölümdeki etkinlikleri sevdim. (...) Emlakçı (canlandırma) etkinliği. Sonrasında (üzerine) konuşmuştuk. Hem farklı kültürel bilgiler vardı hem de eğlenceliydi.*

***K8**: Hiç sıkıcı bulmadım. Sıkıcı bulduğum, beğenmediğim hiçbir etkinlik yok. (...) Müzik ve uzay konusundaki etkinlikleri beğendim. Son ünite özellikle. Zaman makinesi üzerine tartışmıştık. (...) "Müzik için para ödenmeli mi?" tartışması vardı (beğendiğim). Tartışma etkinliklerini seviyorum.*

***K9**: Video olan etkinlikler. (...) Alaaddin'in lambası ve doğayla ilgili olan, doğa videosu. (...) (Önceki) online dersler zor oluyordu, böyle daha eğlenceli oldu. (...) Videolarda hocanın sorduğu farklı (yansıtıcı) sorular vardı. Onları beğendim.*

Deney grubu katılımcılarına beğenilmeyen yansıtıcı etkinlikler sorulduğunda; katılımcılardan 6'sı beğenmediği herhangi bir yansıtıcı etkinlik olmadığını belirtmiş, 3 katılımcı (K2, K4, K7) ise başta öğrenme günlüğü olmak üzere yazmaya dayalı

yansıtıcı etkinlikleri sıkıcı bulduklarını ifade etmişlerdir. Yapılan görüşmelerde katılımcılar yavaş yazmalarını ve yazmada zorlanmalarını buna neden olarak göstermiş, özellikle öğrenme günlüklerinin hemen her gün doldurulması gerekliliğinin isteksizlik oluşturduğunu dile getirmişlerdir. Bir katılımcı öğrenme günlüklerine ne yazdığından çok dilbilgisel açıdan doğru yazıp yazamadığına daha çok odaklandığını belirtmiş, bir katılımcı ise öğrenme günlüklerini bir yerden sonra yararsız ve zaman kaybı olarak nitelemiştir.

Görüşmelerde deney grubu katılımcılarına üçüncü soru olarak "Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin gündelik yaşamınıza bir etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Yanıtınız evet ise, bunun ne yönde bir etki olduğunu açıklar mısınız?" soruları yöneltilmiştir. Katılımcılardan olumsuz etki belirten olmamış ve her katılımcı en az bir olumlu etkiden söz etmiştir. Katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 4-15'te sunulmuştur.

Tablo 4-15: Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Deney Grubu Katılımcılarının Gündelik Yaşamlarına Etkileri

Tema	**Kodlar**	***f***
Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin gündelik yaşama etkileri	İletişimsel	9
	Ders dışında uygulama	4
	Kaygıyı azaltma	2
	Problem çözme	2

Yapılan görüşmelerde katılımcıların tümü, uygulanan yansıtıcı etkinliklerin dil becerilerine olumlu yönde etki ettiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar, yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim sonucunda, gündelik Türkçe iletişimlerinde kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini, daha rahat ve daha az hatayla konuşabildiklerini belirtmişlerdir. Bu durumun oluşmasında Türkçe iç konuşma yapma, Türkçe sesli düşünme ve konuşma hatalarını takip etmenin etkili olduğunu düşündüklerini dile getirmişlerdir. Katılımcılar (K3, K9) ayrıca, kur sonunda, anadili konuşucularıyla kurdukları iletişimde Türkçe konuşmaya yönelik kaygılarının da (iletişim başlatma ve sınıf ortamı gibi topluluk içinde söz alma) bir miktar azaldığını bildirmişlerdir. Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin katılımcıların konuşma becerilerine olan etkileri ayrı bir soruyla ele alınmıştır.

Tablo 4-15'e bakıldığında, yansıtıcı düşünme stratejilerinden ders dışında da yararlanıldığı görülür. Katılımcılar (K1, K2, K3, K5) anımsama, kendini tanıma,

inceleme, çerçeve çizme, planlama, ilişkileri görme gibi farklı amaçlarla sesli düşünme, günlük tutma, sorgulama ve kendini değerlendirme gibi yansıtıcı düşünme stratejilerini ders dışında da kullandıklarını ve bazılarını alışkanlık haline getirdiklerini ifade etmişlerdir. 2 katılımcı (K8, K9) gündelik sorunlar üzerinde (geriye dönük) derinlemesine düşünmenin bakış açısını genişletmede ve sorunların üstesinden gelmede etkili olduğunu bildirmişlerdir. Belirlenen kodlara ilişkin katılımcıların paylaştıkları bazı görüşler ise şunlardır:

K1*: Günlüğü doldururken tüm dersi baştan sona hatırlıyorum. Verilen ödevleri de hatırlıyorum. (...) Pek fazla not tutma alışkanlığım yoktu. Bunu sevdim ve alışkanlık haline getirdim. (...) Yazmak bana ruhsal olarak iyi geliyor. Günlük tutmak da konuşmak gibi stresi azaltan bir şey bence.*

K2*: (Dinlediğini) anlamaya ve konuşmaya etki ettiğini düşünüyorum. Dersteki ses kayıtlarıma bakınca hatalarımı görüyorum. Hatalarımın birçoğunu zaten biliyordum ama teyit etmiş oluyorum. Sınava çalışırken de bu yöntemi (evde) kullandım. Kendi kendime konuşup kaydediyorum sonra tekrar dinliyorum. Konuşmalarımı uzun tutuyorum ve uzun uzadıya dinliyorum. Sonra bunları kıyaslıyorum. Gördüğüm problemlere göre mesela burada soracaklarımı yazıyorum. Bu hem merak (uyandırıcı) bir şey hem de sakin(leştirici) bir şey. Konuşma sınavından çok korkuyordum. En çekindiğim sınav oydu. Kendimi konuşma sınavına hazırladım.*

K3*: Evet daha iyi konuştuğum için daha güçlü olduğumu düşünüyorum. Gün içerisinde Türkçe konuşmaya çalışıyorum. Bazen günlük yaşadıklarımı Türkçe kendi kendime söylüyorum. (...) Özellikle telaffuz ve cümle kurma, gramer için. (...) Nadiren (yansıtıcı) yazıyorum. Not alma (biçiminde). Sorunları not alıyorum (...) Mesela internetteki Türkçe haber (sitelerini) zor anlıyorum. Ya da konuşurken, bazen neden öyle dediklerini (mecazlı söyleyişleri) anlamıyorum. İlgimi çekenleri ve daha fazla öğrenmek istediklerimi (not alıyorum).*

K9*: Ben öncesinde Türklerle konuşmaktan çekiniyordum. Şimdi çok daha iyi bir durumdayım. Hala (çekingenlik) var ama daha az. (...) Derste bazen tahmin yaptık. Ya da tartışma yaptık. Hem konuştuk hem de akıl yürüttük. Bu muhakeme için de oldukça faydalıdır. Mesela bir problem olduğunda ben ne yapabilirim? Nasıl çözebilirim?Bunları ben biliyorum ve Türkçe söylüyorum. (...) (Olaylara) farklı*

(yönden) bakmak ve bunları konuşmak (söze dökmek) beni sakinleştiriyor. Stresimi azaltıyor.

Görüşmelerde deney grubu katılımcılarına dördüncü soru olarak "Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin Türkçe konuşma becerinize bir etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Yanıtınız evet ise, bunun ne tür bir etki olduğunu açıklar mısınız?" soruları yöneltilmiştir. Katılımcılardan olumsuz etki belirten olmamış ve her katılımcı en az bir olumlu etkiden söz etmiştir. Yanıtlar doğrultusunda, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin konuşma becerisine etkileri teması için 5 kod oluşturulmuştur. Görüşlere ilişkin veriler Tablo 4-16'daki gibidir.

Tablo 4-16: Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Deney Grubu Katılımcılarının Konuşma Becerilerine Etkileri

Tema	**Kodlar**	***f***
Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin konuşma becerisine etkileri	Dilbilgisel Doğruluk	6
	Sözcük Seçimi	4
	İçerik	3
	Akıcılık	3
	Söyleyiş	3

Görüşme yapılan katılımcılar C1 kuru boyunca uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin Türkçe öğrenme sürecinde anımsama, fark etme, dil gelişimini izleme, öğrenme durumlarını planlama ve öğrenme güçlüklerinin üstesinden gelme süreçlerinde kendilerine yarar sağladığını belirtmiş, bu yararın etkilerini konuşma başarımlarında hissettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar (K1, K3, K4, K6, K7, K9) gerçekleştirilen uygulamanın konuşmanın en çok dilbilgisel doğruluk boyutuna olumlu etki ettiğini düşündüklerini söylemişlerdir. Bu görüşteki katılımcıların bir bölümü uygulama sonunda alışkanlık haline getirilmiş dikkatli bir düşünmenin konuşmalardaki dilbilgisel hataları azalttığını, bir diğer bölümü ise -uygulama sürecindeki yansıtıcı yöntem ve tekniklerin kullanımına atıfta bulunarak- konuşma başarımına dönük durumları incelemenin yaşanan dilbilgisel zorlukların kaynağını belirlemeyi kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Katılımcılarca dile getirilen ve doğruluk boyutu altında değerlendirilebilecek bir diğer kod "sözcük seçimi" olmuştur. Katılımcılar (K5, K6, K7, K8) bağlama uygun sözcük bulma ve kullanmada uygulama öncesi ve sonrasında olumlu yönde bir farklılık olduğunu söylemişlerdir.

Katılımcıların yansıtıcı düşünme etkinliklerinin olumlu etki ettiğini düşündükleri bir diğer boyut konuşmanın içerik boyutudur. Kur sonunda katılımcılar

(K1, K5, K8) daha anlaşılır, daha geniş bir bakış açısıyla ve daha ayrıntılı bir biçimde konuşabildiklerini gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Öte yandan yansıtıcı yöntem ve tekniklerin söyleyiş hatalarını belirleme ve bu hataları azaltmada kolaylık sağladığı (K2, K3, K4) ve gereksiz sözcük tekrarlarına ("yani", "mesela" vb.) yönelik (K2, K5, K8) farkındalık oluşturduğu, elde edilen diğer nitel bulgulardır. Belirlenen kodlara ilişkin katılımcıların paylaştıkları bazı görüşler ise şunlardır:

***K1**: (...) Ama en çok cümle kurmaya faydalıdır. Mesela tartışmada. Herkes bir cümle kurmak zorunda. İkna etmek için öğrendiğin kelimelerden yeni bir cümle kurmak ve düşünmek zorunda kalıyorsun. Bu cümleler mantıklı ve (içerik açısından) etkileyici olmalı. Bu etkinliklerin bence en büyük faydası bu oldu. Sadece dinleyerek öğrenemezsin. Elbette dinlemek de lazım ama konuşmak da lazım.*

***K2**: Ses kaydı etkinliği telaffuza faydalı oluyor. Tekrarlara (akıcılık) da faydalı. Derste yapılan bazı kayıtları dinlediğimde susmam gerektiğini (sözcük tekrarı yaptığımı), daha sakin konuşmam gerektiğini fark ettim. Ona göre konuştum.*

***K3**: Özellikle ses kaydı uygulaması gramer için faydalıydı. Çünkü acele konuşuyorsun bazen harfleri, ekleri unutuyorsun. Ve bunları fark etmiyorsun. (...) Ben şimdi daha az gramer hatası yapıyorum. (...) Kayıtlarda tüm söylediklerime dikkat ediyorum ve sonraki kayıtlar için hep daha iyi konuşmaya çalışıyorum.*

***K4**: Telaffuz ve gramer için geri dönüp bakıyoruz, doğru ya da hatalı. Benim için en çok telaffuzda (faydalı) oldu. Benim telaffuzum iyi bence ama yine de faydalı oldu.*

***K5**: (Etkinliklerin) en çok doğru cümle kurmaya etkisi oldu bence. Nasıl cümle kuracağım ve nasıl devam edeceğim yani. Grameri düzeltmek bence kolaydır ama mesela bir tartışmada daha güzel konuşmak gerekiyor. Ya da hikaye anlatmada. (...) Tekrar yapmamak için cümle kurmadan önce ne söyleyeceğime karar vermem gerekir. Ben şimdi kafamda toplayıp konuşuyorum.*

***K6**: (Mesela) ben sesi dinliyorum, ben ne hata yaptım düzeltiyorum. Çünkü çabuk cevap veriyoruz konuşurken. Ama dinledikten sonra aslında böyle söylesem daha iyi olurdu diyorum. (...) Hem gramer olarak hem kullandığım kelime olarak. (...) Yeni kelimeler öğrendim ve şimdi kelimeleri daha iyi seçerim. Daha titiz. Daha kontrollü konuşabilirim.*

***K7**: Evet oldu. Yeni kelimeler öğrendim. Bu yeni kelimeler daha iyi konuşmama yardım etti. (...) Kelime tercihine faydası var. Biraz da kelimelerin kullanımına. (...) Gramer için dinleme yapmak (sınıf içi konuşmalar) benim için faydalı. Çünkü ben konuşurken çoğu zaman gramere dikkat etmiyorum.*

***K8**: Benim ailemin hepsi İranlı, arkadaşlarımın hepsi İranlı, Türk arkadaşım yok. Ondan dolayı (Türkçeyi) az konuşuyorum. Sınıf içinde konuşma ve tartışma benim için oldukça faydalı oldu. (...) Hissettiklerimiz, fikirlerimiz… Ne düşünüyoruz, niçin öyle (düşünüyoruz)? Neler yaptık ya da yaşadık? (...) Konuşurken de hızlı konuşmaya faydası olduğunu düşünüyorum. Ve cümle kurmaya. (...) Bence şimdi daha rahat konuşuyorum. Kolaylaştırıyor konuşmayı*.

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde; çalışmadan elde edilen bulgular değerlendirilip sonuçlar ortaya konmuş, bu sonuçlar alanyazındaki benzer çalışmaların bulguları üzerinden tartışılmış, araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin Türkçe öğrenen yabancı öğrenicilerin konuşma becerileri ve konuşma özyeterlik algıları üzerinde etki gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik yapılan çözümlemelerden elde edilen nitel ve nicel bulgular birlikte değerlendirildiğinde; yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin konuşma becerisinin "doğruluk" ve "söylem yönetimi" alt boyutları ile toplam konuşma başarımı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu, konuşmanın "söyleyiş" ve "akıcılık" alt boyutları ile konuşma özyeterlik algısı üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında, araştırmadan elde edilen sonuçları destekler nitelikte çalışmalar mevcuttur. Kavoshian, Koehler ve Mashhadi (2018), yansıtıcı sesli günlüklerin ikinci dilde konuşmanın karmaşıklık (sözcüksel ve sözdizimsel çeşitlilik), doğruluk ve akıcılık boyutları üzerindeki etkisini araştırmış ve bu günlüklerin karmaşıklık ve doğruluk açısından öğrenicilerin daha iyi bir sözlü performans göstermelerini sağladığını tespit etmiştir. Benzer bir biçimde Hsu (2016), sesli günlüklerin ikinci dilde konuşmanın akıcılık, doğruluk ve karmaşıklık boyutları üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında konuşmanın karmaşıklık boyutunda olumlu etkiler bulgulamıştır. Bir diğer çalışmada Cavanagh ve arkadaşları (2014), çevrimiçi bloglar aracılığıyla akran değerlendirmesine dayalı videolu yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğretmen adaylarının sözlü sunum becerileri üzerindeki etkisini araştırmış, akıcılık boyutunda daha düşük düzeyde olmak üzere tüm boyutlarda (ses, beden dili, sözcük bilgisi, tutarlık ve bağdaşıklık) gelişme saptamışlardır. Sıralanan bu araştırma sonuçlarına bakıldığında -bu araştırmanın sonuçlarında olduğu gibi- uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin konuşmanın akıcılık boyutunda daha düşük bir etkiye sahip olduğu görülür. Bunun olası nedenlerinden biri, ikinci dilde konuşma akıcılığının belli bir düzeye kadar üretilen konuşma içeriğinin karmaşıklığından etkilenmesidir. Nitekim ikinci dil öğreniminde bilginin analizi ve

otomasyonu anadilinden farklı bir biçimde gelişir ve akıcılıktaki artış doğruluk ve karmaşıklığı azaltabilir. Yani daha fazla karmaşıklık (ayrıntılılık, sözlüksel ve sözdizimsel çeşitlilik vb.) ikinci dil sisteminde sürekli çözümlemeyi ve yapılandırmayı gerektirdiğinden dil öğrenicisinin girdi ve çıktıyı izlemek için gösterdiği çaba sözlü üretimin akıcılığını engelleyebilir (Ellis, 1994, s. 107). Diğer yandan, dikkat mekanizmasının ve zihnin işleme kapasitesinin sınırlı olduğu görüşünü savunan araştırmacılar (Skehan, 1998; Bygate, 1999; Skehan ve Foster, 1999) sözlü üretimde akıcılığın doğrulukla, doğruluğun ise karmaşıklıkla -sarf edilen dikkat açısından- rekabet halinde olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu görüşe göre dil öğrenicileri, bilinçli veya bilinçsiz olarak konuşmanın bu üç boyutundan birine diğer ikisini zayıflatacak biçimde odaklanabilirler (Akt. Housen ve Kuiken, 2009). Bu nedenle, daha çok zihinsel becerilerin gelişimine hizmet eden yansıtıcı düşünme etkinliklerinin konuşmanın öncelikle içerik ve doğruluk boyutlarında olumlu etki etmesi doğaldır. Bu araştırma kapsamında elde edilen nitel ve nicel bulgular bu durumu destekler niteliktedir.

Alanyazında yer alan yansıtıcı düşünme çalışmaları incelendiğinde, yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede farklı stratejilerden yararlanıldığı görülür. Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren ana stratejileri Wilson ve Jan (1993) öğrenme günlüğü, sorgulama, değerlendirme, kavram haritaları ve anlaşmalı öğrenme olarak sıralamıştır. Bunun dışında yansıtıcı tartışma, sesli düşünme, rol oynama ve öyküleme gibi yöntem-tekniklerin yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede etkili olduğu bilinmektedir (Costa ve Kallick, 2008; McKillop, 2005; Moon, 2004; Shermis, 1992; Taggart ve Wilson, 2005). Aşağıda bu strateji, yöntem ve teknikler sırasıyla yansıtıcı düşünmenin birer yordayıcıları olarak ele alınmış ve bunların konuşma becerisi üzerindeki etkilerine yer verilerek tartışma zemini oluşturulmaya çalışılmıştır.

Yazma, bireyin düşünme biçimini temsil eder. Yansıtıcı yazma, eylem üzerine düşünmeyi teşvik etmede ve öğrenicinin sözlü olarak dile getir(e)mediği durumları yansıtmasını sağlamada sıklıkla kullanılan bir yoldur (Holly, 1989, s. 136). Öğreniciler öğrenmeleri üzerinde düşündükçe ve bunları günlüklerine kaydettikçe, öğrenme deneyiminde kullandıkları süreçleri tanımlayabilir; analitik, yansıtıcı ve üstbilişsel düşünme becerilerini geliştirebilir (Wilson ve Jan, 1993). Kim (2018), özyansıtmaya dayalı günlüklerin üniversite öğrencilerinin öğrenme ve konuşma

performanslarını artırdığını bulgulamıştır. Haynes (2001), günlük yazma ve diyaloğun Afrika kökenli Amerikalı çocukların konuşma becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğunu belirlemiştir. Benzer bir biçimde El-Koumy (1998), Bagheri ve Pourgharib (2013), Rokni ve Seifi (2014) ve Intan, Muthalib ve Samad (2021), yazılı diyalog günlüklerinin yabancı dilde konuşma başarımı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu saptamışlardır. Günlük tutma stratejisinin konuşma başarımını artırmada etkili olduğunu gösteren bu bulgular yansıtıcı düşünmenin bir sağlayıcısı olarak çevrimiçi öğrenme günlüklerinin kullanıldığı araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Yansıtıcı sorular (sorgulama) ve öz değerlendirme yansıtıcı düşünme süreçlerini desteklemede yararlanılan stratejilerdir. Yansıtıcı sorular öğrenicilerin bilgi, beceri, deneyim, tutum, inanç ve değerlerini keşfetmesine olanak tanır (Lee ve Barnett, 1994, s. 17). Öz değerlendirme ise öğrenicilerin çalışmalarında uygulanacak ölçütleri belirleme sürecine katılmaları ve bu ölçütleri ne düzeyde yerine getirdikleri konusunda yargıda bulunmaları anlamına gelir (Boud, 1986, s. 5). Janudom ve Wasanasomsithi (2009), drama ve sorgulamaya dayalı öğretimin öğrenicilerin yabancı dilde konuşma becerilerini ve dil öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmeye yardımcı olduğunu belirlemiştir. Jaya (2017), öğreticilerin öğrenicileri üst düzey düşünmeye dahil etmek için soru sorma stratejisini kullanmalarının konuşma başarımını olumlu etkilediğini saptamıştır. Benzer bir biçimde Wahyudi (2017) ve Candilas (2021), sorgulamanın konuşma becerisini tüm boyutlarda geliştirdiğini bulgulamışlardır. Kusmaryani (2019) ise Sokratik sorgulamanın yabancı dil öğrenicilerinin eleştirel düşünme ve konuşma becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir.

Alanyazın incelendiğinde öz değerlendirmenin yabancı/ikinci dilde konuşma başarımına etkisini sınayan birçok çalışmanın olduğu görülür (Alibakhshi ve Sarani, 2014; Ariafar ve Fatemipour, 2013; Enríquez, 2021; Hasnani ve Mubarak, 2019; Hooshangi, Yousofi ve Mahmoudi, 2014; Martinez, 2020). Bu çalışmaların sonuçları, öz değerlendirmenin yabancı/ikinci dilde konuşma becerisinin gelişimine yardımcı olan bir öğrenme stratejisi olarak benimsenebileceğini göstermektedir. Benzer bir biçimde akran değerlendirme etkinliklerinin yabancı/ikinci dilde konuşma becerisine etkisinin araştırıldığı çalışmalarda (Ayaduray, 1995; Hasnani ve Mubarak,

2020; Rahendra ve Asyhar, 2021; Vera, 2021; Adam ve Halidin, 2020) yabancı/ikinci dilde sözlü üretimin akran değerlendirmelerinden olumlu yönde etkilendiği bulgulanmıştır. Araştırmada yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin önemli bir bölümünü oluşturan sorgulama ve öz değerlendirme stratejilerinin yabancı/ikinci dilde konuşma başarımına etkisini gösteren bu bulgular araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Kavram haritaları, yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede yararlanılan bir diğer stratejidir. Kavram haritalarıyla öğrenici, haritasını hazırladığı kavrama ilişkin yeterli bilgiye sahip olup olmadığını görür, kavramlar arasındaki ilişkilerin özellikleri üzerine düşünür, kavramı nasıl öğrendiğini gözler ve öğrenmeye yönelik planlar yapar. Yani öğrenici, haritalama süreci boyunca yansıtıcı düşünmeyi de öğrenmiş olmaktadır (Novak ve Gowin, 1984; Ünver, 2003). Alanyazında kavram haritalama yaklaşımı ile yabancı/ikinci dilde konuşma başarımı arasındaki ilişkiyi gösteren çalışmalar mevcuttur. Chen ve Hwang (2020) ve Yustina ve Mukhaiyar (2017), kavram haritası etkinliklerinin konuşma başarımını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Kazemi ve Moradi (2019), kavram haritalama ve tekrarlama/prova stratejilerinin konuşmanın doğruluk ve karmaşıklık alt boyutları üzerinde olumlu ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğunu bulgulamıştır. Benzer bir biçimde Erfani ve Farjam (2015), kavram haritalarına dayalı yansıtmaların öğrenicilerin konuşma ve özdüzenleme becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu belirlemiştir. Aydoğan (2019) ise kavram haritalarının anadilinde hazırlıklı konuşma becerisi üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu saptamıştır. Bu bulgular, araştırma kapsamında öğretime entegre edilen kavram haritalarının konuşma başarımı üzerindeki olumlu etkisini destekler niteliktedir.

Sesli ve görüntülü kayıtlar yansıtıcı düşünmeyi geliştirme amacıyla kullanılabilmektedir. Tan'a (2002) göre ses ve video kayıtları, performansın gözden geçirilmesine, yapılan hataların değerlendirilmesine ve dolayısıyla öğrenme için daha fazla fikir üretilmesine zemin hazırlayabilir. Kaydetme ve izleme araçları ile yapılan yansıtmalar genel olarak deneyimin anımsanmasına odaklanır ve kişinin kendini başkalarının gözüyle gözlemleyebilmesini sağlar (Brookfield, 1995, s. 79). Satria (2016), yabancı/ikinci dilde konuşma becerisini geliştirmede yansıtma içeren video kayıtlarının olumlu etki ettiğini ileri sürmüştür. Fadhla (2021) ve Safitri, Ferawati ve

Mulyono (2021), video ile uyarılmış yansıtmanın (*video stimulated reflection*) öğrenicilerin yabancı dilde konuşma performansını artırdığını bulgulamışlardır. Husnun ve arkadaşları (2008), ses ve video kayıtlarına dayalı yansıtıcı öğrenmenin (özyansıtma ve akran değerlendirme etkinliklerinin) boğumlama, tonlama, dilbilgisel doğruluk ve akıcılığı geliştirdiğini tespit etmiştir. Benzer bir biçimde Akdeniz (2017), Ritchey (2012) ve Yamkate ve Intratat (2012), video kayıtlarının öğrenicilerin öz değerlendirme ve topluluk önünde konuşma başarımının artırılmasına katkı sağladığını belirlemişlerdir. Diyalogların kaydedilmesi yoluyla oluşturulan video kayıtları ile yapılan yansıtıcı uygulamaların Rahardiani, Rochsantiningsih ve Setyaningsih (2014) konuşmanın söyleyiş, dilbilgisel doğruluk, sözcük dağarcığı ve akıcılık boyutlarında; Ho ve Hong (2019) konuşmanın söyleyiş, dilbilgisel doğruluk, akıcılık ve etkileşim boyutlarında ve Le (2018) konuşmanın akıcılık ve sözcüksel çeşitlilik boyutlarında olumlu etki ettiğini saptamıştır. Widyawan ve Hartati (2016), ses kayıtlarına dayalı öz değerlendirme ve yansıtma etkinliklerinin öğrenicilerin konuşma becerileri üzerinde genel olarak olumlu etkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Yılmaz (2019), video destekli özdeğerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin anadilinde hazırlıklı konuşma becerisine olumlu yönde etki etttiğini bulgulamıştır. Sesli ve video günlüklerde Rashtchi ve Khoshnevisan (2008), sesli diyalog günlüklerinin yabancı dilde konuşma başarımını genel olarak olumlu ve anlamlı bir biçimde etkilediğini bulgulamıştır. Rakhmania ve Kusmaningrum (2017), Santamaria ve Encalada (2018) ve Qowiyuddin (2019) ise araştırmalarında video ağ günlük (video blog) kullanımının yabancı dilde konuşma becerisini önemli ölçüde geliştirebileceğini ortaya koymuşlardır. Bu bulgular yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi boyutunda ses kaydına dayalı yansıtma etkinlikleri içeren araştırmadan elde edilen bulguları doğrular niteliktedir.

Video ve ses kaydı dışında, yansıtıcı düşünmeyi kolaylaştırıcı yöntem ve tekniklerin yabancı/ikinci dilde konuşma başarımı üzerindeki etkisini araştıran çalışmalara bakıldığında; Menggo, Seken ve Ratminingsih (2016) ve Yen (2015) özyansıtma içeren sınıf içi tartışmaların; Swondo (2016) ve Zare Behtash, Saed ve Zare Behtash (2017) rol oynama etkinliklerinin; Boulkraa (2016), Shi, Brinthaupt ve McCree (2017) ve Purba ve Sihombing (2018) kendi kendine konuşmanın (*self-talk*) ve Yanto (2019) ve Zare-Behtash, Saed ve Sajjadi (2016) öykülemenin

yabancı/ikinci dilde konuşma ve sözlü sunum becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu belirledikleri görülür.

Yansıtıcı düşünme; eleştirel düşünme, problem çözme, üstbilişsel düşünme ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini içeren kapsamlı bir düşünme becerisidir. Dolayısıyla yansıtıcı düşünme becerileri gelişmiş bireyler, bağlantılı olarak diğer üst düzey düşünme becerilerini de geliştirmiş olmaktadır (Dilci ve Babacan, 2012, ss. 147-148). Bir diğer ifadeyle eleştirel düşünme, problem çözme, üstbilişsel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesi yansıtıcı düşünmeyi de geliştirir. Doğan'a (2011) göre yaratıcı düşünme dışarıda tutulduğunda diğer düşünme türleri arasındaki farklar küçüktür ve bu düşünme türleri birçok boyutta örtüşebilecekleri bir bağlamda kullanılabilir.

Eleştirel düşünme, yabancı/ikinci dilde konuşma başarımı ile yakından ilişkilidir (Ramezani, Larsari ve Kiasi, 2016; Afshar ve Rahimi, 2014). Arfae (2020), Arjpru (2020), Mabrook ve Eitaher (2021), Sanavi ve Tarighat (2014), yabancı dil öğretiminde eleştirel düşünmenin kullanılması ve desteklenmesinin konuşma becerisi üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu bulgulamışlardır. Benzer bir biçimde Barjasteh, Kotamjani ve Vaseghi (2016) ve Malmir ve Shoorcheh (2012), eleştirel düşünme stratejileri eğitimi alan öğrenicilerin daha başarılı konuşucular olduklarını belirlemişlerdir. Diğer yandan Bakhshizsdeh ve Alaie (2017), Fandana, Yufrizal ve Simbolon (2013), Oradee (2012) ve Terasne ve Setianingsih (2020) problem çözme görevleri kullanılarak yapılan yabancı dil öğretiminin; Rashtchi ve Khani (2010), Panggabean ve Triassanti (2020) ve Jaramillo (2021) ise üstbilişsel strateji öğretimi içeren yabancı dil öğretiminin konuşma becerisi üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Yansıtıcı düşünme kapsamındaki düşünme türlerinin geliştirilmesinin konuşma başarımına etkisini gösteren bu bulgular araştırma bulgularını desteklemektedir.

Dil becerilerinin geliştirilmesi dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri arasındaki etkileşim ve eş güdüm ile olanaklıdır. Bu beceriler birbiriyle doğal bir ilişki içindedir ve her biri bir diğeri üzerinde güçlü etkilere sahiptir (Nan, 2018). Dolayısıyla belirli dil becerilerinin gelişiminde etkili olan yaklaşımların dilin diğer becerilerini olumlu yönde etkilemesi olasıdır. Yansıtıcı düşünmenin yabancı/ikinci dil öğretiminde konuşma becerisi dışındaki diğer temel

dil becerilerine etkisini gösteren araştırmalar incelendiğinde; Alian'ın (2019), yansıtıcı düşünmenin okuma becerisini ve üstbilişsel okuma farkındalığını geliştirmede olumlu bir etkisinin olduğu, Song'un (1997) diyalog günlüklerinin kullanımının genel olarak yabancı dil öğreniminde ve özelde okuduğunu anlamada etkili olduğu sonucuna ulaştığı görülmektedir. Yansıtıcı düşünme ile dinlediğini anlama becerisi arasında da pozitif yönlü bir ilişki bulunur (Afshar ve Hamzavi, 2014). Pan'ın (2015) yansıtıcı öğrenmenin ikinci dilde dinlediğini anlama üzerinde olumlu etkiler saptadığı çalışma buna örnektir. Farrah (2012), yansıtıcı günlük yazmanın genel olarak öğrenmeyi ve özelde yazma becerilerini geliştirmeye; Sani ve Nurwanti (2018), yansıtıcı yazmanın genel yazma becerisine ve özelde yazmanın içerik, organizasyon, dilbilgisi, sözcük bilgisi ve okunaklılık boyutlarında katkı sağladığını bulgulamıştır.

Yansıtıcı düşünme akademik başarının bir yordayıcısıdır (Phan, 2007). Yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirici etkinliklerin dil derslerindeki etkisini araştıran çalışmalara bakıldığında Bölükbaş (2004) ve Kırnık'ın (2010) Türkçe dersine yönelik akademik başarıda, Baş ve Beyhan'ın (2012) ise yabancı dil dersine yönelik akademik başarıda gelişme tespit ettikleri görülür. Bununla birlikte, yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin dil eğitimi-öğretimi dışında farklı disiplinlere ait öğrenmeler üzerindeki etkisini sınayan çalışmalardan elde edilen bulgular, bu araştırmanın bulguları ile benzerlik gösterir. Çakır (2019), Ersözlü (2008) ve Uygun (2012), yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin sosyal bilgiler dersi akademik başarısına; Tok (2008a) ve Keskinkılıç (2010), fen ve teknoloji dersine yönelik bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve akademik başarıya; Yıldırım (2012), coğrafya dersine yönelik akademik başarıya; Özer (2019) tarih dersine yönelik akademik başarıya; Yavuz (2017) ilkokul hayat bilgisi dersine yönelik akademik başarıya; Dursun (2015) genel konfeksiyon teknolojisi dersine yönelik akademik başarıya; Yiğitel (2015) ortaöğretim biyoloji dersine yönelik akademik başarıya ve Okan (2009) piyano çalma başarımına olumlu yönde etki ettiğini bulgulamışlardır. Bu bulgular yansıtıcı düşünmenin farklı türde öğrenmeler üzerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Nitekim yansıtma, birçok bağlamda öğrenmeyi destekleyen genel bir süreçtir (McNeill, 2001). Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yaklaşımlar farklı alanlara ait öğrenme içerikleri ile bütünleşik bir biçimde yapılandırılabilir ve birey geçmiş yaşam olaylarından farklı türden bilgileri ortaya

çıkararak bir sonuca ulaşabilir. Bu bağlamda, doğal bir pedagojik yaklaşım olarak yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin farklı alanlardaki bilgileri işlevselleştirdiği ve öğrenme ve anlamayı kolaylaştırdığı söylenebilir.

Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin Türkçe öğrenen yabancı öğrenicilerin konuşma başarımlarını olumlu etkilediğini saptayan bu çalışmada konuşma başarımındaki gelişimin özyeterlik algısında gerçekleşmediği görülmüştür. Her ne kadar deney grubu katılımcıları, gerçekleştirilen yansıtıcı etkinliklerle hedef dilde iletişim kaygılarının bir miktar azaldığını ve konuşmanın tüm boyutlarında gelişme hissettiklerini dile getirmiş olsalar da ölçümler bu algının istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturacak düzeyde artmadığını göstermiştir. Bunun olası nedenlerinden biri algıların değişmesi için daha uzun bir zamana veya daha uzun süreli bir uygulamaya gereksinim duyulmasıdır. Diğer yandan, alanyazında yansıtıcı düşünme düzeyi ile özyeterlik algısı arasında -Asakereh ve Yousofi'nin (2018) anlamlı ilişki saptanmayan araştırmaları dışında- herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu iki değişken arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenmesinde ve olası ilişkilerin aydınlatılmasında daha fazla araştırmaya gereksinim duyulmaktadır.

Bu araştırmanın sonuçları Afshar ve Rahimi'nin (2016), yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin yansıtıcı düşünme, duygusal zekâ ve konuşma becerileri arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmanın bulgularıyla tutarlıdır. Afshar ve Rahimi (2016), hem yansıtıcı düşünmenin hem de duygusal zekânın konuşma becerisini önemli ölçüde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmayla ise, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin; düşünme yollarını uygulayabilecekleri, yaşantılarından anlam oluşturma alışkanlığı kazanabilecekleri ve bu yolla öğrenme becerilerini artırıp güçlendirebilecekleri, sözlü üretimdeki gelişmeyle ortaya konmaya çalışılmıştır.

5.2. ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda program tasarımcılarına, uygulayıcılara ve araştırmacılara katkı sağlayacak öneriler geliştirilmiştir.

1. Bu araştırma Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen C1 kurundaki öğrenicilerle gerçekleştirilmiştir. Daha geniş bir sözvarlığına sahip öğreniciler ile daha derin sözlü yansıtma düzeylerine ulaşılabilir. Bu yönüyle yansıtıcı düşünmeyi geliştirici stratejilerin anadilinde konuşma başarımına etkileri araştırılabilir.

2. Araştırma kapsamında yararlanılmayan ancak alanyazında yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede başarılı sonuçlar ortaya koyan stratejilerin dil becerileri üzerindeki etkililiği sınanabilir.

3. Bu çalışmada yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim uygulamaları çevrimiçi öğrenme ortamında yürütülmüştür. Özellikle işbirlikli yansıtma stratejilerinin dil becerilerine etkileri yüz yüze yürütülecek çalışmalarla ortaya konabilir.

4. Bu araştırmada benzer anadiline sahip bir örneklem grubuyla çalışılmıştır. Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenen ve farklı anadiline sahip katılımcılarla benzer çalışmalar yürütülebilir, elde edilen sonuçlar bu araştırmanın bulguları ile karşılaştırılabilir.

5. Bu araştırmada yansıtıcı düşünmeyi geliştirici stratejilerin konuşma özyeterlik algısı üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun nedenlerini açıklamak için daha fazla araştırmaya gereksinim duyulmaktadır. Bununla birlikte yansıtıcı düşünmenin konuşmanın diğer duyuşsal nitelikleri ile ilişkilerinin incelenmesi farklı yapıları ortaya çıkarabilir.

6. Türkçenin yansıtıcı düşünmeye dayalı olarak öğretilmesinin öğrenicilerin diğer temel dil becerileri üzerindeki etkileri benzer bir araştırmayla ele alınabilir.

7. Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretilmesi amacıyla tasarlanan dil öğretim setlerinde öğrenicilerin yansıtma yapmaları için daha fazla olanak sunulabilir. Ayrıca, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici stratejiler farklı dil öğretim içeriklerine uygulanarak öğrenmelerin çeşitliliği artırılabilir.

8. Yansıtıcı düşünme doğası gereği zaman alan bir etkinliktir ve derslerle bütünleşik olarak yürütüldüğünde kalabalık gruplara uygulanması güçtür. Ders dışında işe koşulacak yansıtıcı düşünme stratejileriyle çalışmalar daha büyük örneklem gruplarıyla yürütülebilir. Böylece daha yüksek bir genellenebilirliğe ulaşılabilir.

9. Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğreten öğreticilere yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi ve öğretilmesine yönelik seminerler verilebilir. Bu yolla öğreticiler, üst düzey düşünme türlerini sınıflarında uygulayabilir, öğretme-öğrenme süreçleri açısından verimli sonuçlar elde edebilirler.

10. Yansıtıcı düşünme öz izleme, öz değerlendirme ve amaca yönelik davranışlar sergileme gibi biliş üstünün temel yönleri ile güçlü bir ilişki içerisindedir. Dolayısıyla öğrenicilerin yansıtıcı düşünme eğilimleri üstbilişsel strateji (örneğin, üstbilişsel okuma stratejileri, üstbilişsel dinleme stratejileri) kullanımları ile ilişkilendirilebilir.

KAYNAKLAR

Adam, Z. Z., & Halidin, A. (2020). Enhancing the students' speaking skill through peer and self assessment method. *Inspiring: English Education Journal, 3*(2), 54-62.

Adams, C. L., Nestel, D., & Wolf, P. (2006). Reflection: A critical proficiency essential to the effective development of a high competence in communication. *Journal of Veterinary Medical Education, 33*(1), 58-64.

Afshar, H. S., & Hamzavi, R. (2014). The relationship among reflective thinking, listening anxiety and listening comprehension of Iranian EFL learners: Does proficiency make a difference?. *Issues in Language Teaching, 3*(2), 261-237.

Afshar, H. S., & Rahimi, M. (2014). The relationship among emotional intelligence, critical thinking, and speaking ability of Iranian EFL learners. *Teaching English Language, 8*(1), 31-59.

Afshar, H. S, & Rahimi, M. (2016). Reflective thinking, emotional intelligence, and speaking ability of EFL learners: Is there a relation?. *Thinking Skills and Creativity, 19*, 97-111.

Airasian, P. W. (1991). *Classroom assessment: Concepts and applications*. New York: McGraw-Hill Education.

Akarsu, B. (1975). *Felsefe terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Akarsu, B. (1984). *Wilhelm von Humboldt'da dil-kültür bağlantısı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Akbayır, S. (2014). *Nasıl konuşabilirim?.* Ankara: Pegem Akademi.

Akdeniz, N. Ö. (2017). Use of student-produced videos to develop oral skills in EFL classrooms. *Journal on Language, Literature and Culture in Education, 4*(1), 43-53.

Akkuzulu, D. (2011). *Yedinci sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi çevre ve insan ünitesinde yansıtıcı fen günlükleri tutmasının başarı ve tutuma etkisi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aktaş, Ö. (2012). *İlköğretimde kavram ve zihin haritaları ile desteklenmiş fen ve teknoloji eğitiminin öğrenme ürünleri üzerindeki etkileri* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Albergaria Almeida, P. (2011). Can i ask a question? The importance of classroom questioning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 31*, 634-638.

Alian, E. M. (2019). Reflective thinking strategies for developing EFL literary reading skills and metacognitive reading awareness. *Language Literacy: Journal of Linguistics, Literature, and Language Teaching, 3*(2), 162-177.

Alibakhshi, G., & Sarani, A. (2014). Self-assessment impact on EFL learners' speaking fluency and accuracy: Does level of proficiency matter?. *Teaching English Language, 8*(2), 119-143.

Allan, D. (1991). Tape journals: Bridging the gap between communication and correction. *ELT Journal 45*(1), 61-66.

Alp, S. ve Şahin Taşkın, Ç. (2008). Eğitimde yansıtıcı düşüncenin önemi ve yansıtıcı düşünceyi geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi, 178*, 311-320.

Altın, M. ve Saracaloğlu, A. S. (2018). Yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme: Benzerlikler-farklılıklar. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 1-9.

Altınok, H. (2002). Yansıtıcı öğretim: Önemi ve öğretmen eğitimine yansımaları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(8), 66-72.

Altınörs, A. (2003). *Dil felsefesine giriş*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Altınörs, A. (2010). Düşünce ve dil arasindaki ilişkiye Descartes'ın yaklaşımı. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 28*, 389-401.

Altınörs, A. (2012a). *50 Soruda Dil Felsefesi* (1. baskı). İstanbul: Kâhyan Matbaacılık.

Altınörs, A. (2012b). Dile davranışçı yaklaşımlara Chomsky'nin itirazı üzerine. *Karadeniz Dergisi, 14*, 65-90.

Altun, M. (2000). *Matematik öğretimi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Altunbay, M. (2020). Konuşma eğitiminin temel kavramları. Ü. Şen (Ed.), *Dil Eğitiminin Temel Kavramları* içinde (ss. 43-59). Ankara: Pegem Akademi.

Altunkaya, H. (2017). Konuşma ile ilgili temel kavramlar. A. Akçay, S. Baskın (Ed.), *Etkinliklerle Hafta Hafta Konuşma Eğitimi* içinde (ss. 25-56). Ankara: Anı Yayıncılık.

Altunkaya, H. ve Ateş, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma özyeterlikleri ile yazılı anlatım becerileri arasındaki ilişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(3), 86-103.

Amanvermez İncirkuş, F. (2018). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünmeye etkisi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Anderson, G., & Boud, D. (1996). Introducing learning contracts: A flexible way to learn. *IETI, 33*(4), 221-227.

Anderson, J. R. (2005). *Cognitive psychology and its implications (6th ed.)*. New York: Worth.

Anderson, L. W., & Anderson, J. C. (1982). Affective assessment is necessary and possible. *Educational Leadership, 39*(7), 524–525.

Andrade, H. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write. *Educational Theory and Practice Faculty Scholarship, 4*(4), 1-22.

Arendt, H. (1971). Thinking and moral considerations. *Social Research, 38*(3), 417-446.

Arenofsky, J. (2001). Developing your problem-solving skills. *Career World, 29*(4), 18-21.

Arfae, A. M. (2020). The impact of teaching critical thinking on EFL learners' speaking skill: A case study of an Iranian context. *English Language Teaching, 13*(1), 112-123.

Arı, A. ve Kurnaz, E. A. (2018). Yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde dönüştürücü öğrenme. *Uluslararası Afro-Avrasya Araştırmaları Dergisi, 3*(6), 331-346.

Arısoy, B. (2017). *Konu temelli eleştirel düşünme öğretiminin matematik dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, eleştirel düşünme erdemleri ve matematik dersine ilişkin tutumlarına etkisi* (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Ariafar, M., & Fatemipour, H. R. (2013). The Effect of self-assessment on Iranian EFL learners' speaking skill. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature, 2*(4), 7-15.

Arjpru, T. (2020). Improving students' speaking proficiency through teaching critical thinking skills: A case study of english major students at Rajamangala University of Technology Isan, Nakhon Ratchasima. *RMUTI JOURNAL Humanities and Social Sciences, 7*(1), 1-15.

Arlı Çil, D. (2019). Wittgenstein'ın birinci dönem düşüncelerindeki resim kuramı ve anlamla ilgili sorunlar. *Kilikya Felsefe Dergisi, 2,* 102-115.

Arnold, J. (2000). *Affect in language learning*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Arslan, A. ve Coşkun, A. (2012). Avrupa dilleri ortak çerçeve programı: Türkiye ve dünyada neler oluyor?. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(20), 1-19.

Arslan, F. (2010). *Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşleri (Kırıkkale ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Artut, K. (2009). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Asakereh, A., & Dehghannezhad, M. (2015). Student satisfaction with EFL speaking classes: Relating speaking self-efficacy and skills achievement. *Issues in Educational Research, 25*(4), 345-363.

Asakereh, A., & Yousofi, N. (2018). Reflective thinking, self-efficacy, self-esteem and academic achievement of Iranian EFL students in higher education: Is there a relationship?. *International Journal of Educational Psychology, 7*(1), 68-89.

Aslan, G. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ata, B. (2006). Sosyal bilgiler eğitiminde yansıtıcı soruşturma geleneği ve oluşturmacılık yaklaşımı. *Eğitimde Çağdaş Yönelimler III: Yapılandırmacılık ve Eğitimde Yansımaları Sempozyumu*, Özel Tevfik Fikret Okulları, İzmir.

Atasoy, B. (2004). *Fen öğrenimi ve öğretimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Atasoy, B. (2009). *Web temelli eğitim ortamlarında yansıtıcı soruların öğrencilerin biliş üstü becerilerine, başarılarına ve verimliliğine etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Atasoy, B. ve Yalın, H. İ. (2017). Sokratik diyalogdan günümüze yansıtma ve yansıtıcı sorular. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 7*(1), 122-142.

Athanasopoulos, P., & Bylund, E. (2013). The 'thinking' in thinking-for-speaking: Where is it?. *Language, Interaction and Acquisition, 4*(1), 91-100.

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Ay, Ö. (2019). Sesbirimler. E. Boz (Ed.), *Türkiye Türkçesi I Ses Bilgisi* içinde (ss. 57-84). Ankara: Gazi Kitabevi.

Ayaduray, J. (1995) *The guided peer questioning technique and its effect on oral production* (Master's thesis). SEAMEO Regional Language Centre, Singapore.

Ayan, Z. ve Dilidüzgün, Ş. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde orta düzey yazma etkinliklerinin iletişimsel yaklaşım bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *11*(56), 468-476.

Aydemir, U. (2016). *Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünce eğilimleri ile yansıtma yetenekleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Aydın, G. (2015). *Türk dili ve edebiyatı hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı öğretim uygulamalarının akademik yazma becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Aydın, G., Şahin, A., Yağmur, E., Emre, K. ve Salı, M. K. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliliklerinin belirlenmesi (ÇOMÜ Tömer örneği). *Journal of Awareness, 2*(3S), 549-564.

Aydoğan, Y. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde ve konuşma kaygılarında kavram haritalarının etkisi* (Yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Aydoğdu, M. ve Ayaz, M. F. (2008). Matematikte öğrencilere problem çözme yeteneğinin kazandırılması. *Social Sciences, 3*(4), 588-596.

Babaoğlu, H. M. (2018). *5. sınıf ingilizce dersinde allosterik öğrenme modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bagaric, V., & Djigunovic, J. (2007). Defining communicative competence. *Metodika, 8*(1), 94-103.

Bagheri, S., & Pourgharib, B. (2013). An investigation of the effect of journal writing on EFL learners' oral production. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences, 4*(11), 3520-3525.

Bağ, H., Uşak, M. ve Caner, F. (2006). Üst Biliş (Metacognition). M. Bahar (Ed.), *Fen ve Teknoloji Öğretimi* içinde (ss. 249-276). Ankara: Pegem Akademi.

Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bakhshizsdeh, Y., & Alaie, B. (2017). The effect of problem-solving tasks on the İranian intermediate EFL learners' speaking skill. *Journal of Applied Linguistics and Language Research, 4*(6), 174-182.

Bakioğlu, A. ve Dalgıç, G. (2014). *Eğitimcilerde yansıtıcı düşünme* (1. baskı). Ankara: Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review, 84*, 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall.

Bandura, A. (1992). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*, 117-148.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (307–337). Greenwich, CT: Information Age.

Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 41*, 586-598.

Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin grameri*. Ankara: Tük Dil Kurumu Yayınları.

Barjasteh, H., Kotamjani, S. S., & Vaseghi, R. (2016). Effects of critical thinking strategies: Seeking self-efficacy in vocabulary performance and oral proficiency in lower-intermediate Iranian learners. *Journal of Social Sciences and Humanities Research, 4*(04), 21-28.

Barnett, R. (1997). *Higher education: A critical business*. Buckingham: The Open University Press.

Baron, J. B., Sternberg, R. J. (1987). *Teaching thinking skills: Theory and practice*. New York: W. H. Freeman and Company.

Bassot, B. (2016). *The reflective practice guide: An interdisciplinary approach to critical reflection*. London & New York: Routledge.

Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2012). İngilizce dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(2), 128-142.

Başaran, İ. E. (1998). *Eğitim psikolojisi eğitimin psikolojik temelleri*. Ankara: Gül Yayınevi.

Başarer, D. (2017). Bir düşünme türü olarak mantıksal düşünme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(41), 433-442.

Batumlu, Z. D. ve Erden, M. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3*(1), 24-38.

Baxter Magolda, M. B. (2001). *Making their own way: Narratives for transforming higher education to promote self-development*. Sterling, Virginia: Stylus.

Bayat, B. (2014). Uygulamalı sosyal bilim araştırmalarında ölçme, ölçekler ve "likert" ölçek kurma tekniği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 16*(3), 1-24.

Baykara, N. (2006). *Sosyal bilgiler dersinin düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Bedir, H. (2013). Reading and critical thinking skills in ELT classes of Turkish students. *World Applied Sciences Journal, 21*(10), 1436-1439.

Bensley, D. A. (1998). *Critical thinking in psychology: A unified skills approach*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology, 46*(1), 5-34.

Beveridge, I. (1997). Teaching your students to think reflectively: The case for reflective journals. *Teaching in Higher Education, 2*(1), 33-43.

Beyer, B. K. (1990). What philosophy offers to the teaching of thinking. *Educational Leadership, 47*(5), 55-60.

Beyreli, L. ve Konuk, S. (2016). İkna edici metinleri değerlendirmek için bir rubrik önerisi ve rubriğin kullanılabilirliği. *International Journal of Language Academy, 4*(4), 183-204.

Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2017). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi.

Bigge, M. L., & Shermis, S. S. (1999). *Learning theories for teachers*. New York: Longman.

Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university* (3th edition). McGraw-Hill.

Bingham, A. (1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi* (F. Oğuzkan, Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Bishop, R., & Glynn, T (1999) *Culture counts: Changing power relations in Education*. Palmerston North: Dunmore Press.

Bisman, C. (2004). Social work values: The moral code of the profession. *British Journal of Social Work, 34*(1), 109–123.

Blakey, E., & Spence S. (1990). Developing metacognition. *Clearinghouse on Information Resources, 32*(7), 218.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, handbook I: Cognitive do main*. New York: David McKay Company.

Bock, K., & Levelt, W. J. M. (1994). Language production. Grammatical encoding. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 741-779). New York: Academic Press.

Bohl, T. (2001). *Prüfen und bewerten im offenen unterricht*. Neuwied: Luchterhand.

Boostrom, R. E. (1992). *Developing creative & critical thinking: An integrated approach*. Chicago: National Textbook Company.

Borstner, B., & Gartner, S. (2014). Teaching ethics and critical thinking in contemporary schools. *Problems of Education in the 21st Century, 61,* 9-17.

Borton, T. (1970). *Reach, touch, and teach*. New York: Mcgraw-Hill.

Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. In L. M. English & M. A. Gillen (Eds.), *Promoting Journal Writing in Adult Education* (pp. 9-18). San Francisco: Jossey-Bass.

Boud, D., & Walker, D. (1990). Making the most of experience. *Studies in continuing education, 12*(2), 61-80.

Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985). Promoting reflection in learning: A model. In D. Boud, R. Keogh & D. Walker (Eds.), *Reflection: Turning experience into learning* (pp. 18-41). London: Kogan Page.

Boud, D. (1986). *Implementing student self-assessment*. Sydney: Higher Education Research and Development Society of Australia.

Bouldin, A. S., Holmes, E. R., & Fortenberry, M. L. (2006). "Blogging" about course concepts: Using technology for reflective journaling in a communications class. *American Journal of Pharmaceutical Education, 70*(4), A84.

Boulkraa, M. (2016). Positive self-talk: An unexploited self-management cognitive-motivational strategy at the university level and its effect on students' oral performances. *Revue Des Sciences Humaines 45*(B), 78-94.

Boyd, E. M., & Fales, A. W. (1983). Reflective learning: Key to learning from experience. *Journal of humanistic psychology, 23*(2), 99-117.

Boydell, T. (1976). *Experiential learning.* Manchester: Manchester Monographs.

Bozkurt, B. Ü. (2017). Türkçe anadili konuşucuları için konuşma becerisi değerlendirme çerçevesi önerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5*(4), 924-947.

Bozkurt, B. Ü. (2019). Konuşmanın zihinsel ve fiziksel temelleri. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve Eğitimi* içinde (ss. 43-68). Ankara: Pegem Akademi.

Bozkurt, B. Ü. ve Arıca Akkök, E. (2019). Anadili Türkçe olan yetişkin konuşucular için konuşma becerisi derecelendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Elementary Education Online, 18*(1), 416-436.

Bölükbaş, F. (2004). *Yansıtıcı öğretimin (reflective teaching) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ve başarıları üzerindeki etkililiği* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school.* Washington, DC: National Academy Press.

Britz, J. (1993). Problem solving in early childhood classrooms. *ERIC Digest*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED355040.pdf adresinden erişilmiştir.

Brockbank, A., & McGill, I. (2007). *Facilitating reflective learning in higher education.* Berkshire: Open University Press.

Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

Brookhart, S. (1999). The art and science of classroom assessment. The missing part of pedagogy. *ASHE-ERIC Higher Education Report* (Vol. 27, No.1). Washington, DC: The George Washington University, Graduate.

Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (pp. 77-165). New York: Halsted Press.

Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. Bruce, & W. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 453-481). New Jersey: Lawrence Erbaum.

Brown, A. L. (1987). *Metacognition, executive control, selfregulation, and other more mysterious mechanisms*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Brown, A. L. (1997) Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters, *American Psychologist, 52*(4), 399–413.

Brown, C, Garver, P. & Sagers, S. (1996). Audiotaped dialogue journals: Lexical, grammatical, and affective benefits. Paper presented at the *Annual Meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Chicago, IL.

Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (Vol. 4). New York: Longman.

Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principle and classroom practices*. New York: Longman

Bruner, J. (1986) *Actual minds: Possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning.* Cambridge: Harvard University Press.

Bruner, J. (1996) *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.

Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Ronning, R. R. (1995). *Cognitive Psychology and instruction* (2nd edition). New Jersey: Prentice Hall.

Bubnys R., & Žydžiūnaitė, V. (2010). Reflective learning models in the context of higher education: Concept analysis. *Problems of Education in the 21st Century, 20*, 58–70.

Buchanan, E. A. (2004). Online assessment in higher education: Strategies to systematically evaluate student learning. In C. Howard, K. Schenk & R.

Discenza (Eds.), *Distance learning and university effectiveness: Changing educational paradigms for online learning* (pp. 163-176). Hershey, PA: Information Science Publishing.

Budde, M. (2012). *Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen-Fernstudieneinheit 2 (Vol. 2)*. Kassel: Kassel University Press GmbH.

Burner, K. J. (2007). *The Effects of reflective and reflexive writing prompts on students' self-regulation and academic performance* (Doctoral dissertation). The Florida State University College of Education, Florida.

Burns, A., & Joyce, H. (1997). *Focus on speaking*. Sydney: National Center for English Language Teaching and Research.

Buyruk, A. A., Erdoğan, P., Deveci, Ç. C. ve Toy, Y. B. (2018). Motivasyon modeli ile zenginleştirilmiş anlamaya dayalı öğretim tasarımının öğrencilerin İngilizce konuşma becerisine ve motivasyonlarına etkisi: Tasarım tabanlı bir araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 8*(1), 82-94.

Büyükikiz, K. K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Büyükkantarcıoğlu, N. (2006) *Toplumsal gerçeklik ve dil*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Bygate, M. (1998). Theoretical perspectives on speaking. *Annual Review of Applied Linguistics. 18*(1), 20-42.

Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford University Press.

Cadierno, T. (2017). Thinking for speaking about motion in a second language: Looking back and forward. In I. Ibarretxe-Antuñano (Ed.), *Motion and Space Across Languages and Applications* (pp. 279-300). Amsterdam: John Benjamins.

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Boston: Houghton Mifflin Company.

CampbellJones, B., & CampbellJones, F. (2002). Educating African American children: Credibility at a crossroads. *Educational Horizons, 80*(3), 133-139.

Campoy, R. W. (2005). *Case study analysis in the classroom: Becoming a reflective teacher.* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Can Yaşar, M. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine drama eğitiminin etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-27). London: Longman.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*, 1-47.

Candilas, K. (2021). Developing English-speaking skills through Socratic questioning in online synchronous learning. *Asia CALL Online Journal, 12*(3), 74-81.

Caplan, D. (1987). *Neurolinguistics and linguistic aphasiology: An introduction*. Cambridge University Press.

Causarano, P. N. (2014). *Developing thinking in L2 speaking: Evidence from spatial-temporal system in Chinese and English learners* (Doctoral dissertation). The University of New Mexico.

Cavanagh, M., Bower, M., Moloney, R., & Sweller, N. (2014). The effect over time of a video-based reflection system on preservice teachers' oral presentations. *Australian Journal of Teacher Education, 39*(6), 1-16.

Cengiz, C. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının genel kimya laboratuvarı dersinde hazırladıkları yansıtıcı günlüklerin yansıtıcı düşünme ve akademik başarıları üzerine etkisi* (Doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Cengiz, C. ve Karataş, F. Ö. (2016). Yansıtıcı düşünme ve öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi, 45*(211), 5-27.

Cevahir, E. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi*. İstanbul: Kibele Yayınları.

Chamot, A. (1995). Creating a community of thinkers in the ESL/EFL classroom. *TESOL Matters, 5*(5), 1-16.

Chang, B. (2019). Reflection in learning. *Online Learning, 23*(1), 95-110.

Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second-language acquisition. *Language learning, 25*(1), 153-161.

Chen, A. Y., & Seng, S. H. (1992). On improving reflective thinking through teacher education. Paper presented at the *Annual Meeting of The American Educational Research Association,* San Francisco, CA.

Chen, H. (2007). *The relationship between EFL learners' self-efficacy beliefs and performance* (Doctoral dissertation). Florida State University, Florida.

Chen, M. A., & Hwang, G. (2020). Effects of a concept mappingbased flipped learning approach on EFL students' English speaking performance, critical thinking awareness and speaking anxiety. *British Journal of Educational Technology, 51*(3), 817-834.

Chesters, S. (2012). *The Socratic classroom. Reflective thinking through collaborative inquiry*. Rotterdam: Sense Publishers.

Chomsky, N. (2015). *Aspects of the theory of syntax (50th anniversary edition).* Cambridge: MIT Press.

Chuska, K. (1995). *Improving classroom questions*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.

Cimermanova, I. (2015). Creativity in EFL teacher training and its transfer to language teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 197*, 1969-1975.

Clarke, A. (1995). Professional development in practicum settings: Reflective practice under scrutiny. *Teaching and Teacher Education, 11*, 243–261.

Cleveland, J. (2015). *Beyond standardization: Fostering critical thinking in a fourth grade classroom through comprehensive Socratic circles* (Doctoral dissertation). Arizona State University.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd edition). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th edition). London: Routledge.

Colton, A. B., & Sparks Langer, G. M. (1993). A conceptual framework to guide the development of teacher reflection and decision-making. *Journal of Teacher Education, 44*, 45-54.

Columbia Associates in Philosophy [CAP] (1923). *An introduction to reflective thinking*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Cook, T., & Campbell, D. (1979). *Quasi-experimentation: Design ve analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin.

Copeland, W., Birmingham, C., Cruz, E., & Levin, B. (1993). The reflective practitioner in teaching: Toward a research agenda. *Teaching & Teacher Education, 9*(4), 347-359.

Corliss, S. B. (2005). *The effects of reflective prompts and collaborative learning in hypermedia problem-based learning environments on problem solving and metacognitive skills* (Doctoral dissertation). The University of Texas at Austin.

Costa, A. L. & Kallick, B. (2008). Learning trough reflection. In A. L. Costa & B. Kallick (Eds.) *Learning and Leading with Habits of Mind: 16 Essential Characteristics for Success* (pp. 221–235). Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).

Costa, A. L. (1984). Mediating the metacognitive. *Educational Leadership, 42*(3), 57-62.

Coşkun, M. V. (2000). Türkiye Türkçesinde vurgu, ton ve ezgi. *Türk Dili*, *584*, 126-130.

Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.

Cowan, J. (2006). *On becoming an innovative university teacher, reflection in action* (2nd edition). England: Open University Press.

Crawford, P. (1998). *Fostering reflective thinking in first-semester calculus students* (Doctoral dissertation). Western Michigan University, Kalamazoo.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Cummins, D. D. (1988). A history of thinking. In R. J. Sternberg &, E. E. Smith (Eds.), *The Psychology of Human Thought* (pp. 1-8). Cambridge University Press.

Cüceloğlu, D. (2015). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çakır Bozdemir, G. (2016). *Öğretmenlerin epistemolojik inançları ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiler* (Yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Çakır, A. (2019). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin tarihsel okuryazarlık başarılarına ve tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Çerçi, A. (2013). *Konuşma eğitiminin telaffuz vurgu ve tonlama konularının dinleme destekli öğretimi* (Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Çetin, D. (2013). *Bilgisayar destekli prozodi eğitiminin vurgu, ton ve duyguyu algılama ve yansıtma becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çetinok, N. (2007). *Radyo bilgisi*. İstanbul: İstanbul Ticaret Üniversitesi Yayınları.

Çınar, G. (2016). *Öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ensitüsü, Samsun.

Çolak, M. (2018). *Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe konuşma becerisinin Yedi İklim B1 düzeyi ders materyalleri üzerinden değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

Çongur, R. (2002). *Söz sanatı-Güzel söz söyleme*. Ankara: TRT Genel Sekreterlik Basın ve Yayın Müdürlüğü.

Çotuksöken, Y. (2003). *Üniversite öğrencileri için uygulamalı Türk dili (Cilt 2).* İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Çölok, A. A. (2005). *Ses, nefes konuşma ve beden dili* (Yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Enstitüsü, Ankara.

Çubukçu, F. (2008). A study on the correlation between self efficacy and foreign language learning anxiety. *Online Submission, 4*(1), 148-158.

Çubukçu, Z. (2011). Düşünme becerileri. S. B. Filiz (Ed.), *Öğrenme-Öğretme Kuram Ve Yaklaşımları* içinde (ss. 279-334). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

D'Zurilla T. J., & Goldfried M. R. (1971). Problem solving behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology, 78*(1), 107-126.

Dahl, B. (2004). Analysing cognitive earning processes through group interviews of successful high school pupils: Development and use of a model. *Educational Studies in Mathematics, 56,* 129–155.

Dalgıç, G. (2011). *Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamalarının incelenmesi: İstanbul ve Kopenhag örneği* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Daly, J. A., Vangelisti, A. L., & Lawrence, S. G. (1980). Self-focused attention and public speaking anxiety. *Personality and Individual Differences, 10*(8), 903-913.

Dantas-Whitney, M. (2002). Critical reflection in the second language classroom through audiotaped journals. *System, 30*(4), 543-555.

Danton, D. (2011). Reflection and learning: Characteristics, obstacles, and implications. *Educational Philosophy and Theory, 43*(8), 838-852.

Daudelin, M. W. (1996). Learning from experience through reflection. *Organizational Dynamics, 24*(3), 36–49.

Davaslıgil, Ü. (1994). Yüksek gizli güce sahip lise öğrencilerinin yaratıcılıkları üzerine bir deneysel araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6,* 53–68.

Davidson, B. (1998). A case for critical thinking in the English language classroom. *TESOL Quarterly, 32,* 119-123

Davis, L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied nursing research, 5*(4), 194-197.

Davison, G. C., Vogel, R. S., & Coffman, S. G. (1997). Think-aloud approaches to cognitive assessment and the articulated thoughts in simulated situations paradigm. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65*(6), 950.

de Bono, E. (1976). *Teaching thinking*. London: Penguin Books.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*(6), 1024-1037.

Dedeoğlu Orhun, B. (2009). *İlköğretim 3. sınıflarda Türkçe derslerinde tekerleme kullanımının öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Dell, G. S. (1986). A spreading-activation theory of retrieval in sentence production. *Psychological Review, 93,* 283-321.

Demiralp, D. (2010). *İlköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmeye etkisine yönelik öğretmen görüşleri (Elâzığ ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.

Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi: Dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası.* Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı* (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Denton, D. (2011). Reflection and learning: Characteristics, obstacles, and implications. *Educational Philosophy and Theory, 43*(8), 838-852.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). *Strategies of qualitative inquiry* (Vol. 2). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Dervent, F. (2012). *Yansıtıcı düşünmenin beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki uygulamalarına etkisi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Desoete, A., & Roeyers, H. (2002). Off-line metacognition- A domain-specific retardation in young children with learning disabilities?. *Learning Disability Quarterly, 25*(2), 123-139.

Dewey, J. (1910). *How we think.* Chicago: Heath & Co.

Dewey, J. (1933). *How we think?* (Revised edition). Chicago: Henry Regnery Company.

Dewey, J. (2004). *Democracy and education.* New York: Dover.

Dickinson, L. (1992). *Learner autonomy: Learner training for language learning*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd.

Dilci, T., ve Babacan, T. (2012). İlköğretim 5. sınıf programının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmesine ilişkin sınıf öğretmenleri görüşleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 36*(1), 141-161.

Dilekli, Y. (2015). *Öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye yönelik yaptıkları sınıf içi uygulamaları, özyeterlik düzeyleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Dilekli, Y. (2019). *Etkinliklerle düşünme öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Dilidüzgün, Ş. (2008). *Türkçe öğretiminde metindilbilimsel bağlamda uygulamalı bir yaklaşım* (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Dilidüzgün, Ş. (2015). Eylem odaklı yaklaşım bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma etkinlikleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 16-34.

Dochy, F., Seger, M., & Sluijsmans, D. (1999) The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education, 24*(3), 331-350.

Doğan Dolapçıoğlu, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Doğan, N. (2011). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde (ss. 167-196). Ankara: Pegem Akademi.

Doğanay, A. (2002). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Doğanay, A. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Doğanay, A. ve Ünal F. (2006). Eleştirel düşünmenin öğretimi. A. Şimşek (Ed.). *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim* içinde (ss. 207-264). Ankara: Nobel Yayınevi.

Domac, S. ve Sobacı, F. (2014). Sosyal hizmet uygulamalarında yansımalı eğitim. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 5*(9), 77-92.

Domask, J. J. (2007). Achieving goals in higher education: An experiential approach to sustainability studies. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 8*(1), 53-68.

Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice, 30*(3), 165-175.

Dölek, O. (2021) *Konuşma başarımının ve konuşmanın duyuşsal niteliklerinin kültürel sermaye açısından incelenmesi* (Doktora tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.

Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Dörnyei, Z., & J. Kormos (2000). The role of individual and social variables in oral task performance. *Language Teaching Research, 4*(3), 275-300.

Drmrod, J. E. (1990). *Human learning*. New York: Macmillan P. Company.

Duman, B. (2009). *Dizgeli öğretimin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.

Dursun, F. (2015). *Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklere göre hazırlanan genel konfeksiyon teknolojisi dersi programının akademik başarı ve tutuma etkisi* (Doktora tezi). Abant Izzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Dursunoğlu, H. (2006). Türkiye Türkçesinde vurgu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(1), 267-276.

Dursunoğlu, H. (2019). *Türkiye Türkçesi dil bilgisi I: Türkiye Türkçesi ses bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi.

Duru, M. K. (2001). *İlköğretim fen bilgisi dersinde kavram haritasıyla ve gruplara kavram haritası çizdirilerek öğretimin öğrenci başarısına ve hatırlamaya etkisi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Educational Testing Service [ETS], (2019). *TOEFL iBT Independent speaking rubrics*. https://www.ets.org/s/toefl/pdf/toefl_speaking_rubrics.pdf adresinden erişilmiştir.

Efimova, L., & Fiedler, S. (2004). Learning webs: Learning in weblog networks. In P. Kommers, P. Isaias, & M. B. Nunes (Eds.), *Proceedings of the IADIS international conference web based communities* (pp. 490-494). Lisbon: IADIS Press.

Egbert, J. (1992). Talk to me: An exploratory study of audio-taped dialogue journals. *Journal of Intensive English Studies, 6*, 91-100.

Eğmir, E. (2016). *Eleştirel düşünme becerisi öğretim programının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Eichler, D. F. (2009). *The Experience of using reflective journals on an outward bound course* (Doctoral dissertation). The Pennsylvania State University The Graduate School College of Education, Pennsylvania.

Eken, T. N. (2017). Diksiyon. A. Akçay ve S. Baskın (Ed.), *Etkinliklerle Hafta Hafta Konuşma Eğitimi* içinde (ss. 103-130). Ankara: Anı Yayıncılık.

Eker, S. (2010). *Türk dili* (6. baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.

Elaldı, Ş. (2013). *Yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile destekli tam öğrenme modelinin tıp fakültesi öğrencilerinin üstbiliş becerileri, öz-düzenleme stratejileri, öz-*

yansıtma becerileri, özyeterlik inançları, eleştirel düşünme becerileri ve akademik başarılarına etkisi (Doktora tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Elaldı, Ş. ve Semerci, Ç. (2018). Yansıtıcı Öğrenme anlayışı ölçeği: Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(2), 369-378.

Elçi, Z. A. (2018). *Yansıtıcı düşünmeye dayalı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazma tutumları ve yazma kaygıları*. (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

El-Koumy, A. S. A. (1998). Effect of dialogue journal writing on EFL students' speaking skill. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424772.pdf adresinden erişilmiştir.

Ellis, A. K. (2001). *Teaching, learning, and assessment together: The reflective classroom*. New York: Eye on Education.

Ellis, R. (1994). A theory of instructed second language acquisition. In N. C. Ellis (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (pp. 79-114). San Diego: Academic Press.

Emer, A. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimine ilişkin görüşleri (İzmir ili örneği)*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership, 43*(2), 44-48.

Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. Baron & R. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). New York: W.H. Freeman.

Enríquez, I. (2021). *Use of self-assessment facilitated by mobile devices to improve speaking in a high school program for adults* (Master's thesis). Universidad Casa Grande, Ecuador.

Epstein, A. S. (2003). How planning and reflection develop young children's thinking skills. *Young children, 58*(5), 28-36.

Epstein, S., & Morling, B. (1995). Is the self-motivated to do more than enhance and/or verify itself?. In M. H. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 9-29). New York: Plenum.

Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.

Ercilasun, A. B. (2005). Vurgu. Z. Korkmaz (Ed.), *Türk Dili ve Kompozisyon* içinde (ss. 98-103). Ankara: Ekin Kitabevi.

Erdem, İ. (2013a). Konuşma eğitimi esnasında karşılaşılan konuşma bozuklukları ve bunları düzeltme yolları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(11), 415-452.

Erdem, İ. (2013b). Konuşma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed). *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (ss. 181-220). Ankara: Pegem Akademi.

Erdem, İ., Altunkaya, H. ve Ateş, A. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okur özyeterlikleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *International Journal of Language Academy, 5*(4), 74-86.

Erdoğan, A. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Erdoğan, F. ve Şengül S. (2018). Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerine etkisi. S. Dinçer (Ed.), *Değişen Dünyada Eğitim* içinde (ss. 396-413). Ankara: Pegem Akademi.

Erdoğan, İ. (2017). *Yansıtıcı düşünmenin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları*. (Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Erfani, S. S., & Farjam, E. S. (2015). The effect of concept-mapping on speaking and self-regulation in speaking of Iranian intermediate EFL Learners. *Studies in English Language Teaching, 3*(1), 41-53.

Ergen, G. (2014). Öğretimde yeni yönelimler ve düşünme becerileri. Ç. Şahin ve S. Z. Genç (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (ss. 247-290). İstanbul: Paradigma Akademi.

Ergenç, İ. (2000). Beyindeki organizasyonu ve konuşmanın gerçekleşmesi. S. Karakaş, H. Aydın, C. Erdemir ve Ç. Özemsi (Ed.), *Multidisipliner Yaklaşımla Beyin ve Kognisyon* (ss. 113-126). Ankara: Çizgi Tıp Yayınevi.

Ergenç, İ. (2002). *Konuşma dili ve Türkçenin söyleyiş sözlüğü* (2. baskı). İstanbul: Multilingual.

Erginel, S. Ş. (2006). *Developing reflective teachers: A study on perception and improvement of reflection in pre-service teacher education*. (Doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara

Ergüven, S. (2011). *Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Ericsson, K., & H. Simon. (1984). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. Cambridge: MIT Press.

Ersözlü, Z. N. (2008). *Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi* (Doktora tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.

Ersözlü, Z. N., & Arslan, M. (2009). The effect of developing reflective thinking on metacognitional awareness at primary education level in Turkey. *Reflective Practice, 10*(5), 683–695.

Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1996). The expert learner: Strategicself-regulated, and reflective. *Instructional Science 24*(1), 1-24.

Ervin, G. L. (1979). Communication strategies employed by american students of russian. *The Modern Language Journal, 63*(7), 329-334.

Erwin, T. D. (2000). *The NPEC sourcebook on assessment: Definitions and assessment method for critical thinking problem solving, and writing*. Washington, DC: Government Printing Office.

Eva, K. W., & Regehr, G. (2005). Self-assessment in the health professions: A reformulation and research agenda. *Academic medicine, 80*(10), 46-54.

Evans, J. R. (1991). *Creative thinking: In the decision and management sciences*. Ohio: SoughtWestern Publishing Company.

Evin Gencel, İ. ve Güzel Candan, D. (2014). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 4(*8), 55-68.

Facione N. C., & Facione P. A. (1996). Assessment design issues for evaluating critical thinking in nursing. *Holistic Nursing Practice 10*(3), 41–53.

Facione, P. A. (1998) *Critical thinking: What it is and why it counts* (update 2020). https://www.insightassessment.com/wp-content/uploads/ia/pdf/whatwhy.pdf adresinden erişilmiştir.

Fadhla, N. (2021). EFL students' perceptions on stimulated-reflection (VSR) video as a learning strategy to increase speaking performance in Indonesia Public University. *Journal of Research on English and Language Learning, 2*(2), 89-100.

Falchikov, N. (1995). Improving feedback to and from students. In P. Knight (Ed.), *Assessment for Learning in Higher Education*. Staff and Educational Development Series (pp. 157-166). London: Kogan.

Falchikov, N., & D. Boud. (1989). Student self assessment in higher education: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 59*(4), 395-430.

Fandana, R., Yufrizal, H., & Simbolon, R. (2013). Increasing students' speaking ability through problem solving. *U-JET, 2*(9), 1-14.

Farra, H. (1988). The reflective thought process: John Dewey re-visited. Journal of *Creative Behavior, 22*(1), 1-8.

Farrah, M. (2012). Reflective journal writing as an effective technique in the writing process. An-Najah University Journal for Research – Humanities, *26*(4), 997-1025.

Farrell, T. S. C. (2002). Lesson planning. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice.* Cambridge: Cambridge University Press.

Farrell, T. S. C. (2007). *Reflective language teaching: From research to practice*. London: Continuum Press.

Faux, B. J. (1992). *An analysis of the interaction on critical thinking, creative thinking* (Doctoral dissertation). Temple University, Pennsylvania.

Feldman, R. S. (1997). *Essentials of understanding psychology*. New York: The McGraw Hill Company.

Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *Educational Researcher, 32*(3), 16–25.

Fennimore, T. F., & Tinzmann, M. B. (1990). *What is a thinking curriculum?*. Oak Brook: North Central Regional Educational Laboratary.

Feuerstein, R., & Jensen, M. R. (1980). Instrumental enrichment: Theoretical basis, goals, and instruments. *The Educacional Forum, 44*(4), 401-423.

Fichtner, B. (2005). Problems and questions concerning a current contextualization of the Vygotskian approach. In M. H. G. Hoffmann, J. Lenhard, & F. Seeger

(Eds.), *Activity and Sign Grounding Mathematics Education* (pp. 179-190). New York: Springer.

Fidan, Ö. (2016). Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi: Konuşma. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar-Yöntemler-Beceriler-Uygulamalar* içinde (ss. 129-155). Ankara: Pegem Akademi.

Finlay, L. (2008). Reflecting on "reflective practice". *PBPL paper 52*, 1-27.

Fisher, A. (2005). Thinking skills and admission to higher education. https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/109736-thinking-skills-and-admission-to-higher-education.pdf adresinden erişilmiştir.

Fisher, A. (2011). *Critical thinking: An introduction*. Cambridge University Press.

Fisher, R. (2008). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom*. London: Continuum.

Fisher, Y. (2011). The sense of self-efficacy of aspiring principals: Exploration in a dynamic concept. Social Psychology of Education: *An International Journal, 14(1)*, 93- 117.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence* (pp. 231–236). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Flavell, J. H. (1979). Metacognitive and cognitive moritoring: A new area of cognitive development inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906-911.

Flavell, J. H. (1987). Speculation about the nature and development of metacognition. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp. 21-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Florez, M. C. (1999). *Improving adult English language learners' speaking skills. National center for ESL literacy education.* Washington, DC: Applied Linguistics Center.

Fodor, J. A. (1975). *The Language of thought.* Cambridge: Harvard University Press.

Fogarty, R. (1994). *The mindful school: How to teach for metacognitive reflection.* Illinois: Skylight Professional Development.

Ford, J. S., & Profetto-McGrath, J. (1994). A model for critical thinking within the context of curriculum as praxis. *Journal of Nursing Education, 33*(8), 341-344.

Foster, E. (1997). Transformative learning in adult second language learning. In P. Cranton (Ed.), *Transformative learning in action: Insights from practice*. *New directions for adult and continuing education* (pp. 33-40). San Francisco: Jossey-Bass.

Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2011). *How to design and evaluate research in education.* New York: McGraw-Hill.

Gama, C. A. (2004). *Integrating metacognition instruction in interactive learning environments* (Doctoral dissertation). University of Sussex, Brighton.

Gammill, D. M. (2006). Learning the write way. *The Reading Teacher 59*(8), 754-762.

Gardner, H. (1997). The creators' patterns. In M. A. Boden (Ed.), *Dimensions of Creativity* (pp. 143-158). The MIT Press.

Gardner, R. C. (1985) *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation.* London: Edward Arnold.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning.* Rowley, MA.: Newbury House.

Gardner, R. C., MacIntyre, P. D., & Lysynchuk, L. M. (1990). The affective dimension in second language programme evaluation. *Language, Culture and Curriculum, 3*(1), 39-64.

Gass, S., & Varionis, E. (1994). Input, interaction and second language production. *Studies in Second language Acquisition*, *16*(3), 283-302.

Gasset, J. O. (2014). *İnsan ve herkes* (5. baskı) (N. G. Işık, Çev.). İstanbul: Metis Yayıncılık.

Gazi Üniversitesi (2011). *Kavramlar, kavramsal sistemler ve kavram haritaları*. http://w3.gazi.edu.tr/~burak/U4.pdf adresinden erişilmiştir.

Gelter, H. (2003). Why is reflective thinking uncommon?. *Reflective Practice, 4*(3), 337-345.

Ghonsooly, B., & Elahi, M. (2010). Learners' self-efficacy in reading and its relation to foreign language reading anxiety and reading achievement. *Journal of English Language Teaching and Learning, 53*(127), 45-67.

Gibbs, G. (1981). *Teaching students to learn.* Milton Keynes: Open University Press.

Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods.* London: Further Education Unit.

Gilbert, W., & Trudel, P. (1999). Framing the construction of coaching knowledge in experiental learning theory. *Sociology of Sport Online, 2*(1).

Giray, Ü. (2005). Radyo için sunuculuk ve spikerlik. S. Alankuş (Ed.), *Radyo ve Radyoculuk* içinde. İstanbul: IPS İletişim Vakfı Yayınları.

Gordijn, F., Eernstman, N., Helder, J., & Brouwer, H. (2018). *Reflection methods: Practical guide for trainers and facilitators: Tools to make learning more meaningful*. Wageningen Centre for Development Innovation.

Gore, P. A. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: Two incremental validity studies. *Journal of Career Assessment 14*(1), 92-115.

Gömleksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Electronic Turkish Studies, 7*(1), 1159-1177.

Gönüllü, İ. (2010). *Tıp fakültesi öğrencilerinde öğretimle yönlendirmenin metabilişsel farkındalığa etkisi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gözütok, D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Ekinoks Yayınları.

Griffith, B., & Frieden, G. (2000). Facilitating reflective thinking in counselor education. *Counselor Education and Supervision, 40*(2), 82-93.

Gustafson, K. L., & Bennett Jr, W. (2002). *Promoting learner reflection: Issues and difficulties emerging from a three-year study*. Mesa, AZ: Air Force Research Laboratory.

Güler, E. ve Hengirmen, M. (2005). *Ses bilimi ve diksiyon.* Ankara: Engin Yayınevi.

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.

Güleryüz, H. (2001). *Eğitim programlarının dili ve yaratıcı öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.

Gültekin, M. (2013). *Eleştirel düşünme becerilerini geliştirme programının lise öğrencilerinin otomatik düşünceleri üzerindeki etkisi* (Doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Günay, V. D. (2003). *Metin bilgisi.* İstanbul: Multilingual Yayınları.

Günay, V. D. (2013). *Söylem çözümlemesi.* İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Günaydın, Y. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okumanın konuşma becerisine etkisi* (Doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanılgılar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(1), 57-74.

Günel, M., Kabataş Memiş, E. ve Büyükkasap, E. (2009). Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin ve analoji kurmanın üniversite düzeyinde mekanik ünitesini öğrenmeye etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(2), 401-419.

Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 32*(2), 127-146.

Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 1-27.

Güney, K. (2008). *Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisi* (Doktora tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elâzığ.

Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel düşünme*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Gürlek, M. ve Aksu, E. (2015). Konuşma hataları. A. Şahin (Ed.), *Konuşma Eğitimi* içinde (ss. 207-223). Ankara: Pegem Akademi.

Gürzap, C. (1999). *Konuşan insan*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Gürzap, C. (2011). *Söz söyleme ve diksiyon*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Güvenç, Z. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests*. Boston: Beacon Press.

Habermas, J. (1974). *Theory and practice*. Boston: Beacon Press.

Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action. Vol. 1: Reason and the rationalization of society* (Trans. T. McCarthy). Boston: Beacon Press.

Habermas, J. (1987) *The theory of communicative action. Vol. 2: Lifeworld and system: A critique of functionalist reason* (Trans. T. McCarthy). Boston: Beacon Press.

Hacker, D. J., & Dunlosky, J. (2003). Not all metacognition is created equal. *New Directions For Teaching And Learning, 95,* 73-79.

Haigh, N. (2000). Teaching teachers about reflection and ways of reflecting. *Waikato Journal of Education, 6,* 87-98.

Hamilton, S. J. (2005). *Development in reflective thinking*. https://www.reap.ac.uk/reap/reap07/Portals/2/CSL/keynotes/trudy%20banta/Development_in_Reflective_Thinking.pdf adresinden erişilmiştir.

Hancock, R., & Settle, D. (1992). *Teacher appraisal and self-evaluation: A practical guide*. Oxford: Blackwell.

Harley, T. A. (2013). *The psychology of language: From data to theory*. Hove: Psychology Press.

Harmer, J. (1998). *How to teach English*. Essex: Longman.

Haroutunian-Gordon, S. (1998). A study of reflective thinking: Patterns in ınterpretive discussion. *Educational Theory, 48*(1), 33-58.

Hartman, H. J. (1998). Metacognition in teaching and learning: An introduction. *Instructional Science, 26*(1), 1-3.

Hasnani, H., & Mubarak, M. H. (2020). The use of peer-assessment in enhancing esp students' speaking ability. *Ethical Lingua: Journal of Language Teaching and Literature, 7*(1), 74-81.

Hasnani, M., & Mubarak, H. (2019). The improving speaking ability of ESP students through self-assessment and peer-assessment. *Celebes Education Review, 1*(2), 90-98.

Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definiton and implementation. *Teaching and Teacher Education, 11*(1), 33-49.

Haycraft, J. (1978). *An introduction to English language teaching*. Harlow: Longman.

Haynes, I. (2001). *The effect of daily dialogue journal writing on african american school-aged children's writing and speaking skills* (Doctoral dissertation). The University of Mississippi.

He, T. (2004). The relations among trichotomous achievement goals, self-efficacy, and self-regulation in efl sixth-grade classes in Taiwan. *Journal of National Taipei Teachers College,17*(1), 111-134.

Heflich, D., & Iran-Nejad, A. (1995). Reflective educational practice from the perspective of wholetheme constructivism. (ERIC No. ED393851). https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED393851.pdf adresinden erişilmiştir.

Heidegger, M. (1968). *What is called thinking?*. New York: Harper & Row.

Helyer, R. (2015). Learning through reflection: The critical role of reflection in work-based learning (WBL). *Journal of Work-Applied Management, 7(1),* 15-27.

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.

Henter, R. (2014). Affective factors involved in learning a foreign language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 127*, 373-378.

Heppner, P. P. (1978). A review of the problem solving literature and it's relationship to the counseling process. *Journal of Counseling Psychology, 25*(5), 366-375.

Heppner, P. P., & Krauskopf, C. J. (1987). An Information-processing approach to personal problem solving. *The Counseling Psychologist, 15*(3), 371-447.

Hersted, L. (2017). Reflective role-playing in the development of dialogic skill. *Journal of Transformative Education, 15*(2), 137-155.

Hıdıroğlu, Ç. N. (2018). Üstbiliş kavrama ve problem çözme sürecinde üstbilişin rolüne eleştirel bakış. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 32*, 87-103.

Hiemstra, R. (2001). Uses and benefits of journal writing. In L. M. English & M. A. Gillen, (Eds.), *Promoting journal writing in adult education* (New Directions for Adult and Continuing Education, No. 90, pp. 19-26). San Francisco: Jossey-Bass.

Higgleton, E. (1995). *Chambers English essential English dictionary*. London: University of Cambridge.

Hilgard, E. R., & Bower, G. H. (1975) *Theories of learning*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Ho, B. (1997). Reactions of students to reflective learning in a technical report-writing course. *English for Specific Purposes, 16*(3), 211-227.

Ho, P. V. P., & Hong, N. T. T. (2019). The effects of peer-video recording on students' speaking performance. *International Journal of English Linguistics, 9*(4), 178-191.

Hobbes, T. (1993). *Leviathan* (11. baskı) (S. Lim, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Holly, M. L. (1989). *Writing to grow: Keeping a personal-professional journal*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Hooshangi, R., Yousofi, N., & Mahmoudi, O. (2014). Self-Assessment on Iranian foreign language learners' oral performance ability: A case study. *Iranian Rehabilitation Journal, 12*(4), 65-71.

Hoover, R. L. (1984). *An examination of relations between reflective thinking and psychological types* (Doctoral dissertation). Ohio State University.

Horwitz, E. K., Horwitz, B. M., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal, 70*(2), 125-132.

Hoskin, T. (2012). Parametric and nonparametric: Demystifying the terms. *Mayo Clinic, 5*(1), 1-5.

Housen, A., & Kuiken, F. (2009). Complexity, accuracy and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics, 30*(4), 461-473.

Houston, W. (1988). Reflecting on reflection in teacher education. In H. Waxman et. al. (Eds.), *Images of Reflection in Teacher Education* (pp. 7-9). Virginia: ATE.

Hsieh, P. H., & Chen, N. S. (2012). Effects of reflective thinking in the process of designing software on students' learning performances. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 11*(2), 88-99.

Hsu, H. C. (2016). Voice blogging and L2 speaking performance. *Computer Assisted Language Learning, 21*(2), 181-198.

Hubbs, D. L., & Brand, C. F. (2005). The paper mirror: Understanding reflective journaling. *Journal of Experiential Education, 28*(1), 60-71.

Huerta-Macias, A. (1995). Alternative assessment: Responses to commonly asked questions. *TESOL Journal, 5*(1), 8-11.

Hughes, R. (2011). *Teaching and researching speaking* (2nd edition). New York: Longman.

Hulsman, R. L., Harmsen, A. B., & Fabriek, M. (2009). Reflective teaching of medical communication skills with DiViDU: Assessing the level of student reflection on recorded consultations with simulated patients. *Patient education and counseling, 74*(2), 142-149.

Husnun, A., Wulandari, A., Munawwaroh, A., & Drajati, N. A. (2008). Photovoice: A tool of reflective learning to enhance students' speaking ability. *Register Journal, 11*(1), 46-60.

Hyland, T. (2011) *Mindfulness and learning: Celebrating the affective dimension of education.* London: Springer.

Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Baltimore: Penguin Books Ltd.

Intan, M., Muthalib, K. A., & Samad, I. A. (2021). The use of English Conversation Journal (ECJ) to improve students' speaking performance in Business English Communication. *English Education Journal, 12*(1), 72-90.

İlgün, K. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kültürlerarası yaklaşım modeliyle konuşma becerisinin geliştirilmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İnceoğlu, M. (1993). *Tutum algı iletişim*. Ankara: Verso Yayıncılık.

İşisağ, K. U. (2008). *Sözlü iletişim becerilerinin gelişiminde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni uygulamalarının başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Childrens' metacognition about reading: Issues in definion, measurement, and instruction. *Educational Psychologist, 22*(3&4), 255-278.

Jacobs-Lawson, J. M., & Hershey, D. A. (2002). Concept maps as an assessment tool in psychology courses. *Methods & Techniques, 29*(1), 25-29.

Jacques, D. (1984) *Learning in groups*. London: Croom Helm.

Janudom, R., & P. Wasanasomsithi. (2009). Drama and questioning techniques: Powerful tools for the enhancement of students' speaking abilities and positive attitudes towards EFL learning. *ESP World, 8*(5), 23-28.

Jaramillo, M. V. (2021). Developing aural and oral skills of beginner learners of English as a foreign language through explicit metacognitive strategies training. *Latinoamericana de Estudios Educativos, 17(*1), 120-141.

Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context*. New York: Croom Helm.

Jaworski, B. (1993). The professional development of teachers-The potential of critical reflection. *Journal of In-Service Education, 19*(3), 37-42.

Jay, J. K. (1999). *Untying the knots: Examining the complexities of reflective practice.* Paper presented at the *Annual Meeting of American Association of Colleges for Teacher Education*, Washington, DC.

Jay, J. K. (2003). *Quality teaching: Reflection as the heart of practice.* Lanham, Maryland and Oxford: The Scarecrow Press.

Jaya, A. (2017). The influence of teachers' questioning strategies on the eleventh-grade students' speaking achievement at SMKN 1 Palembang. *Jambi-English Language Teaching, 2*(1), 1-7.

Jensen, R., & Kiley, T. (2000). *Teaching, leading and learning*. New York: Houghton Mifflin Company.

Johnson, B. E. (1998). *Stirring up thinking.* Boston: Houghton Mifflin.

Johnson, R. B., & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (5th edition). London: SAGE Publications.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher, 33*(7), 14-26.

Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 297-313). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Jolliffe, I. T. (1995). Sample sizes and the central limit theorem: The poisson distribution as an illustration. *The American Statistician, 49*(3), 269.

Jones, R. H. (2016). *Creativity and language*. In R. H. Jones & J. C. Richards (Eds.), *Creativity and language teaching: Perspectives from research and practice* (pp. 16-31). London: Routledge.

Kale, N. (1993). Üç düşünsel yeti: Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 28*(8), 24-27.

Kaminski, E. (2002). Promoting mathematical understanding: Number sense in action. *Mathematics Education Research Journal, 14*(2), 133-149.

Kan, A. (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kan, A. (2007). Performans değerlendirme sürecine katkıları açısından yeni program anlayışı içerisinde kullanılabilecek bir değerlendirme yaklaşımı: Rubrik puanlama yönergeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 7*(1), 144-152.

Kanat, K. (2020). *Sokratik yönteme göre hazırlanan eleştirel düşünme eğitim programının çocukların eleştirel düşünme becerilerine ve ahlaki yargı düzeylerine etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kandemir, M. A. (2015). İlköğretim matematik ve sınıf öğretmenliği adaylarının yansıtıcı düşünme eğilim düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Education Sciences, 10*(4), 253-275.

Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin Yayınları.

Kaplan Sayı, A. (2013). *Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerde erişiye, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi* (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kaplan, M. (1996). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Kaplan, M. (2013). *Diksiyon: 10 derste güzel konuşma sanatı*. Çanakkale: Çanakkale Kitaplığı Akademi.

Kaptan, F. (1998). Fen öğretiminde kavram haritası yönteminin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*, 95-99.

Karadağ, M. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği)* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karakoç, C. (2019). *Yansıtıcı düşünme beceri algılarının Türkçe öğretmenlerinin problem çözme beceri algılarını yordamasının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

Karakuş, R. (2016). *Yansıtıcı soru temelli wiki ortamlarının öğrencilerin üst biliş becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi* (21. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kardaş, M. N. ve Tunagür, M. (2018). *Konuşma eğitiminin temel kavramları*. M. N. Kardaş ve R. Koç (Ed.), *Dil ve edebiyat eğitiminin temel kavramları* içinde (ss. 137-149). Ankara: Pegem Akademi.

Karışan, D., Bilican, K. ve Şenler, B. (2016). Yansıtıcı sorgulamaya dayalı laboratuvar etkinliklerinin sınıf öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 123-146.

Karnieli-Miller, O. (2020). Reflective practice in the teaching of communication skills. *Patient education and counseling, 103*(10), 2166-2172.

Katrein, J. (2016). Student questions, conversations and reflections. *Illinois Reading Council Journal, 45*(1), 12-22.

Kavoshian, S., Koehler, T., & Mashhadi, F. (2018). The effect of reflective audiotaped journals on complexity, accuracy, and fluency of L2 oral performance. *Workshop Gemeinschaften in Neuen Medien (GeNeMe) (S. 207-223).* Dresden: TUDpress.

Kaya, H. (1997). *Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü.* (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kaya, O. N. (2003). Fen eğitiminde kavram haritaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(13), 70-79.

Kazemi, A., & Moradi, A. (2019). The influence of concept mapping and rehearsal on speaking accuracy and complexity. *Cogent Arts & Humanities, 6*(1), 1-21.

Kazu, H. ve Demiralp, D. (2012). İlköğretim birinci kademe programlarında yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemlerin kullanılma durumu (Elâzığ ili örneği). *International Online Journal of Educational Sciences, 4*(1), 131-145.

Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kember, D. (1999). Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow. *International Journal of Lifelong Education, 18*(1), 18-30.

Kemiksiz, Ö. (2016). *Doğrudan öğretim modeliyle 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi* (Doktora tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Kennedy, M., Fisher, M. B., & Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research. In L. Idol & B. F. Jones (Eds.) *Educational*

values and cognitive instruction: Implications for reform (pp. 11-40). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Kerimoğlu, C. (2014). *Genel dilbilime giriş.* Ankara: Pegem Akademi.

Kerlinger, F., & Lee, H. (2000). *Foundations of behavioral research*. New York: Harcourt College Publishers.

Keser, S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlükler* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

Keskinkılıç, G. (2010). *İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve başarıya etkisi* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kessler, P. D., & Lund, C. H. (2004). Reflective journaling: Developing an online journal for distance education. *Nurse educator, 29*(1), 20-24.

Kılınç, H. H., (2010). *İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri (Elâzığ İli Örneği)* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.

Kırnık, D. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.

Kızılkaya, G. (2009). *Yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile desteklenmiş web tabanlı öğrenme ortamlarının problem çözme üzerine etkisi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kızılkaya, G. ve Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 34*(154), 82-92.

Kim, H. (2018). The effects of self-reflecting journal on speaking ability in the communication education for science and engineering. *Journal of Engineering Education Research, 21*(5), 3-9.

Kim, Y. (2005). *Cultivating reflective thinking: The effects of a reflective thinking tool on learners' learning performance and metacognitive awareness in the context of on-line learning* (Doctoral dissertation). The Pennsylvania State University the Graduate School of Education, Pennsylvania.

King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults.* San Francisco: Jossey-Bass.

King, T. (2002). *Development of student skills in reflective writing*. Proceeding of the *4th World Conference of the Consortium of Educational Development in Higher Education*, University of Western Australia, Perth.

Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language. *Modern Language Journal, 85*(4), 549-566.

Kneeland, S. (2001*). Problem çözme* (N. Kalaycı, Çev.). Ankara: Gazi Kitabevi.

Koç, C. (2007). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 5*(19), 114-143.

Koester, I. (2014). Goethe-Zertifikat C1: Modellsatz. http://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/C1/c1_modellsatz.pdf adresinden erişilmiştir.

Kolb, D. A. (1984). *Experience as the source of learning and development*. Upper Sadle River: Prentice Hall.

Kolb, D., Rubin, I., & McIntyre, J. (1971). *Organizational psychology-An experiential approach*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Kompf, M., & Bond, W. R. (1995). Through the looking glass: Some criticisms of reflection. Paper presented at the *American Education Research Association Annual Meeting*, San Francisco, California.

Koong, C. S., Yang, T. I., Wu, C. C., Li, H. T., & Tseng, C. C. (2014). An investigation into effectiveness of different reflective learning strategies for learning operational software. *Computers & Education, 72*, 167-186.

Korkmaz, Y. (2009). *Fen Öğretiminde rubrik kullanma eğitiminin öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve uygulamalarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and teaching, 11*(1), 47-71.

Kozan, O. ve Öksüz, G. (2010). Beyin ve dil: Araştırmaların 150 yılı. *Dil Dergisi, 147*, 22-39.

Kozan, S. (2007). *Yansıtıcı düşünme becerisinin kaynak tarama ve rapor yazma derslerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Köklü, N. (1995). Tutumların ölçülmesi ve likert tipi ölçeklerde kullanılan alternatif seçenekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 28*(2), 81-93.

Köksal, N. & Demirel, Ö. (2008). Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*, 189-203.

Köksal, N. (2006). *Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Köstekçi, E. (2016). *Öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Krithikadatta, J. (2014). Normal distribution. *Journal of Conservative Dentistry, 17*(1), 96-97.

Krogstie, B. R. 2009. A model of retrospective reflection in project-based learning utilizing historical data in collaborative tools. In U. Cress, V, Dimitrova, & M. Specht (Eds.), *Learning in the Synergy of Multiple Disciplines, 4th European Conference on Technology Enhanced Learning* (pp. 418–429). Nice: Springer.

Kurtoğlu, Ö. A. ve Eken, N. T. (2011). A2 düzeyindeki Türkçe karşılıklı konuşma becerisinin belirlenmesi için analitik dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. İçinde L. Uzun ve Ü. Bozkurt (Ed.), *Türkçenin eğitim öğretiminde kuramsal ve uygulamalı araştırmalar* (ss. 1-11). Essen: Die Blaue Eule Press.

Kurudayıoğlu, M. (2013). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Kriter Yayınları.

Kurudayıoğlu, M. (2018). Kelime hazinesinin zihinsel boyutu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(1), 1-16.

Kurudayıoğlu, M. ve Güngör, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 6*(2), 1105-1121.

Kusmaryani, W. (2019). *The Socratic Questioning method for the Indonesian EFL speaking class: Stimulating students' speaking and critical thinking*. (Doctoral dissertation). Universitas Pendidikan Indonesia, Bandung.

Kuzgun, Y. (2004). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Küçükoğlu, A., Ozan, C., ve Taşgın, A. (2016). Topluma hizmet uygulamaları dersinde yansıtıcı günlükler. *İlköğretim Online, 15*(3), 787-803.

Lan, Y. J. (2010). *A study of Taiwanese 7th graders' foreign language anxiety, beliefs about language learning and its relationship with their English achievement* (Master's thesis). Ming Chuan University, Taiwan.

Lang, P. (1998). Towards an understanding of affective education in a European context. In P. Lang, Katz, Y. & Menezes, I. (Eds.), *Affective education: A comparative view* (ss. 3-18). London: Cassell.

Langer, A. M. (2002). Reflecting on practice: using learning journals in higher and continuing education. *Teaching in Higher Education, 7*(3), 337-351.

Langer, E. J. (1997). *The power of mindful learning.* Reading, MA: Addison-Wesley Publishing.

Larsen D., London D., & Emke A. (2016). Using reflection to influence practice: Student perceptions of daily reflection in clinical education. *Perspectives on Medical Education, 5*(5), 285-91.

Lasagabaster, D., & Doiz, A. (2015). A longitudinal study on the impact of CLIL on affective factors. *Applied Linguistics, 38*(5), 688-712.

Laurillard, D. (2002*). Rethinking university teaching: A conversational framework for the effective use of learning Technologies* (2nd edition). London: Routledge.

Le, T. (2018). Voice recording in second language outside the classroom: Process and product. *Journal of NELTA, 23*(1-2), 129-141.

Lee, G. V., & Barnett, B. G. (1994). Using reflective questioning to promote collaborative dialogue. *Journal of Staff Development, 15*(1), 16-21.

Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education, 21*(6), 699-715.

Lee, P. (1996). *The Whorf theory complex: A critical reconstruction*. Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company.

Leeming, P. (2017). A longitudinal investigation into English speaking self-efficacy in a Japanese language classroom. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 2*(1), 1-18.

Leibniz, G. W. (1916). Unvorgreifliche Gedanken betreffend die Ausbildung und Verbesserung der deutschen Sprache. In W. Schmied-Kowarzik (Hrsg.), *Deutsche Schriften. Erster Band: Muttersprache und völkische Gesinnung* (Bd. 1, S. 25- 54). Leipzig: Meiner.

Leung, D. Y. P., & Kember, D. (2003). The relationship between approaches to learning and reflection upon practice. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 23*(1), 61-71.

Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.

Lim, H-Y. (2004) *Effects of task values, attributions, and cultural constructs on foreign language use anxiety among international teaching assistants* (Doctoral dissertation). University of Texas, Austin.

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review, 31*(3), 313-327.

Lipman, M. (1988). Critical thinking: What can it be?. *Analytic Teaching, 8*(1), 5-12.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.

Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge University Press.

Littlewood, W. (1984). *Foreign and second language learning: Language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge University Press.

Liu, T. Y., & Chu, Y. L. (2010). Using ubiquitous games in an English listening and speaking course: Impact on learning outcomes and motivation. *Computers & Education, 55*(2), 630-643.

Livingston, J. A. (2003). *Metacognition: An Overview*. (ERIC No. ED474273). https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474273.pdf adresinden erişilmiştir.

Locke, J. (1974). *An essay concerning human understanding*. New York: Signet.

Loughran, J. J. (1996). *Developing reflective practice: Learning about teaching and learning through modelling*. Falmer Press: London.

Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education, 53*(1), 33-43.

Lucy, J. (1992). *Language diversity and thought: A reformulation of the linguistic relativity hypothesis*. Cambridge University Press.

Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge University Press.

Lynn, M. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research, 35*(6), 382-386.

Lyons, J. (1999). Reflective education for professional practice: Discovering knowledge from experience. *Nurse Education Today, 19*(1), 29-34.

Lyons, N. (2010). *Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry*. Springer Science & Business Media.

Maarof, N. (2007). Telling his or her story through reflective journals. *International Education Journal, 8*(1), 205-220.

Mabrook, A. M. A., & Eitaher, H. S. E. (2021). Effectiveness of critical thinking in acquiring English speaking skill for efl students. *International Journal of ELT, Linguistics and Comparative Literature, 9*(4), 1-13.

MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *Modern Language Journal, 79*(1), 90-99.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R.C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning 41*(1), 85-117.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R.C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning 44*(2), 283-305.

MacKeracher, D. (1996). *Making sense of adult learning*. Toronto: Culture Concepts.

Mahiroğlu, A. ve Korkmaz, Ö. (2007). Beyin, bellek ve öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15*(1), 93-104.

Mahn, H., (2013). Vygotsky and second language acquisition. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 6150-6157). Oxford: Blackwell.

Mahnaz, M., (1997). Content and nature of reflective teaching: A case of an experiment middle school science teacher. *Clearing House, 70*(3), 143-151.

Main, A. (1980). *Encouraging effective learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.

Main, A. (1985). Reflection and the development of learning skills. In D. Boud, R. Keogh, & D. Walker (Eds.), *Reflection, Turning Experience into Learning* (pp. 91-99). London: Kogan Page.

Malmir, A., & Shoorcheh, S. (2012). An investigation of the impact of teaching critical thinking on the Iranian EFL learners' speaking skill. *Journal of Language Teaching and Research, 3*(4), 608-617.

Malthouse, R. & Roffey-Barentsen, J. (2013). *Reflective practice in education and training* (2nd edition). London: SAGE Publications.

Mann, K., Gordon, J., & MacLeod, A. (2009). Reflection and reflective practice in health professions education: A systematic review. *Advances in Health Sciences Education, 14*, 595-621.

Mansuroğlu, C. (2019). *Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Marcos-Llinás, M., & Garau, M. J. (2009). Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language. *Foreign language annals, 42*(1), 94-111.

Martindale, C. (1989). Personality, situation and creativity. In J. A. Glover, R. R. Ronning & C. R. Reynolds (Eds.) *Handbook of Creativity* (pp. 211-232). Springer.

Martinez, A. D. U. (2020). *Improve speaking by self-assessment of students' recorded messages to improve speaking: An action research study* (Master's thesis). Universidad Casa Grande, Ecuador.

Martin-Kniep, G. O. (2000). Reflection: A key to developing greater self-understanding. In G. O. Martin-Kniep (Ed.), *Becoming a Better Teacher: Eight Innovations that Work* (pp.74-89). Alexandria, VA: ASCD Publications.

Marzec-Stawiarska, M. (2015). Investigating foreign language speaking anxiety among advanced learners of english. In M. Pawlak & E. WaniekKlimczak (Eds.), *Issues in Teaching, Learning and Testing Speaking in a Second Language* (pp.103-120). Berlin: Springer.

Mason, E. & Bramble, W. (1978). *Understanding and conducting research: Applications in education and the behavioral sciences.* New York: McGraw-Hill.

Mason, M. (2008). *Critical thinking and learning*. Malden: Blackwell Publishing.

Maviş, A. (2013). *Etkili ve başarılı konuşma sanatı*. İstanbul: Yediveren Yayınları.

Maviş, F. Ö. (2014). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yansıtıcı uygulama düzeyleri ile öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

McDonnell, J., Lloyd, P., & Valkenburg, R. C. (2004). Developing design expertise through the construction of video stories. *Design Studies, 25*(5), 509-525.

McDrury, J., & Alterio, M. (2001). Achieving reflective learning using storytelling pathways. *Innovations in education and teaching international, 38*(1), 63-73.

McGregor, D. & Gunter, B. (2006). Invigorating pedagogic change. Suggestions from findings of the development of secondary teachers' practice and cognisance of the learning process. *European Journal of Teacher Education, 29*(1), 23-48.

McGregor, D. (2007). *Developing thinking; developing learning*. New York: McGraw-Hill Education.

McGuinness, C. (1999). *From thinking skills to thinking classrooms: A review and evaluation of approaches for developing pupils' thinking.* London: Department for Education and Employment.

McKeachie, W. J. (2002). *McKeachi's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers*. Boston: Houghton Mifflin Company.

McKillop, C. (2005). Storytelling grows up: Using storytelling as a reflective tool in higher education. Paper presented at the Sc*ottish Educational Research Association Conference,* Perth, Scotland.

McKnown, L. (1997). Improve leadership through better decision making: Fostering critical thinking. Paper presented at the *Air Command and Staff College*, Montgomery, AL.

McLeod, S. A. (2019). What does effect size tell you? Simply psychology. https://www.simplypsychology.org/effect-size.html adresinden erişilmiştir.

McNeill, M. S. (2001). *Listen, think, write, talk, and learn: Reflective learning in paraprofessional nursing education* (Master's thesis). Saint Francis Xavier University, Nova Scotia.

McPeck, J. (1981). *Critical thinking and education*. New York: St. Martin's.

MEB, Talim Terbiye. (2004). *Ortaöğretim kurumları hazırlık, 9., 10. ve 11. sınıf ikinci yabancı dil Almanca dersi öğretim programı.* Ankara.

Meitar, D., Karnieli-Miller, O., & Eidelman, S. (2009). The impact of senior medical students' personal difficulties on their communication patterns in breaking bad news. *Academic Medicine, 84*(11), 1582-1594.

Melanlıoğlu, D. (2016). Yabancı öğreniciler için dinleme becerisine yönelik üstbilişsel dereceli puanlama anahtarı. *Journal of Education Faculty, 18*(2), 1206-1229.

Melanlıoğlu, D. ve Demir, T. (2013) Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6*(3), 389-404.

Melanlıoğlu, D. ve Demir, T. (2016). Türkçe öğrenen yabancılar örneğinde yansıtıcı günlük kullanma ve yazma öz-yeterliği arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13* (35), 56-76.

Melouah, A. (2013). Foreign Language anxiety in EFL speaking classrooms: A case study of first-year LMD students of English at Saad Dahlab University of Blida, Algeria. *Arab World English Journal, 4*(1), 64-76.

Menggo, S., Seken, K., & Ratminingsih, M. (2013). The effect of discussion technique and English learning motivation toward students' speaking ability. *Journal Pendidikan Bahasa Inggris, 8*(1), 112-119.

Mengü, G. (2002). Dil, kültür ve düşünce ilişkisine antropolojik bir bakış. *Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Antropoloji Dergisi, 14,* 67-80.

Mengüşoğlu, T. (1988). *Felsefeye giriş*. İstanbul: Remzi.

Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. London: Routledge.

Merseth, K. (1991). The early history of case-based instruction: Insights for teacher education today. *Journal of Teacher Education, 42*(4), 2433-2439.

Mertler, C. A. (2000). Designing scoring rubrics for your clasroom. *Practical Assessment, Research and Evaluation, 7*(1), 1-8.

Mertler, C. A. (2001). *Using performance assessment in your classroom*. (Unpublished manuscript). Bowling Green State University.

Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult education, 28*(2), 100-110.

Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult education, 32*(1), 3-24.

Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey Bass.

Michaelsen, L. K. (1992). Team learning: A comprehensive approach for harnessing the power of small groups in higher education. *To Improve the Academy, 11*(1), 107-122.

Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International journal of lifelong education, 19*(1), 54-72.

Mihaljević Djigunović, J. (2006). Role of affective factors in the development of productive skills. In M. Nikolov, & J. Horvath (Eds.), *UPRT 2006: Empirical Studies in English Applied Linguistics* (pp. 9-25). Pecs: Lingua Franca Csoport.

Miller, N., & Boud, D. (1996). Animating learning from experience. In D. Boud & N. Miller (Eds.), *Working with experience: Animating learning* (pp. 3-13). London: Routledge.

Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign language annals, 39*(2), 276-295.

Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation. *Language learning, 57*(3), 417-442.

Minghe, G., & Yuan, W. (2013). Affective factors in oral English teaching and learning. *Higher Education of Social Science, 5(3)*, 57-61.

Minott, M. A. (2006). *Reflection and reflective teaching a case study of four seasoned teachers in the Cayman Islands* (Doctoral dissertation). University of Nottingham.

Misra-Hebert, A. D., Isaacson, J. H., Kohn, M., Hull, A. L., Hojat, M., Papp, K. K., & Calabrese, L. (2012). Improving empathy of physicians through guided reflective writing. *International Journal of Medical Education, 3,* 71-77.

Moallem, M. (1997). The content and nature of reflective teaching: A case of an expert middle school science teacher. *The Clearing House, 70*(3), 143-151.

Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. London. Kogan Page Limited.

Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiental learning: Theory and practice.* London: RoutledgeFalmer.

Moon, J. A. (2006). *Learning journals: A handbook for reflective practice and professional development* (2nd edition). New York: Routledge.

Moore, K. D. (2003). *Öğretim becerileri*. (N. Kaya, Çev.). Ankara: Nobel.

Moore, W. E., McCann, H., & McCann, J. (1985). *Creative and critical thinking* (2nd edition). Boston: Houghton Mifflin Company.

Morgan, C. T. (2015). *Psikolojiye giriş*. (S. Karakaş ve R. Eski, Çev.). Ankara: Eğitim Kitapevi Yayınları.

Morgan, N. & Saxton, J. (1994). *Asking better questions*. Ontario: Pembroke Publishers.

Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: What, when and how?. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 7*(1), 1-5.

Moss, D. (2002). Psychological perspectives anxiety disorders. In B. Horwitz (Ed.). *Performance Anxiety: Origins and Management* (pp. 1-49). Thompson Learning.

Mountrose, P. (2000). *Eğitim: 6 ile 18 yaş çocuklarıyla sorunları çözmede 5 aşama*. İstanbul: Kariyer Yayınları.

Mushi, S. (2002). Simultaneous and successive second language learning: Integral ingredients of the human development process. *Early Child Development and Care, 172*(4), 349-358.

Müldür, F. (2016). Noam Chomsky'de üretici dilbilgisi: Derin yapı ve yüzey yapı ayrımı. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi, 27*, 59-74.

Myczko, K. (2015). Wie viel Reflexion braucht der Fremdsprachenlerner? *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics, 42*(2), 45-59.

Naghdipour, B., & Emeagwali, O. L. (2013). Assessing the level of reflective thinking in ELT students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 83,* 266-271.

Nan, C. (2018). Implications of interrelationship among four language skills for high school English teaching. *Journal of Language Teaching and Research, 9*(2), 418-423.

Nerlicki, K. (2011). Foreign language speaking anxiety from the perspective of Polish students of German studies. In M. Pawlak, E. Waniek-Klimczak, & J. Majer (Eds.), *Speaking and instructed foreign language acquisition* (pp. 183-212). Clevedon: Multilingual Matters.

Ni, H. (2012). The effects of affective factors in SLA and pedagogical implications. *Theory & Practice in Language Studies, 2*(7), 1508-1513.

Nisbett, R., & Wilson, T. (1977). Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. *Psychological Review, 84*, 231-259.

Norton, J. L. (1992). *The influences of creative thinking, locus of control, and self-perceptions on reflective thinking in preservice teachers* (Doctoral dissertation). Emory University, Atlanta.

Norton, J. L. (1994). Creative thinking and reflective practitioner. *Journal of Instructional Psychology. 21*(2), 139-148.

Nosich, G. M. (2016). *Eleştirel düşünme ve disiplinlerarası eleştirel düşünme rehberi* (B. Aybek, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Novak, J. D & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn.* Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

O'Hanlon, N. & Diaz, K. R. (2010). Techniques for enhancing reflection and learning in an Online Course. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 6*(1), 43-54.

Oettigin, D. (1995). Cross-cultural perspectives on self-efficacy. In A. Bandura (Ed.) *Selfefficacy in Changing Societies* (pp. 146-176). New York: University of Cambridge Press.

Oğraş, A. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin matematiksel problem çözme aşamalarını ve üstbilişsel düşünme becerilerini uygulama süreçlerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Okan, H. (2009). *Piyano eğitiminde yansıtıcı düşünmenin kullanımı ve etkililiği-devlet konservatuvarları ses eğitimi ana sanat dalları örneği* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki rolü* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Onan, B. (2015). Derin yapı yüzey yapı ilişkisi bağlamında temel dil becerileri üzerine bir analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3*(3), 91-110.

Onan, B. (2017). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel.

Onursal, İ. (2003). Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık. A. E. Kıran, E. Korkut ve S. Ağıldere (Ed.), *Günümüz Dilbilim Çalışmaları* içinde (ss. 121-132). İstanbul: Multilingual Yayınları.

Oradee, T. (2012). Developing speaking skills using three communicative activities (discussion, problem-solving, and role-playing). *International Journal of Social Science and Humanity, 2*(6), 533-535.

Oscarson, M. (1989). Self-assessment of language proficiency: Rationale and applications. *Language Testing, 6*(1), 1-13.

Osterman, K. F., & Kottkamp, R. B. (1993). *Reflective practice for educators: Improving schooling through professional development*. Newbury Park, CA: Corwin Press.

Osterman, K. F., & Kottkamp, R. B. (2004). *Reflective practice for educators: Professional development to improve student learning* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Öğülmüş, S. (2001). *Kişilerarası problem çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel.

Önal, G. K. (2011). Yaratıcılık ve kültürel bağlamda mimari tasarım süreci. *Uludağ University Journal of The Faculty of Engineering, 16*(1), 155-162.

Önal, İ. (2020). *Eleştirel düşünme becerilerine yönelik bir program geliştirme çalışması* (Doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Önen, A. (2009). *Türkçeyi Türkçe konuşmak*. İstanbul: İnkılap.

Öner Sünkür, M. (2013). *Fen ve teknoloji dersinde tahmin et-gözle-açıkla yöntemi ile desteklenmiş yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinlik uygulamalarının değerlendirilmesi* (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Öz, H. (2005). Metacognition in foreign/second language learning and teaching. *Hacettepe University Journal of Education, 29*(1), 147-156.

Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.

Özbay, M. ve Barutçu, T. (2013). Dil psikolojisi ve Türkçe öğretimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 6*(11), 933-973.

Özden, B. (2012). *Yansıtıcı düşünme uygulamalarının sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı hazırlama becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özer, S. (2019). *Tarih öğretiminde yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarısına etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığa etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(3), 675-705.

Özgür, İ. (2006). *Konuşma bozukluğu ve sağaltımı*. Adana: Nobel Kitabevi.

Özkaya, A. (2013). *Üstbilişsel ve internet 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, H. (2014). Deneysel araştırma yöntemi. M. Metin (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 47-76). Ankara: Pegem Akademi.

Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, M. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sakarya Üniversitesi Örneği)* (Yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Öztürk, S. (2003). *Developing a reflective reading model* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research, 66*(4), 543-578.

Pajares, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-*

regulated learning: Theory, research and applications (pp. 111-139). New York: Erlbaum.

Pajares, F., & Schunk, D. H. (2002). Self and self-belief in psychology and education: A historical perspective. In J. Aranson (Ed.), *Improving Academic Achievement* (pp. 3-21). Academic Press.

Pajares, F., Valiante, G., & Cheong, Y. F. (2006). Writing self-efficacy and its relation to gender, writing motivation and writing competence: A developmental perspective. In S. Hidi & P. Boscolo (Eds.), *Writing and Motivation* (pp. 141-159). Brill.

Palmer, D. H. (2009). Student interest generated during an inquiry skills lesson. *Journal of Research in science Teaching*, *46*(2), 147-165.

Pan, Y. C. (2015). Effects of reflective learning on the listening behaviors of efl college students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 13*(2), 116-129.

Panggabean, C. I. T., & Triassanti, R. (2020). The implementation of metacognitive strategy training to enhance EFL students oral presentation skill. *English Education: Journal of English Teaching and Research, 5*(1), 32-40.

Papaleontiou-Louca, E. (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher Development*, *1*(7), 9-29.

Paradewari, D. S. (2017). Investigating students' self-efficacy of public speaking. *International Journal of Education and Research, 5*(10), 97-105.

Parlak, B. ve Doğan, N. (2014). Dereceli puanlama anahtarı ve puanlama anahtarından elde edilen puanların uyum düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(2), 189-197.

Parlakyıldız, H. (2001). Telaffuz ve imlâ. *Dil Dergisi, 109*(11), ss. 48-63.

Patton, M. (2014). *Qualitative research ve evaluation methods: Integrating theory and practice.* Saint Paul, MN: SAGE Publications.

Paul, R., Elder, L. ve Bartell T. (2016). *Kritik düşünce: Yaşamınızın ve öğrenmeninizin sorumluluğunu üstlenmek için araçlar* (E. Arslan ve G. Sart, Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.

Peachey, N., & Maley, A. (2015). *Creativity in the English language classroom*. London: British Council.

Pektaş, R. (2014). *The effect of reflective thinking based advanced reading education on student success, attitude and permanence* (Master's thesis). Necmettin Erbakan University Institute of Educational Sciences, Konya.

Peltier, J. W., Hay, A., & Drago, W. (2005). The reflective learning continuum: Reflecting on reflection. *Journal of Marketing Education, 27*(3), 260-263.

Pennington, M.C. (1992). Reflecting on teaching and learning: A developmental focus for the second language classroom. In J. Flowerdew, M. Brock & S. Hsia (Eds.), *Perspectives on Second Language Teacher Education* (pp. 47-65). City Polytechnic of Hong Kong.

Perkins, D.N. (1986). Thinking frames: An integrative perspective on teaching cognitive skills. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 41-61). New York: W. H. Freeman.

Phan, H. P. (2007). An examination of reflective thinking, learning approaches and self effiacy beliefs at the University of the South Pasific: A path analysis approach. *Educational Psychology, 27*(6), 789-806.

Phan, H. P. (2010). Critical thinking as a self-regulatory process component in teaching and learning. *Psicothema, 22*(2), 284–292.

Piechurska-Kuciel, E. (2011). The relationship between language anxiety and the development of the speaking skill: Results of longitudinal study. In M. Pawlak & E. Waniek-klimczak (Eds.), *Speaking and Instructed Foreign Language Acquisition* (pp. 200-214). Bristol: Multilingual Matters.

Piechurska-Kuciel, E. (2012). Gender-dependent language anxiety in Polish communication apprehensives. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 2*(2), 227-248.

Piechurska-Kuciel, E. (2013). Self-Efficacy in L2: A research proposal. In K. Piątkowska, & E. Kościałkowska-Okońska (Eds.), *Correspondences and Contrasts in Foreign Language Pedagogy and Translation Studies* (pp. 31-42). Heidelberg: Springer.

Pillar, G. W. (2011). A framework for testing communicative competence. *The Round Table: Partium Journal of English Studies, 2*(1), 24-37.

Pimsleur, P., Mosberg, L., & Morrison, A. L. (1962). Student factors in foreign language learning. *The Modern Language Journal, 46*(4), 160-170.

Pishghadam, R., Khodadady, E., & Zabihi, R. (2011). Learner creativity in foreign language achievement. *European Journal of Educational Studies, 3*(3), 465-472.

Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press.

Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. New York: Doubleday.

Polat, S. (2014). *Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin çok yönlü incelenmesi* (Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Pollard, A. (1999). Towards a new perspective on children's learning?. *Education 3-13, 27*(3), 56-60.

poorvucenter.yale.edu. (2018). Creating and using rubrics. Poorvu Center for Teaching and Learning. https://poorvucenter.yale.edu/Rubrics adresinden erişilmiştir.

Popham, W. J. (1997). What's wrong and what's right with rubric. *Educational Leadership, 55*(2), 72-75.

Porter, L. W., Bigley, G. A., & Steers, R. M. (2003). *Motivation and work behaviour* (7th edition). New York: McGraw-Hill.

Powell, A. & Ramnauth, M. (1992). Beyond questions and answers: Prompting reflections and deepening understandings of mathematics using multiple – entry logs. *For the Learning of Mathematics, 12*(2), 11-18.

Prawat, R. S. (2000). The two faces of Deweyan pragmatism: Inductionism versus social constructivism. *Teachers College Record, 102*(4), 805-840.

Pring, R. (2000). *Philosophy of educational research*. London: Continuum.

Purba, R., & Sihombing, S. (2018). The effect of self talk strategy in public speaking as EFL classroom on the third year students (Academic year 2013) at English Department in FKIP Universitas HKBP Nommensen Pematangsiantar. *Journal of English Language and Culture, 8*(1), 45-59.

Purgason, K. B. (1991). Planning lessons and units. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 419-431). Boston, MA: Heinle & Heinle.

Qowiyuddin, A. (2019). Using video-blogging (vlogging) to enhance students' speaking skill. *Lintang Songo: Jurnal Pendidikan, 2*(1), 69-73.

Rafi, M. S. (2011). Promoting critical pedagogy in language education. *International Research Journal of Arts & Humanities (IRJAH), 37*, 63-73.

Rahardiani, I. F., Rochsantiningsih, D., & Setyaningsih, E. (2014). Optimizing reflective practice through students' dialogue video recording to improve students' speaking skill. *English Education, 5*(2), 33-43.

Rahayu, S. (2015). Evaluating the affective dimension in chemistry education. In M. Kahveci & M. Orgill (Eds.), *Affective Dimensions in Chemistry Education* (pp. 29-50). New York: Springer.

Rahendra, J. A., & Asyhar, W. I. (2021). The effectiveness of using peer assessment technique in teaching speaking at first grade of Man 4 Kediri. *Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris Proficiency, 3*(1), 41-46.

Rahimpour, M. ve Nariman-Jahan, R. (2010). The influence of self-efficacy and proficiency on EFL learners' writing. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning, 7*(11), 19-32.

Rainer, J. D. (2002). *Reframing teacher education*. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

Rainer, T. (1980) *The new diary,* London: Angus and Robertson.

Rakhmania, L., & Kusmaningrum, D. (2017). The effectiveness of video blogging in teaching speaking viewed from students'learning and motivation. *Journal of the Fifth International Seminar on English Language and Teaching Journal (ISELT-5), 5*, 27-34.

Ramezani, R., Larsari, E. E., & Kiasi, M. A. (2016). The relationship between critical thinking and efl learners' speaking ability. *English Language Teaching, 9*(6), 189-198.

Raoofi, S., Tan, B. H., & Chan, S. H. (2012). Self-efficacy in second/foreign language learning contexts. *English Language Teaching, 5*(11), 60-73.

Rashtchi, M., & Khoshnevisan, B. (2008). Audio-taped dialogue journal: A technique to improve speaking skill of Iranian EFL learners. *Journal of English Language Pedagogy and Practice, 1*(3), 164-176.

Rashtchi, M., Khani, P. (2010). Improving EFL learner's oral proficiency through metacognitive strategy instruction. *JELS, 1*(4), 137-156.

Raw, J., Brigden, D. & Gupta, R. (2005). Reflective diaries in medical practice. *Reflective Practice 6*(1), 165-169.

Reed, J. H. (1998) *Effect of a model for critical thinking on student achievement in primary source document analysis and interpretation, argumentative reasoning, critical thinking dispositions, and history content in a community*

college history course (Doctoral dissertation). University of South Florida, Florida.

Reed, J., & Koliba, C. (1995). Facilitating reflection. A manual for leaders and educators. https://www.dmeforpeace.org/sites/default/files/Guide%20to%20Facilitating%20Reflection_1.pdf adresinden erişilmiştir.

Rıza, E. T. (2001). *Yaratıcılığı geliştirme teknikleri*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Richards, J. C. (2007). Towards reflective teaching. *The Teacher Trainer, 5*(3), 1-5.

Richards, J. C. (2013). Creativity in language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research, 1*(3), 19-43.

Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms.* New York: Cambridge University Press.

Richardson, G., & Maltby, H. (1995). Reflection-on-practice: Enhancing student learning. *Journal of Advanced Nursing, 22*(2), 235–242.

Ritchey, A. (2012). *The use of video feedback and self-monitoring to improve public speaking performance* (Master's thesis). Southern Illinois University at Carbondale.

Rivers, W. (1981). *Teaching foreign language skills* (2nd edition). Chicago: University of Chicago Press.

Robbins, S. P. & Coulter, M. (2010). *Management* (11th edition). Hoboken, NJ.: Prentice Hall.

Roberts, C. (2008). Developing future leaders: The role of reflection in the classroom. *Journal of Leadership Education, 7*(1), 116-130.

Roberts, T. S. (2006). Self, peer, and group assessment in e-learning: An introduction. In T. S. Roberts (Ed.), *Self, Peer And Group Assessment in E-learning* (pp. 1-16). IGI Global.

Rodgers, C. (2002a). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record, 104*(4), 842-866.

Rodgers, C. (2002b). Seeing student learning: Teacher change and the role of reflection. *Harvard Educational Review, 72*(2), 230-253.

Rogers, R. (2001). Reflection in higher education: A concept analysis. *Innovative Higher Education, 26*(1), 37-57.

Rokni, S. J. A., & Seifi, A. (2014). Dialog journal writing and its effect on learners' speaking accuracy and fluency. *Study in English Language Teaching, 2*(1), 28-37.

Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research, 66*(2), 181-221.

Roskos, K., Vukelich, C., & Risko, V. (2001). Reflection and learning to teach reading: A critical reviewof literacy and general teacher education studies. *Journal of Literacy Research, 33*(4), 595-635.

Ross, D. & Bondy, E. (1996). The continuing reform of a university teacher education program: A case study. In K. Zeichner, S. Melnick, & M. L. Gomez (Eds.), *Currents of Reform in Preservice Teacher Education* (pp.62-79). New York: Teachers College Press.

Rothenberg, C., & Fisher, D. (2007). *Teaching English language learners: A differentiated approach*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Ruiz-Primo, M. A., Li, M., Ayala, C., & Shavelson, R. J. (2004). Evaluating students' science notebooks as an assessment tool. *International Journal of Science Education, 26*(12), 1477-1506.

Ruppel, R. (2005). The intellectual foundations of critical thinking. *Critical Thinking at Viterbo*. http://www.viterbo.edu/personalpages/faculty/RRuppel/CritThink.html adresinden erişilmiştir.

Ryan, M. (2015). Reflective and reflexive approaches in higher education: A warrant for lifelong learning? In M. Ryan (Ed.), *Teaching Reflective Learning in Higher Education. A Systematic Approach Using Pedagogic Patterns* (pp. 3-15). Springer International Publishing.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25(1),* 54-67.

Saddington, J. A. (1992). Learner experience: A rich resource for learning. In J. Mulligan & C. Griffin (Eds.), *Empowerment Through Experintial Learning: Explorations of Good Practice* (pp. 37-49). London: Kogan Page Limited.

Safitri, D., Ferawati, F., & Mulyono, H. (2021). Applying video-stimulated reflection as a learning strategy to enhance EFL students' speaking performance. *Globish-An English-Indonesian Journal for English, Education and Culture, 10*(1), 8-17.

Sakallı, N. (2001). *Sosyal etkiler: Kim kimi nasıl etkiler?.* Ankara: İmge Kitabevi.

Sallabaş, M. (2013). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için konuşma öz yeterlik ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlilik çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 36,* 261-270.

Sallabaş, M. E. (2011). *Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

San, İ. (1979). Yaratıcılık, iki düşünme biçimi ve çocuğun yaratıcılık eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 12*(1), 177-189.

Sanavi, R. V., & Tarighat, S. (2014). Critical thinking and speaking proficiency: A mixed-method study. *Theory & Practice in Language Studies, 4*(1), 79-87.

Sandars, J. (2009). The use of reflection in medical education: AMEE Guide No. 44. *Medical teacher, 31*(8), 685-695.

Sani, K., & Nurwanti, D. (2018). The use of reflective writing to improve students' writing and critical thinking skills. *Journal of Education and Practice, 6*(13), 331-335.

Santamaria, C. F., Carlos, A. M. F., & Encalada, E. G. (2018). The relationship between the use of video blogging and the development of speaking skills: A preliminary study. *5th International Conference on EDemocracy and EGovernment, ICEDEG*, 375–379.

Santrock, J. (2010). *Educational psychology* (5th edition). McGraw-Hill.

Sarı, A. ve Akınoğlu, O. (2009). Öz-düzenlemeli öğrenme: Modeller ve uygulamalar. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 29,* 139-154.

Sarkhoush, H. (2013). Relationship among Iranian EFL learners' self-efficacy in writing, attitude towards writing, writing apprehension and writing performance. *Journal of Language Teaching and Research, 4*(5), 1126-1132.

Satria, B. (2016). Employing self-reflective video ın fostering students'accuracy and fluency in speaking. In *The 63rd TEFLIN International Conference*, 227-232.

Savage, T. V. & Armstrong, D. G. (2000). *Effective Teaching in Social Studies*. New Jersey: Pearson Education Inc.

Savran Gencer, A. (2008). *Professional development of preservice biology teachers through reflective thinking* (Doctoral dissertation). The graduate school of natural and applied sciences of Middle East Technical University, Ankara.

Saylan, N. (1991). Yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesinde öğretmenin rolü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2), 133-137.

Schleifer, L. L., & Dull, R. B. (2009). Metacognition and performance in the accounting classroom. *Issues in Accounting Education, 24*(3), 339-367.

Schmidt, R. ve Y. Watanabe (2001). Motivation, strategy use, and pedagogical preferences in foreign language learning. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.). *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 313-359). Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii.

Schoenfeld, A. H. (1985). Students' beliefs about mathematics and their effects on mathematical performance: a questionnaire analysis. Paper presented at the *Annual Meeting Of The American Educational Research Association*, Chicago, Illinois.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass Publications.

Schraw, G. & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review, 7*(4), 351-371.

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science, 26*(1), 113-125.

Schreglmann, S. (2016). *Konu temelli eleştirel düşünme öğretimi özelliğine sahip eğitsel arayüz ile desteklenmiş eğitim yazılımının eleştirel düşünme becerisi ve fen bilimleri dersindeki akademik başarı üzerindeki etkisi* (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Schumann, J. H. (1975). Affective factors and the problem of age in second language acquisition. *Language learning, 25*(2), 209-235.

Schunk, D. H. & Carbonari, J. (1984). Self-efficacy models. In J. Matarazzo, S. Weiss, J. Herd, N. Miller, & S. Weiss (Eds.). *Behavioral Health: A Handbook of Health Enhancement and Disease Prevention*. New York, NY: John Wiley & Sons.

Schunk, D. H. & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 16-31). San Diego: Academic Press.

Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and selfregulated learning. In B.J. Zimmerman & D. H Schunk (Eds.), *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (pp. 125-152). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and selfevaluation. *Reading and Writing Quarterly, 19*(2), 159-172.

Seel, N. M. (2012). *Encyclopedia of the sciences of learning*. Springer Science & Business Media.

Seifert, K. (1999). *Reflective thinking and professional development: A primer*. Boston: Houghton Mifflin College Division.

Selen, N. (1973). *Entonasyon analizleri.* Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (YAEDE) ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri, 7*(3), 1351-1377.

Semerci, N. (1999). *Kritik düşünmenin mikro öğretim dersinde eleştiri becerisini geliştirmeye etkisi* (Doktora tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (12. basım). Ankara: Gazi Kitabevi.

Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sever, S. (2011). Sözlü anlatım (konuşma). Ş. D. Belet (Ed.), *Türkçe Sözlü Anlatım* içinde (ss. 109-133). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Sewchuk, D. H. (2005). Experiential learning- A theoretical framework for perioperative education. *Association of Operating Room Nurses Journal, 81*(6), 1311-1318.

Sezik, N. (2003). *Sınırsız beyin gücü*. İstanbul: Hayat Yayınları.

Shang, H. F. (2010). Reading strategy use, self-efficacy and EFL reading comprehension. *Asian EFL Journal, 12*(2), 18-42.

Shermis, S. S. (1992). *Critical thinking: Helping students learn reflectively*. Indiana: Edinfo Press.

Shermis, S. S. (1999). *Reflective thought, critical thinking*. ERIC No. 436007. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED436007.pdf adresinden erişilmiştir.

Shi, X., Brinthaupt, T., & McCree, M. (2017). Understanding the influence of self-critical, self-managing, and social-assessing self-talk on performance outcomes in a public speaking context. *Imagination, Cognition and Personality, 36*(4), 356-378.

Sıvacı, S. Y. (2017). The relationship between reflective thinking tendencies and social problem solving abilities of pre-service teachers. *Journal of Education and Training Studies, 5*(11), 21-31.

Simpson, E., & Courtney, M. (2002). Critical thinking in nursing education: Literature review. *International Journal of Nursing Practice, 8*(2), 89-98.

Slavin, R. E. (2013). Öğrencileri öğrenmeye motive etmek (G. Yüksel, Çev. ve Ed.). *Eğitim Psikolojisi* içinde (ss. 284-312). Ankara: Nobel.

Slobin, D. (1987). Thinking for speaking. Proceedings of the *Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society 13*, 435-444.

Slobin, D. (1991). Learning to think for speaking: Native language, cognition, and rhetorical style. *Pragmatics 1*(1), 7-25.

Slobin, D. (1996). From "thought and language" to "thinking for speaking." In J. Gumperz & S. Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity* (pp. 70-96). Cambridge: Cambridge University Press.

Slobin, D. (2000). Verbalized events: A dynamic approach to linguistic relativity and determinism. In S. Niemeier & R. Dirven (Eds.), *Evidence for linguistic relativity* (pp.107-138). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Smith, S. M., Ward, T. B. & Finke, R. A. (1995). *The creative cognition approach*. Cambridge, MA: Bradford.

Solakumur, A. (2017). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yansıtma yetenekleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi), Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Soloman, J. (1987). New thoughts on teacher education. *Oxford Review of Education, 13*(3), 267-274.

Solso, R. L., Maclin, K. M. ve Maclin, O. H. (2007). *Bilişsel psikoloji*. (A. Ayçiçeği, Çev.). İstanbul: Kitabevi Yayınları.

Song, H., Grabowski B. & Koszalka, T. (2006). Instructional design factors prompting reflective thinking in problem-based learning environments: Comparing middle school and college students' perception. *Instructional Science, 34*(1), 63-87.

Song, M. (1997). The effect of dialogue journal writing on writing quality, reading comprehension, and writing apprehension of EFL college students. ERIC database (ED410766). https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410766.pdf adresinden erişilmiştir.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Stangl, W. (1997). Reflexives lernen. Online-Lexikon für Psychologie und Pädagogik. http://lexikon.stangl.eu/13882/reflexives-lernen adresinden erişilmiştir.

Stern. H. H. (1983). Fundamental concepts of language teaching. Oxford: Oxford University Press.

Sternberg, J. R. (2003) Creative thinking in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research, 47*(3), 325-338.

Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3-15). New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1986). *Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement*. Washington, DC: National Institute of Education.

Stevens, M. (1998). *Sorun çözme* (A. Çimen, Çev.). İstanbul: Timaş Yayıncılık.

Stewart, C. & Cash, W. (2017). *Interviewing: Principles and practices*. New York: McGraw-Hill Education.

Strange, C. (1992). Beyond the classroom: Encouraging reflective thinking. *Liberal Education,78*(1), 28-32.

Sumsion, J., & Fleet, A. (1996). Reflection: Can we assess it? Should we assess it? *Assessment & Evaluation in Higher Education, 21*(2), 121-131.

Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce* (2. baskı). İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.

Sur, E. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri ile anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Sümbüloğlu, K. ve Sümbüloğlu, V. (2005). *Biyoistatistik.* Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayım.

Sünbül, A. M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Çizgi Kitabevi.

Swartz, R., & McGuinness, C. (2014). *Developing and assessing thinking skills*. Final Report of Thinking Skills Project. Boston & Northern Ireland: The International Baccalaureate Organisation.

Swondo, A. P. (2016). The effect of role-playing technique on students' speaking ability. *MELT Journal, 1*(1), 1-16.

Szymanski, E. M., Linkowski, D. C., Leahy, M. J., Diamond, E. E., & Thoreson, R. W. (1993). Human resource development: An examination of perceived training needs of certified rehabilitation counselors. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 24*(4), 58-70.

Şahan, H. H. ve Kalkay, İ. (2014). 6, 7 ve 8. sınıf öğretim programlarının yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9*(8), 775-792.

Şahin, A. (2015). *Konuşma eğitimi: Yöntemler-etkinlikler*. Ankara: Pegem Akademi.

Şahin, A. (2020). Konuşma eğitimi. H. Akyol & A. Şahin (Ed.), *Türkçe Öğretimi* içinde (ss. 103-127). Ankara: Pegem Akademi.

Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*, 160-171.

Şen, E., & Şahin, H. (2017). Dönüşümsel öğrenme kuramı: Baskın paradigmayı yıkmak, *Tıp Eğitimi Dünyası, 16*(49), 39-48.

Şener, A. N. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ve çevre bilinci arasındaki ilişki: Bursa ili Nilüfer ilçesi örneği* (Yüksek lisans tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Şener, S. (2015). Foreign language learning anxiety and achievement: A case study of the students studying at Çanakkale Onsekiz Mart University. *Turkish Studies, 10*(3), 875-890.

Şeylan, A. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Şimdiki zamanı öğretme tekniği. *Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(1), 29-48.

Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi, 3*(5), 115-139.

Taber, K. S. (2008). Exploring student learning from a constructivist perspective in diverse educational contexts. *Journal of Turkish Science Education, 5*(1), 2-21.

Taggart, G. L. & Wilson, A. P. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers: 50 action strategies* (2nd edition). California: Corwin Press.

Taggart, G. L. (1996). *Reflective thinking: A guide for training preservice and ınservice practitioners* (Doctoral dissertation). Kansas State University.

Talmy, L. (1985). Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. *Language typology and syntactic description, 3(99)*, 36-149.

Tan, K. S. (2002). Reflective learning in the classroom. *REACT, 21*(2), 101-109.

Tang, C. (2002). Reflective diaries as a means of facilitating and assessing reflection. Paper presented at the *2002 Annual International Conference of the Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA)*.

Tannen, D. (1983). Oral and literate strategies in spoken and written discourse. In R. W. Bailey & R. M. Fosheim (Eds.), *Literacy for Life: The Demand for Reading and Writing* (pp. 79-96). New York: Modern Language Association

Tarman, S. (1999). Yaratıcılık: Kuramları-boyutları-zekâ ve eğitimle ilişkisi. *1. Ulusal Sanat Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yayınları, 25,* 325-340.

Tarvin, W., & Al-Arishi, A. (1991). Rethinking communicative language teaching: Reflection and the EFL classroom. *TESOL Quarterly, 25*(1), 9-27.

Tashakkori, A. & Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(1), 3-7.

Taşer, S. (1978). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Taşpınar, B. (2019). *Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Taylor, E. (1997). Building upon the theoretical debate: A critical review of the empirical studies of Mezirow's transformative learning debate. *Adult Education Quarterly, 48(*1), 34-59.

TDK, (2020). Güncel Türkçe sözlük. [Elektronik versiyon]. http://www.tdk.gov.tr

Telc, (2013). *Diller için avrupa ortak öneriler çerçevesi, öğrenim, öğretim ve değerlendirme* (2. baskı). Frankfurt: Telc GmbH.

Terasne, T., & Setianingsih, T. (2020). The effect of problem based solving strategy towards students' speaking skill. *Jurnal Paedagogy, 7*(3), 151-155.

Tercan, G., & Dikilitaş, K. (2015). EFL students' speaking anxiety: A case from tertiary level students. *ELT Research Journal, 4*(1), 16-27.

Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Longman.

Thorpe, K. (2004). Reflective learning journals: From concept to practice. *Reflective Practice, 5*(3), 327-343.

Tican, C. (2013). *Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tobias, S., & Everson, H. T. (2002). *Knowing what you know and what you don't: Further research on metacognitive knowledge monitoring* (College Board Research Report No. 2002-3). New York: College Board Publications.

Tok, Ş. (2008a). Fen bilgisi dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online, 7*(3), 557-568

Tok, Ş. (2008b). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtmalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim, 33*(149), 104-117

Tomkins, C. C., & Hall, C. (2006). An introduction to non-parametric statistics for health scientists. *University of Alberta Health Sciences Journal, 3*(1), 20-26.

Tomlinson, C. A. (1995). *Differentiating instruction for advanced learners in the mixed-ability middle school classroom*. Reston, VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.

Topçuoğlu Ünal, F. ve Özden M. (2015). *Diksiyon ve konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research, 68*(3), 249–276.

Topping, K. (2009). Peer assessment. *Theory into practice, 48*(1), 20-27.

Torrance, P. E. (1977). *Creativity in the classroom: What research says to the teacher?* West Haven, CT: National Education Association.

Torun, N. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Tuescher, K. D. (1998). *The Effect of portfolios on self reflection in counseling students* (Doctoral dissertation). Wisconsin-Madison University.

Tunalı, M. (2007). *Başarılı ve güzel konuşma sanatı*, İstanbul: Yakamoz Yayıncılık.

Tunç, Y. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Tümen Akyıldız, S. (2015). *Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının ingilizce öğretiminde öğrencilerin akademik başarısına, kalıcılığa, yansıtıcı düşünme ve üstbiliş becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel biraraştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi, 6*(4), 543-559.

Uğur, N. (2019). *Bilgisayarsız ortamda bilgisayar bilimi öğretiminde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin bilgi işlemsel düşünme becerileri geliştirmede etkisi* (Yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge University Press.

Urhan, İ. (2013). *Türkçe öğretmeni adaylarinin yansitici düşünme ile öğretmen öz-yeterlik algisi arasindaki ilişkinin incelenmesi: Niğde üniversitesi örneği* (Yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Usher, R., & Solomon, N. (1999). Experiential learning and the shaping of subjectivity in the workplace. *Studies in the Education of Adults, 31*(2), 155-163.

Usta Gezer, S. (2014). *Yansıtıcı sorgulamaya dayali genel biyoloji laboratuvari etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarinin laboratuvar kullanimi özyeterlik algilari, eleştirel düşünme eğilimleri ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ustabulut, M. Y. (2019). *Yansıtıcı düşünme becerileri eğitiminin yabancı dil olarak türkçe öğreten öğretmenler ve türkçe öğretimi üzerindeki etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uygun, K. (2012). *Sosyal bilgiler öğretiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarının akademik başarı ve tutuma etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ülper, H. (2020). Yabancı öğrencilerin Türkçe söyleyiş akiciliklarina ilişkin algilarini etkileyen etmenler. *Başkent University Journal of Education, 7*(2), 328-338.

Ün Açıkgöz, K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Ün Açıkgöz, K. (2011). *Aktif öğrenme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Ünalan, Ş. (2003). *Kişisel gelişim teknikleriyle sözlü anlatım*. Ankara: Nobel.

Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: Pegem Akademi.

Üstün, G. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile demokratik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Üstündağ, T. (2003). *Yaratıcılığa yolculuk*. Pegem Akademi.

Üstünoğlu, E. (2006). Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede bilişsel soruların rolü. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 331*, 17-24.

van der Bijl, J. J. & Shortridge-Baggett, L. M. (2002). The theory and measurement of the self-efficacy construct. *Research and Theory for Nursing Practice 15*(3), 189-207.

van der Schaaf, M., Baartman, L., Prins, F., Oosterbaan, A., & Schaap, H. (2013). Feedback dialogues that stimulate students' reflective thinking. *Scandinavian Journal of Educational Research, 57*(3), 227-245.

van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness.* Albany, NY: Sunny Press; London, Ont.: Althouse Press.

van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 1*(1), 33-50.

van Someren, M., Barnard, Y., & Sandberg, J. (1994). *The think aloud method: A practical guide to modelling cognitive processes.* London: Academic Press.

Varışoğlu, M.C. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* içinde (ss. 473- 496). Ankara: Pegem Akademi.

Vehid, H. E. ve Eral, G. (2014). Nitel verilerin değerlendirilmesinde uygulanan istatistiksel yöntemler. *Çocuk Dergisi, 14*(2), 60-61.

Vera, J. E. M. (2021). *Enhancing the development of speaking skills in secondary students through peer-assessment* (Master's thesis). Universidad Casa Grande, Ecuador.

Vexliard, A. (1966). Yaratıcılık teorileri ve eğitim (N. Hızır, Çev.). *Ankara Üniversitesi Dil Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi, 4,* 107-153

Victori, M. & Lockhart, W. (1995). Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System, 23*(2), 223-234.

Vitanova, G. & Miller, A. (2002). Reflective Practice in Pronunciation Learning. *The Internet TESL Journal,* 8(1). http://iteslj.org/Articles/Vitanova-Pronunciation adresinden erişilmiştir.

Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky*. New York: Plenum.

Vygotsky, L. S. (2012). *Thought and language.* Cambridge, MA: The MIT Press.

Wahyudi, D. (2017). The use of questioning technique to enhance students' speaking ability. *Indonesian Journal of Integrated English Language Teaching, 3*(1), 115-119.

Wakefield, J. (1996). *Educational psychology: Learning to be a problem solver.* Boston: Houghton Mifflin Company.

Weber, S. (2013). *Can preservice teachers be taught to become reflective thinkers during their first internship experience* (Doctoral dissertation). Liberty University, Lynchburg.

Welton, D. A. & Mallan, J. T. (1999). *Children and their world: Strategies for teaching social studies.* Boston: Houghton Mifflin.

Wenden, A. L. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics, 9*(4), 515-537.

White, R. T. & Gunstone, R. F. (1992) *Probing understanding.* London: The Falmer Pres.

Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality*. J. B. Carroll (Ed.*), Selected Writings of Benjamin Lee Whorf* (ss. 315-345). Cambridge, MA: MIT Press.

Widyawan, W., K & Hartati, E. (2016). Improving students' speaking skill by using their spoken audio recording in the middle school. *Journal of English Language and Education, 2*(1), 26-32.

Wilber, K. (1997). An integral theory of consciousness. *Journal of consciousness studies, 4*(1), 71-92.

Wilson, J., & Jan, L. W. (1993). *Thinking for themselves: Developing strategies for reflective learning*. Armadale: Eleanor Curtain Publishing.

Wilson, J., & Murdoch, K. (2008). *Helping your pupils to think for themselves.* Routledge.

Winter, F. (2004). *Leistungsbewertung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.

Winter, G., & Conner, G. (1989). Talk to me: Audio-taped dialogue journals. Paper presented at the *Los Angeles Regional CATESOL Conference*, Pasadena, CA.

Winter, R. (1989). *Learning from experience: Principles and practices of action research*. London: Falmer Press.

Wittgenstein, L. (1972). *On certainty*. New York: Harper.

Wong, F. K. Y., Loke, A., Wong, M., Tse, H., Yan, E., & Kember, D. (1997). An action research study into the development of nurses and reflective practitioners. *Journal o f Nursing Education. 36*(101), 476-481.

Wongsa, M., & Son, J. B. (2020). Enhancing Thai secondary school students' English speaking skills, attitudes and motivation with drama-based activities and Facebook. *Innovation in Language Learning and Teaching, 16*(1), 41-52.

Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal, 37*(3), 308-328.

Wu, J. Y. (2005). *The correlation between language anxiety and English speaking proficiency for the 3rd -graders and the 6th -graders in an elementary school* (Master's thesis). National Cheng Kung University.

Yaffe, E. (2010). The reflective beginner: Using theory and practice to facilitate reflection among newly qualified teachers. *Reflective Practice, 11*(3), 381-391.

Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri (Yeni yaklaşımlar)*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yamashiro, K. A. C. (2001). *The effect of semantic maps and different adjunct processing strategies on student achievement of different types of learning outcomes* (Doctoral thesis). The Pennsylvania State University.

Yamkate, K., & Intratat, C. (2012). Using Video Recordings to Facilitate Student Development of Oral Presentation Skills. *Language Education in Asia, 3*(2), 146-158.

Yanto, H. (2019). The effect of storytelling technique towards students' speaking ability. *Edu-Ling: Journal of English Education and Linguistics, 2*(1), 60-71.

Yavuz, A. (2017). *İlkokul hayat bilgisi dersinde bilişim teknolojileri destekli yansitici düşünme etkinliklerinin öğrencilerin ders başarisina ve tutumuna etkisi* (Yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Yen, D. C. (2015). The use of peer assessment and reflective discussion to improve student participation and oral presentation performance in a technical communication classroom. *Journal of Techno-Social, 7*(2), 88-97.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, R. (1999). *Öğrenmeyi öğrenmek*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Yıldırım, T. (2012). *Coğrafya öğretiminde yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin öğrenci başarısına, tutum ve kalıcılığa etkisi* (Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yıldız, Z. (2013). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin değerlendirilmesi (Göller yöresi örneği)* (Doktora tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Yılmaz, C. N. (2019). *Video destekli özdeğerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin hazırlıklı konuşma becerisine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Yılmaz, K. ve Çolak, R. (2011). Kavramlara genel bir bakış: Kavramların ve kavram haritalarının pedagojik açıdan incelenmesi. *Journal of Graduate School of Social Sciences, 15(*1), 185-204.

Yılmaz, Y. ve Yılmaz, Y. (2005). Parametrik olmayan testlerin pazarlama alanındaki araştırmalarda kullanımı: 1995-2002 arası yazın taraması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(3), 177-199.

Yiğitel, S. (2015). *Ortaöğretim biyoloji dersi öğretiminde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı ve tutumları üzerindeki etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yolcu, M. (2002). Dil: İşlevi, çeşitleri ve alanlari bağlaminda kavramsal bir inceleme. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 2*(4), 67- 96.

Yorulmaz, M. (2006). *İlköğretim I. kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarının değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.

Young, J. G. (1985). What is creativity?. *The Journal of Creative Behavior, 19*(2), 77-87.

YuekMing, H., & Abd Manaf, L. (2014). Assessing learning outcomes through students' reflective thinking. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 152*, 973-977.

Yurdakul, İ. H. (2018). *Yaratıcı okuma çalışmalarının ilkokul 4. sınıfta okuma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi* (Doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Yustina, L. S., & Mukhaiyar, M. (2017). Enhancing students' speaking skill through concept mapping strategy. In *6th International Conference on Languages and Arts (ICLA 2017)* (pp. 95-98). Atlantis Press.

Yüceer, D. (2014). *Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yüksel, A. H., Sandıkçıoğlu, B., Onay, A., Yılmaz, R. A. ve Oyman, M. (2012). *İkna edici iletişim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Yükselir, C. (2018). Yabancı dil öğretiminde eleştirel düşünme. H. Yılmaz vd. (Ed.), *Farklı Yönleriyle Yabancı Dil Öğretimi 2* içinde (ss. 33-42). Konya: Çizgi Kitabevi.

Zare-Behtash, E., Saed, A., & Sajjadi, F. (2016). The effect of storytelling technique on speaking ability of female Iranian intermediate EFL learners.

International Journal of Applied Linguistics and English Literature, 5(1), 209-214.

Zare-Behtash, E., Saed, A., & Zare-Behtash, P. (2017). The effect of role-playing tasks on improving speaking ability of Iranian pre-intermediate ESP learners. *Iranian Journal of English for Academic Purposes, 6*(2), 23-32.

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review 56*(1). 23-48.

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching, an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Zeinivand, T., Azizifar, A., & Gowhary, H. (2015). The relationship between attitude and speaking proficiency of Iranian EFL learners: The case of Darrehshehr city. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 199*, 240-247.

Zhang, L. J., & 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.

Zhang, X., Ardasheva, Y., & Austin, B. W. (2020). Self-efficacy and English public speaking performance: A mixed method approach. *English for Specific Purposes, 59*, 1-16.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 82-91.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming learner: Self-regulated overview. *Theory into Practice, 41*(2), 64-70.

Zimmerman, B. J. (2005). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 13- 39). New York: Elsevier Academic Press.

Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of selfregulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal, 31*(4), 845-862.

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology, 91*(2), 1-10.

Zock, M., Francopoulo, G., & Laroui, A. (1988). Language learning as problem solving. In *International Conference on Computational Linguistics.* Budapest.

Zuckerman, G. (2004). Development of reflection through learning activity. *European Journal of Psychology of Education, 19*(1), 9-18.

Zwozdiak-Myers, P. (2012). *The teacher's reflective practice handbook: Becoming an extended professional through capturing evidence-informed practice.* Oxon: Routledge.

EKLER

EK-1: Etik Kurul İzni

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Gaziantep Eğitim Fakültesi

Sayı : E-73628654-604.01.01-1727 07/01/2021
Konu : Başvurular ve Proje Önerileri /
Arş.Gör.Mehmet Ali ARICI

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

Bölümünüz Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretim Elemanı Arş. Gör. Mehmet Ali ARICI'nın, araştırma çalışması değerlendirilmiş olup, Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Komisyonunun 23.12.2020 tarih ve 01 nolu toplantısında alınan 08 nolu kararıyla aynen, **"...Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarının Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Konuşma Becerilerine ve Konuşma Özyeterlik Algılarına Etkisi" konulu araştırma çalışmasının, Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunca değerlendirilmesi istenmektedir. Kurula yapılan başvuru; araştırma çalışmasının amacı, yöntemi, veri kaynakları ve veri toplama araçları açısından değerlendirilmiştir. Kurulumuza beyan edilen belgelere dayalı olarak yapılan incelemeler sonucunda başvuruya ilişkin etik aykırılık tespit edilmemiş olup, adı geçen öğretim elemanının söz konusu araştırma çalışmasını yapabilmesinin uygun görülmesine"** denilerek araştırma çalışmalarının etik açıdan uygun olduğuna karar verildiği bildirilmiştir.

Bilgilerinizi ve yazımızın adı geçen öğretim elemanına tebliğ edilmesi hususunda gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Bayram ÇETİN
Gaziantep Eğitim Fakültesi Dekanı

Belge Doğrulama Kodu : *BECD50NT7* Pin Kodu : 36102 Belge Takip Adresi : https://ebys.gantep.edu.tr/envision/validate_doc.aspx

Adres : Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi
Telefon : 0 (342) 360 43 72 Faks:0 (342) 317 27 79
e-Posta : egtfakdek@gantep.edu.tr Web : www.gantep.edu.tr
Kep Adresi : gaun@hs01.kep.tr

Bilgi için : Bulut KEKEN
Unvanı : Bilgisayar İşletmeni

EK-2: Aydınlatılmış Onam Formu

Tarih: …/…/20…

AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Bu formun amacı katılmanız istenen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılımınız ile ilgili izin almaktır.

"Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarının Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrenicilerin Konuşma Becerilerine ve Konuşma Özyeterlik Algılarına Etkisi" başlıklı araştırma Mehmet Ali ARICI tarafından **gönüllü katılımcılarla** yürütülmektedir. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amaçlı kullanılacaktır. Bu araştırmaya **katılmama hakkınız bulunmaktadır**. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra da çalışmadan **çıkabilirsiniz.** Bu formu onaylamanız, **araştırmaya katılım için onay verdiğiniz** anlamına gelecektir.

Çalışmaya Katılım Onayı:

Çalışma ile ilgili tüm sorularım yanıtlandı ve ayrıntılı açıklamalar sözlü olarak araştırmacı tarafından yapıldı. Bu çalışma ile ilgili yararlar ve riskler ile ilgili bilgilendirildim.

Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının

Adı-Soyadı:
İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Mehmet Ali ARICI
e-posta:

İmzası:

EK-3: Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Katılımcı,

Bu bilgi formu "Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarının Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrenicilerin Konuşma Becerilerine ve Konuşma Özyeterlik Algılarına Etkisi" başlıklı çalışma kapsamında oluşturulmuştur. Vereceğiniz tüm bilgiler tamamıyla gizli tutulacaktır. Lütfen aşağıdaki tabloda istenen bilgileri eksiksiz bir biçimde doldurunuz.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Mehmet Ali ARICI

Şubesi							
Adı							
Soyadı							
Cinsiyeti	*Kadın*			*Erkek*			
Uyruğu							
Anadili							
Yaşı							
Türkiye'de Bulunma Süresi (*Yıl*)	***0-1***	***2-3***	***4-5***	***6-7***	***8-9***	***10-11***	***12+***
Eğitim Durumu	*İlköğretim*						
	Ortaöğretim						
	Ön Lisans						
	Lisans						
	Lisansüstü						
Bildiği Yabancı Dil(ler) (Türkçe Dışında)							

EK-4: C1 Düzeyi Bağımsız Konuşma Dereceli Puanlama Anahtarı

Boyut	Ölçüt	BAŞARIM DÜZEYLERİ			
		4 Puan (*Çok iyi*)	3 Puan (*İyi*)	2 Puan (*Geliştirilmeli*)	1 Puan (*Yetersiz*)
1. Söyleyiş	1.1. *Boğumlama*	Hedef dildeki sesleri fark edilmesi güç hatalarla çıkarır.	Hedef dildeki sesleri, belirgin ancak anlaşılırlığı etkilemeyen hatalarla çıkarır.	Hedef dildeki sesleri, kısmen anlam belirsizliklerine yol açan hatalarla çıkarır.	Hedef dildeki sesleri, sıklıkla anlam belirsizliklerine yol açan hatalarla çıkarır.
	1.2. *Parçalarüstü Birimler*	Vurgu, ton, süre gibi bürünsel özellikleri fark edilmesi güç hatalarla kullanır.	Vurgu, ton, süre gibi bürünsel özellikleri, belirgin ancak anlaşılırlığı etkilemeyen hatalarla kullanır.	Vurgu, ton, süre gibi bürünsel özellikleri kısmen anlam belirsizliklerine yol açan hatalarla kullanır.	Vurgu, ton, süre gibi bürünsel özellikleri sıklıkla anlam belirsizliklerine yol açan hatalarla kullanır.
2. Akıcılık	2.1. *Duraksamalar*	Nadir ve kısa süreli duraksamalarla kendini akıcı bir biçimde ifade eder.	Konuşmanın akıcılığını yer yer kesintiye uğratan süre veya sıklıktaki duraksamalara (suskular veya ee, ıı, şey, yani vb. doldurma ifadeler) başvurur.	Konuşmanın akıcılığını çoğunlukla kesintiye uğratan süre veya sıklıktaki duraksamalara (suskular veya ee, ıı, şey, yani vb. doldurma ifadeler) başvurur.	Konuşmanın akıcılığını bütünüyle bozan süre veya sıklıktaki duraksamalara (suskular veya ee, ıı, şey, yani vb. doldurma ifadeler) başvurur.
	2.2. *Yinelemeler*	Konuşmasında gereksiz sözcük ve cümle yinelemelerinden kaçınır.	Konuşmasında, nadiren, gereksiz sözcük veya cümle yinelemeleri yapar.	Konuşmasında, kısmen, gereksiz sözcük veya cümle yinelemeleri yapar.	Konuşmasında, sıklıkla, gereksiz sözcük veya cümle yinelemeleri yapar.
3. Doğruluk	3.1. *Dilbilgisel (Biçim-sözdizimsel) Doğruluk*	Düzeyine uygun dilbilgisel yapıları doğru bir biçimde kullanır. *Ekler ve birleşik sözcükler biçimsel açıdan doğru, uzun ve karmaşık cümle yapıları sayıca fazla ve neredeyse tamamı başarılıdır.*	Düzeyine uygun dilbilgisel yapıları kullanmada nadiren hata yapar. *Hatalar iletişimi aksatacak düzeyde değildir. Uzun ve karmaşık cümle yapıları sayıca fazla ve birçoğu başarılıdır.*	Düzeyine uygun dilbilgisel yapıları kullanmada kısmen hata yapar. *Hatalar yer yer anlam belirsizliklerine yol açacak düzeyedir. Uzun ve karmaşık cümle yapıları sayıca az ve kısmen başarılıdır.*	Düzeyine uygun dilbilgisel yapıları kullanmada sıklıkla hata yapar. *Hatalar çoğunlukla anlam belirsizliklerine yol açacak düzeyedir. Uzun ve karmaşık cümle yapıları denenmez veya denenenlerin çok azı başarılıdır.*
	3.2. *Sözcük Seçimi*	Sözcük ve söz öbeklerinin seçiminde neredeyse hiç hata yapmaz. *Seçilen sözcükler bağlamına uygun, eşdizimsel kullanımları doğru ve iletiyi aktarmada yeterli düzeydedir.*	Sözcük ve söz öbeklerinin seçiminde nadiren hata yapar. *Hatalar iletişimi aksatacak düzeyde değildir.*	Sözcük ve söz öbeklerinin seçiminde kısmen hata yapar. *İletilerin aktarılması yer yer dinleyici çabasını gerektirecek düzeydedir.*	Sözcük ve söz öbeklerinin seçiminde sıklıkla hata yapar. *Sözcük dağarcığının konu için sınırlı kaldığı görülür. Bu sınırlılık konuşma boyunca konuşucu için belirgin bir anlatım güçlüğü oluşturur.*
4. Söylem Yönetimi	4.1. *Bağlaşıklık*	Dilbilgisel ve sözcüksel bağlaşıklık araçları ile bağlayıcıları düzeyine uygun yetkinlikte kullanır. *Art arda gelen cümleler arasındaki anlamsal ilişki konuşmanın boyunca açık ve anlaşılır düzeyedir.*	Dilbilgisel ve sözcüksel bağlaşıklık araçları ile bağlayıcıları kullanmada nadiren hata yapar. *Art arda gelen cümleler arasındaki anlamsal ilişki konuşmanın genelinde açık ve anlaşılır düzeyedir.*	Dilbilgisel ve sözcüksel bağlaşıklık araçları ile bağlayıcıları kullanmada kısmen hata yapar. *Art arda gelen cümleler arasındaki anlamsal ilişki yer yer kurulamaz.*	Dilbilgisel ve sözcüksel bağlaşıklık araçları ile bağlayıcıları kullanmada sıklıkla hata yapar. *Art arda gelen cümleler anlamsal ilişki çoğunlukla kurulamaz.*
	4.2. *Tutarlılık*	Konuşmasını anlamsal-mantıksal bir bütünlük içinde yapılandırır. *Söylem bütünüyle bağdaşık ve iyi yapılandırılmıştır.*	Konuşmasını, birkaç noktada, dinleyicinin anlamsal-mantıksal bütünlük kurmasını gerektirecek yeterlikte oluşturur. *Söylem bağdaşık ancak yer yer iyi yapılandırılmamıştır.*	Konuşmasını, kısmen, dinleyicinin anlamsal-mantıksal bütünlük kurmasını gerektirecek yeterlikte oluşturur. *Söylem bağdaşık ancak büyük oranda iyi yapılandırılmamıştır.*	Konuşmasını, sıklıkla, dinleyicinin anlamsal-mantıksal bütünlük kurmasını gerektirecek yeterlikte oluşturur. *Söylem büyük oranda bağdaşık ancak iyi yapılandırılmamıştır.*
	4.3. *Ayrıntılılık ve Kapsam*	Düşünceyi geliştirme yollarından yararlanma/konuyu bakımından zengin bir içerikle konuşur. *Konu geniş bir bakış açısıyla ele alınmış, anlatım ayrıntılarla ve alt konularla zenginleştirilmiştir.*	Düşünceyi geliştirme yollarından yararlanma/konuyu bakımından kabul edilebilir bir içerikle konuşur. *Konu belirgin yönleriyle ele alınmış, anlatım fark edilir sınırlıktaki ayrıntılarla oluşturulmuştur.*	Düşünceyi geliştirme yollarından yararlanma/konuyu bakımından kısmen kabul edilebilir bir içerikle konuşur. *Konu ile ilgili ayrıntılar sınırlı sayıda ve/veya bir bölümü tekrar etmektedir.*	Düşünceyi geliştirme yollarından yararlanma/konuyu bakımından zayıf/yetersiz bir içerikle konuşur. *Söylem basit fikirlerle sınırlı ve birçoğu tekrar etmektedir.*
	4.4. *Biçem*	Durumsal bağlama bütünüyle uygun dil seçimleri yapar. *Ör.: Konuşmanın amacına uygun resmî ya da günlük bir dil kullanır.*	Durumsal bağlama çoğunlukla uygun dil seçimleri yapar.	Durumsal bağlama kısmen uygun dil seçimleri yapar.	Durumsal bağlama uygun dil seçimleri yapamaz.

EK-5: C1 Düzeyi Bağımsız Konuşma Dereceli Puanlama Anahtarı Uzman Değerlendirme Formundan Bir Kesit

C1 DÜZEYİ BAĞIMSIZ KONUŞMA DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI
UZMAN DEĞERLENDİRME FORMU

Sayın Hocam,
Görüşlerinize sunulan dereceli puanlama anahtarı adayı, Türkçe öğrenen C1 düzeyi yabancı öğrenicilerin bağımsız konuşma başarımlarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçme aracında yer alacak ölçütler, eleştirileriniz doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak uygulamaya hazır hale getirilecektir. Sizden, her bir maddeyi, "amacına uygunluk" yani "C1 düzeyi bağımsız konuşma becerisini temsil etme" durumlarına göre değerlendirmeniz beklenmektedir. Eğer madde; ilgili özelliği temsil ediyorsa A, biraz düzeltilmeye ihtiyacı varsa B, oldukça düzeltilmeye ihtiyacı varsa C ve ilgili özelliği temsil etmiyorsa D seçeneğini işaretleyiniz. İfadelerin açıklığı ve hedef kitle tarafından anlaşılırlığı veya önceden belirlenmiş maddede yer alma durumlarıyla ilgili düşünce ve önerilerinizi ifade üzerinde veya açıklama sütununda belirtiniz. Ölçme aracına dâhil edilebilir bulduğunuz yeni madde önerilerinizi bölüm sonuna not edebilirsiniz. Değerli katkılarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Arş. Gör. Mehmet Ali ARICI
Gaziantep Üniversitesi

A: Madde özelliği temsil ediyor.
B: Maddenin biraz düzeltilmeye ihtiyacı var.
C: Maddenin oldukça düzeltilmeye ihtiyacı var.
D: Madde özelliği temsil etmiyor.

Boyut	**Alt Boyut**	**PERFORMANS DÜZEYLERİ**				**A**	**B**	**C**	**D**	***Açıklama***
		4 Puan (*Çok İyi*)	**3 Puan (*İyi*)**	**2 Puan (*Geliştirilmeli*)**	**1 Puan (*Yetersiz*)**					
1. **Söyleyiş**	1.1. *Boğumlama*	Hedef dilde yer alan tüm sesleri yeterlikle telaffuz edebilir. Bir sesin fark edilir derecede hatalı sesletimi durumunda kendini düzeltir.	Hedef dilde yer alan sesleri nadir hatalarla ve fark edilmesi güç bir aksanla çıkarır.	Hedef dilde yer alan sesleri kısmen telaffuz edemez. Belirgin bir aksanla konuşur.	Hedef dilde yer alan sesleri sıklıkla telaffuz edemez. Konuşmanın anlaşılabilmesi için dinleyici çabasına gereksinim duyulur.					
2.**Parçalarüstü Birimler**	2.1. *Vurgu*	Vurguları doğru yerleştirerek dikkat çekmek istediği noktaların tamamını etkili ve anlaşılır bir biçimde aktarır.	Vurgularında nadiren fark edilir hatalar bulunur ancak bu durum konuşmanın etkililiğini kısıtlamaz.	Vurguları kısmen hatalıdır. Konuşma kısmen etkililiğini yitirmiştir.	Vurgularında sıklıkla hatalar bulunur. Konuşmanın anlaşılabilmesi için dinleyici çabasına gereksinim vardır.					
	2.2. *Tonlama*	Anlam farklılıklarını ifade edebilecek düzeyde ve çeşitte tonlama yapar.	Nadiren eksik veya fark edilir düzeyde hatalı tonlamalar yapar ancak bu durum konuşmanın doğallığını kısıtlamaz.	Tonlamalar kısmen eksik veya hatalıdır. Konuşma kısmen doğallığını yitirmiştir.	Konuşmada tonlama noksanlığından kaynaklı tekdüzelik veya sıklıkla yapılan tonlama hatalarından dolayı dinleyici çabasına gereksinim duyulur.					

EK-6: Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Özyeterlik Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,
Elinizdeki formda yazılı olan cümleler sizlerin konuşmaya yönelik öz yeterliliklerinizi öğrenebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu formda doğru ya da yanlış cevap bulunmamaktadır. Biz sadece sizlerin konuşma becerisine yönelik öz yeterliliklerinizi öğrenmek istiyoruz. Lütfen formda yer alan cümleleri okuyunuz. Cümlelerin karşısındaki puanlar **1 hiç bana uygun değil 7 ise tamamen bana uygun demektir**. Sizler bu cümlelerin sizlere uygunluğunu **1 ilâ 7 arasında derecelendirerek işaretleyiniz**.
Çalışmaya katkılarınız için teşekkür ederim.

Maddeler		1	2	3	4	5	6	7
1	Bir konuşmadaki bütün kelimeleri doğru seslendirebilirim.							
2	Konuşurken dil bilgisi kurallarına uygun cümleler kurabilirim.							
3	Konuşurken ekleri yerinde kullanabilirim.							
4	Bir konu hakkında konuşma yapabilirim.							
5	Giriş, gelişme ve sonuç planına uygun olarak bir konuşma yapabilirim.							
6	Düşüncelerimi sözlü olarak konunun dışına çıkmadan anlatabilirim.							
7	Bilgi sahibi olduğum bir konuda konuşabilirim.							
8	Hayal ettiklerim hakkında bir konuşma yapabilirim.							
9	Duygu ve düşüncelerimi konuşarak ifade edebilirim.							
10	Konuşurken konuya uygun örnekler verebilirim.							
11	Bir tartışmada karşıt görüşler dile getirebilirim.							
12	Konuşmama uygun ifadelerle başlayabilirim.							
13	Belirtilen/seçilen bir konuyla ilgili konuşabilirim.							
14	Öğrenim hayatımı anlatan bir konuşma yapabilirim.							
15	Tartışmalara sözlü olarak katılabilirim.							
16	Konuşurken aklımdaki şeyleri tam olarak anlatabilirim.							
17	Kendimi akıcı olarak ifade edebilirim.							
18	Düşüncelerimi kesin ve kendimden emin bir biçimde dile getirebilirim.							
19	Konuşmamı uygun ifadelerle sonlandırabilirim.							

EK-7: Çevrimiçi Ortama Aktarılan Öğrenme Günlüğü

ÖĞRENME GÜNLÜĞÜ

Adı: ***Tarih:***
Soyadı:

Değerli Katılımcı,
Gün boyunca gerçekleştirilen etkinliklerde nasıl çalıştığınızı, neler düşündüğünüzü ve neler hissettiğinizi derinlemesine düşünerek öğrenme günlüğünüzü doldurunuz.

1. Bugünkü derslerde neler öğrendim?

2. Bugünkü derslerde bana kolay ve zor gelen şeyler nelerdi? Niçin?

- *Kolay Gelen:*
- *Zor Gelen:*

3. Bugün dersleri daha iyi anlamak için neler yaptım?

4. Derslerde öğrenmemi kolaylaştıran şeyler nelerdir?

5. Derslerde öğrenmemi engelleyen şeyler nelerdir?

6. Bugünkü derslerde bana keyif veren şeyler nelerdi?

7. Bugünkü derslerde beni sıkan şeyler nelerdi?

8. Bugünkü derslerde en etkilendiğim bölüm hangisiydi? Neden?

9. Bugünkü derslerde öğrendiklerimin bana ne gibi yararları olabilir?

10. Etkinlikler sırasında kimlerden (arkadaş, öğretmen) yardım aldım? Yardım almak işimi kolaylaştırdı mı? Nasıl?

11. Bugünkü derslerde yanıtlanacağını umduğum ancak yanıtlanmayan sorular oldu mu? Olduysa hangileriydi?

12. Bugünkü derslere ilişkin başka belirtmek istediklerim:

EK-8: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

KATILIMCI GÖRÜŞME FORMU

Ad-Soyad:
Tarih:
Saat (*Başlama-Bitiş*):

Merhaba,

Yansıtıcı düşünme uygulamalarının Türkçe öğrenen yabancı öğrenicilerin konuşma becerilerine ve konuşma özyeterlik algılarına etkisini araştırdığım tez çalışmamda, uygulama sürecinde yer alan siz değerli katılımcıların görüşlerine gereksinim duymaktayım. Bu doğrultuda sizlere, yapılan etkinliklerle ilgili birtakım sorular yönelteceğim. Soruları dikkatle ve samimiyetle yanıtlayacağınıza inanıyorum. Görüşme sırasında konuşulanlar sözlü veya yazılı olarak üçüncü kişilerle paylaşılmayacak, araştırma sonuçlarının raporlaştırılmasında kimlik bilgileriniz saklı tutulacaktır. Görüşmenin en fazla 30 dakika süreceğini sanıyorum. Başlamadan önce, bana sormak istedikleriniz varsa yanıtlayabilirim. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Mehmet Ali ARICI

1. C1 kuru boyunca gerçekleştirilen yansıtıcı düşünme etkinliklerini (öğrenme günlüğü tutma, kavram haritası oluşturma, kendini değerlendirme, sesli düşünme vd.) kolaylık-zorluk açısından değerlendirdiğinizde neler söyleyebilirsiniz?
   - Varsa, zorlandığınız bölümleri belirterek zorlanma nedenlerinizi paylaşır mısınız?

2. Yansıtıcı düşünme etkinliklerine katılım göstermede kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
Bu etkinlikleri değerlendirdiğinizde;
   - Sıkıcı bulduğunuz bölümler hangileridir?
   - Eğlenceli bulduğunuz bölümler hangileridir?

3. C1 kuru boyunca gerçekleştirilen yansıtıcı düşünme etkinliklerinin gündelik yaşamınıza bir etkisi olduğunu/olacağını düşünüyor musunuz?
   - Yanıtınız evet ise, bunun ne yönde ve ne düzeyde bir etki olduğunu açıklar mısınız?

4. C1 kuru boyunca gerçekleştirilen yansıtıcı düşünme etkinliklerinin Türkçe konuşma başarımınıza -olumlu ya da olumsuz- bir etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?
Yanıtınız evet ise, bu etkinin;
   - Hangi yön(ler)den (telaffuz, dilbilgisel doğruluk, sözcük bilgisi, akıcılık, içerik, üslup vb.) ve ne düzeyde gerçekleştiğini düşünüyorsunuz?

5. C1 kuru boyunca gerçekleştirilen yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile ilgili aklınızda kalan bir olayı paylaşır mısınız?

EK-9: Konuşma Başarımı Ön Test-Son Test Konu Başlıkları ve Açımlayıcı Sorular

KONU BAŞLIKLARI VE AÇIMLAYICI SORULAR

Meslek Seçimi

Türkiye'de bazı meslekleri yapabilmek için birtakım sınavlarda başarılı olmak gerekmektedir. Bu sınavlar, mesleğe yönelik eğitim sürecinin henüz başında olacağı gibi (örneğin üniversiteye giriş sınavlarında) verilen eğitim sonrasında mesleğe kabul için de (örneğin KPSS) düzenlenebilmektedir.

- Meslek edinimi sürecinde gerçekleştirilen bu elemelerin olumlu ve olumsuz ne gibi yönleri olabilir? Bu durumu kendi ülkenizle karşılaştırdığınızda neler söyleyebilirsiniz?
- Meslek seçimi ile ilgili kendi deneyimleriniz nelerdir?
- Ülkenizdeki gözde meslekler hangileridir? Bu mesleklerin tercih edilme nedenleri sizce nelerdir?

Türkiye'de Eğitim ve Okul Hayatı

Türkiye'de birçok insan liseden sonra eğitimlerini devam ettirmek amacıyla üniversitelere kaydolmakla, on binlerce yabancı uyruklu öğrenci aynı amaçla Türkiye'ye gelmektedir.

- Sizce bu durumu ortaya çıkaran nedenler nelerdir? Sizin deneyimleriniz nelerdir?
- Türkiye'de eğitim almanın avantaj ve dezavantajları sizce nelerdir?
- Türkiye'deki eğitim ve okul hayatını kendi ülkenizle karşılaştırdığınızda neler söyleyebilirsiniz?

Kültür Farklılıkları/Gelenek ve Görenekler

Türkiye kendi içinde birçok farklı kültürü ve geleneği barındırması bakımından oldukça zengin bir ülkedir.

- Siz bu çeşitliliği nasıl yorumluyorsunuz? Deneyimleriniz nelerdir?
- Kendi kültür ve geleneklerinizle karşılaştırdığınızda ne tür farklılıklardan söz edebilirsiniz?
- Bu durumun avantaj ve dezavantajları sizce nelerdir?

Köy ve Şehir Hayatı

Yapılan bazı araştırmalara göre; Türkiye'de şehirlere yapılan göçler son yıllarda azalmakta, hatta bir kısım şehirli köylere yerleşmekte ve yaşamlarını köylerde sürdürmektedir.

- Sizce bu durumu oluşturan nedenler nelerdir?
- Köy ve şehir yaşamının avantaj ve dezavantajları sizce nelerdir?
- Sizin seçiminiz hangisidir? Niçin?
- Ülkenizdeki köy ve şehir hayatı hakkında neler söyleyebilirsiniz?

Sosyal Medya

Son verilere göre Türkiye'deki 60 milyon internet kullanıcısından yaklaşık 48 milyonu "sosyal medya bağımlısı" olarak değerlendirilmektedir.

- Sosyal medya bağımlılığı sizce nedir? Sizce bu durumun nedenleri nelerdir?
- Sosyal medya kullanımının yararları ve zararları hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- Sosyal medya bağımlılığından kurtulmak için sizce neler yapılabilir?
- Sosyal medya kullanımı açısından kendi ülkenizle karşılaştırdığınızda neler söyleyebilirsiniz?

Sağlıklı Yaşam ve Spor

Son yıllarda dünyada ve Türkiye'de spora olan ilgi giderek artmakta; bu artış yalnızca sporcu sayısında değil, yapılan sporun yoğunluğunda da kendini göstermektedir.

- Sporun sizin yaşamınızdaki yeri nedir? Sizin ilgilendiğiniz herhangi bir spor dalı var mıdır? Anlatınız.
- Spor yapmanın faydaları ve zor yanları sizce nelerdir?
- Sağlıklı yaşam kültürü ve spor alışkanlıkları bakımından kendi ülkeniz hakkında neler söyleyebilirsiniz?

Seyahat

Türkiye'yi her yıl 40 milyonun üzerinde yabancı turist ziyaret etmektedir.

- Sizce bu durumun nedenleri nelerdir?
- Türkiye'de seyahat ettiğiniz yerleri ve hissettiklerinizi anlatabilir misiniz?
- Türkiye'yi turistik açından ülkenizle karşılaştırdığınızda neler söyleyebilirsiniz?

Aile ve Arkadaşlık İlişkileri

Farklı ülkelere göç, kişilerin gündelik yaşamlarını, aile ve arkadaşlık ilişkilerini birçok yönden etkilemektedir.

- Türkiye'deki sosyal ilişkileri nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Türkiye'ye geldikten sonra arkadaşlık ilişkilerinizde ne gibi değişiklikler oldu? Anlatınız.
- Arkadaş seçiminde nelere dikkat edersiniz?
- Kendi ülkenizle kıyasladığınızda aile ve arkadaşlık ilişkileri bakımından ne tür farklılıklardan söz edebilirsiniz?

EK-10: Deney Grubu Ders Planları

DERS PLANI 1	
Düzey	C1
Şube	C Şubesi
Ünite Adı	Hadi Beni Güldür
Alt Ünite Adı	Gülümse
Önerilen Süre	5 Ders Saati
Araç ve Gereçler	Ders Kitabı (Yeni Hitit), Sanal Tahta, Çevrimiçi Öğrenme Günlüğü
Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Strateji, Yöntem ve Teknikler (Sorgulama, Öz Değerlendirme, Sesli Düşünme, Akran Değerlendirme, Öğrenme Günlüğü Tutma), Soru-Yanıt, Düzanlatım
Yeterlikler	- Değişmeceli anlatımların (deyim, mecaz, argo vb.) yer aldığı iletileri anlamlandırabilir. - Bağlamdan hareket ederek (eş seslilik, sözdizimsel belirsizlik vb. gibi) çokanlamlılığa yol açan ifadeleri çözebilir. - …-(y)E …-(y)E ulacının işlevini ayırt edebilir. - Hedef dilin hemen hemen tüm seslerini telaffuz edebilir. - Anlaşılır, ayrıntılı, iyi yapılandırılmış ve geniş kapsamlı betimlemeleri ya da kendi kurmaca metinlerini okuyucu kitlesine uygun, inandırıcı, kişisel ve doğal bir üslup ile kaleme alabilir. - Yazı dilini yazım kurallarına uygun bir biçimde kullanabilir. - Hitap edilen kişiye, metin türüne ve konuya bağlı olarak söz varlığı, biçem ve dil kuralları açısından nitelikli metinler yazabilir.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
1- Hazırlık Aşaması	
Dikkati Çekme / Ön Bilgileri Harekete Geçirme	Öğrenicilerden ünite başında yer alan fotoğrafları incelemeleri istenerek derse şu sorularla başlanır: - Bu fotoğraflar size neler çağrıştırıyor? - Sizce mizah nasıl ortaya çıkmış olabilir? - Siz nelere/kimlere gülersiniz? Sizce "kötü espri" nedir? Kendi mizah anlayışınızı değerlendirdiğinizde neler söyleyebilirsiniz?
Güdüleme / Amaç Belirleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Bugünkü derslerimizde mizah üzerine konuşacağız. Konu ile ilgili çeşitli etkinliklerimiz olacak. Bu etkinliklerle sizlerin konuşma ve yazma becerilerinize, deyim, mecaz, argo gibi değişmeceli anlatımları kavramanıza ve ulaçların kullanımına dönük dilbilgisel yeterliklerinize katkı yapılması amaçlanmaktadır."
Geçiş	Öğretici, "Şimdi biraz kötü espriler üzerine konuşalım." diyerek ilk etkinliğe geçer.
2- İşleniş ve Değerlendirme Aşamaları	
Etkinlik 1 (Espri Bulalım/ Espri Bunun Neresinde?)	- Öğrenicilerden etkinlikte yer alan cümleleri incelemeleri istenir. - Her cümle bir öğreniciye okutulur ve cümlede yer alan espriyi sesli düşünme yöntemiyle tahmin etmesi istenir. - Verilen yanıtlar sınıf içinde değerlendirilir ("Arkadaşının verdiği yanıt doğru mu? Hatalıysa, sence nerede hata yapıyor?") Her açıklama için öğretici geribildirim verir. - Etkinliğin devamında yer alan benzer cümle yazma çalışmasında öğrenicilere yazmaları için uygun süre verilir. - İlk öğrenici kendi cümlesini okuduktan sonra kendi seçeceği bir arkadaşına dönerek "Espri bunun neresinde?" diye sorar. - Soruyu soran öğrenici tahmin ve açıklamaları dinler, ipuçları verir ve espriyi açıklayarak öğreticiden geribildirim alır. Uygulama tüm öğrenicilerden cümle alınıncaya dek devam ettirilir.
Etkinlik 2 (Anlamlarını Tahmin Edelim, Eşleştirelim)	- Öğrenicilerden, etkinlikte yer alan cümleleri incelemeleri istenir. - Seçilen öğrenicilerden; altı çizili ifadelerin anlamlarını tahmin etmeleri ve hangi bilgilerden yola çıktıklarını açıklamaları istenir. - Yanıtlar tartışılarak karşılıkları ders kitabında işaretlenir. Eşleştirmelerin doğruluğu öğretici tarafından denetlenir. - Altı çizili ifadelerin yer aldığı yeni cümleler oluşturularak öğrenme pekiştirilir.

Dilbilgisi + Etkinlik 3 (İşaretleyelim)	- Öğrenicilere ulaçlar hakkında önceki derslerden neler hatırladıkları sorularak ulaçların işlevleri hakkında kısa bir hatırlatma yapılır. - Öğrenicilerden, etkinlikte yer alan cümleleri incelemeleri istenir. - İlk cümledeki "…-(y)E …-(y)E" ulacının cümleye kattığı anlamı sezdirmek amacıyla, öğretici cümleyi vurgu ve tonlamaya dikkat çekerek okur ve öğrenicilere "Sizce bu cümleyi kuran birisi hangi duyguda olabilir?" sorusunu sorarak ulacın işlevini sezdirir. - Gelen yanıtlar sonrasında yapının işlevi (azımsama, beğenmeme tutumunu yansıtan yinemeler kurması) öğretici tarafından açıklanır. - Sırasıyla diğer örnek cümleler incelenerek yapının işlevi pekiştirilir. - Öğrenicilere yapı ile ilgili anlamadıkları yerler olup olmadığı sorularak gerektiğinde ek örneklerle yapı açıklanır. - Öğrenmenin pekişmesi için oluşturulan işaretleme etkinliği yapılır. Etkinlik boyunca öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtma yapar.
Ara Geçiş	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Şimdi söyleyiş becerisine önemli katkıları olan tekerleme etkinliğini gerçekleştireceğiz."
Etkinlik 4 (Tekrar Edelim)	Öğreniciler etkinlikte yer alan tekerlemeleri inceler ve her bir tekerleme için aşağıdaki sırayı takip ederler: • Tekerleme öğrenicilere dinletilir. • Hep birlikte ritim tutulur. • Rastgele bir öğreniciye tekerleme tekrarlatılır. • Tekrarlamalar istendik düzeyde oluncaya dek bu sıra sürdürülür. Uygulama tüm öğrenicilere yaptırılır. Etkinlik sonunda öğrenicilere yansıtıcı sorular yöneltilir: - Kolay yapabileceğini düşündüğün ancak alıştırmalar sırasında zorlandığını fark ettiğin (veya tam tersi durumda olan) tekerlemeler var mı? Varsa hangileri? - Hangi tekerlemelerde (ses benzerliklerinde) daha çok zorlandığını düşünüyorsun? Sence nedenleri neler olabilir? - Gündelik konuşmalarında telaffuz hatası yaptığında neler hissediyorsun? Sence bu konuda neler yapabilirsin? - …
Etkinlik 5 (Benzerini Yazalım)	Öğretici "Üçgenin Alanı" (bkz. U7D1.5) fıkrasını sınıfla paylaşır. - Fıkrada geçen üç tanım, öğretici tarafından ekrana yansıtılır. - Öğrenicilere fıkrada yer alan sözcüklerle daha önce karşılaşıp karşılaşmadıkları sorularak üç tanım arasındaki farklılıklar ve bu farklılıkları oluşturan nedenler tartışılır. - Etkinlikte yer alan cümleler sırayla okunarak öğrenicilerden fıkra ile benzeşim kurmaları istenir. - Öğrenicilerden, etkinlik kitabında 70, 50 ve 18 yaşları için verilen örneklerden yola çıkarak dördüncü bir biçem oluşturmaları istenir. - Yazma için öğrenicilere uygun süre verilir. - Hazırlanan metinler paylaşılır, paylaşılan metinlerin biçem yönünden benzerlikleri üzerine tartışılır.
3- Kapanış	
Gelecek Planlama	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Yarın, ünite kapsamında mizahın hangi amaçlarla kullanıldığı, mizahla ilişkili kavramları ve gülünç bir hikâyenin nasıl tasarlanabileceği üzerine konuşacağız."
Tekrar Güdüleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Dil öğrenme sürecinde, ders ortamı dışında da Türkçe konuşup yazmanız, Türkçe dinleme ve okumalar yapmanız başarılı olma yolunda sizlere önemli katkılar sağlayacaktır." Etkinliklere katılan ve çaba gösteren tüm öğrenicilere teşekkür edilir.
Kapanış	Ders sonunda öğrenicilerden öğrenme günlüklerini doldurmaları istenir. Günlüklerin derin ve dikkatli bir düşünmeyle doldurulmaları gerektiği öğrenicilere anımsatılarak ders iyi dileklerle sonlandırılır.

DERS PLANI 2	
Düzey	C1
Şube	C Şubesi
Ünite Adı	Hadi Beni Güldür
Alt Ünite Adı	Gülümse
Önerilen Süre	5 Ders Saati
Araç ve Gereçler	Ders Kitabı (Yeni Hitit), Sanal Tahta, Çevrimiçi Öğrenme Günlüğü
Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Strateji, Yöntem ve Teknikler (Sorgulama, Kavram Haritası Oluşturma, Öz Değerlendirme, Sesli Düşünme, Akran Değerlendirme, Öğrenme Günlüğü Tutma), Soru-Yanıt, Düzanlatım
Yeterlikler	- Çağdaş yazınsal metinleri kolaylıkla anlamlandırabilir. - Konuları uygun biçimde birleştirerek ve bazı noktaları geliştirip sonuçlandırarak ayrıntılı biçimde anlatabilir.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
1- Hazırlık Aşaması	
Dikkati Çekme / Ön Bilgileri Harekete Geçirme	Öğrenicilere gülmenin ne gibi yararları olabileceği sorularak düşüncelerini paylaşmaları istenir.
Güdüleme / Amaç Belirleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Bugünkü derslerimizde mizahın hangi amaçlarla kullanılabileceği, mizahla ilişkili kavramları ve gülünç bir hikâyenin nasıl tasarlanabileceği üzerine konuşacağız. Konu ile ilgili çeşitli etkinliklerimiz olacak. Bu etkinliklerle sizlerin yazınsal metinleri anlamlandırma ve konuları uygun biçimde birleştirerek ayrıntılı biçimde anlatma becerilerinize katkı sağlanması amaçlanmaktadır."
Geçiş	Öğretici "Şimdi konu başlığımızı inceleyelim." diyerek ilk etkinliğe geçer.
2- İşleniş ve Değerlendirme Aşamaları	
Etkinlik 6 (Sürdürelim, Bulalım, İşaretleyelim)	- "MİZAH" sözcüğü tahtaya yazılarak bir kavram haritası oluşturulur. - Anahtar sözcükler tartışılarak ders kitabında ilgili yere not edilir. - Öğrenicilerden, başlıktan ("Mizahın Gücü") yola çıkarak metnin içeriğini tahmin etmeleri istenir ve yapılan tahminler tahtaya yazılır. - Metin farklı öğreniciler tarafından sesli biçimde okunur. - Öğrenicilerin okuma hataları ve okuma güçlükleri öğretici tarafından not alınır. - Sesli okuma yapan öğreniciler yansıtıcı sorular ("Kurallara uygun okudun mu?", "Nerelerde hata yaptın?", "Bu hataların kaynağı sence nedir?", "Nasıl düzeltebilirsin?" vb.) doğrultusunda okumaları ile ilgili kendilerini değerlendirir, okuma başarımlarını karşılaştırır. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici, tahminleri kolaylaştırıcı biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirir ve yakın anlamlı sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Metinde yer alan, "Mizah" kavramıyla ilişkili diğer sözcükler belirlenerek ders kitabında ilgili yere not edilir. - Tahtadaki tahminler sınıfça değerlendirilir ve metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan doğru-yanlış etkinliği yapılır. Etkinlikler boyunca öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtmalar yapar.
	Okuma ve işaretleme etkinliklerinden sonra öğrenicilere yansıtıcı sorular yöneltilir: - Okunan metinde hangi bilgileri ilginç buldun? Neden? - Metni okurken zihninde hangi sorular oluştu? Neleri merak ettin? - Metni okurken zihninde canlanan Norman Cousins kişisini nasıl betimlersin? - …
	- Etkinliğin devamı niteliğinde, metin tamamlama çalışması olarak oluşturulan "Mizah ruhsal açıdan da insanı büyük ölçüde destekler. Şöyle ki…" cümlesiyle başlayan paragrafın her öğrenici tarafından tamamlanması için uygun süre verilir. - Oluşturulan paragraflar okunarak sınıfça değerlendirilir.
Ara Geçiş	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Şimdi gerçekleştireceğimiz etkinlikte, yazma etkinliğinde olduğu gibi bir metin üreteceğiz. Ancak sözlü olarak üreteceğimiz bu metnin giriş, gelişme ve sonuç kısımlarını da biz oluşturacağız. Sonrasında ise bu

	metni (performansı) birlikte daha yakından inceleyerek artı ve eksilerimizi ortaya koymaya çalışacağız. Etkinliklere önyargısız bir biçimde katılmanız, performans süresince etkin ve dikkatli olmanız ve gözlem ve değerlendirmelerinizi dürüst ve gerçekçi bir biçimde yansıtmanız hem ortaya çıkacak metnin niteliği hem de sorunların daha sağlıklı saptanabilmesi açısından oldukça önemlidir.”
Etkinlik 7 (Anlatalım, Güldürelim)	- Öğreniciler 3’lü veya 4’lü gruplara ayrılarak grup üyeleri “başlatıcı”, “geliştirici(ler)” ve “bitirici” olarak belirlenir. - Başlatıcı, başından geçen bir anıyı veya kendi üreteceği bir hikâyeyi anlatmaya başlar. - Giriş yapıldıktan sonra öğretici uygun yerde anlatımı durdurarak sıradaki grup üyesine (geliştirici) hikâyeyi devam ettirmesini ister (geliştirilen hikâyenin gülünç ögeler içermesine özen gösterilir.) - Grupta yer alan diğer anlatıcılar bu sırayı takip eder ve bitirici hikâyeyi sonlandırarak bir hikâye metni oluşturulur. - Etkinlik her grup için ses kaydına alınarak sınıfça baştan sona dinlenir.
	Dinlemeler sırasında ve sonrasında grup üyelerine yansıtıcı sorular yöneltilir: Başlatıcı için: - Hikâyeye yeterince iyi/etkileyici/dikkat çekici başladığını düşünüyor musun? - Hikâyeye başlarken aklında hangi seçenekler vardı? Niçin bu hikâyeyi anlatmaya karar verdin? - Hikâyenin gelişme ve sonuç bölümlerini dinlerken neler hissettin? - … Geliştiriciler için: - Hikâyeyi devam ettirmede hangi bilgiler sana yardımcı oldu? Nerelerde zorlandın? - Diğer geliştiricilerle karşılaştırdığında performansını nasıl buluyorsun? Hikâyeni yeniden tasarlasan hangi değişiklikleri yaparsın? - … Bitirici için: - Hikâyeyi sonlandırırken zihninde hangi seçenekler oluştu? Hikâyeyi niçin böyle bitirdin? Hikâyedeki hangi bilgiler seni bu şekilde bitirmeye yönlendirdi/zorladı? - ...
	Hikâyeler tamamlandığında dinleyiciler alkışlayarak beğenilerini yansıtırlar. Her hikaye sonrasında sınıfa şu sorular yöneltilir: - Hikâyeyi eğlenceli buldunuz mu? - Siz olsanız bu hikâyede ne tür değişiklikler yapardınız? - Sizce bu hikâyenin başlığı ne olmalı? - …
3- Kapanış	
Gelecek Planlama	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: “Yarın ünite kapsamında mizah kurslarından ve ünlü mizahçılardan söz edeceğiz. Kalıplaşmış yineleme yapıları hakkında bir de dilbilgisi etkinliğimiz olacak.”
Tekrar Güdüleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: “Kur sınavlarına kadar önümüzde uzun bir süre var. Derslere sınav odaklı değil öğrenme odaklı yaklaşmanız ve çalışmalarınızı bu yönde planlamanız hem sınav kaygınızı azaltacak hem de öğrenme performansınızı iyileştirecektir.” Etkinliklere katılan ve çaba gösteren tüm öğrenicilere teşekkür edilir.
Kapanış	Ders sonunda öğrenicilerden öğrenme günlüklerini doldurmaları istenir. Günlüklerin derin ve dikkatli bir düşünmeyle doldurulmaları gerektiği öğrenicilere anımsatılarak ders iyi dileklerle sonlandırılır.

DERS PLANI 3	
Düzey	C1
Şube	C Şubesi
Ünite Adı	Hadi Beni Güldür
Alt Ünite Adı	Gülümse/Mizahın Türkçesi
Önerilen Süre	5 Ders Saati
Araç ve Gereçler	Ders Kitabı (Yeni Hitit), Dinleme Metni (Yeni Hitit), Sanal Tahta, Çevrimiçi Öğrenme Günlüğü
Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Strateji, Yöntem ve Teknikler (Sorgulama, Soru Sorma, Sesli Düşünme, Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirme, Öğrenme Günlüğü Tutma), Soru-Yanıt, Düzanlatım
Yeterlikler	- Metinlerde geçen olayı, zamanı, mekânı, kişiyi/kişileri bağlamsal anlam içerisinde fark edebilir. - Kişisel, akademik veya mesleki hayatla ilgili açık ve yapılandırılmış bir konuşmanın içeriğini yakalayabilir. - Bir konuda savunduğu düşünceyi önemli noktalarına ve ayrıntılarına dikkat ederek yazabilir. - Yazı dilini yazım kurallarına uygun bir biçimde kullanabilir. - Kalıplaşmış yineleme yapılarının kuruluş ve kullanım özelliklerini ayırt edebilir.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
1- Hazırlık Aşaması	
Dikkati Çekme / Ön Bilgileri Harekete Geçirme	Öğrenicilerden; o güne değin hangi kurs ve topluluklara katıldıklarını, hangilerine katılmak istediklerini, bunlara ilişkin deneyimlerini, bu kursların yaşamlarında ne türden değişikliklere neden olduğunu ve memnun oldukları/hayal kırıklığı yaşadıkları durumları sınıfla paylaşmaları istenir.
Güdüleme / Amaç Belirleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Bugünkü derslerimizde mizah kurslarından ve ünlü mizahçılardan söz edeceğiz. Konu ile ilgili çeşitli etkinliklerimiz olacak. Bu etkinliklerle sizlerin dinleme-anlama becerilerinize, savunduğunuz bir düşünceyi yazma gibi üretici dil becerilerinize ve kalıplaşmış yinelemelerin kullanımına dönük dilbilgisel yeterliklerinize katkı sağlanması amaçlanmaktadır."
Geçiş	Öğretici "Şimdi metnimizi dinleyelim." diyerek ilk etkinliğe geçer.
2- İşleniş ve Değerlendirme Aşamaları	
Etkinlik 8 (İşaretleyelim, Tamamlayalım)	- "Mizah Kursu" başlıklı metin iki kez dinlenir. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici, tahminleri kolaylaştırma adına sözcüklerin yazılışlarını tahtada gösterir, biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirerek yakın anlamlı sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Dinlenen metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan var-yok, boşluk doldurma ve doğru-yanlış etkinlikleri yapılır. Etkinlikler süresince öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtmalar yaparlar. Etkinlikler sonunda öğrenicilere yansıtıcı sorular yöneltilir: - Sizce okuma metinlerini mi yoksa dinleme metinlerini mi anlamak daha kolaydır? Neden? (Örneğin, bilmediğiniz bir sözcüğün anlamını araştırırken ilgili sözcüğün yazılışı mı yoksa seslendirilişi mi işinizi kolaylaştırıyor?) - İlk kez karşılaştığınız bir sözcüğün anlamını araştırırken hangi yöntemlere başvuruyorsunuz? Bu yöntemler sizce ne ölçüde işe yarıyor? - …
Etkinlik 9 (Dinleyelim, Yanıtlayalım)	- Öğrenicilerden beğendikleri komedyenleri tanıtmaları istenir. - Öğrenicilere Cem Yılmaz ismini duyup duymadıkları ve hakkında neler bildikleri sorulur. - "Bizi Anlatan Komedyen: Cem Yılmaz" başlıklı metin iki kez dinlenir. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici, tahminleri kolaylaştırma adına sözcüklerin yazılışlarını tahtada gösterir, biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirerek yakın anlamlı sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Dinlenen metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan

	işaretleme ve doğru-yanlış etkinlikleri yapılır. Etkinlikler boyunca öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtmalar yapar.
	- Öğrenicilerden Cem Yılmaz'la ilgili merak ettikleri birer soru hazırlamaları istenir. - Hazırlanan sorular sırayla okunarak "Bu sorunun yanıtını merak eden var mı?" diye sınıfa yöneltilir ve her soru farklı bir öğrenici tarafından araştırma ödevi olarak alınır. - Bir sonraki ders başında soruların yanıtları dinlenerek sınıf içinde değerlendirilir.
Ara Geçiş	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Şimdi komedyenler hakkında bir yazma çalışması gerçekleştireceğiz. Bu çalışmanın ardından da dilbilgisi etkinliklerini yapacağız."
Etkinlik 10 (Yazalım)	- Öğrenicilerden, tanıdıkları bir komedyen hakkında; komedyenin adını, başarısının sırrını veya başarısız sayılmasının nedenlerini tartışan bir metin oluşturmaları istenir. - Yazma için öğrenicilere uygun süre verilir. - Yazılan metinler sırayla sesli biçimde okunur. - Metinlerdeki hata ve eksiklikler öğretici tarafından not alınır.
	Etkinlik sonunda öğrenicilere yansıtıcı sorular yöneltilir: - Tanıtılan komedyenin hangi yönleri ilginizi çekti? Neden? - Tanıtılan komedyenin başarı/başarısızlık nedenlerini inandırıcı buldunuz mu? Niçin? - Okunan metinde yer almayan ancak konu ile ilgili merak ettiğiniz şeyler var mı? Varsa neler? - …
Dilbilgisi + Etkinlik 11 + Etkinlik 12 (Tamamlayalım, Yeniden Yazalım)	- Öğrenicilere yinelemeler hakkında önceki derslerden neler anımsadıkları sorularak ulaçların işlevleri hakkında kısa bir hatırlatma yapılır. - Öğrenicilerden, etkinlikte yer alan cümleleri incelemeleri ve yineleme içeren cümlelerin nasıl kurulduğu ve cümleye hangi anlamı kattıkları üzerine düşünmeleri istenir. - İlk cümledeki "araba mı araba" yinelemesinin cümleye kattığı anlamı sezdirmek amacıyla, öğretici cümleyi vurgu ve tonlamaya dikkat çekerek okur ve öğrenicilere "Sizce bu cümlede bir soru anlamı var mı?" diye sorar. - Sözde soru cümlelerinde yer aldığı gibi, sözde soru ifadesi olarak görünen yinelemenin, örnek cümlede anlamı pekiştirme amacıyla kullanıldığına dikkat çekilir. - Her bir örnek cümle, verilen bilgiler ışığında öğrenicilerce açıklanır, öğretici tarafından bağlamı belirginleştirici ipuçları verilerek hatalar düzeltilir. - Öğrenicilere yapı ile ilgili anlamadıkları yerler olup olmadığı sorularak ek örneklerle açıklanır. - Öğrenmenin pekişmesi için oluşturulan tamamlama ve yeniden yazma etkinlikleri yapılır. Etkinlikler boyunca öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtma yapar.
3- Kapanış	
Gelecek Planlama	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Yarın, Türkçede argonun kullanım örneklerine ve eski dönem komedyenlerin yaşamöykülerine göz atacağız."
Tekrar Güdüleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Kendi düşünme ve öğrenme süreçlerimize dönük yaptığımız incelemeleri ve edindiğimiz bilgileri ders dışı yaşantılarımıza da aktarabiliriz." Etkinliklere katılan ve çaba gösteren tüm öğrenicilere teşekkür edilir.
Kapanış	Ders sonunda öğrenicilerden öğrenme günlüklerini doldurmaları istenir. Günlüklerin derin ve dikkatli bir düşünmeyle doldurulmaları gerektiği öğrenicilere anımsatılarak ders iyi dileklerle sonlandırılır.

DERS PLANI 4	
Düzey	C1
Şube	C Şubesi
Ünite Adı	Hadi Beni Güldür
Alt Ünite Adı	Mizahın Türkçesi / Komedi Dünyası
Önerilen Süre	5 Ders Saati
Araç ve Gereçler	Ders Kitabı (Yeni Hitit), Sanal Tahta, Çevrimiçi Öğrenme Günlüğü
Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Strateji, Yöntem ve Teknikler (Sorgulama, Soru Sorma, Sesli Düşünme, Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirme, Öğrenme Günlüğü Tutma), Soru-Yanıt, Düzanlatım
Yeterlikler	- Çağdaş yazınsal metinleri kolaylıkla anlamlandırabilir. - Sinema filmlerini, özensiz günlük dil ya da argo ve birçok deyim içerse de anlayabilir. - İçinde bolca özensiz bir dilin ya da belirli grup dillerinin kullanıldığı ve bolca deyimlerin geçtiği filmleri izleyebilir. Dili hoşsohbet durumlarda esnek ve etkili bir biçimde kullanabilir, duygularını ifade edebilir, imalarda bulunabilir ve şakalaşabilir. - Metinlerde geçen olayı, zamanı, mekânı, kişiyi/kişileri bağlamsal anlam içerisinde fark edebilir. - Uzun ve karmaşık konuları özetleyebilir.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
1- Hazırlık Aşaması	
Dikkati Çekme / Ön Bilgileri Harekete Geçirme	Öğretici derse şu sorularla başlar: - "Yazıldığı gibi okunmak" sözünden ne anlıyorsunuz? "Türkçe yazıldığı gibi okunan bir dildir." sözü size ne anlatıyor? Siz bu söze katılıyor musunuz? - Türkçeyi anadilinizle karşılaştırdığınızda yazılış-okunuş açısından ne tür farklılık ve/veya zorluklardan söz edebilirsiniz?
Güdüleme / Amaç Belirleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Bu derste İngilizce, Fransızca, İtalyanca gibi Batı dilleri üzerine konuşacağız. Sonrasında ise Türkçede argonun kullanım örneklerini ve eski dönem komedyenlerin yaşamlarını inceleyeceğiz. Bu doğrultuda çeşitli etkinliklerimiz olacak. Bu etkinliklerle sizlerin; dilin sosyokültürel boyutuyla ilgili bilgilerinizin artırılması, bunları kullanma becerinizin geliştirilmesi ve çağdaş yazınsal metinleri değerlendirme yeterliklerinizin artırılması amaçlanmaktadır."
Geçiş	Öğretici, "Öncelikle metnimizi okuyalım." diyerek ilk etkinliğe geçer.
2- İşleniş ve Değerlendirme Aşamaları	
Etkinlik 13 (Okuyalım, İşaretleyelim)	- "Yabancı Diller" başlıklı metin farklı öğrenicilerce sesli biçimde okunur. - Öğrenicilerin okuma hataları ve okuma güçlükleri öğretici tarafından not alınır. - Sesli okuma yapan öğreniciler yansıtıcı sorular doğrultusunda okumaları ile ilgili kendilerini değerlendirir, okuma başarımlarını karşılaştırır. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici, tahminleri kolaylaştırıcı biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirir ve yakın anlamlı sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan işaretleme etkinliği gerçekleştirilir. Etkinlik boyunca öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtma yapar.
	Etkinlik sonunda öğrenicilere yansıtıcı sorular yöneltilir: - Siz yazarın görüşlerine katılıyor musunuz? Ne gibi eleştiriler yapabilirsiniz? - Yazarın sözünü ettiği duruma, günlük yaşamınızdan hangi örnekleri sunabilirsiniz? Karşılaştığınız örneklerde takındığınız tavır ve duygularınız hakkında neler söyleyebilirsiniz? - …
Etkinlik 14 (Anlatalım)	Etkinlik soruları kapsamında, konuşma dilinde yer alan argo sayılabilecek sözcük ve hitap şekilleri hakkında; - Türkçede bu türden hangi kullanımları bildikleri, - Gündelik yaşam içinde bu söyleyiş kalıplarını kullanıp kullanmadıkları, - Bu söyleyiş kalıplarını kullananlara karşı yaklaşımları, onları dinlemekten keyif

	alıp almadıkları, - Kendi dil ve kültürlerinden ne tür örnekler sunabilecekleri sınıf içinde tartışılır.
	- Öğrenicilere konu ile ilgili bir tirat (bkz. U7D4.14) izletilir. - İkinci izlemede anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Tahminleri kolaylaştırmak için öğretici ilgili sözcüklerin yazılışlarını tahtada gösterir, gerekli ipuçlarını verir ve eski öğrenmelerle ilişkilendirerek yakın anlamlı sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Öğreniciler izlenilen hikâyeden anladıklarını sırayla özetlerler.
	Etkinlik sonunda öğrenicilere yansıtıcı sorular yöneltilir: - (Arkadaşının) özetleme performansını değerlendirdiğinde neler söyleyebilirsin? Yapılan özetlemeleri karşılaştırdığında neler söyleyebilirsin? Sence nerelerde hata yapıyor(sun)? Zayıflıklar(ın) neler? Bu hataların üstesinden gelebilmek için sence neler yapabilir(sin)? - …
Ara Geçiş	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Görsel yorumlama, metnin konusunu tahmin etme, metne uygun bir başlık belirleme gibi çeşitli etkinliklerle dersimize devam ediyoruz."
Etkinlik 15 + **Etkinlik 16** (Okuyalım, İşaretleyelim) (Eşleştirelim, Tümcede Kullanalım)	- Tahtaya "Gülmek, iki insan arasındaki en kısa mesafedir." (V. Hugo) cümlesi yazılarak öğrenicilerden söz üzerine düşünerek duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenir. - Öğrenicilerden metin başında yer alan fotoğrafları incelemeleri istenerek bu görsellerin onlara neler çağrıştırdığı, görsellerde yer alan kişileri tanıyıp tanımadıkları, haklarında neler bildikleri sorulur. - "Sessiz ve Derinden" başlıklı metin farklı öğrenicilerce sesli biçimde okunur. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici, tahminleri kolaylaştırıcı biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirir ve yakın anlamlı sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan doğru-yanlış, karşılığını bulma ve işaretleme etkinlikleri yapılır. Etkinlikler boyunca öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtmalar yaparlar.
	Etkinlikler sonunda öğrenicilere yansıtıcı sorular yöneltilir: - Metnin başlığı ve içeriği arasında sizce nasıl bir ilişki var? Siz olsaydınız bu metne nasıl bir başlık koyardınız? Neden? - Şarlo'ya ve H. Lloyd'a birer renk yakıştırmanız istenseydi bu renkler hangileri olurdu? Niçin? - …
3- Kapanış	
Gelecek Planlama	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Yarın 'ünlü olmak' üzerine bir konuşma hazırlayacağız. Ayrıca sevdiğimiz bir komedi filmini tanıtacak, ünite kapsamında sözü edilen film festivalleri, aktör Peter Sellers ve miskin kedi Garfield hakkında konuşacağız. Belirteçlerle ilgili bir de dilbilgisi etkinliğimiz olacak."
Tekrar Güdüleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Argo, deyim, atasözü gibi kullanımlar dilin zenginliği arasında gösterilen unsurlardır. Özellikle gündelik yaşamda sıkça karşılaşılabilecek bu kullanımları bilmeden o dilde anlaşabilmek her zaman olanaklı olmayabilir. Bugünkü derslerimizde argo kullanımları anlama konusunda önemli bir adım attınız."
Kapanış	Ders sonunda öğrenicilerden öğrenme günlüklerini doldurmaları istenir. Günlüklerin derin ve dikkatli bir düşünmeyle doldurulmaları gerektiği öğrenicilere anımsatılarak ders iyi dileklerle sonlandırılır.

DERS PLANI 5	
Düzey	C1
Şube	C Şubesi
Ünite Adı	Hadi Beni Güldür
Alt Ünite Adı	Komedi Dünyası
Önerilen Süre	5 Ders Saati
Araç ve Gereçler	Ders Kitabı (Yeni Hitit), Dinleme Metni (Yeni Hitit), Sanal Tahta
Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Strateji, Yöntem ve Teknikler (Sorgulama, Soru Sorma, Sesli Düşünme, Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirme, Öğrenme Günlüğü Tutma), Soru-Yanıt, Düzanlatım
Yeterlikler	- Düşünce ve görüşlerini açık bir biçimde aktarabilir. - Hiç yoktan/hiç değilse belirteçlerinin kullanım özelliklerini ayırt edebilir. - Bir olay/ konu hakkında iyi yapılandırılmış bir kompozisyon veya rapor metni oluşturabilir. - Yazı dilini yazım kurallarına uygun bir biçimde kullanabilir. - Metinlerde geçen olayı, zamanı, mekânı, kişiyi/kişileri bağlamsal anlam içerisinde fark edebilir. - Toplumsal, mesleki veya akademik bilgiler içeren uzun metinleri değerlendirebilir.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
1- Hazırlık Aşaması	
Dikkati Çekme / Ön Bilgileri Harekete Geçirme	- Tahtaya "Bazıları büyük doğar, bazıları büyüklüğü kazanır, bazılarına da büyüklük yakıştırılır." (W. Shakespeare) sözü yazılır. - Öğrenicilerden söz üzerine düşünmeleri ve düşüncelerini paylaşmaları istenir. - Öğrenicilere başarılı olmakla şöhretli olmak arasında ne türden bir ilişki olabileceği sorularak tartışılır.
Güdüleme / Amaç Belirleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Bu derste 'ünlü olmak' üzerine bir konuşma hazırlayacak ve sunacağız. İlerleyen etkinliklerde ise sevdiğimiz bir komedi filmini tanıtacak, ünite kapsamında sözü edilen film festivalleri, aktör Peter Sellers ve miskin kedi Garfield üzerine konuşacağız. Belirteçlerle ilgili bir de dilbilgisi etkinliğimiz olacak. Bu etkinliklerle sizlerin; konuşma yeterliklerinize, bilgilendirici türdeki metinleri değerlendirmeye dönük okuma-anlama yeterliklerinize ve belirteçlerin kullanımına ilişkin dilbilgisel yeterliklerinize katkı yapılması amaçlanmıştır."
Geçiş	Öğretici "Şimdi ilk etkinliğimize geçebiliriz." diyerek ilk etkinliğe geçer.
2- İşleniş ve Değerlendirme Aşamaları	
Etkinlik 17 (Konuşalım)	- Öğrenicilere "Eğer bir ünlünün yerinde olmak isteseydiniz bu kim olurdu? Neden?", "Ünlü biri olmak isteseydiniz hangi alanda ünlü olmak isterdiniz? Niçin?", "Sizce ünlü olmanın avantaj ve dezavantajları nelerdir?", "Ülkenizde takip ettiğiniz hangi ünlüler var? Bu ünlüleri tanıtabilir misiniz?" soruları yöneltilerek bu sorulardan biri hakkında kısa bir konuşma hazırlamaları istenir. - Uygun süre verildikten sonra öğreniciler konuşma performanslarını gerçekleştir ve konuşmalar ses kaydına alınır.
	Kayıtlar sırayla dinlenerek konuşuculara yansıtıcı sorular yöneltilir: Performans öncesi; - Konuşmanı hazırlarken hayal gücünü yeterince iyi kullandığını düşünüyor musun? En çok hangi bölümlerde zorlandın? Niçin? - Hazırladığın konuşmayı tasarladığın gibi sunabileceğine inanıyor musun? Neler hissediyorsun? - … Kayıtlar dinlenirken (kayıtlar anlamlı birimlerde durdurularak); - Bunu söylerken ne düşünüyordun? Neleri kastettin? - Burada seni kaygılandıran şeyler neler? - Söyleyeceğin bir şeyi unuttuğunda veya dikkatin dağıldığında durumla baş edebilmek için ne tür yöntemler kullanıyorsun? - … Dinleme tamamlandığında; - Konuşmanı bir bütün olarak değerlendirdiğinde güçlü ve zayıf yönlerin, olumlu

	ve olumsuz bulduğun noktalar hangileridir? - Etkinlik boyunca hissettiklerini üç sıfatla tarif etmen istense, bunlar hangileri olurdu? Niçin?
Dilbilgisi + Etkinlik 18 + Etkinlik 19 (Tamamlayalım)	- Öğrenicilere belirteçler hakkında önceki derslerden neler hatırladıkları sorularak belirteçlerin işlevleri hakkında kısa bir hatırlatma yapılır. - Öğrenicilerden etkinlikte yer alan cümleleri incelemeleri istenir. - İlk cümledeki "hiç yoktan" belirtecinin cümleye kattığı anlamı sezdirmek amacıyla, öğretici cümleyi vurgu ve tonlamaya dikkat çekerek okur ve öğrenicilere bu belirtecin cümleye kattığı anlamı tahmin etmelerini ister. Tahminler süresince öğreniciler önceki hangi bilgilerden yola çıktıklarını açıkça belirtirler. - "Hiç yoktan" ve "hiç değilse" belirteçlerinin birleşik yapıda belirteçler olduklarına ve (hiç) ve olumsuzluk ifadeleri olan (yok, değil) birleşmesiyle oluştuklarına dikkat çekilir. - Yapılan tahminler sonrasında öğretici "hiç yoktan" ve "hiç değilse" belirteçlerinin fiildeki anlamı güçlendirmek için kullanılan belirteçler olduklarını belirterek taşıdıkları anlamları açıklar ve bu açıklamaları tahtaya yazar: "Hiç yoktan" gereksiz yere/boş boşuna anlamı taşırken; "hiç değilse" belirteci karşılaştırma yaparak iki durumdan birini tercih etme anlamı taşır. "Hiç değilse" yapısı, en az düzeyde elde edilen sonuçları nitelemek üzere kullanılır, "en azından" anlamı verir. Bu belirteçler iki cümle arasında da bir cümle içerisinde de olabilir: Hiç yoktan / hiç değilse + cümle Birinci cümle + hiç yoktan/hiç değilse + ikinci cümle - Öğreniciler bu bilgiler ışığında, örnekleri verilen cümleleri sesli düşünme yöntemiyle sırayla değerlendirir. - Öğrenmenin pekişmesi için oluşturulan tamamlama etkinlikleri yapılır. Etkinlik boyunca öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtma yapar.
Etkinlik 20 (Yazalım)	- Öğrenicilerden, sevdikleri bir komedi filminin, hangi noktalarda beğenilerini kazandığına değinen tanıtıcı bir özetini hazırlamaları istenir. - Öğrenicilere yazmaları için uygun süre verilir. - Hazırlanan metinler sırayla sesli biçimde okunur. - Dinleyici durumunda olan öğreniciler anlatılan filmde yer alan varlık kadrosu, yer, zaman ve olaylardan yola çıkarak filmin hikâye unsurlarını not alırlar. - Alınan notlardan hareketle, tanıtılan filmler sözlü olarak özetlenir. - Bu etkinlik en az üç metin için uygulanır.
Ara Geçiş	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Şimdi 'En Miskin, En Komik Kedi' ve 'İstanbul Komedi Film Festivali' metinlerinden hareketle çeşitli dinleme ve okuma etkinlikleri gerçekleştireceğiz."
Etkinlik 21 (Tamamlayalım)	- Öğrenicilerden; o güne değin hangi festivallere katıldıkları, deneyimleri, hangilerine katılmak istedikleri, memnun oldukları/hayal kırıklığı yaşadıkları durumları nedenleriyle birlikte paylaşmaları istenir. - "İstanbul Komedi Film Festivali" başlıklı metin iki kez dinlenir. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici, tahminleri kolaylaştırma adına sözcüklerin yazılışlarını tahtada gösterir, biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirerek yakın anlamlı sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Dinlenen metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan tamamlama ve doğru-yanlış etkinlikleri yapılır. Etkinlikler boyunca öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtma yaparlar. - Öğrenicilerden "İstanbul" ve "Festival" sözcüklerinin çağrıştırdığı sözcükleri yazarak bunları sırayla paylaşmaları istenir.
Etkinlik 22 (Dinleyelim, İşaretleyelim)	- "Parti" başlıklı metin iki kez dinlenir. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici, tahminleri kolaylaştırma adına sözcüklerin yazılışlarını tahtada gösterir, biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirerek yakın anlamlı sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Dinlenen metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan doğru-

	yanlış ve işaretleme etkinlikleri yapılır. Etkinlik boyunca öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtma yapar.
Etkinlik 23 (Okuyalım, İşaretleyelim, Özeti Düzeltelim)	- Öğrenicilere bildikleri çizgi film karakterleri sorularak bunları tanıtmaları istenir. - Garfield adını duyup duymadıkları ve hakkında ne bildikleri sınıfa sorulur. - "En Miskin, En Komik Kedi" başlıklı metin farklı öğrenicilerce sesli biçimde okunur. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici, tahminleri kolaylaştırıcı biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirir ve yakın anlamlı sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Okunan metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan doğru-yanlış, karşılığını bulma, işaretleme ve özeti düzeltme etkinlikleri yapılır. Etkinlikler boyunca öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtmalar yaparlar.
3- Kapanış	
Gelecek Planlama	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Önümüzdeki hafta, yeni ünite kapsamında, müziği hangi yollarla tükettiğimiz, müziğin akıl ve beden sağlığı ile ilişkisi ve kendi yaşamımıza olan etkileri üzerine konuşacağız."
Tekrar Güdüleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Bugünkü etkinliklerle hem dil becerilerimize hem de komedi kültürüne yönelik bilgi birikimimize yatırım yaptık." Etkinliklere katılan ve çaba gösteren tüm öğrenicilere teşekkür edilir.
Kapanış	Ders sonunda, tüm haftayı (üniteyi) kapsayan bir telefon konuşması canlandırması yapılır. Öğreniciler ikili gruplara ayrılarak; hafta boyunca yapılan etkinliklerden en çok akılda kalanları, eğlenceli ve sıkıcı geçen dersleri, başarılı ve başarısız hissedilen etkinlikleri, önemli görülen bilgileri, öğrenilenlerin olası yararlarını (örn. hangi alanlarda kullanabileceklerini) ve kendileri ile ilgili dile getirmek istedikleri diğer durumları içeren bir konuşma yaparlar. Görüşmelerin doğal ve karşılıklı konuşma havası içinde gerçekleşmesine özen gösterilir. (Örn. "Türkçe dersleri nasıl gidiyor? Bu hafta neler yaptınız?" gibi sorularla görüşmeler yönlendirilebilir.)
	Ders sonunda öğretici, öğrenicilerin öğrenme günlüklerinde dile getirdikleri durumları, belirlediği konular odağında gündeme getirir. Sorun ve endişeler sınıf içinde değerlendirilir, iş birliği içerisinde çözüm önerileri geliştirilir.

DERS PLANI 6	
Düzey	C1
Şube	C Şubesi
Ünite Adı	Ruhun Gıdası
Alt Ünite Adı	Müzik Başucumda
Önerilen Süre	5 Ders Saati
Araç ve Gereçler	Ders Kitabı (Yeni Hitit), Ses Dosyası (Müzik), Görseller, Sanal Tahta, Çevrimiçi Öğrenme Günlüğü
Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Strateji, Yöntem ve Teknikler (Sorgulama, Soru Sorma, Sesli Düşünme, Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirme, Öğrenme Günlüğü Tutma), Soru-Yanıt, Düzanlatım
Yeterlikler	- Düşünce ve görüşlerini açık bir biçimde aktarabilir. - Yaygın olmayan sözcüklerin eş anlamlılarını kullanarak -neredeyse tüm durumlarda- birkaç sözcük arasından seçim yapabilir. - Bir konu veya olay üzerine yapılmış yorumlara ilişkin bakış açılarını örneklerle gerekçelendirerek yazabilir. - Karmaşık nitelikli paragraflardan oluşan bir metnin içeriğini çözümleyebilir. Toplumsal, mesleki veya akademik bilgiler içeren uzun metinleri değerlendirebilir. - Biçime dayalı değiştirim alıştırmalarında edilgen çatılı cümlelerin kuruluş ve kullanım özelliklerini ayırt edebilir.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
1- Hazırlık Aşaması	
Dikkati Çekme / Ön Bilgileri Harekete Geçirme	- Sınıfa bir Türk Halk Müziği örneği (bkz. U8D6.0) dinletilir. - Öğrenicilerden dinleti boyunca hissettiklerini paylaşmaları istenir. - Öğrenicilerin Türk müziğine ilgileri sorulur. İlgili olan öğrenicilere hangi tür Türk müziği dinledikleri ve neden o türü tercih ettikleri sorularak yanıtlar sınıf içinde değerlendirilir.
Güdüleme / Amaç Belirleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Bu derste müziğin yaşamımızdaki yeri hakkında konuşacağız ve müziğin dil ve matematik gibi diğer disiplinlerle ilişkisini farklı açılardan ele alacağız. Konu ile ilgili çeşitli etkinliklerimiz olacak. Bu etkinliklerle sizlerin konuşma ve yazma becerilerinize, özellikle akademik bilgiler içeren uzun metinleri okuma-anlama yeterliklerinize ve cümle çatılarına ilişkin dilbilgisel yeterliklerinize katkı sağlanması amaçlanmaktadır."
Geçiş	Öğretici "Öncelikle müziğin yaşamımızdaki yeri hakkında konuşalım." diyerek ilk etkinliğe geçer.
2- İşleniş ve Değerlendirme Aşamaları	
Etkinlik 1 (İşaretleyelim, Ekleyelim, Anlatalım)	- "Niçin müzik?", "Hangi müzik?", "Ne zaman müzik?" ve "Hangi enstrüman?" soruları etkinlikte yer alan öncüllerden hareketle öğreniciler tarafından gerekçelendirilerek açıklanır. - Konuşmadaki hata ve eksiklikler öğretici tarafından not alınır. - Konuşma yapan öğreniciler yansıtıcı sorular doğrultusunda konuşmaları ile ilgili kendilerini değerlendirir, konuşma başarımlarını karşılaştırır. - Öğrenicilere, etkinlikte verilen öncüllerin konuşmalarını -biçim ve içerik açısından- ne ölçüde etkilediği sorularak öğrenicilerden konuşma sürecini yorumlamaları istenir.
Etkinlik 2 (Eşleştirelim)	- Öğrenicilerden, tanımları verilen sözcükleri sesli düşünme yöntemiyle eşleştirmeleri istenir. - Eşleştirmeler sınıf içinde değerlendirilir, doğrulukları öğretici tarafından denetlenir ve tanımı verilen sözcük cümle içinde kullanılarak öğrenme pekiştirilir. - Öğrenicilere, etkinlikte yer alan sözcüklere benzer biçimde, bildikleri terim sözcükler olup olmadığı sorulur. Paylaşılan terim sözcüklerin açıklamaları diğer öğrenicilere sorulur. - Açıklamaların doğruluğu, sözcüğü gündeme getiren öğrenici ve sonrasında öğretici tarafından değerlendirilir.

Etkinlik 3 (Tamamlayalım)	- Müziğin önemi ve işlevleri ile ilgili verilen gerekçelendirme, örneklendirme ve açıklama etkinlikleri için öğrenicilere uygun süre verilir. - Yazılan cümleler sırayla sesli biçimde okunur. - Cümleler sınıf içinde değerlendirilir. Benzeşen metinler olup olmadığı belirlenir. - Okunan tüm metinlerden hareketle en beğenilen gerekçe, örnek ve açıklamalar belirlenir.
Ara Geçiş	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Şimdi okuyacağımız metin müzik ve matematiği ilişkilendiren bilgilendirici türde bir metin. Önce metnin başlığı üzerine düşünelim."
Etkinlik 4 (Okuyalım, İşaretleyelim, Özetleyelim)	- Öğrenicilerden metnin başlığından yola çıkarak ("Müziğin Matematiği") 3 soru hazırlamaları istenir. - Metin farklı öğrenicilerce sesli biçimde okunur. - Öğrenicilerin okuma hataları ve okuma güçlükleri öğretici tarafından not alınır. - Öğreticiin yansıtıcı soruları doğrultusunda okuma güçlükleri, okuma hataları ve okuma başarımları arasındaki farklılık ve nedenlerine ilişkin yansıtmalar yapılır. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici, tahminleri kolaylaştırıcı biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirir ve yakın anlamlı sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Okunan metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan var-yok ve doğru-yanlış etkinlikleri yapılır. Etkinlikler boyunca öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtma yaparlar.
	Etkinlikler sonunda öğrenicilere yansıtıcı sorular yöneltilir: - Metinde açıklanan ilişkiye benzer biçimde, sizin ilişki kurabileceğiniz disiplinler var mıdır? - Okuma süresince, hazırladığınız soruların yanıtlarına ne ölçüde ulaşabildiniz? Bir konu hakkında soru hazırlamada kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? - Deneyimlerinizden yola çıkarak, müziğin yabancı dil öğrenmede sizce ne tür kullanım biçimleri ve/veya yararları olabilir? - …
Ara Geçiş	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Müziğin Matematiği başlıklı metinde; bilim ve sanat arasındaki tarihsel ilişkiyi, insanların müzik (sanat) ve matematik (bilim) algılarını ve buna dönük bilimsel çalışmaları örnekleriyle birlikte görmüş olduk. Fark ettiğiniz üzere metin öznel yargıların yanı sıra nesnel ifadeler ve sayısal veriler de içeriyor. Metinde bu türden -nesnel- ifadeler *edilgen çatı* biçiminde kurulmuştur. 'Tarih boyunca pek çok matematikçi…' diye başlayan ve son paragrafa kadar devam eden cümlelerin tamamı bu yapıdadır. Şimdi bu yapıdaki cümlelerin nasıl kurulduğunu daha yakından inceleyelim."
Dilbilgisi + Etkinlik 5 + Etkinlik 6 (Yeniden Yazalım)	- Öğrenicilerden etkinlikte verilen örnek cümleleri incelemeleri istenir. - Öğrenicilerden, verilen örnek durumdan (bkz. U8D6.5) yola çıkarak yapının işlevini tahmin etmeleri istenir. Tahminler süresince öğreniciler önceki hangi bilgilerden yola çıktıklarını açıkça belirtirler. - Öğretici, örnek cümleler üzerinde, edilgen çatılı fiillerde öznenin belirsiz olduğunu ya da nesnenin özne gibi göründüğüne dikkat çeker. Fiilin bildirdiği işi öznenin yapmadığını ancak öznenin bu işten etkilendiğini açıklar. - Etkinlik 5'te yer alan yeniden yazma etkinliğinde cümlelerin duyuru, ilan, ansiklopedik bilgi içeren metinler ve bilimsel yazılar gibi bilgilendirici metinlerde ve resmî anlatımlarda kullanılan edilgenlik eki olan "-Il + mAktAdIr" olduğunu açıklayarak bu yapının olumlu, olumsuz ve soru halini tahtaya yazar. - Öğretici edilgenlik ekinin "-mAktA" şimdiki zaman eki ve "-DIr" bildirme ekinin birleşmesiyle oluştuğuna ve bildirme eki kullanıldığından yalnızca 3. tekil şahıs çekimi bulunduğuna dikkat çeker. - Verilen diğer örnek cümleler incelendikten sonra Etkinlik 5'te yer alan cümleler öğreniciler tarafından istenen çatıda yazılır. Yapılan hatalar tahta üzerinde düzeltilir. - Etkinlik sonunda öğrenicilere (başta verilen örnek duruma benzer) durumlar verilerek kullanım çeşitlendirilir ve öğrenmenin pekişmesi sağlanır. - İki bağımsız yargı cümlesini edilgen çatılı tek cümleye çevirme etkinliği (Etkinlik 6) tahta üzerinde açıklamalı olarak gösterilerek dilbilgisi etkinlikleri tamamlanır.

3- Kapanış	
Gelecek Planlama	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Yarın ünite kapsamında müziği hangi yollarla tükettiğimiz, müziğin akıl ve beden sağlığı ile ilişkisi ve kendi yaşamımıza olan etkileri üzerine konuşacağız."
Tekrar Güdüleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Edilgen çatılı cümlelerin kuruluş ve kullanım özelliklerini bilmeniz; ilan, duyuru, bildiri, yönerge gibi bilgilendirici türdeki metinleri anlayabilmeniz, akademik bilgiler içeren metinleri değerlendirebilmeniz ve bu türde metinler oluşturabilmeniz için oldukça önemlidir. Öğrendiğiniz dilbilgisi yapılarını hata yapmaktan korkmadan ve sıklıkla kullanmanız bu yapılara dönük öğrenmelerinizin pekişmesini ve bir süre sonra otomatikleşmesini sağlayacaktır." Etkinliklere katılan ve çaba gösteren tüm öğrenicilere teşekkür edilir.
Kapanış	Ders sonunda öğrenicilerden öğrenme günlüklerini doldurmaları istenir. Günlüklerin derin ve dikkatli bir düşünmeyle doldurulmaları gerektiği öğrenicilere anımsatılarak ders iyi dileklerle sonlandırılır.

DERS PLANI 7	
Düzey	C1
Şube	C Şubesi
Ünite Adı	Ruhun Gıdası
Alt Ünite Adı	Müzik Başucumda/Çare Müzikte
Önerilen Süre	5 Ders Saati
Araç ve Gereçler	Ders Kitabı (Yeni Hitit), Dinleme Metni (Yeni Hitit), Fotoğraf, Sanal Tahta, Konuşucu Değerlendirme Formu, Çevrimiçi Öğrenme Günlüğü
Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Strateji, Yöntem ve Teknikler (Sorgulama, Soru Sorma, Sesli Düşünme, Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirme, Öğrenme Günlüğü Tutma), Soru-Yanıt, Düzanlatım
Yeterlikler	- Akademik nitelikli sunum ve raporların içeriklerini kolaylıkla çözümleyebilir. - Düşünce ve fikirlerini tam olarak dile getirebilir, inandırıcı gerekçeler getirebilir ve başkalarının getirdiği karmaşık gerekçelere karşılık verebilir.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
1- Hazırlık Aşaması	
Dikkati Çekme / Ön Bilgileri Harekete Geçirme	- Öğrenicilerden, "anı yaşamak" ile ilgili gösterilen bir fotoğrafı (bkz. U8D7.0) yorumlamaları ve fotoğrafa bir başlık vermeleri istenir. Öğrenicilere aşağıdaki sorular yöneltilir: - Etrafımızdaki olayları cep telefonu ile kaydetmek neden bir alışkanlık haline gelmiş olabilir? Örneğin, konserlerin büyük bir bölümü profesyonel biçimde kaydedilirken amatör kayıtlar sizce niçin hala ilgi görüyor? - Bir müzik parçasını canlı veya kayıttan dinlemek arasında ne gibi farklar var? Sizin tercihiniz hangisi? Niçin? - Günlük yaşamınızda ne sıklıkta ve hangi sürelerde müzik dinliyorsunuz? Müzik dinlemek için hangi araçları kullanırsınız? Bu araçların artı ve eksi yönleri neler?
Güdüleme / Amaç Belirleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Önceki derslerimizde müziğin yaşamımızdaki yeri ve diğer disiplinlerle ilişkisini incelemiştik. Bugünkü derslerimizde ise müziğin hangi yollarla tüketildiği, insanların müzik sektörüne bakış açısı ve müziğin hangi alanlarda kullanıldığı üzerine konuşacağız. Bu etkinliklerle sizlerin, başta akademik nitelikli sunum ve raporları çözümleyebilme ve düşüncelerinizi ikna edici bir biçimde açıklayarak sunabilme yeterlikleriniz olmak üzere okuma, dinleme ve konuşma becerilerinizin gelişimine katkı sağlanması amaçlanmaktadır."
Geçiş	Öğretici "Şimdi dinleme metnimize geçelim." diyerek ilk etkinliğe geçer.
2- İşleniş ve Değerlendirme Aşamaları	
Etkinlik 7 (Dinleyelim, İşaretleyelim)	- "MP3'ten Önce MP3'ten Sonra" başlıklı metin iki kez dinlenir. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici, tahminleri kolaylaştırma adına sözcüklerin yazılışlarını tahtada gösterir, biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirerek yakın anlamlı sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Dinlenen metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan var-yok, doğru-yanlış ve anlamını bulma etkinlikleri yapılır. Etkinlikler boyunca öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtmalar yapar. Etkinliklerden sonra öğrenicilere yansıtıcı sorular yöneltilir: - Dinleme metinlerinin türü dinleme motivasyonunuzu ve anlama düzeyinizi ne ölçüde etkiliyor? - Dinleme metinlerinde geçen mecazlı ifadeleri nasıl ayırt ediyorsunuz? Bu ifadelerin anlamlarını ayırt edebilmek için hangi yöntemleri kullanıyorsunuz? Bu yöntemler ne ölçüde işe yarıyor? Ne gibi zorluklar yaşıyorsunuz? - …
Etkinlik 8 (Tartışalım)	- Öğretici "Sizce müzik dinlemek için para ödenmeli midir?" sorusunu sorarak bir oylama yapar. - "Kesinlikle ödenmeli" görüşünü savunan 3 kişi A partisi konuşucusu, "kesinlikle ödenmemeli" diyen 3 kişi B partisi konuşucusu, kararsız veya fikir belirtmeyen gruptan 3 kişi ise jüri olarak belirlenir. - A ve B partisi konuşucuları etkinlikte yer alan tezleri incelerler. Bu tezlere kendi eklemelerini yapmaları ve konuşmalarını hazırlamaları için uygun süre verilir.

	- Öğretici bu etkinlikte ikna edici, vurgu ve tonlamaları yerinde, canlı ve etkileyici biçimde konuşmanın önemli olduğunu belirtir ve her bir konuşucu için 3 dakikalık bir konuşma süresi tanındığını bildirir. Öğretici ayrıca, aynı parti konuşucularının görüşlerini savunurken tekrara düşmemeleri gerektiğini açıklar. - A ve B partisinden konuşucular sırayla konuşmalarını gerçekleştirirler. - Konuşmalar sonunda jüri üyeleri her bir konuşucuyu, değerlendirme formunda (U8D7.8) yer alan maddeler doğrultusunda değerlendirerek başarılı buldukları grubu açıklar. - Bu uygulama farklı öğrenicilerle toplamda iki kez gerçekleştirilir.
	Etkinlik sonunda jüri üyelerine yansıtıcı sorular yöneltilir: - Değerlendirme yaparken zorlandığın bölümler var mıydı? Varsa hangileri? Niçin? - Puanlama tablosunda belirlenen ölçütler dışında sence başka hangi ölçütler olabilir? - Diğer jüri üyelerinin değerlendirmelerini yeterince doğru/tarafsız buluyorsun musun? Puanlamalar arasındaki farklılıkların nedeni sence neler olabilir? Etkinlik sonunda grup üyelerine yansıtıcı sorular yöneltilir: - Gerçekleştirilen etkinliğin kolay ve zor yanları nelerdi? - Kendini grup içinde değerlendirdiğinde başarılı ve başarısız bulduğun yönlerin neler? Parti içinde kendini kaçıncı sırada görüyorsun? Bir sonraki ikna edici konuşma etkinliğinde neleri farklı yaparsın? - Performans bakımından karşı grupla en belirgin farkınız sizce nedir? - Jürinin değerlendirmesini doğru ve yansız buluyor musun? Etkinlik sonunda dinleyicilere yansıtıcı sorular yöneltilir: - Konuşucular hakkında neler söyleyebilirsiniz? Siz olsaydınız (grup adı belirtilerek) neleri değiştirir/eklerdiniz? - Jürinin vermiş olduğu kararı nasıl değerlendiriyorsunuz?
Ara Geçiş	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Tartışmalarda kendimizi yeterince ifade edebilmek için konuşmamızın etkili ve ikna edici olması gerekir. Bir kişinin karşısındakini ikna edebilmesi içinse öncelikle amacını açık bir biçimde belirlemesi ve bu amaç doğrultusunda iyi bir hazırlık yapması gerekir. Şimdi sıradaki etkinliğimize geçelim."
Etkinlik 9 (Dinleyelim, Soruları Bulalım, İşaretleyelim)	- "Müzik Sadece Ruhun Gıdası Değil" başlıklı metin iki kez dinlenir. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici, tahminleri kolaylaştırma adına sözcüklerin yazılışlarını tahtada gösterir, biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirerek yakın anlamlı sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Dinlenen metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan eşleştirme ve doğru-yanlış etkinlikleri yapılır. Etkinlikler süresince öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtmalar yaparlar. - Yanıtların doğruluğunun denetlenmesi amacıyla öğretici dinleme metninin tam halini sınıfa dinletir.
	Etkinliklerden sonra öğrenicilere yansıtıcı sorular yöneltilir: - Etkinliklerde kullanılan görseller metnin içeriğini tahmin etmede size ne ölçüde yardımcı oluyor? Bu görselleri ne derecede önemsiyorsunuz? Bu görsellerin taşıması gereken özellikler sizce neler olmalı? - Siz bu dinleme metni için bir görsel seçecek olsaydınız bu nasıl bir görsel olurdu? - …
3- Kapanış	
Gelecek Planlama	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Yarın ünite kapsamında müziğin yaşamımıza etkileri hakkında konuşmaya devam edeceğiz. Ulaçlarla ilgili bir de dilbilgisi etkinliğimiz olacak."
Tekrar Güdüleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Yaptığınız tartışmalarda zayıf yönlerinizi belirleyerek işe yarar çözümler geliştirmeniz başta iş, eğitim ve özel alanlarda olmak üzere sizi birçok alanda daha anlaşılır, etkili ve ikna edici kılacaktır." Etkinliklere katılan ve çaba gösteren tüm öğrenicilere teşekkür edilir.
Kapanış	Ders sonunda öğrenicilerden öğrenme günlüklerini doldurmaları istenir. Günlüklerin derin ve dikkatli bir düşünmeyle doldurulmaları gerektiği öğrenicilere anımsatılarak ders iyi dileklerle sonlandırılır.

DERS PLANI 8	
Düzey	C1
Şube	C Şubesi
Ünite Adı	Çare Müzikte
Alt Ünite Adı	Gülümse/Mizahın Türkçesi
Önerilen Süre	5 Ders Saati
Araç ve Gereçler	Ders Kitabı (Yeni Hitit), Ses Dosyaları (Şarkı), Sanal Tahta, Çevrimiçi Öğrenme Günlüğü
Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Strateji, Yöntem ve Teknikler (Sorgulama, Sesli Düşünme, Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirme, Öğrenme Günlüğü Tutma), Soru-Yanıt, Düzanlatım
Yeterlikler	- Düşüncelerini ikna edici bir biçimde açıklayarak sunabilir. - -mEksİzİn ekiyle kurulan ulaçların işlevini ayırt edebilir. - Toplumsal, mesleki veya akademik bilgiler içeren uzun metinleri değerlendirebilir. Görüşlerin, bakış açılarının ve bunlar arasındaki bağlantıların tartışıldığı üst dil kullanılan rapor, analiz ve yorumları anlamlandırabilir. - Hitap edilen kişiye, metin türüne ve konuya bağlı olarak söz varlığı, biçem ve dil kuralları açısından nitelikli metinler yazabilir. - Yazı dilini yazım kurallarına uygun bir biçimde kullanabilir.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
1- Hazırlık Aşaması	
Dikkati Çekme / Ön Bilgileri Harekete Geçirme	- Tüm öğreniciler gözlerini kapatır ve sınıfa bir klasik müzik (bkz. U8D8.0) ve bir Türkçe RAP müziği örneği (bkz. U8D8.1) dinletilir. - Her bir dinleti sonunda öğrenicilerden neler hissettiklerini anlatmaları istenir.
Güdüleme / Amaç Belirleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Bu derste müzik türleri ve müziğin hangi alanlarda kullanıldığı üzerine konuşacağız. Sonrasında ise kendi hayali müzik grubumuzu tanıtan bir metin üreteceğiz. Ulaçlarla ilgili bir de dilbilgisi etkinliğimiz olacak. Bu etkinliklerle sizlerin ikna edici konuşma ve yazma becerilerinize, özellikle akademik bilgiler içeren uzun metinleri değerlendirmeye dönük okuma-anlama becerilerinize ve ulaçlara ilişkin dilbilgisel yeterliklerinize katkı sağlanması amaçlanmaktadır."
Geçiş	Öğretici "Öncelikle müzik türleri ve kişisel tercihlerimiz üzerine konuşalım." diyerek ilk etkinliğe geçer.
2- İşleniş ve Değerlendirme Aşamaları	
Etkinlik 10 (Anlatalım)	- Öğrenicilerden etkinlikte yer alan cümleleri incelemeleri istenir. - Öğretici sınıfa "Sizce bir şarkının 'tutmasında' etkili olan unsurlar nelerdir? Örneğin, bir şarkıyı beğenmemizde sizce o şarkının sözleri mi yoksa müziği mi daha etkilidir?" sorularını yönelterek öğrenicilerden konu ile ilgili 2 dakikalık bir konuşma hazırlamalarını ister. - Öğrenicilere hazırlıklarını tamamlamaları için uygun süre verilir. - Konuşmalar gerçekleştirilir ve her öğrenici için ses kaydına alınır. - Öğrenicilerden kayıtları dikkatle dinlemeleri, eksik ve zayıf gördükleri yönleri not almaları istenir. - Kayıtlar sırayla dinlenir. Dinlemeler sırasında/sonrasında öğrenicilere yansıtıcı sorular yöneltilir: - Konuşma planında olmayan ancak konuşma sırasında ortaya çıkan durumlar oldu mu? Olduysa hangileri? Bu durumların ortaya çıkma nedenleri sence neler? - Konuşmanla ilgili beğendiğin ve beğenmediğin bölümler hangileri? Niçin? - Diğer konuşucularla karşılaştırdığında başarılı ve başarısız bulduğun yönlerin hangileri? - …
Ara Geçiş	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Konuşmalarımızla ilgili her şeyi kapsamlı bir biçimde hatırlamamız her zaman mümkün olmayabilir. Bu nedenle, önceki bazı konuşma etkinliklerinde olduğu gibi bu etkinlikte de konuşmalarımızı hatırlamak ve daha yakından incelemek amacıyla kayda aldık. Şimdi dilbilgisi etkinliğine geçelim."

Dilbilgisi + Etkinlik 11 (Tamamlayalım)	- Öğrenicilere ulaçlar hakkında önceki derslerden neler hatırladıkları sorularak ulaçların işlevleri hakkında kısa bir hatırlatma yapılır. - Öğrenicilerden, etkinlikte yer alan cümleleri incelemeleri istenir. - İlk cümledeki "-meksizin" ulaç ekinin cümleye kattığı anlamı sezdirmek amacıyla, öğretici cümleyi vurgu ve tonlamaya dikkat çekerek okur ve öğrenicilere bu belirtecin cümleye kattığı anlamı tahmin etmelerini ister. Tahminler süresince öğreniciler önceki hangi bilgilerden yola çıktıklarını açıkça belirtirler. - -mEksİzİn ekiyle kurulan ulaçların "-mEk" mastar eki, "-sİz" yoksunluk eki ve Eski Türkçede olan vasıta hâl ekinin (-İn) birleşmesiyle oluştuklarına dikkat çekilir. - Yapılan tahminler sonrasında öğretici bunun birleşik ulaçlardan biri olduğunu, eylemi durum yönünden belirttiğini, "-mEdEn" ulacıyla aynı anlama sahip olduğunu söyleyerek işlevini açıklar. - Her zaman olumlu fiil köküne geldiğini ve yalnızca bir kullanımı (olumlu) olduğunu belirterek nasıl kurulduğunu örneklerle birlikte tahtaya yazar. - Her bir örnek cümle, verilen bilgiler ışığında öğrenicilerce tahmin edilir, öğretici tarafından bağlamı belirginleştirici ipuçları verilir ve hatalar düzeltilir. - Öğrenicilere yapı ile ilgili anlamadıkları yerler olup olmadığı sorularak ek örneklerle açıklanır. - Öğrenmenin pekişmesi için oluşturulan boşluk doldurma etkinliği (Etkinlik 11) yapılır. Etkinlik boyunca öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtma yaparlar.
Etkinlik 12 + Etkinlik 13 (Okuyalım, İşaretleyelim, Paragraflarla Eşleştirelim)	- Öğrenicilere "Müzik Sadece Ruhun Gıdası Değil" başlıklı dinleme metninden neler anımsadıkları sorularak bunları paylaşmaları istenir. - "Müzikle Tedavi" başlıklı metin farklı öğrenicilerce sesli biçimde okunur. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici, tahminleri kolaylaştırıcı biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirir ve yakın anlamlı sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Her paragraf için anahtar sözcükler belirlenerek tahtaya yazılır. Tüm paragraflar sonunda ana fikir belirlenir. - Okunan metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan doğru-yanlış, karşılığını bulma, işaretleme ve özeti düzeltme etkinlikleri yapılır. Etkinlikler süresince öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtma yapar. - Gönüllü öğrenicilerden "Müzik Sadece Ruhun Gıdası Değil" dinleme metni ve "Müzikle Tedavi" okuma metinlerini içerik açısından karşılaştırmaları istenerek yapılan karşılaştırmalar sınıf içinde değerlendirilir.
Etkinlik 14 (Yazalım)	- Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Bir müzik grubunuz olduğunu hayal edin. Bir yapım şirketine başvurmak üzere grubunuzu tanıtan bir yazı yazmanız gerekiyor. Bu yazıda grubunuzun adı, grup üyeleri ve çaldıkları enstrümanlar, hangi türde müzik yaptığınız ve daha önce nerelerde konser verdiğinizle ilgili bilgilerin yer alması isteniyor. Şimdi biraz bunun üzerine düşünelim." - Yazma için uygun süre verildikten sonra öğreniciler sırayla metinlerini okurlar. - Tüm metinler okunduktan sonra sınıfa "Siz yapım şirketinin yerinde olsaydınız bu grupların hangisine bir anlaşma önerirdiniz? Niçin?" soruları yöneltilerek yanıtlar sınıf içinde tartışılır.
3- Kapanış	
Gelecek Planlama	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Yarın müzik üzerine konuşmaya devam edeceğiz. Belirteçlerle ilgili bir de dilbilgisi etkinliğimiz olacak."
Tekrar Güdüleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Ünite konuları ve işlenen metinler ilgi alanımıza girmiyor olsalar da asıl amacın dil gelişimi olduğunu unutmayalım. Ünitelerde işlenen konulardan bağımsız bir biçimde kendi öğrenmelerinizi yönetmeniz oldukça önemlidir. Bu konuda başarılı olacağınıza inancım tam." Etkinliklere katılan ve çaba gösteren tüm öğrenicilere teşekkür edilir.
Kapanış	Ders sonunda öğrenicilerden öğrenme günlüklerini doldurmaları istenir. Günlüklerin derin ve dikkatli bir düşünmeyle doldurulmaları gerektiği öğrenicilere anımsatılarak ders iyi dileklerle sonlandırılır.

DERS PLANI 9	
Düzey	C1
Şube	C Şubesi
Ünite Adı	Ruhun Gıdası
Alt Ünite Adı	Şarkı Söylemek Lazım
Önerilen Süre	5 Ders Saati
Araç ve Gereçler	Ders Kitabı (Yeni Hitit), Fotoğraflar, Sanal Tahta, Çevrimiçi Öğrenme Günlüğü
Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Strateji, Yöntem ve Teknikler (Sorgulama, Soru Sorma, Sesli Düşünme, Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirme, Öğrenme Günlüğü Tutma), Soru-Yanıt, Düzanlatım
Yeterlikler	- Toplumsal, mesleki veya akademik bilgiler içeren uzun metinleri değerlendirebilir. - Kişisel, akademik veya mesleki hayatla ilgili açık ve yapılandırılmış bir konuşmanın içeriğini yakalayabilir. - Bir yazınsal ürünün arka planında yer alan toplumsal, siyasal veya tarihi ögeleri fark edebilir. - Henüz/daha/artık/zaten/şimdilik belirteçlerinin kullanım özelliklerini ayırt edebilir.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
1- Hazırlık Aşaması	
Dikkati Çekme / Ön Bilgileri Harekete Geçirme	- Öğrenicilere, kültürlerine özgü bir çalgı aleti olup olmadığı sorularak varsa bunları tanıtmaları istenir. - Öğrenicilere farklı kültürlerden müzisyen fotoğrafları gösterilerek (bkz. U8D9.0) bu kişilerin hangi türde müzik yaptıklarını sesli düşünme yöntemiyle tahmin etmeleri istenir.
Güdüleme / Amaç Belirleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Bu derste müzik türleri, müzik dünyası ve müzikle ilgili kişisel tercihlerimiz üzerine konuşacağız. Belirteçlerle ilgili bir de dilbilgisi etkinliğimiz olacak. Bu etkinliklerle sizlerin okuma ve dinleme becerilerinizin geliştirilmesi ve belirteçlere ilişkin dilbilgisel yeterliklerinize katkı sağlanması amaçlanmaktadır."
Geçiş	Öğretici "Şimdi bazı müzik türlerinin tarihsel gelişimlerine göz atalım." diyerek ilk etkinliğe geçer.
2- İşleniş ve Değerlendirme Aşamaları	
Etkinlik 15 (Okuyalım, İşaretleyelim)	- "Notalarda İsyan" başlıklı metin farklı öğrenicilerce sesli biçimde okunur. - Öğrenicilerin okuma hataları ve okuma güçlükleri öğretici tarafından not alınır. - Sesli okuma yapan öğreniciler öğreticinin yansıtıcı soruları doğrultusunda okumaları ile ilgili kendilerini değerlendirir, okuma başarımlarını karşılaştırır. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici, tahminleri kolaylaştırıcı biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirir ve yakın anlamlı sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan var-yok ve işaretleme etkinlikleri gerçekleştirilir. Etkinlikler boyunca öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtmalar yapar.
	Etkinlik sonunda öğrenicilere yansıtıcı sorular yöneltilir: - Ünitelerde yer alan bazı metinlerde yazar adı belirtilirken bazılarında belirtilmemiş. Bu durum metne karşı tutumunuzda herhangi bir değişikliğe neden oluyor mu? Metinlerin kaynağını ne ölçüde önemsiyorsunuz? Kaynak belirtmenin, bilgilerin akılda kalıcılığına sizce bir etkisi var mı? Ünitelerde yer alan bilgilendirici türdeki metinlerin kaynağını ve içerdiği bilgileri doğrulama gereksinimi duyuyor musunuz? Böyle bir alışkanlığınız var mı? Bunun için hangi araçları kullanıyorsunuz? - …
Etkinlik 16 (İşaretleyelim, Düzeltelim)	- Öğrenicilere beğendikleri müzik gruplarını tanıtmaları istenir. - Öğrenicilere Pink Floyd grubunu ve "The Wall" albümünü duyup duymadıkları ve hakkında neler bildikleri sorulur. - "Eskilerden Bir Albüm" başlıklı metin iki kez dinlenir.

	- Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici, tahminleri kolaylaştırma adına sözcüklerin yazılışlarını tahtada gösterir, biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirerek yakın anlamlı sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Dinlenen metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan işaretleme ve düzeltme etkinlikleri yapılır. Etkinlik boyunca öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtma yapar.
	- Sorular tamamlandığında öğrenicilere "Siz Pink Floyd üyeleri ile bir röportaj yapmak isteseydiniz öncelikli sorularınız neler olurdu?" sorusu sorularak merak ettikleri noktalar hakkında bir soru havuzu oluşturmaları istenir. - Hazırlanan sorular sınıfla paylaşılarak merak edilenler, kullanılan soru tipleri ve yapıları sınıf içinde değerlendirilir.
Ara Geçiş	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Öğrendiğimiz dilde okuduğumuz metinleri seçerken eleştirel bir gözle analiz etmemiz, örneğin doğru bir Türkçeyle yazılmış olup olmadığına, yazarının bakış açısına, içerdiği bilgilerin doğruluğuna ve güvenirliğine dikkat etmemiz önemlidir. Çünkü bu bilgiler aynı zamanda bir yaşam deneyimi olarak davranış ve tutumlarımıza etki etmektedir. Şimdi dilbilgisi etkinliğimize geçelim."
Dilbilgisi + Etkinlik 17+ Etkinlik 18 (Tamamlayalım)	- Öğrenicilere belirteçler hakkında önceki derslerden neler hatırladıkları sorularak belirteçlerin işlevleri hakkında kısa bir hatırlatma yapılır. - Öğrenicilerden, etkinlikte yer alan cümleleri incelemeleri istenir. - İlk cümledeki "şimdilik" belirtecinin cümleye kattığı anlamı sezdirmek amacıyla, öğretici cümleyi vurgu ve tonlamaya dikkat çekerek okur ve öğrenicilerden bu belirtecin hangi soruya yanıt olabileceğini tahmin etmelerini ister. - Yapılan tahminler sonrasında öğretici "şimdilik" belirtecinin "ne zaman?" sorusuna yanıt verdiğini ve yüklemi zaman yönünden nitelediğini belirterek belirtecin işlevini açıklar. - Belirteçlerin isim çekim eki almadıklarını, aldıklarında belirteç olmaktan çıktıklarını, cümlenin her yerinde olabileceklerini ancak genellikle yüklemden hemen önce kullanıldıklarını belirterek genel yapı formülünü tahtaya yazar. - Öğretici; "henüz"ün yer aldığı olumlu cümlelerde işin az önce bittiğini, "daha" eylemin devam etmekte olduğunu, "henüz" ve "daha" olumsuz cümlelerde eylemin konuşma anına dek gerçekleşmemiş olduğunu ve aynı zamanda ileride gerçekleşme ihtimali olduğunu, "artık" belirtecinin, konuşma anından sonrasına işaret ettiğini, "zaten" eklendiği cümlede gerekçe bildirdiğini, "şimdilik"in konuşulan zamanda, şimdiki durumda anlamlarında kullanıldığını açıklar. - Her bir örnek cümle verilen bilgiler ışığında öğrenicilerce tahmin edilir, öğretici tarafından bağlamı belirginleştirici ipuçları verilerek hatalar düzeltilir. - Öğrenicilere yapı ile ilgili anlamadıkları yerler olup olmadığı sorularak ek örneklerle açıklanır. - Öğrenmenin pekiştirilmesi amacıyla oluşturulan tamamlama etkinlikleri gerçekleştirilir. Etkinlik boyunca öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtmalar yaparlar.
3- Kapanış	
Gelecek Planlama	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Yarın hayali bir yarışma programına katılmak üzere seçtiğimiz bir şarkıyı tanıtacak, müzik dünyasından haberler dinleyecek ve kendi ülkemizin müzik kültürünü tanıtıcı bir metin oluşturacağız. Yarın ayrıca, hafta boyunca doldurmuş olduğumuz öğrenme günlüklerini değerlendireceğiz."
Tekrar Güdüleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Etkinliklerde ortaya koyduğunuz performanslar başlangıçta yetersiz görünebilir. Bu aşamada motivasyonunuzu kaybetmemeniz, sorunlarınızı belirlemede cesur davranmanız ve gelişiminizi takip edebilmek amacıyla öğrenme günlüklerinizi sabırla ve eksiksiz biçimde doldurmanız önemlidir."
Kapanış	Ders sonunda öğrenicilerden öğrenme günlüklerini doldurmaları istenir. Günlüklerin derin ve dikkatli bir düşünmeyle doldurulmaları gerektiği öğrenicilere anımsatılarak ders iyi dileklerle sonlandırılır.

DERS PLANI 10	
Düzey	C1
Şube	C Şubesi
Ünite Adı	Ruhun Gıdası
Alt Ünite Adı	Şarkı Söylemek Lazım
Önerilen Süre	5 Ders Saati
Araç ve Gereçler	Ders Kitabı (Yeni Hitit), Sanal Tahta, Yazma Öz Değerlendirme Formu
Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Strateji, Yöntem ve Teknikler (Sorgulama, Soru Sorma, Sesli Düşünme, Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirme, Öğrenme Günlüğü Tutma), Soru-Yanıt, Düzanlatım
Yeterlikler	- Düşünce ve görüşlerini açık bir şekilde aktarabilir. - Kişisel, akademik veya mesleki hayatla ilgili açık ve yapılandırılmış bir konuşmanın içeriğini yakalayabilir. - Bir olay/konu hakkında iyi yapılandırılmış bir kompozisyon veya rapor metni oluşturabilir. - Yazı dilini yazım kurallarına uygun bir biçimde kullanabilir.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
1- Hazırlık Aşaması	
Dikkati Çekme / Ön Bilgileri Harekete Geçirme	Öğrenicilere aşağıdaki sorular yöneltilir: - Popüler ses yarışmaları hakkında neler düşünüyorsunuz? - Sizce topluluk önünde başarılı bir performans sergileyebilmenin sırrı nedir?
Güdüleme / Amaç Belirleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Bugünkü derslerimizde sırasıyla; hayali bir ses yarışması için seçtiğimiz şarkı üzerine konuşacak, müzik dünyasından haberler dinleyecek ve kendi ülkemizin müzik kültürünü tanıtan bir metin oluşturacağız. Bu etkinliklerle sizlerin konuşma, dinleme ve yazma becerilerinize dönük dil yeterliklerinizin gelişmesine katkı sağlanması amaçlanmaktadır."
Geçiş	Öğretici "Şimdi konuşma etkinliğimize geçebiliriz." diyerek ilk etkinliğe geçer.
2- İşleniş ve Değerlendirme Aşamaları	

Etkinlik 19
(Anlatalım)
	- Öğrenicilerden hayali bir ses yarışmasına katılmak üzere şarkı belirlemeleri istenir.
	- Öğrenicilerden belirledikleri bu şarkıyı aşağıdaki soruların yanıtlarını içeren bir konuşmayla sınıfa tanıtmaları istenir.
	  - Şarkının türü nedir?
	  - Şarkının duygusu nedir?
	  - Şarkı hangi yıllara ait?
	  - Şarkının sözleri hangi dilde? Bilinirliği ne düzeyde?
	  - Şarkıyı nerelerde duyabiliriz?
	  - Şarkıyı kim söylüyor?
	  - Şarkının adı nedir?
	  - Bu şarkıyı seçme nedenin nedir?
	- Hazırlık için öğrenicilere uygun olan süre verilir.
	- Tüm konuşmalar sırasıyla gerçekleştirilir.

	- Öğrenicilerden, kendilerini, belirledikleri bir şarkıcının yerine koymaları istenir. - Öğreniciler sırasıyla kim olduklarına dönük diğer öğrenicilerden sorular alırlar. Sorular, yanıtları "Evet." veya "Hayır." olacak biçimde diğer öğreniciler tarafından üretilir. (Örn. Kadın bir sanatçı mısın? Şarkılarını Türkçe mi söylüyorsun? Hala hayatta mısın?) - Verilen yanıtlardan yola çıkılarak tahminlerde bulunulur ve kişi doğru tahmin edilinceye dek sorular sürdürülür.

Etkinlik 20 (Yanlışı İşaretleyelim)	- "Müzik Dünyasından Haberler" başlıklı metin iki kez dinlenir. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici, tahminleri kolaylaştırma adına sözcüklerin yazılışlarını tahtada gösterir, biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirerek yakın anlamlı sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Dinlenen metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan yanlışı işaretleme ve boşluk doldurma etkinlikleri yapılır. Etkinlik boyunca öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtma yapar.
Ara Geçiş	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Doğru ve etkili soru sorabilme becerisi yalnızca konu ile ilgili bilgileri daha iyi kavrayabilmemiz için değil, öğrenme sürecinde ortaya koyduğumuz tüm düşünce ve davranışlarımızı daha iyi çözümleyebilmemiz için de önemlidir. Şimdi bu ünitenin son etkinliğine geçelim."
Etkinlik 21 (Yazalım)	- Öğretici tahtaya "Bir milleti tutsak etmek isterseniz müziğini çürütün." (Konfüçyus) sözünü yazar ve öğrenicilere bu sözden neler anladıklarını sorarak açıklamalarını ister. - Öğrenicilerden, türü bağımsız olmak üzere, ülkelerine ait müzik kültürünü tanıtıcı bir metin yazmaları istenir. - Yazma için uygun süre verildikten sonra metinler sırayla okunur. - Metinler sınıf içinde değerlendirilir. - Okumalar tamamlandığında öğrenicilerden yazma öz değerlendirme formunu (bkz. U8D10.21) doldurmaları istenir.
3- Kapanış	
Gelecek Planlama	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Önümüzdeki hafta yeni ünite kapsamında dünya üzerinde yer alan önemli mimari yapılar hakkında konuşacak, kendimizi bir turist rehberi yerine koyarak geldiğimiz veya yaşadığımız yeri arkadaşlarımıza tanıtacağız. Sonrasında ise eski Türk evlerinin mimari özellikleri hakkında bilgiler edineceğiz. Ulaçlarla ilgili bir de dilbilgisi etkinliğimiz olacak."
Tekrar Güdüleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Yaşantılarını yansıtarak kendi düşünme ve öğrenme stilleri üzerine düşünen, tüm kanıtları önüne koyan ve sorgulayan bireyler olarak sizlerin öğrenmeleri daha hızlı ve daha kalıcı olacaktır." Etkinliklere katılan ve çaba gösteren tüm öğrenicilere teşekkür edilir.
Kapanış	Ders sonunda, tüm haftayı (üniteyi) kapsayan bir telefon konuşması canlandırması yapılır. Öğreniciler ikili gruplara ayrılarak; hafta boyunca yapılan etkinliklerden en çok akılda kalanları, eğlenceli ve sıkıcı geçen dersleri, başarılı ve başarısız hissedilen etkinlikleri, önemli görülen bilgileri, öğrenilenlerin olası yararlarını (örn. hangi alanlarda kullanabileceklerini) ve kendileri ile ilgili dile getirmek istedikleri diğer durumları içeren bir konuşma yaparlar. Görüşmelerin doğal ve karşılıklı konuşma havası içinde gerçekleşmesine özen gösterilir. (Örn. "Türkçe dersleri nasıl gidiyor? Bu hafta neler yaptınız?" gibi sorularla görüşmeler yönlendirilebilir.)
	Ders sonunda öğretici, öğrenicilerin öğrenme günlüklerinde dile getirdikleri durumları, belirlediği konular odağında gündeme getirir. Sorun ve endişeler sınıf içinde değerlendirilir, iş birliği içerisinde çözüm önerileri geliştirilir.

DERS PLANI 11	
Düzey	C1
Şube	C Şubesi
Ünite Adı	Yapı ve Yapım
Alt Ünite Adı	Dünyanın Bin Bir Harikası
Önerilen Süre	5 Ders Saati
Araç ve Gereçler	Ders Kitabı (Yeni Hitit), Sanal Tahta, Çevrimiçi Öğrenme Günlüğü
Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Strateji, Yöntem ve Teknikler (Sorgulama, Sesli Düşünme, Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirme, Öğrenme Günlüğü Tutma), Soru-Yanıt, Düzanlatım.
Yeterlikler	- Düşünce ve görüşlerini açık bir biçimde aktarabilir. - Toplumsal, mesleki veya akademik bilgiler içeren uzun metinleri değerlendirebilir. - Sözlük yardımıyla artalan bilgisine sahip olmadığı metinlerdeki içeriği çözümleyebilir. - -mEklE, -mEklE beraber/birlikte ulaçlarının işlevini ayırt edebilir.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
1- Hazırlık Aşaması	
Dikkati Çekme / Ön Bilgileri Harekete Geçirme	- Öğrenicilerden ünite başında yer alan fotoğrafları incelemeleri istenir. - Öğrenicilere fotoğraflarda yer alan mimari yapıları daha önce görüp görmedikleri sorularak bilgi ve deneyimlerini paylaşmaları istenir. - "Eğer bu yapılardan birine gitme şansınız olsaydı hangisine giderdiniz? Niçin?" soruları sorularak öğrenicilerden düşüncelerini paylaşmaları istenir.
Güdüleme / Amaç Belirleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Bugünkü derslerimizde dünya üzerinde yer alan önemli mimari yapılar hakkında konuşacağız. Daha sonra kendimizi bir turist rehberi yerine koyarak yaşadığımız yerleri arkadaşlarımıza tanıtacağız. Okuma etkinliğinde ise eski Türk evlerinin mimari özellikleri hakkında çeşitli bilgiler edineceğiz. Ulaçlarla ilgili bir de dilbilgisi etkinliğimiz olacak. Bu etkinliklerle sizlerin anlatma becerilerinize, akademik bilgiler içeren uzun metinleri okuma-anlama becerilerinize ve ulaçların kullanımına dönük dilbilgisel yeterliklerinize katkı sağlanması amaçlanmaktadır."
Geçiş	Öğretici "Şimdi dünya üzerinde yer alan önemli mimari yapılara daha yakından bakalım." diyerek ilk etkinliğe geçer.
2- İşleniş ve Değerlendirme Aşamaları	
Etkinlik 1 (Eşleştirelim, Tartışalım)	- Öğrenicilerden, etkinlikte yer alan fotoğraflardan yola çıkarak, isimleri verilen mimari yapı ve ilgili bilgiyi sesli düşünme yöntemiyle eşleştirmeleri istenir. - Öğretici eşleştirmelerin doğruluklarını denetleyerek geribildirim sunar.
	- Öğrenicilerden, kendilerini bir turist rehberi yerine koyarak yaşadıkları yerin öne çıkan özelliklerini tanıtan hazırlıklı bir konuşma yapmaları istenir. - Konuşmaların 3 ila 5 dakika arası süreceği belirtilerek öğrenicilere hazırlanmaları için uygun süre verilir. - Konuşmalar her öğrenici için ses kaydına alınır. - Konuşmalardaki hata ve eksiklikler öğretici tarafından not edilir. - Öğrenicilerden kayıtları dikkatle dinlemeleri, olumlu ve olumsuz durumları belirlemeleri istenir. - Kayıtlar sırayla dinlenir.
	Dinlemeler sırasında/sonrasında konuşuculara yansıtıcı sorular yöneltilir: - Hazırlık aşamasında yaşadığın zorluklar nelerdi? Bu zorlukların kaynağı sence neler? - Konuşma performansını üç bölüme ayırdığında zorluk derecelerini nasıl sıralarsın? Hangi bölümlerde ne gibi zorluklar yaşadın? (Örn. İlk 1 dakika çok heyecanlıydım, son bölümde söyleyeceklerimi unuttum vb.) - Konuşmanın içerik bakımından güçlü ve zayıf bölümleri sence hangileri? - Konuşmanı planladığın gibi yapabildin mi? Planlama ve sunma açılarından değerlendirdiğinde ne tür farklılıklardan söz edebilirsin? (Örn. Son cümlelerim hazırladığım konuşmadan tamamen bağımsızdı, hazırladığım konuşma metninde olmayan eklemeler yaptım vb.) Bu durumun nedenleri neler olabilir? Bu süreci

	nasıl yönettiğini düşünüyorsun? - Diğer konuşmalarla karşılaştırdığında artı ve eksi yönlerin sence nelerdir? - …
	Konuşucular dışındaki öğrenicilere aşağıdaki sorular yöneltilir: - Bir gezi yapmayı planladığınızı düşünün. Tanıtılan yerlerden hangisine veya hangilerine gitmeyi tercih ederdiniz? Tercih ve eleme nedenleriniz nelerdir?
Ara Geçiş	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Arkadaşlarınızın konuşma performanslarını değerlendirmede dikkatli ve yansız bir tavırda olmanız, fark edemedikleri durumları ortaya çıkarmada onlara yardımcı olacağı gibi sizlerin de olaylara eleştirel bir gözle bakabilmenizi sağlayacaktır. Sıradaki etkinliğimiz ulaçlarla ilgili."
Dilbilgisi + Etkinlik 2 + Etkinlik 3 (Tamamlayalım, Yerleştirelim)	- Öğrenicilerde ulaçlar hakkında önceki derslerden neler hatırladıkları sorularak ulaçların işlevleri hakkında kısa bir hatırlatma yapılır. - Öğretici bu etkinlikte -mEkle, -mEklE beraber/birlikte, -mEklE kalma- ve -Dik+iyelik+-(y)lE kal- olmak üzere dört farklı yapı işlendiğine dikkat çeker. - Öğretici ilk örnekteki "-Dik+iyelik+-(y)lE kal-" yapısının cümleye kattığı anlamı sezdirmek amacıyla iki cümleyi vurgu ve tonlamaya dikkat çekerek okur. - Öğreniciler ilgili örnekteki "-Dik+iyelik+-(y)lE kal-" yapısının cümleye kattığı anlamı sesli düşünme yöntemi ile tahmin ederler. Gelen yanıtlar öğretici tarafından değerlendirilir. - Öğretici "-Dik+iyelik+-(y)lE kal-" yapısının ana eylemle "yanı sıralık" aktarmak üzere kalıplaşmış bir yapı olduğunu, yapılan işin sonuçsuz kaldığı, o işin gerçekleşmediği anlamlarını verdiğini öğrenicilere açıklar. (Örn. Gelen giden olmadı, çöpler öylece kaldı. Belediyeyi aradığımla kaldım.) - Öğretici ikinci ve üçüncü örnek cümlelerdeki "-mEklE beraber/birlikte" ve -mEklE kalma- ulaçlarının cümleye kattıkları anlamı sezdirmek amacıyla sırayla iki cümleyi vurgu ve tonlamaya dikkat çekerek okur. - Öğrenicilerden örnek cümlenin anlamını açıklamaları istenerek yanıtlar sınıf içinde tartışılır. - Öğretici ilk cümledeki -mEkle, -mEklE beraber/birlikte ve -mEklE kalma - ulaçları ile ilgili aşağıdaki açıklamayı yaparak ilgili yapı formüllerini tahtaya yazar: "-mEklE" / "-mEklE beraber/birlikte" ulaçları "birliktelik", "yanı sıralık" bildirmek için kullanılır. Cümlede kendilerinden sonra bir fiil daha gelir. "-mEklE" ulacı eylemin gerçekleşme nedenini anlatır, "ile" anlamı katabilir ve eylemin "tarzını" bildirir. "-mEklE beraber/birlikte" yapısı, ana cümlenin gerçekleşmesine bir açıklama, bir gerekçe sağlar. "-(n)E rağmen" ulacı ile aynı anlama sahiptirler. Bu ulaçlar, "-mEk" isim fiili ve "-lE" edatının birleşmesiyle oluşmuşlardır. Diğer ulaçlar gibi olumlu ve olumsuz halleri vardır. "-mEklE kalma-"ulacını ise bir eylemin yanında bir başka eylemin daha yapıldığını anlatmak için kullanırız. Cümlede vurguyu arttırır. Çoğu zaman bir başka fiille beraber kullanılır. "-mEk" isim-fiili, "-lE" vasıta hali eki ve "kal-" fiilinin olumsuz halinin birleşmesiyle oluşmuştur. Bu kalıp yalnızca "kalmamak" şeklinde olumsuzda kullanılır; olumlu ve soru biçimleri görülmez. İki farklı yapı formülü vardır. - Etkinlikte yer alan diğer örnek cümleler, verilen bilgiler ışığında öğrenicilerce tahmin edilir, öğretici tarafından bağlamı belirginleştirici ipuçları verilerek hatalar düzeltilir. - Öğrenicilere yapı ile ilgili anlamadıkları yerler olup olmadığı sorularak ek örneklerle yapı açıklanır. - Öğrenmenin pekişmesi için oluşturulan tamamlama ve yerleştirme etkinlikleri yapılır. Etkinlikler boyunca öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtma yapar.
Etkinlik 4 (Eşleştirelim, Tamamlayalım, İşaretleyelim)	- "Eski Türk Evlerinin Mimarisi" başlıklı metin farklı öğrenicilerce sesli biçimde okunur. Öğretici, okumaları anlamlı birimlerde durarak, öğrenicilerden -metinde yer alan bilgiler ışığında- 'Eski Türk Evi'ni defterlerine çizmelerini ister. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici, tahminleri kolaylaştırıcı biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirir ve yakın anlamlı

	sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan işaretleme, var-yok, doğru-yanlış ve tamamlama etkinlikleri gerçekleştirilir. Etkinlikler boyunca öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtmalar yaparlar.
	Etkinlik sonunda öğrenicilere yansıtıcı sorular yöneltilir: - Okuduğunuz metinde eski Türk evleriyle ilgili ilginizi çeken bilgiler hangileriydi? Bu evleri kendi ülkenizdeki eski evlerle karşılaştırdığınızda neler söyleyebilirsiniz? - Okuma metinlerinde, ilk kez karşılaştığınız sözcükleri telaffuz ederken ne tür zorluklar yaşıyorsunuz? Bu sözcükleri doğru telaffuz edip etmediğinizi belirlemek için hangi yöntemleri kullanıyorsunuz? - Karşılaştığınız okuma metinlerinin çokça terim sözcük içermesi metne yaklaşımınızı, öğrenme motivasyonunuzu ve okuma-anlama başarımınızı sizce nasıl etkiliyor? İlgili sözcüğün terim anlamda kullanılıp kullanılmadığını nasıl ayırt ediyorsunuz? - …
3- Kapanış	
Gelecek Planlama	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Yarın sırasıyla, bir emlakçı canlandırması yapacak ve Türkiye'deki heykeller hakkında hazırlanmış bir metni dinleyeceğiz. Sonasında ise beğenilerimiz hakkında konuşacağız. Yine ulaçlarla ilgili bir de dilbilgisi etkinliğimiz olacak."
Tekrar Güdüleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Türkçeyi esnek ve etkili kullanabilmek için ders dışında farklı tür ve içerikteki metinlerle karşılaşmanız sözcük dağarcığı alanı ve çeşitliliğinde sizlere önemli katkılar sağlayacaktır." Etkinliklere katılan ve çaba gösteren tüm öğrenicilere teşekkür edilir.
Kapanış	Ders sonunda öğrenicilerden öğrenme günlüklerini doldurmaları istenir. Günlüklerin derin ve dikkatli bir düşünmeyle doldurulmaları gerektiği öğrenicilere anımsatılarak ders iyi dileklerle sonlandırılır.

DERS PLANI 12	
Düzey	C1
Şube	C Şubesi
Ünite Adı	Yapı ve Yapım
Alt Ünite Adı	Dünyanın Bin Bir Harikası/ Taşın Estetiği
Önerilen Süre	5 Ders Saati
Araç ve Gereçler	Ders Kitabı (Yeni Hitit), Fotoğraflar, Sanal Tahta, Çevrimiçi Öğrenme Günlüğü
Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Strateji, Yöntem ve Teknikler (Sorgulama, Sesli Düşünme, Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirme, Öğrenme Günlüğü Tutma), Soru-Yanıt, Düzanlatım
Yeterlikler	- Düşüncelerini ikna edici bir biçimde açıklayarak sunabilir. - Bilgi edinmek istediği konular hakkında görevlilerle iletişim kurabilir. - Akademik nitelikli sunum ve raporların içeriklerini kolaylıkla çözümleyebilir. - Düşünce ve görüşlerini açık bir biçimde aktarabilir. - -mEk / -mE + iyelik koşuluyla/ şartıyla ulaçlarının işlevlerini ayırt edebilir.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
1- Hazırlık Aşaması	
Dikkati Çekme / Ön Bilgileri Harekete Geçirme	- Öğrenicilerden hayallerindeki evi betimlemeleri istenir. - Farklı mimari yapıdaki evlere ait fotoğraflar (bkz. U9D12.0) sırayla sınıfa gösterilir. Betimlenen evlerin hangisine benzediği tartışılarak yaşamak istenen (türü, mimari yapısı, özellikleri, hangi coğrafyalarda tercih edildiği vb.) evler belirlenir.
Güdüleme / Amaç Belirleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Bugünkü derslerimizde sırasıyla; bir emlakçı canlandırması yapacak, Türkiye'deki önemli heykeller üzerine bilgiler edinecek ve beğenilerimiz hakkında konuşacağız. Ulaçlarla ilgili bir de dilbilgisi etkinliğimiz olacak. Bu etkinliklerle sizlerin konuşma becerilerinize, akademik nitelikli sunum ve raporların içeriklerini çözümleme becerilerinize ve ulaçların kullanımına dönük dilbilgisel yeterliklerinize katkı sağlanması amaçlanmaktadır."
Geçiş	Öğretici "Şimdi ilk etkinliğimizi inceleyelim." diyerek ilk etkinliğe geçer.
2- İşleniş ve Değerlendirme Aşamaları	
Etkinlik 5 (Canlandıralım)	Etkinlik başında öğrenicilere sırasıyla aşağıdaki sorular yöneltilir: - Yaşadığınız evi seviyor musunuz? Bugüne kadar nasıl evlerde yaşadınız? - Ülkenizde hangi yapı (taş, ahşap, kerpiç, beton vd.) ve mimarideki evler tercih ediliyor? Niçin? - İçinde yaşanılan evin önemi sizce nedir? Evin yaşamınız üzerindeki etkileri hakkında neler söyleyebilirsiniz? - Daha önce emlak kiralama veya satın alma işlemi gerçekleştirdiniz mi? Deneyimlerinizi paylaşın. - Ev kiralarken veya satın alırken nelere dikkat edilmesi gerektiği, bir evde olmazsa olmazların neler olduğu sorularak öğrenicilerden bunları not almaları istenir. - Öğrenicilerden etkinlik formunu ve yönergeyi incelemeleri istenir. - Formda anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları, dikkati çekme aşamasında kullanılan fotoğraflar yardımıyla öğretici tarafından açıklanır. - Öğrenicilere A (emlakçı) ve B (müşteri) rolleri için gerekli açıklamalar yapılır, forma eklenmek istenen özellikler (satılık-kiralık, kullanım amacı, evcil hayvan izni vb.) değerlendirilir, uygun bulunanlar eklenir. - Gönüllü öğreniciler canlandırmayı gerçekleştirir.
	Etkinlik sonunda emlakçı ve müşteri rollerindeki konuşuculara sırayla yansıtıcı sorular yöneltilir: - Karşılıklı konuşma sırasında karşı taraf size yeterince bilgi verdi mi? - Karşılıklı konuşma sırasında hangi gerekçeleri inandırıcı buldunuz? Niçin? - Karşılıklı konuşma sırasında hangi soruları yanıtlamakta zorlandınız? Niçin? - Bu karşılıklı konuşma örneği için, hangi rolde daha başarılı olacağınızı düşünüyorsunuz? Niçin?
	Canlandırmalar tamamlandığında öğreniciler alkışlayarak beğenilerini yansıtırlar. Sınıfa şu sorular yöneltilir: - Bu karşılıklı konuşmayı gerçekçi buldunuz mu? Gündelik yaşamla örtüşmeyen unsurlar var mı? Varsa hangileri?

	- Müşteri veya emlakçı yerinde siz olsaydınız konuşmanın seyrinde ne tür değişiklikler yapardınız? - Sizin bir emlak ofisinizin olsaydı adını ne koyardınız? Niçin?
Etkinlik 6 (Dinleyelim) + **Etkinlik 7+** **Etkinlik 8** (Düzeltelim, Yanlışı Düzeltelim)	- Öğrenicilere, beğendikleri mimari yapılar olup olmadığı sorularak -varsa- bunları sınıfa tanıtmaları istenir. - Öğrenicilere heykel sanatına ilgileri sorulur ve düşüncelerini paylaşmaları istenir. - Etkinlikte yer alan fotoğraflar incelenir. Öğreniciler dikkat çekici buldukları heykeli -dikkat çekici özelliğini belirterek- açıklarlar. - "Türkiye'nin En Güzel On Heykeli" başlıklı metin iki kez dinlenir. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici, tahminleri kolaylaştırma adına sözcüklerin yazılışlarını tahtada gösterir, biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirerek yakın anlamlı sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Dinlenen metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan doğru karşılıklarını bulma, işaretleme ve yanlışı düzeltme etkinlikleri yapılır. Etkinlikler süresince öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtma yapar.
	Etkinlik sonunda öğrenicilere yansıtıcı sorular yöneltilir: - Bilgi-fotoğraf eşleştirmesi yaparken hangi bilgiler işinizi kolaylaştırdı? Hangi özelliklerden yola çıktınız? - Metni dinlerken ve not alırken hangi bilgileri sınıflandırmakta zorlandınız? Niçin? - Sözü edilen heykellerden en çok hangisini beğendiniz? Niçin? - Siz bir heykeltıraş olsaydınız ne tür heykeller yapar ve nerede sergilenmesini isterdiniz?
Dilbilgisi + Etkinlik 9 + Etkinlik 10 (Tamamlayalım, Yeniden Yazalım)	- Öğrenicilere ulaçlar ve iyelik ekleri hakkında önceki derslerden neler hatırladıkları sorularak ulaçların işlevleri hakkında kısa bir hatırlatma yapılır. - Öğrenicilerden, etkinlikte yer alan cümleleri incelemeleri ve -mEk / -mE + iyelik koşuluyla/ şartıyla içeren cümlelerin nasıl kurulduğu üzerine düşünmeleri istenir. - İlk cümledeki "getirmen şartıyla" ulacının cümleye kattığı anlamı keşfetmek amacıyla, öğretici cümleyi vurgu ve tonlamaya dikkat çekerek okur ve öğrenicilere "Bu cümleyi iki ayrı cümle ile ifade etmek istesek bunlar hangileri olurdu?" diye sorarak ilgili ulacın örnekteki işlevini sezdirir. - Öğrenicilerden örnek cümlenin anlamını açıklamaları istenerek yanıtlar sınıf içinde tartışılır. - -mEk / -mE + iyelik koşuluyla/ şartıyla ulaçlarının iki cümleciği birbirlerine bağladıkları ve ana eylemin olması için bir şartın varlığını bildirdiklerine dikkat çekilir. Bu yapıdaki ulaçların "mEk/-mE" isim fiili, "iyelik eki" ve "koşuluyla/şartıyla" sözcüklerinin birleşimi ile oluştuğu, diğer ulaçlar gibi sadece fiillere eklendiği bilgileri verilerek ulacın olumlu ve olumsuz yapıları tahtaya yazılır. - Etkinlikte yer alan diğer örnek cümleler, verilen bilgiler ışığında öğrenicilerce tahmin edilir, öğretici tarafından bağlamı belirginleştirici ipuçları verilerek hatalar düzeltilir. - Öğrenicilere yapı ile ilgili anlamadıkları yerler olup olmadığı sorularak ek örneklerle açıklanır. - Öğrenmenin pekişmesi için oluşturulan boşluk doldurma ve yeniden yazma etkinlikleri yapılır. Etkinlikler süresince öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtma yapar.
3- Kapanış	
Gelecek Planlama	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Yarın ünite kapsamında Roma'da bulunan Trevi Çeşmesi hakkında bir metin okuyacak ve dikkat çekici bulduğumuz bir mimari yapıyı tanıtan yazılı bir metin oluşturacağız. Yarınki yazma etkinliği için çeşitli kaynaklardan örnek tanıtıcı metinleri incelemeniz ders içi öğrenmelerinizi kolaylaştıracaktır."
Tekrar Güdüleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Dil öğrenme motivasyonunuzu daha iyi yönetebilmek için öğrenilen yapıları kullanma isteğinde olmanız ve etkinlikler sonrasında tüm süreci gözden geçirmeniz önemlidir." Etkinliklere katılan ve çaba gösteren tüm öğrenicilere teşekkür edilir.

Kapanış	Ders sonunda öğrenicilerden öğrenme günlüklerini doldurmaları istenir. Günlüklerin derin ve dikkatli bir düşünmeyle doldurulmaları gerektiği öğrenicilere anımsatılarak ders iyi dileklerle sonlandırılır.

DERS PLANI 13	
Düzey	C1
Şube	C Şubesi
Ünite Adı	Yapı ve Yapım
Alt Ünite Adı	Taşın Estetiği
Önerilen Süre	5 Ders Saati
Araç ve Gereçler	Ders Kitabı (Yeni Hitit), Kısa Film, Sanal Tahta, Çevrimiçi Öğrenme Günlüğü
Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Strateji, Yöntem ve Teknikler (Sorgulama, Soru Sorma, Sesli Düşünme, Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirme, Öğrenme Günlüğü Tutma), Soru-Yanıt, Düzanlatım
Yeterlikler	- Çağdaş yazınsal metinleri kolaylıkla anlamlandırabilir. - Bir olay/konu hakkında iyi yapılandırılmış bir kompozisyon veya rapor metni oluşturabilir. - Yazı dilini yazım kurallarına uygun bir biçimde kullanabilir.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
1- Hazırlık Aşaması	
Dikkati Çekme / Ön Bilgileri Harekete Geçirme	- Öğrenicilere "dilek tutmak" ile ilgili bir kısa film (bkz. U9D13.0) izletilir. - Video anlamlı birimlerde durdurularak öğrenicilerden izlediklerini yorumlamaları ve akan hikâyenin devamını tahmin etmeleri istenir. - Video tamamlandığında öğrenicilerden farklı bir bitiş senaryosu oluşturmaları istenerek üretilen fikirler sınıf içinde değerlendirilir. - "Sizin bir dilek hakkınız olsa bu ne olurdu? Niçin?" soruları sorularak öğrenicilerden duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenir.
Güdüleme / Amaç Belirleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Bugünkü derslerimizde Roma'da bulunan Trevi Çeşmesi hakkında yazılmış bir metni inceleyeceğiz. Ardından da dikkat çekici bulduğumuz bir mimari yapıyı tanıtan bir yazı yazacağız. Bu etkinliklerle sizlerin okuma-anlama ve yazılı anlatım becerilerinize katkı sağlanması amaçlanmıştır."
Geçiş	Öğretici "Şimdi okuma etkinliğine geçelim." diyerek ilk etkinliğe geçer.
2- İşleniş ve Değerlendirme Aşamaları	
Etkinlik 11 (Okuyalım, İşaretleyelim, Eşleştirelim)	- Öğrenicilere Roma şehri hakkında neler bildikleri sorularak bilgi ve deneyimlerini paylaşmaları istenir. - Trevi'ye neden "Aşk Çeşmesi" denmiş olabileceği sorularak yapılan tahminler tahtaya yazılır. - "Trevi/Aşk Çeşmesi" başlıklı metin farklı öğrenicilerce sesli biçimde okunur. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici, tahminleri kolaylaştırıcı biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirir ve yakın anlamlı sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Okuma tamamlandığında tahtada yer alan tahminler değerlendirilerek metinle örtüşenler belirlenir. - Okunan metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan doğru-yanlış, var-yok ve işaretleme etkinlikleri yapılır. Etkinlikler süresince öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtmalar yaparlar.
Etkinlik 12 (Yazalım)	- Öğrenicilerden etkinliği incelemeleri istenir. - Öğrenicilere, ünite başında yapılan Turist Rehberi etkinliğinden neler hatırladıkları sorulur. - Öğrenicilerden, Turist Rehberi etkinliğine benzer biçimde, belli bir mimari yapıyla ilgili olarak; yapının şehirdeki konumu, fiziksel özellikleri, yerli ve yabancı turistlerin ilgisi, tarihi özellikleri, simgelediği kişi/olay vb. ögeleri içerebilecek tanıtıcı bir metin oluşturmaları istenir. Metinde öğrenicilerin öznel yargılarının yer alması gerektiği vurgulanır. - Öğrenicilere yazının en az yarım sayfa uzunluğunda olması gerektiği açıklanır. - Yazma için öğrenicilere uygun süre verilir. - Metinler sırayla okunur.

	Etkinlik sonunda öğrenicilere yansıtıcı sorular yöneltilir: - Yazma sürecini fikir üretme, planlama (giriş, gelişme, sonuç) ve anlatıma dökme açılarından değerlendirdiğinde hangi aşama için ne gibi zorluklardan söz edebilirsin? Sence bu zorlukların nedenleri neler olabilir? Bu zorluklarla baş edebilmek için sence neler yapabilirsin?
3- Kapanış	
Gelecek Planlama	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Yarın ünite kapsamında Assos Antik Kenti hakkında konuşacağız ve doğa dostu mimar Kisho Kurukowa'nın mimari anlayışını ve yaşamöyküsünü dinleyeceğiz. Dilbilgisi etkinliğinde ise Türkçedeki 'ki' bağlacının kullanım özelliklerini öğreneceğiz."
Tekrar Güdüleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "İkinci bir dil öğrenmek kişisel gelişimin önemli bir parçasıdır. Türkçeyi yetkinlikle kullanabilmek sizin için ayrı bir özgüven kaynağı olacaktır." Etkinliklere katılan ve çaba gösteren tüm öğrenicilere teşekkür edilir.
Kapanış	Ders sonunda öğrenicilerden öğrenme günlüklerini doldurmaları istenir. Günlüklerin derin ve dikkatli bir düşünmeyle doldurulmaları gerektiği öğrenicilere anımsatılarak ders iyi dileklerle sonlandırılır.

DERS PLANI 14	
Düzey	C1
Şube	C Şubesi
Ünite Adı	Hadi Beni Güldür
Alt Ünite Adı	Mizahın Türkçesi / Komedi Dünyası
Önerilen Süre	5 Ders Saati
Araç ve Gereçler	Ders Kitabı (Yeni Hitit), Dinleme Metni, Fotoğraflar, Sanal Tahta, Çevrimiçi Öğrenme Günlüğü
Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Strateji, Yöntem ve Teknikler (Sorgulama, Soru Sorma, Sesli Düşünme, Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirme, Öğrenme Günlüğü Tutma), Soru-Yanıt, Düzanlatım
Yeterlikler	- Bilgi ve savları göz önünde bulundurarak bir yargıya varabilir. - "ki" bağlama ilgecinin işlevlerini ayırt edebilir. - Kişisel, akademik veya mesleki hayatla ilgili açık ve yapılandırılmış bir konuşmanın içeriğini yakalayabilir. Konuşma ortamındaki sözceleri takip edebilir.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
1- Hazırlık Aşaması	
Dikkati Çekme / Ön Bilgileri Harekete Geçirme	- Öğrenicilere farklı şehirlerin belli yıllara ait fotoğrafları gösterilir (bkz. U9D14.0). - Öğrenicilerden, gösterilen şehirleri sesli düşünme yöntemiyle tahmin etmeleri istenir. Şehirlerin günümüze ait görünümleri verilerek yaşanan değişim değerlendirilir. - Öğrenicilere "antik kent" sözünden ne anladıkları, kendi ülkelerinde keşfedilmiş antik yerleşim yerleri olup olmadığı sorularak bildiklerini paylaşmaları istenir.
Güdüleme / Amaç Belirleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Bugünkü derslerimizde Assos antik kentini konu edinen bir metin okuyacağız. Sonrasında ise doğa dostu mimar Kisho Kurukowa'nın mimari anlayışını ve yaşamöyküsünü dinleyeceğiz. Dilbilgisi etkinliğinde ise Türkçedeki 'ki' bağlacının kullanım özelliklerini öğreneceğiz. Bu etkinliklerle sizlerin okuma ve dinleme becerileriniz ile bağlaçlara ilişkin dilbilgisel yeterliklerinize katkı sağlanması amaçlanmaktadır."
Geçiş	Öğretici "Şimdi metnimizi inceleyelim." diyerek ilk etkinliğe geçer.
2- İşleniş ve Değerlendirme Aşamaları	
Etkinlik 13 (Okuyalım, İşaretleyelim)	- "Assos" başlıklı metin farklı öğrenicilerce sesli biçimde okunur. - Öğrenicilerin okuma hataları ve okuma güçlükleri öğretici tarafından not alınır. - Öğreticiin yansıtıcı soruları doğrultusunda okuma güçlükleri, okuma hataları ve okuma başarımları arasındaki farklılık ve nedenlerine ilişkin yansıtmalar yapılır. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici, tahminleri kolaylaştırıcı biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirir ve yakın anlamlı sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Okunan metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan var-yok, doğru-yanlış ve işaretleme etkinlikleri yapılır. Etkinlikler süresince öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtma yapar.
Dilbilgisi + Etkinlik 14 + Etkinlik 15 (Tamamlayalım, Eşleştirelim)	- Öğrenicilere bağlaçlar hakkında önceki derslerden neler hatırladıkları sorularak bağlaçların işlevleri hakkında kısa bir hatırlatma yapılır. - Öğrenicilerden, etkinlikte yer alan cümleleri incelemeleri istenir. - İlk örnek cümle için öğretici sınıfa "Bu birleşik cümleyi iki cümleye ayırmak istediğimizde bunlar hangileri olur?" diye sorarak gelen yanıtları değerlendirir. - Örnek cümledeki "ki" bağlacının işlevini sezdirmek amacıyla, öğretici cümleyi vurgu ve tonlamaya dikkat çekerek okur ve bağlacın hangi işlevde kullanıldığını öğrenicilerden tahmin etmelerini ister. Tahminler süresince öğreniciler önceki hangi bilgilerden yola çıktıklarını açıkça belirtirler. - Yapılan tahminler sonrasında öğretici örnek cümledeki bağlacın işlevinin cümleleri "zaman" yönünden birbirine bağlamak olduğunu belirterek şu açıklamayı yapar:

	"Ki" bağlacı iki cümleyi; koşul, neden-sonuç, amaç-sonuç, zaman, tahmin, açıklama, yorum ilgilerinden biriyle bağlar. Örn. Erken kalk ki işe geç kalmayasın (koşul). Uyumadı ki dinlenmiş olsun (neden-sonuç). Işığı açtım ki daha iyi göreyim (amaç-sonuç). Bir dokundum ki su buz gibi soğuk (zaman). Sonunda anlaşıldı ki çantası okulda kalmış (açıklama). "Ki" ile bağlanan cümlelerde ikinci cümle birincinin sonucunu gösterir. Örn. Öyle bir yorulmuş ki neredeyse tüm gün uyudu (neden-sonuç). Bir adam ki iyilikten hiç anlamaz (açıklama). Bu bağlacının özne görevindeki bir ad ya da zamiri vurgulaması da mümkündür. Örn. O ki seni aramıyor, sen de onu arama artık (Özne görevindeki zamiri vurgulama). "Ki" bağlacı eksiltili cümlelerin sonunda da yer alabilir. Örn. Öyle üzgünüm ki... - Her bir örnek cümle, verilen bilgiler ışığında öğrenicilerce tahmin edilir, öğretici tarafından bağlamı belirginleştirici ipuçları verilerek hatalar düzeltilir. - Örnekler tamamlandığında öğrenicilere "ki" bağlacı ile ilgili anlamadıkları yerler olup olmadığı sorularak ek örneklerle açıklanır. - Öğrenmenin pekişmesi için oluşturulan tamamlama ve eşleştirme etkinlikleri yapılır. Etkinlikler süresince öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtma yapar.
Etkinlik 16 (Dinleyelim, İşaretleyelim)	- Öğrenicilerden başlık ve fotoğraftan yola çıkarak Kisho Kurukowa'nın mimari anlayışı hakkında tahminde bulunmaları istenerek bu tahminler tahtaya yazılır. - "Doğa Dostu Mimar Kisho Kurukowa" başlıklı metin iki kez dinlenir. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici, tahminleri kolaylaştırma adına sözcüklerin yazılışlarını tahtada gösterir, biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirerek yakın anlamlı sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Dinlenen metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan işaretleme etkinlikleri yapılır. Etkinlikler süresince öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtma yapar. - Etkinlik öncesinde tahtaya yazılan tahminler sınıfça değerlendirilir.
3- Kapanış	
Gelecek Planlama	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Yarın mimaride kullanılan çevreci tasarımlar üzerine değerlendirmeler yaparak ünitemizi tamamlayacağız. Kendi çevreci bina tasarımımız ile ilgili bir de konuşma etkinliğimiz olacak. Konu ile ilgili ders dışı araştırmalar yapmak konuşmalarımızın fikir zenginliği açısından sizlere katkı sağlayacaktır. Yarın ayrıca, hafta boyunca doldurmuş olduğumuz öğrenme günlüklerini değerlendireceğiz."
Tekrar Güdüleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Düşünme ve öğrenme sürecini daha görünür kılmak amacıyla yapılan etkinliklere katılım göstermeniz, sorunları doğru saptayabilme ve bunları ortadan kaldırabilme adına sizlere büyük kolaylık sağlayacaktır."
Kapanış	Ders sonunda öğrenicilerden öğrenme günlüklerini doldurmaları istenir. Günlüklerin derin ve dikkatli bir düşünmeyle doldurulmaları gerektiği öğrenicilere anımsatılarak ders iyi dileklerle sonlandırılır.

DERS PLANI 15	
Düzey	C1
Şube	C Şubesi
Ünite Adı	Yapı ve Yapım
Alt Ünite Adı	Saygılı Kentleşme
Önerilen Süre	5 Ders Saati
Araç ve Gereçler	Ders Kitabı (Yeni Hitit), Dinleme Metni, Kısa Film, Sanal Tahta
Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Strateji, Yöntem ve Teknikler (Sorgulama, Soru Sorma, Sesli Düşünme, Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirme, Öğrenme Günlüğü Tutma), Soru-Yanıt, Düzanlatım
Yeterlikler	- Toplumsal, mesleki veya akademik bilgiler içeren uzun metinleri değerlendirebilir. - Konuları uygun biçimde birleştirerek ve bazı noktaları geliştirip sonuçlandırarak ayrıntılı biçimde anlatabilir. - Akademik nitelikli sunum ve raporların içeriklerini kolaylıkla çözümleyebilir.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
1- Hazırlık Aşaması	
Dikkati Çekme / Ön Bilgileri Harekete Geçirme	- Öğrenicilere insan-doğa ilişkisini eleştirel bakış açısıyla ele alan bir kısa film izletilir (bkz. U9D15.0). - Öğrenicilerden, videodaki bakış açısından hareketle konu ile ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenir.
Güdüleme / Amaç Belirleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Bugünkü derslerimizde mimaride kullanılan çevreci tasarımlar üzerine konuşacağız. Sonrasında ise kendi çevreci bina tasarımımızı tanıtacağız. Bu etkinliklerle okuma ve dinleme becerilerinize olduğu gibi konuşma becerilerinize de katkı sağlanması amaçlanmaktadır."
Geçiş	Öğretici "Şimdi okuma metnimizi inceleyelim." diyerek ilk etkinliğe geçer.
2- İşleniş ve Değerlendirme Aşamaları	
Etkinlik 17 (Okuyalım, İşaretleyelim)	- "Mimaride Çevreci Tasarımlar" başlıklı metin farklı öğrenicilerce sesli biçimde okunur. - Metindeki alt başlıklar farklı öğrenicilerce özetlenir. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici, tahminleri kolaylaştırıcı biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirir ve yakın anlamlı sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Okunan metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan doğru-yanlış ve işaretleme etkinlikleri yapılır. Etkinlikler boyunca öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtmalar yaparlar.
Etkinlik 18 (Tasarlayalım, Anlatalım)	- Öğrenicilerden hayali bir mimari tasarım yarışmasında sunmak üzere kendi çevreci yapı tasarımlarını hazırlamaları istenir. - Sunumların, tanıtılan yapının genel görünümünü, hizmet edeceği amacı, doğal yaşama katkıları gibi özellikleri içermesi gerektiği ancak tasarımların gerçekçi olmasının etkinlik açısından önem taşımadığı bilgileri öğrenicilere verilir. - Konuşmaların toplamda 3-5 dakika arası bir süreyle sınırlı olduğu ve gerektiğinde çizim kullanabilecekleri öğrenicilere bildirilir. - Hazırlık için öğrenicilere uygun süre verilir. - Her konuşmada değişmek üzere 3'er kişilik değerlendirme jürileri belirlenir. - Sunumlar sırayla gerçekleştirilir. - Jüri üyeleri sunumlarda sorular sorararak tasarımları değerlendirirler.
	Etkinlik sonunda konuşuculara yansıtıcı sorular yöneltilir: - Jürinin hangi sorularında zorlandın? Niçin? - Bunun gerçek bir yarışma olduğunu varsaydığında sunumuna ek olarak hangi materyalleri kullanmayı tercih ederdin? - Yaptığın sunum sence hazırlık sürecinde planlandığı gibi ortaya konabildi mi? Eksikliklerin kaynağı sence nedir? - Sunumunu arkadaşlarınla karşılaştırdığında artı ve eksi yönlerin sence neler? Bir sonraki sunumunda göz önünde bulunduracağın noktalar hangileri? - …

Etkinlik 19 (Dinleyelim, İşaretleyelim)	- "Türkiye'de Bir Yeşil Bina" başlıklı metin iki kez dinlenir. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici, tahminleri kolaylaştırma adına sözcüklerin yazılışlarını tahtada gösterir, biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirerek yakın anlamlı sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Dinlenen metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan var-yok ve işaretleme etkinlikleri yapılır. Etkinlikler boyunca öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtma yapar.
3- Kapanış	
Gelecek Planlama	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Önümüzdeki hafta yeni ünite kapsamında televizyonun yaşamımızdaki yerini teknolojik gelişmelerle ilişkilendirerek tartışacağız. Dilbilgisi etkinliğinde ise 'adlaştırma' konusu üzerinde duracağız."
Tekrar Güdüleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Başarılı olmayı beklediğimiz durumlarda öğrenme ihtimalimiz daha yüksektir. Bu nedenle beklentilerimizi yüksek tutmak psikolojik açıdan bizi başarıya götürecek motivasyonu sağlayabilir." Etkinliklere katılan ve çaba gösteren tüm öğrenicilere teşekkür edilir.
Kapanış	Ders sonunda, tüm haftayı (üniteyi) kapsayan bir telefon konuşması canlandırması yapılır. Öğreniciler ikili gruplara ayrılarak; hafta boyunca yapılan etkinliklerden en çok akılda kalanları, eğlenceli ve sıkıcı geçen dersleri, başarılı ve başarısız hissedilen etkinlikleri, önemli görülen bilgileri, öğrenilenlerin olası yararlarını (örn. hangi alanlarda kullanabileceklerini) ve kendileri ile ilgili dile getirmek istedikleri diğer durumları içeren bir konuşma yaparlar. Görüşmelerin doğal ve karşılıklı konuşma havası içinde gerçekleşmesine özen gösterilir. (Örn. "Türkçe dersleri nasıl gidiyor? Bu hafta neler yaptınız?" gibi sorularla görüşmeler yönlendirilebilir.)
	Ders sonunda öğretici, öğrenicilerin öğrenme günlüklerinde dile getirdikleri durumları, belirlediği konular odağında gündeme getirir. Sorun ve endişeler sınıf içinde değerlendirilir, iş birliği içerisinde çözüm önerileri geliştirilir.

DERS PLANI 16	
Düzey	C1
Şube	C Şubesi
Ünite Adı	Tele-Vizyon
Alt Ünite Adı	Her An Her Yerde
Önerilen Süre	5 Ders Saati
Araç ve Gereçler	Ders Kitabı (Yeni Hitit), Çizimler, Sanal Tahta, Çevrimiçi Öğrenme Günlüğü
Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Strateji, Yöntem ve Teknikler (Sorgulama, Sesli Düşünme, Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirme, Öğrenme Günlüğü Tutma), Soru-Yanıt, Düzanlatım
Yeterlikler	- Düşünce ve görüşlerini açık bir biçimde aktarabilir. - Adlaştırma belirticilerinin kuruluş ve kullanım özelliklerini ayırt edebilir. - Toplumsal, mesleki veya akademik bilgiler içeren uzun metinleri değerlendirebilir.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
1- Hazırlık Aşaması	
Dikkati Çekme / Ön Bilgileri Harekete Geçirme	- Televizyonun yaşamımızdaki yeri ve yıllar içindeki değişimi üzerine hazırlanmış karikatürler (bkz. U10D16.0) sırayla gösterilerek öğrenicilerden bu karikatürleri yorumlamaları istenir.
Güdüleme / Amaç Belirleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Bugünkü derslerimizde televizyonun yaşamımızdaki yeri ve etkileri üzerine konuşacağız. Dilbilgisi etkinliklerimizde ise adlaştırma konusunu işleyeceğiz. Bu etkinliklerle sizlerin konuşma, okuma-anlama ve adlaştırmaların kullanımına dönük dilbilgisel becerilerinize katkı sağlanması amaçlanmıştır."
Geçiş	Öğretici "Şimdi ilk etkinliğimize geçebiliriz." diyerek ilk etkinliğe geçer.
2- İşleniş ve Değerlendirme Aşamaları	
Etkinlik 1 (Tamamlayalım, Tartışalım)	- Öğreniciler 3'erli gruplara ayrılır. Bir grup televizyonun yararları diğer grup ise zararları hakkında sırayla maddeler sayarlar. - Maddelerin geçerliği 3 kişilik jüri tarafından denetlenir ve geçerli bulunanlar sanal tahtaya yazılır. Fazla madde sayan grup galip ilan edilir. - Öğrenicilerden televizyonun yaşamımızdaki yerini özetleyen bir konuşma yapmaları istenir. - Bu konuşmada; televizyonun kendileri için yeri, önemi, televizyon izlerken neler yaptıkları, televizyonun icadı öncesinde insanların nelerle zaman geçirdiklerine ilişkin tahminleri ve televizyonun geleceğine ilişkin tahminlerinin yer alması gerektiği öğrenicilere açıklanır. - Hazırlık için öğrenicilere uygun süre verilir. - Konuşmalar sırayla gerçekleştirilir. - Konuşmalardaki hata ve eksiklikler öğretici tarafından not alınır.
	Etkinlik sonunda öğrenicilere yansıtıcı sorular yöneltilir: - Konuşmanı hazırlarken hangi adımları izledin? - Yeterince bilgi sahibi olmadığın bir konu hakkında konuşman gerektiğinde (örneğin yanıtlaman gereken zor bir soru sorulduğunda) durumla başa çıkmak için hangi yöntemleri kullanıyorsun? Bu yöntemler sence ne kadar işe yarıyor? - Bir televizyon programı yapma şansın olsaydı bu programın içeriği ne olurdu? Niçin? - …
Dilbilgisi + Etkinlik 2 + Etkinlik 3 (Tamamlayalım, İşaretleyelim, Tartışalım)	- Öğrenicilerden, etkinlikte yer alan cümleleri incelemeleri istenir. - Örnek durumlar (bkz. U10D16.D) tahtaya yansıtılarak öğrenicilere örnek cümlelerin anlamca hangisine daha yakın olduğu sorulur. - Tahminler süresince, anlamı sezdirmek amacıyla öğretici sunulan bağlamları anlamlı kılacak sorular sorar (Örn. Ahmet, Yaşar'ı beklemekten neden vazgeçiyor?) ve gerektiğinde ek bilgiler verir. Öğreniciler kullanım özelliklerini

	kavramada ve yapıyı kullanmada yansıtmalar yaparlar. - Yapılan tahminler sonrasında öğretici örnek cümlelerdeki adlaştırmaların cümlelere sırasıyla "deneyim", "niyet" ve "savunma" anlamlarını kattıklarını belirterek aşağıdaki açıklamayı[1] yapar: "Bir adlaştırma belirticisi olan -mİş + lİk + iyelik var konuşanın geçmişte bir/birçok defa elde ettiği deneyimi anlatır. (Örn. Yağmurda dans etmişliği var aslında…). -Dik + iyelik ol-du + kişi eki yapısının çoğu zaman -mİş + lİk + iyelik var ile aynı anlamda kullanılır, bu nedenle bu iki yapı birbirinin alternatifi olarak değerlendirilebilir. Bu anlamdan farklı olarak -Dİk + iyelik ol-du + kişi eki kullanımında sadece deneyime değil, deneyimin gerçekleşme zamanına da vurgu yapılabilir. (Örn. Bana ilgisini belli etmedi, biraz cesaretsizdi, benim de adım attığım oldu.) -mİş+lİk+iyelik yok adlaştırma belirticisi ise genellikle konuşanın geçmişte sahip ol(a)madığı deneyimi anlatır. -mİş+lİk+iyelik yok adlaştırma belirticisine yönelik söylemlerin genelinde savunma (Örn. İyi niyetli biri, kimseyle husumeti, münakaşa etmişliği yok.) ya da eleştiri (Örn. Bir kere çocuklarına sarılmışlığı ya da sevgisini ifade etmişliği yok.) yapıldığı da görülür. -Dik + iyelik var genellikle imalı soru cümlelerinde kullanılır. Olumlu soru cümlesi ile olumsuz anlam kastedilmektedir: (Örn. Bugünlerde televizyon seyrettiğim mi var?) -Dİk geçmiş ya da devam eden durumlarla ilgilidir, bu nedenle imalı soru geçmişte ya da devam eden sürede eylemin yapılmadığını anlatır. -Dik + iyelik yok biçimi eylemin geçmişte ya da devam eden zamanda gerçekleşmediğini anlatır. Genellikle -Dİk+iyelik var yapısının imalı soru biçimi ile aynı anlama gelmektedir. (Örn. Bugünlerde televizyon seyrettiğim mi var? = Bugünlerde televizyon seyrettiğim yok.) -Dik + iyelik ol yapısı geniş zaman, şimdiki zaman vb. ekleriyle kullanıldığında yaşantı ve/veya deneyimin sık sık, bazen, arada sırada, nadiren, çokça, defalarca, zaman zaman gerçekleşme(me)kte olduğu gözlemlenir. (Örn. Bununla birlikte her geçişinde ceza görünse dahi sisteme geçmediği oluyor./ Bazen öyle bir tane fazladan domates attığım da olur./ Onların daha önce kavga ettikleri oluyor muydu?/ Çok edepsiz şeyler anlattığı da oluyormuş.) -(y)AcAk + iyelik var/yok/ol- biçiminde açık bir şekilde gelecek zaman anlamı vardır. Niyet/niyetlenme (Ali'nin bu işi yapacağı var mı?), ümidi kesme (Senin bana su getireceğin yok, en iyisi ben kendim alayım.) ve kader (Ayşe'yi göreceğimiz varmış.) anlamları ile karşılaşılmıştır. -(y)AcAk + iyelik yok öznenin işi yapmaya niyetinin olmadığının (Örn. Senin okulu bitireceğin yok.) ya da durumdan ümidi kesmenin (Örn. Maaşın bugün de yatacağı yok.) işaretleyicisidir. -(y)AcAk + iyelik ol-/olma- yapısı ise çoğunlukla yan cümle (Örn. Yapacağı olsaydı yapardı.) oluşturmada kullanılmıştır. Bu belirtici genelde sitem ya da çıkarım ifadelerinde yer almaktadır. -mİş+lİk+iyelik var ve -mİş+lİk+iyelik ol-du yapıları genellikle aynı anlamda kullanılmış olmakla birlikte adlaştırma belirticisinin iki cümleyi birbirine bağlayacağı durumlarda -mİş+lİk+iyelik ol- kullanılmaktadır. "Paraşütle atlamışlığım

[1] Akbaşoğlu D. ve Kesik F.S. (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Adlaştırma. İçinde M. V. Coşkun vd. (Ed.), *Türkçenin Eğitimi-Öğretimine Yönelik Çalışmalar,* (ss. 29-41). Ankara: Pegem Akademi.

	oldu/var." cümlelerinde deneyimi anlatırken iki alternatif de kullanılabilirken adlaştırma belirticisinin olduğu cümlenin başka bir cümleye bağlandığı durumlarda "Paraşütle atlamışlığım olduğu için/olsa..." -mİş+lİk+iyelik ol- yapısı tercih edilmektedir. Aynı durum -mİş+lİk+iyelik yok ve -mİş+lİk+iyelik olma- için de geçerlidir." - Açıklama ve örnekler tamamlandığında öğrenicilere adlaştırma ile ilgili anlamadıkları yerler olup olmadığı sorularak ek örneklerle açıklanır. - Öğrenmenin pekişmesi için oluşturulan tamamlama ve eşleştirme etkinlikleri yapılır. Etkinlikler süresince öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtma yapar.
Ara Geçiş	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Şimdiki etkinlikte televizyon bağımlılığı hakkında kaleme alınmış bir metni değerlendireceğiz."
Etkinlik 4 (İşaretleyelim, Tamamlayalım)	- Sınıfa "Alışkanlık ile bağımlılık arasındaki fark nedir?" sorusu yöneltilerek öğrenicilerden düşüncelerini paylaşmaları istenir. - Öğrenicilere teknoloji bağımlılığı hakkında hazırlanmış çizimler (bkz. U10D16.4) gösterilerek öğrenicilerden konuşma balonlarını seçenekli biçimde doldurmaları istenir. Öğreniciler tahminler sırasında hangi bilgilerden yola çıktıklarını belirtirler. - Etkinlik tamamlandığında çizimlerde yer alan özgün konuşma balonları gösterilerek yapılan tahminlerin benzerlik ve farklılıkları üzerine tartışılır. - Başlık ve kullanılan görsellerden hareketle metinde hangi konulardan söz edilmiş olabileceğine ilişkin öğrenicilerden tahminler alınır ve bunlar tahtaya yazılır. - "Televizyona Bağlı Hayatlar" başlıklı metin farklı öğrenicilerce sesli biçimde okunur. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici, tahminleri kolaylaştırıcı biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirir ve yakın anlamlı sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Okuma tamamlandığında tahtada yer alan tahminler değerlendirilerek metinle örtüşenler belirlenir. - Okunan metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan var-yok, doğru-yanlış ve tamamlama etkinlikleri yapılır. Etkinlikler süresince öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtma yapar.
3- Kapanış	
Gelecek Planlama	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Yarınki etkinliklerimizde Türkiye'deki televizyon izleme alışkanlığı üzerine hazırlanmış bilgilendirici türdeki bir metni dinleyecek ve ilgili soruları yanıtlamaya çalışacağız. Konu başlığı doğrultusunda, karşılaştırmalar yaparak kendi ülkemizdeki televizyon izleme alışkanlığını gözlemlerimizden yola çıkarak yazacağız ve bunları değerlendireceğiz. Okuma etkinliklerimizde ise popüler diziler üzere konuşacağız."
Tekrar Güdüleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Zor sayılabilecek dilbilgisel yapıları öğrenmede göstermiş olduğunuz çabadan ve kararlı tutumunuzdan dolayı hepinizi kutluyorum." Etkinliklere katılan ve çaba gösteren tüm öğrenicilere teşekkür edilir.
Kapanış	Ders sonunda öğrenicilerden öğrenme günlüklerini doldurmaları istenir. Günlüklerin derin ve dikkatli bir düşünmeyle doldurulmaları gerektiği öğrenicilere anımsatılarak ders iyi dileklerle sonlandırılır.

DERS PLANI 17	
Düzey	C1
Şube	C Şubesi
Ünite Adı	Tele-Vizyon
Alt Ünite Adı	Her An Her Yerde/Bir Dizi Dizi
Önerilen Süre	5 Ders Saati
Araç ve Gereçler	Ders Kitabı (Yeni Hitit), Dinleme Metni (Yeni Hitit), Çevrimiçi Öğrenme Günlüğü
Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Strateji, Yöntem ve Teknikler (Sorgulama, Soru Sorma, Sesli Düşünme, Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirme, Öğrenme Günlüğü Tutma), Soru-Yanıt, Düzanlatım
Yeterlikler	- Akademik nitelikli sunum ve raporların içeriklerini kolaylıkla çözümleyebilir. - Bir konu hakkında iyi yapılandırılmış bir kompozisyon veya rapor metni oluşturabilir. - Yazı dilini yazım kurallarına uygun bir biçimde kullanabilir. - Çağdaş yazınsal metinleri kolaylıkla anlamlandırabilir. Anlatıdaki örtük ifadeleri fark edebilir.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
1- Hazırlık Aşaması	
Dikkati Çekme / Ön Bilgileri Harekete Geçirme	Öğrenicilere, televizyonda hangi programları izledikleri ve televizyon izleme kültürünü günümüz teknolojisi ile ilişkilendirdiklerinde neler söyleyebilecekleri sorulur.
Güdüleme / Amaç Belirleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Bugünkü etkinliklerimizde Türkiye'deki televizyon izleme alışkanlığı üzerine hazırlanmış bir metni dinleyeceğiz ve soruları yanıtlayacağız. Konu başlığı doğrultusunda karşılaştırmalar yaparak kendi ülkemizdeki televizyon izleme alışkanlığını, gözlemlerimizden yola çıkarak yazacak ve bunları sınıfla paylaşacağız. Okuma etkinliklerimizde ise popüler diziler üzere konuşacağız. Bu etkinliklerle sizlerin akademik nitelikli raporları ve yazınsal nitelikli metinleri çözümlemeye dönük okuma ve dinleme becerilerinize ve iyi yapılandırılmış bir kompozisyon veya rapor metni oluşturmaya dönük yazma yeterliklerinize katkı yapılması amaçlanmaktadır."
Geçiş	Öğretici "Şimdi dinleme etkinliğine geçebiliriz." diyerek ilk etkinliğe geçer.
2- İşleniş ve Değerlendirme Aşamaları	
Etkinlik 5 (Dinleyelim, İşaretleyelim)	- Öğrenicilere "Televizyon izleme alışkanlığı üzerine bir araştırma yapıyor olsaydınız katılımcılara hangi soruları yöneltirdiniz? Niçin?" soruları sorularak gelen sorular tahtaya not alınır. - "Türkiye'de Televizyon Nasıl İzleniyor" başlıklı metin iki kez dinlenir. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici, tahminleri kolaylaştırma adına sözcüklerin yazılışlarını tahtada gösterir, biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirerek yakın anlamlı sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Dinlenen metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan var-yok ve doğru-yanlış etkinlikleri yapılır. Etkinlikler süresince öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtma yapar. - Tahtada yer alan sorular metinden yola çıkılarak değerlendirilir.
Etkinlik 6 (Yazalım)	- Öğrenicilerden kendi ülkelerindeki televizyon izleme alışkanlıklarını, gözlemlerinden yola çıkarak yazılı olarak ifade etmeleri istenir. - Öğrenicilere yazının en az yarım sayfa uzunluğunda olması gerektiği açıklanır. - Yazma için öğrenicilere uygun süre verilir. - Yazılan metinler sırayla okunur. - Metinlerdeki hata ve eksiklikler öğretici tarafından not alınır. Etkinlik sonunda öğrenicilere yansıtıcı sorular yöneltilir: - Yazma etkinliklerinde hangi anlatım (öyküleyici, bilgilendirici) ve hangi metin türlerinde (öykü, mektup, eleştiri, rapor vd.) zorlandığını düşünüyorsun? Zorlanma nedenlerin neler olabilir? - …
Ara Geçiş	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Şimdi biraz diziler hakkında konuşalım."

Etkinlik 7 (Okuyalım, İşaretleyelim)	- Öğrenicilere takip ettikleri diziler olup olmadığı sorulur. Öğrenicilerden, izlemek için seçtikleri dizilerde nelere dikkat ettikleri, bu dizileri hangi ölçütlere göre belirlediklerini paylaşmaları istenir. - "Issız Bir Adaya Düşseniz" başlıklı metin farklı öğrenicilerce sesli biçimde okunur. - Öğrenicilerin okuma hataları ve okuma güçlükleri öğretici tarafından not alınır. - Sesli okuma yapan öğreniciler öğreticinin yansıtıcı soruları doğrultusunda okumaları ile ilgili kendilerini değerlendirir, okuma başarımlarını karşılaştırır. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici, tahminleri kolaylaştırıcı biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirir ve yakın anlamlı sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Okunan metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan doğru-yanlış ve işaretleme etkinlikleri yapılır. Etkinlikler süresince öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtma yaparlar.
Etkinlik 8 (Yerleştirelim)	- Öğrenicilere "Mavi Ay" dizisini daha önce duyup duymadıkları sorularak öğrenicilerden bildikleri eski dizileri tanıtmaları istenir. - "Mavi Ay" başlıklı metin farklı öğrenicilerce sesli biçimde okunur. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici, tahminleri kolaylaştırıcı biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirir ve yakın anlamlı sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Okumalar sırasında boş bırakılan yerler tamamlanır. Etkinlik boyunca öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtmalar yaparlar.
3- Kapanış	
Gelecek Planlama	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Yarın ünite kapsamında bir senaryo çalışması yapacak ve dizi izleme kültürü üzerine oluşturulmuş bir fikir yazısını inceleyeceğiz. Yinelemelerle ilgili bir de dilbilgisi etkinliğimiz olacak."
Tekrar Güdüleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Kur sonunda tüm katılımcıların başarılı olacaklarına inancım şimdiden tam." Etkinliklere katılan ve çaba gösteren tüm öğrenicilere teşekkür edilir.
Kapanış	Ders sonunda öğrenicilerden öğrenme günlüklerini doldurmaları istenir. Günlüklerin derin ve dikkatli bir düşünmeyle doldurulmaları gerektiği öğrenicilere anımsatılarak ders iyi dileklerle sonlandırılır.

DERS PLANI 18	
Düzey	C1
Şube	C Şubesi
Ünite Adı	Tele-Vizyon
Alt Ünite Adı	Bir Dizi Dizi
Önerilen Süre	5 Ders Saati
Araç ve Gereçler	Ders Kitabı (Yeni Hitit), Sanal Tahta, Çevrimiçi Öğrenme Günlüğü
Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Strateji, Yöntem ve Teknikler (Sorgulama, Soru Sorma, Sesli Düşünme, Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirme, Öğrenme Günlüğü Tutma), Soru-Yanıt, Düzanlatım
Yeterlikler	- Mesleki, teknik ve ilgi alanına giren konulara ilişkin düşüncelerini net bir biçimde aktarabilir - Bir olay/konu hakkında iyi yapılandırılmış bir kompozisyon veya rapor metni oluşturabilir. - Önceden hazırladığı akademik konularda sunum yapabilir. - Kalıplaşmış yineleme yapılarının kuruluş ve kullanım özelliklerini ayırt edebilir. - Akademik nitelikli sunum ve raporların içeriklerini kolaylıkla çözümleyebilir.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
1- Hazırlık Aşaması	
Dikkati Çekme / Ön Bilgileri Harekete Geçirme	- Öğrenicilere "Sizce yaratıcılık öğrenilebilir bir şey midir, yoksa doğuştan mı gelir?" sorusu sorularak tartışma ortamı oluşturulur. - Sınıfa yaratıcı çözümlere ilişkin fotoğraflar (bkz. U10D18.0) gösterilerek öğrenicilerden, yaratıcılığa ortam sağlayan durumları değerlendirmeleri istenir.
Güdüleme / Amaç Belirleme	- Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Bugünkü etkinliklerimizde bir senaryo çalışması yapacak ve dizi izleme kültürü üzerine oluşturulmuş bir fikir yazısını inceleyeceğiz. Yinelemelerle ilgili bir de dilbilgisi etkinliğimiz olacak. Bu etkinliklerle sizlerin yaratıcı yazma, sunum yapma ve dilbilgisel yeterliklerinize katkı yapılması amaçlanmaktadır."
Geçiş	- Öğretici "Şimdi yazma etkinliğini inceleyelim." diyerek ilk etkinliğe geçer.
2- İşleniş ve Değerlendirme Aşamaları	
Etkinlik 9 (Yazalım)	- Öğrenicilerden etkinliği incelemeleri istenir. - Etkinlik yönergesi öğretici tarafından sınıfa açıklanır. - Öğrenicilere, hazırlanacak bu senaryo metninin 3-5 dakika arası bir sunumla sınıfa tanıtılacağı bilgisi verilir. - Hazırlık için öğrenicilere uygun süre verilir. - Öğreniciler sırayla sunumlarını yaparlar. - Sunumlardaki hata ve eksiklikler öğretici tarafından not alınır. - Sunumlar sırasında diğer öğreniciler içeriğe dönük sorular yönelterek değerlendirmelerde bulunurlar. Her sunum sonrasında senaryolar sınıfça oylanır. Etkinlik sonunda öğrenicilere yansıtıcı sorular yöneltilir: - Senaryonu hazırlarken hangi adımları izledin? Seni en çok zorlayan aşama hangisi oldu? Niçin? - Senaryonu zihninde tasarladığın gibi sunabildin mi? Eksikliklerinin kaynağı sence neler olabilir? - Sunumlar sırasında arkadaşlarının hangi sorularında zorlandın? Niçin? - Bunun gerçek bir senaryo yarışması olduğunu varsaydığında sunumuna ek olarak hangi materyalleri kullanmayı tercih ederdin? - Diğer senaryolarla karşılaştırdığında artı ve eksi yönlerin sence neler? Bir sonraki benzer yazma çalışmasında göz önünde bulunduracağın noktalar hangileri? - …
Dilbilgisi + Etkinlik 10 + Etkinlik 11 (Eşleştirelim, Yerleştirelim, Tamamlayalım)	- Öğrenicilere yinelemeler hakkında önceki derslerden neler hatırladıkları sorularak yinelemelerin işlevleri hakkında kısa bir hatırlatma yapılır. - Öğrenicilerden, etkinlikte yer alan cümleleri incelemeleri ve yineleme içeren cümlelerin nasıl kuruldukları ve cümleye hangi anlamı kattıkları üzerine düşünmeleri istenir. - Öğretici ilk örnek cümledeki "Konuşacağım konuşmasına da/ama" yinelemesinin cümleye kattığı anlamı sezdirmek amacıyla, cümleyi vurgu ve tonlamaya dikkat

	çekerek okur ve öğrenicilere "Sizce bu cümleyi kuran biri ne gibi bir tutumda olabilir?" diye sorar. - Gelen yanıtlar öğretici tarafından değerlendirilir ve yinelemelerin ikinci sözcüğünü oluşturmak üzere eklenen -mEsİnE/-mEsİnE ekinin, ama ve de bağlaçları ile birlikte kullanıldığında sonraki cümlede sunulan saptamaya yönelik olarak "yararsız veya işlevsiz kalma" anlamı verdiği bilgisini öğrenicilere verilir. - Her bir örnek cümle, verilen bilgiler ışığında öğrenicilerce açıklanır, öğretici tarafından bağlamı belirginleştirici ipuçları verilerek hatalar düzeltilir. - Öğrenicilere yapı ile ilgili anlamadıkları yerler olup olmadığı sorularak ek örneklerle açıklanır. - Öğrenmenin pekişmesi için oluşturulan eşleştirme yerleştirme ve tamamlama etkinlikleri yapılır. Etkinlikler boyunca öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtmalar yaparlar.
Etkinlik 12 (Okuyalım, İşaretleyelim)	- "Hayata Kısa Bir Mola" başlıklı metin farklı öğrenicilerce sesli biçimde okunur. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici tahminleri kolaylaştırıcı biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirir ve yakın anlamlı sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Okunan metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan doğru-yanlış ve var-yok etkinlikleri yapılır. Etkinlikler süresince öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile işbaşında yansıtmalar yaparlar.
3- Kapanış	
Gelecek Planlama	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Yarın televizyon programları hakkında konuşacak ve yayınlanan yarışmalar hakkındaki düşüncelerimizi paylaşacağız. Belirteçler hakkında bir de dilbilgisi etkinliğimiz olacak."
Tekrar Güdüleme	Etkinliklere katılan ve çaba gösteren tüm öğrenicilere teşekkür edilir.
Kapanış	Ders sonunda öğrenicilerden öğrenme günlüklerini doldurmaları istenir. Günlüklerin derin ve dikkatli bir düşünmeyle doldurulmaları gerektiği öğrenicilere anımsatılarak ders iyi dileklerle sonlandırılır.

DERS PLANI 19	
Düzey	C1
Şube	C Şubesi
Ünite Adı	Tele-Vizyon
Alt Ünite Adı	Bir Dizi Dizi/Yarışalım mı?
Önerilen Süre	5 Ders Saati
Araç ve Gereçler	Ders Kitabı (Yeni Hitit), Dinleme Dosyaları (Yeni Hitit), Sanal Tahta.
Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Strateji, Yöntem ve Teknikler (Sorgulama, Soru Sorma, Sesli Düşünme, Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirme, Öğrenme Günlüğü Tutma), Soru-Yanıt, Düzanlatım
Yeterlikler	- Anadili konuşucuları arasındaki hararetli sohbetleri takip edebilir. Konuşma ortamındaki sözceleri takip edebilir. - Akademik nitelikli sunum ve raporların içeriklerini kolaylıkla çözümleyebilir. Konuşma ortamındaki sözceleri takip edebilir. - Bir konuda, savunduğu düşünceyi önemli noktalarına ve ayrıntılarına dikkat ederek yazabilir. - Yazı dilini yazım kurallarına uygun bir biçimde kullanabilir. - Yalnız, yalnızca, sadece, ancak belirteçlerinin kullanım özelliklerini ayırt edebilir.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
1- Hazırlık Aşaması	
Dikkati Çekme / Ön Bilgileri Harekete Geçirme	Öğretici derse şu sorularla başlar: - Sizce "boş zaman" nedir? "Boş zaman aktiviteleri" nelerdir? - "Zaman bulmak", "zaman yaratmak" ve "zaman yönetimi" sözlerinden ne anlıyorsunuz? - Siz zamanınızı nasıl değerlendirmekten hoşlanıyorsunuz? Niçin?
Güdüleme / Amaç Belirleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Bugünkü etkinliklerimizde televizyon programları hakkında hazırlanmış iki metin dinleyeceğiz ve ilgili soruları yanıtlayacağız. Bu etkinliklerle sizlerin, anadili konuşucuları arasındaki sohbetleri takip edebilme, savunduğunuz düşünceleri yazılı biçimde aktarabilme ve belirteçleri doğru biçimlerde kullanabilme yeterliklerinize katkı yapılması amaçlanmaktadır."
Geçiş	Öğretici "Şimdi ilk metnimizi dinleyebiliriz." diyerek ilk etkinliğe geçer.
2- İşleniş ve Değerlendirme Aşamaları	
Etkinlik 13 (Dinleyelim, Eşleştirelim, İşaretleyelim)	- "Planım Yok Dizilerim Var" başlıklı metin iki kez dinlenir. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici, tahminleri, kolaylaştırma adına sözcüklerin yazılışlarını tahtada gösterir, biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirerek yakın anlamlı sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Dinlenen metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan eşleştirme ve işaretleme etkinlikleri yapılır. Etkinlikler süresince öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtma yapar.
Etkinlik 14 (Dinleyelim, İşaretleyelim)	- "Yarışırken Neler Yaşıyoruz" başlıklı metin iki kez dinlenir. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici, tahminleri kolaylaştırma adına sözcüklerin yazılışlarını tahtada gösterir, biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirerek yakın anlamlı sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Dinlenen metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan doğru-yanlış ve var-yok etkinlikleri yapılır. Etkinlikler süresince öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtmalar yaparlar.
	Etkinlik sonunda öğrenicilere yansıtıcı sorular yöneltilir: - Not tutmada kendinizi başarılı buluyor musunuz? Not tutmada yaşadığınız zorluklar ve nedenleri sizce neler? - Mülakatçının yerinde siz olsaydınız, Psikiyatr Doç. Dr. Bengi Semerci'ye hangi soruları yöneltirdiniz? Niçin? - …

Ara Geçiş	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Şimdi, üzerine konuştuğumuz bu yarışmalara ilişkin düşüncelerimizi yazılı biçimde ifade edeceğiz. Sonrasında dilbilgisi etkinliği ile bugünkü derslerimiz tamamlayacağız."
Etkinlik 15 (Seçelim, Açıklayalım)	- Öğrenicilerden etkinliği incelemeleri istenir. - Etkinlikte yer alan gerekçelendirme, açıklama ve örneklendirme cümleleri için öğrenicilere uygun süre verilir. - Yazılan metinler karşıt fikri savunan öğrenicilerce sırayla sesli biçimde okunur.
Dilbilgisi + **Etkinlik 16 +** **Etkinlik 17** (Yerleştirelim, Uyanları İşaretleyelim)	- Öğrenicilere belirteçler hakkında önceki derslerden neler hatırladıkları sorularak belirteçlerin işlevleri hakkında kısa bir hatırlatma yapılır. - Etkinlikte yer alan cümleleri incelemeleri istenen öğrenicilerden "yalnız, yalnızca, sadece, ancak" belirteçlerini içeren cümlelerin nasıl kurulduğu ve bu belirteçlerin hangi anlamları kattıkları üzerine düşünmeleri istenir. - İlk örnek cümledeki "ancak" belirtecinin cümleye kattığı anlamı sezdirmek amacıyla, öğretici cümleyi vurgu ve tonlamaya dikkat çekerek okur ve öğrenicilere "Sizce buradaki 'ancak' sözcüğü eylemi hangi yönden etkilemektedir?" diye sorar. - Gelen yanıtlar öğretici tarafından değerlendirilir ve "yalnız, yalnızca, sadece, ancak" belirteçlerinin eylemin tek bir kişi tarafından, tek bir zamanda veya tek bir durumda gerçekleştiğini veya gerçekleşeceğini anlattığını, diğer olasılıkların dışlandığını söyler. Belirteçler için herhangi bir yapı formülünün olmadığı, cümlede her yere gelebileceği, çoğunlukla vurgulanan ögenin hemen öncesinde kullanıldıkları anımsatılır. - Her bir örnek cümle, verilen bilgiler ışığında öğrenicilerce açıklanır, öğretici tarafından bağlamı belirginleştirici ipuçları verilerek hatalar düzeltilir. - Öğrenicilere yapıyla ilgili anlamadıkları yerler olup olmadığı sorularak yapı ek örneklerle açıklanır. - Öğrenmenin pekişmesi için oluşturulan yerleştirme ve işaretleme etkinlikleri yapılır. Etkinlikler boyunca öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtma yapar.
3- Kapanış	
Gelecek Planlama	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Yarınki etkinliklerimizde Reality Show'lar hakkında yazılmış bir metni ele alacağız. Ardından bir konuşma etkinliği yaparak bu ünitemizi tamamlayacağız. Yarın ayrıca, hafta boyunca doldurmuş olduğumuz öğrenme günlüklerini değerlendireceğiz."
Tekrar Güdüleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Bu sınıftaki tüm öğrenicilerin Türkçeyi her geçen gün daha yetkinlikle kullandıklarını görüyorum." Etkinliklere katılan ve çaba gösteren tüm öğrenicilere teşekkür edilir.
Kapanış	Ders sonunda öğrenicilerden öğrenme günlüklerini doldurmaları istenir. Günlüklerin derin ve dikkatli bir düşünmeyle doldurulmaları gerektiği öğrenicilere anımsatılarak ders iyi dileklerle sonlandırılır.

DERS PLANI 20	
Düzey	C1
Şube	C Şubesi
Ünite Adı	Tele-Vizyon
Alt Ünite Adı	Yarışalım mı?
Önerilen Süre	5 Ders Saati
Araç ve Gereçler	Ders Kitabı (Yeni Hitit), Dinleme Metni (Yeni Hitit), Sanal Tahta.
Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Strateji, Yöntem ve Teknikler (Sorgulama, Soru Sorma, Sesli Düşünme, Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirme, Öğrenme Günlüğü Tutma), Soru-Yanıt, Düzanlatım
Yeterlikler	- Çağdaş yazınsal metinleri kolaylıkla anlamlandırabilir. Anlatıdaki örtük ifadeleri fark edebilir. Bu metinleri yorumlayabilir. - Okuma metnindeki bilgi ve savları göz önünde bulundurarak bir yargıya varabilir. - Düşünce ve görüşlerini açık bir biçimde aktarabilir. - Düşüncelerini ikna edici bir biçimde açıklayarak sunabilir.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
1- Hazırlık Aşaması	

Dikkati Çekme / Ön Bilgileri Harekete Geçirme	- Reality Show'larla ilgili hazırlanmış bir çizim gösterilerek (bkz. U10D20.0) öğrenicilerden gördüklerini yorumlamaları istenir.
	- Öğrenicilere "Reality Show'ların Gerçekliğini Ne Zaman Sorgularız?" başlıklı bir gazete kupürü okunur (bkz. U10D20.01).
	- Öğrenicilere aşağıdaki sorular yöneltilir:
	  - Siz metinde savunulan düşünceye katılıyor musunuz? Niçin?
	  - Siz Reality Show'ların gerçekliğine ne ölçüde inanıyorsunuz? Bu programları inandırıcı kılan ya da inandırıcılığını bozan ögeler sizce neler?
	  - Sizce insanlar bu tür programlara niçin katılıyorlar? Sizin katılmak istediğiniz bir Reality Show programı var mı? Niçin?
	  - "Reality Show" kavramı için bir Türkçe karşılık önermeniz istense bu ne olur? Niçin?

Güdüleme / Amaç Belirleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Bugünkü etkinliklerimizde Reality Show'lar hakkında kaleme alınmış eleştirel bir metni inceleyeceğiz. Ardından televizyon yarışmalarını değerlendirerek kendi TV projemizi oluşturacağız. Bu etkinliklerle sizlerin okuma-anlama ve ikna edici konuşma yeterliklerinize katkı yapılması amaçlanmaktadır. Dersler sonunda ayrıca, hafta boyunca doldurmuş olduğumuz öğrenme günlüklerini değerlendireceğiz."
Geçiş	Öğretici "Şimdi okuma etkinliğimize geçebiliriz." diyerek ilk etkinliğe geçer.
2- İşleniş ve Değerlendirme Aşamaları	
Etkinlik 18 (Okuyalım, İşaretleyelim)	- "Televizyonda Yarış Var" başlıklı metin farklı öğrenicilerce sesli biçimde okunur. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici, tahminleri kolaylaştırıcı biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirir ve yakın anlamlı sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Okunan metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan doğru-yanlış, var-yok ve işaretleme etkinlikleri yapılır. Etkinlikler süresince öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtmalar yapar.
Etkinlik 19 (Seçelim, Tartışalım)	- Öğrenicilerden etkinlikte tanıtılan yarışma programlarını incelemeleri istenir. - Etkinlik soruları kapsamında öğrenicilere; bu yarışma programlarından hangisine -yarışmacı ya da seyirci olarak- katılmayı tercih edebilecekleri, nedenleri ve kendi ülkelerinde benzer hangi yarışmalardan söz edebilecekleri sorularak düşüncelerini paylaşmaları istenir. - Öğrenicilerden hayali bir televizyon kanalında yayınlanmak üzere TV programı tasarlamaları ve bunu hayali bir yapımcı şirkete (sınıfa) proje olarak sunmaları istenir. Her projenin bir adı olacaktır. - Tasarlanacak yarışmaların uygulanabilirliğinin önemli olmadığı, projeleri ikna edici bir biçimde sunmanın önemli olduğu bilgisi öğrenicilere verilir. - Öğrenicilere hazırlıkları için uygun süre verilir.

	- Sunumlar sırayla gerçekleştir ve konuşmalar ses kaydına alınır.
	Sunumlar tamamlandığında kayıtlar sırayla dinlenerek öğretici tarafından yansıtıcı sorular yöneltilir: Performans öncesi; - Projeni hazırlarken hayal gücünü yeterince iyi kullandığını düşünüyor musun? En çok hangi bölümlerde zorlandın? Niçin? - Hazırladığın projeni istediğin gibi sunabileceğine inanıyor musun? Neler hissediyorsun? - Sence bu proje yapım şirketi (sınıf) tarafından beğenilecek mi? Tek kelime ile özetlemen gerekirse projenin en çok hangi yönüne güveniyorsun? - … Kayıtlar dinlenirken (kayıtlar anlamlı birimlerde durdurularak); - Bunu söylerken karşı tarafın seni tam olarak anladığını düşünüyor musun? Söylemek istediklerini sence tam olarak yansıtabildin mi? - Burada seni kaygılandıran şeyler neler? - … Dinleme tamamlandığında; - Konuşmanı bir bütün olarak değerlendirdiğinde güçlü ve zayıf yönlerin, olumlu ve olumsuz bulduğun noktalar hangileridir? Diğer projelerle karşılaştırdığında neler söyleyebilirsin? - Özellikle topluluk önünde konuşurken heyecanını kontrol altında tutmak için hangi yöntemleri kullanıyorsun? Bu yöntemler ne ölçüde işe yarıyor? - Projene niçin bu ismi verdin? Her sunum sonrasında diğer öğreniciler yapımcı şirket rolünde -eleştirilerini dile getirerek- projeleri (1-10 puan arasında) oylarlar.
3- Kapanış	
Gelecek Planlama	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: “Haftaya yeni ünite kapsamında beyin ve zekâ konuları üzerine konuşacağız.”
Tekrar Güdüleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: “Kendinizi ve arkadaşlarınızı değerlendirmede nesnel bir tavır sergilemeniz öğrenmelerinizi artıracaktır.” Etkinliklere katılan ve çaba gösteren tüm öğrenicilere teşekkür edilir.
Kapanış	Ders sonunda, tüm haftayı (üniteyi) kapsayan bir telefon konuşması canlandırması yapılır. Öğreniciler ikili gruplara ayrılarak; hafta boyunca yapılan etkinliklerden en çok akılda kalanları, eğlenceli ve sıkıcı geçen dersleri, başarılı ve başarısız hissedilen etkinlikleri, önemli görülen bilgileri, öğrenilenlerin olası yararlarını (örn. hangi alanlarda kullanabileceklerini) ve kendileri ile ilgili dile getirmek istedikleri diğer durumları içeren bir konuşma yaparlar. Görüşmelerin doğal ve karşılıklı konuşma havası içinde gerçekleşmesine özen gösterilir. (Örn. “Türkçe dersleri nasıl gidiyor? Bu hafta neler yaptınız?” gibi sorularla görüşmeler yönlendirilebilir.)
	Ders sonunda öğretici, öğrenicilerin öğrenme günlüklerinde dile getirdikleri durumları, belirlediği konular odağında gündeme getirir. Sorun ve endişeler sınıf içinde değerlendirilir, iş birliği içerisinde çözüm önerileri geliştirilir.

DERS PLANI 21	
Düzey	C1
Şube	C Şubesi
Ünite Adı	İnsanın Büyük Sırrı
Alt Ünite Adı	Bizi Biz Yapan Beyin
Önerilen Süre	5 Ders Saati
Araç ve Gereçler	Ders Kitabı (Yeni Hitit), Dinleme Metni (Yeni Hitit), Karikatürler, Sanal Tahta, Çevrimiçi Öğrenme Günlüğü
Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Strateji, Yöntem ve Teknikler (Sorgulama, Kavram Haritası Oluşturma, Sesli Düşünme, Öz Değerlendirme, Öğrenme Günlüğü Tutma), Soru-Yanıt, Düzanlatım
Yeterlikler	- Düşünce ve görüşlerini açık bir biçimde aktarabilir. - Soyut konularda düşüncelerini duraksayarak da olsa aktarabilir. - Akademik nitelikli sunum ve raporların içeriklerini kolaylıkla çözümleyebilir. - Durum eklerinin yan işlevlerini ayırt edebilir.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
1- Hazırlık Aşaması	
Dikkati Çekme / Ön Bilgileri Harekete Geçirme	Öğrenicilere aşağıdaki sorular yöneltilir: - İnsan beynini bilgisayarlardan ayıran temel özellikler sizce nelerdir? Sizce insandan ayırt edilemeyecek türde bir robot üretmek mümkün müdür? Gelecekteki olası bir insan-robot savaşının kazananı sizce hangi taraf olur? Niçin? - Geleceği ne ölçüde merak ediyorsunuz? Niçin?
Güdüleme / Amaç Belirleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Bugünkü derslerimizde insan beyni ve duyular hakkında konuşacağız. Konuyla ilgili bilgilendirici türde bir metin dinleyeceğiz ve konu üzerine tartışacağız. Bugün ayrıca durum eklerine ilişkin bir de dilbilgisi etkinliğimiz olacak. Bu etkinliklerle sizlerin konuşma becerilerinize, akademik bilgiler içeren metinleri dinleme-anlama yeterliklerinize ve durum eklerini ayırt etme ve kullanmaya dönük dilbilgisel yeterliklerinize katkı sağlanması amaçlanmaktadır."
Geçiş	Öğretici "Şimdi duyularımız ile ilgili çeşitli bilgiler içeren ilk etkinliğimizi inceleyelim." diyerek ilk etkinliğe geçer.
2- İşleniş ve Değerlendirme Aşamaları	
Etkinlik 1 (Bulalım)	- Ders kitabında yer alan kişilik tipleri sırayla sesli biçimde okunur. - Okumalar sırasında öğreniciler kendilerini hangi kategoride gördüklerini gerekçelendirerek ifade ederler, tanıdıkları insanların hangi duyuda baskın olduklarını bir yaşantı örneği vererek örneklendirirler. - "DUYULARIMIZ" sözcüğü sanal tahtaya yazılarak bir kavram haritası oluşturulur.
Dilbilgisi + Etkinlik 2 (Tamamlayalım)	- Öğrenicilere durum ekleri hakkında önceki derslerden neler anımsadıkları sorulur. - Öğretici; durum eklerinin, cümlede adlar ile fiiller arasındaki geçici anlam bağlarını kurmak üzere adların girdiği durumları karşılayan ekler olduğunu ve bu eklerin belirtme hâli, yönelme hâli, ayrılma, bulunma, vasıta hâli ve eşitlik hâli olmak üzere altıya ayrıldığını kısa örneklerle anımsatır. - Öğretici "-(y)E, -DE, -DEn" durum eklerinin eylemlerin sırasıyla hedefini, yerini ve kaynağını göstermek olan temel işlevlerini örnek cümlelerle açıklar. - Öğrenicilerden, etkinlikte yer alan cümleleri incelemeleri istenir. - İlk örnek cümledeki "-de" durum ekinin cümleye kattığı anlamı sezdirmek amacıyla, öğretici cümleyi vurgu ve tonlamaya dikkat çekerek okur ve öğrenicilere bu ekin temel işlevde (yer bildirme) kullanılıp kullanılmadığını sorar. - Yapılan tahminler sonrasında öğretici bu yapının "-Iş/-Uş" isim-fiil ekleriyle kurulduğunu ve "-dığı zaman, -IncA, -(y)ken" anlamını verdiğini belirterek ekin ilgili yan işlevini açıklar. - İkinci örnek cümledeki "-dan" durum ekinin cümleye kattığı anlamı sezdirmek amacıyla, öğretici cümleyi vurgu ve tonlamaya dikkat çekerek okur ve öğrenicilere bu belirtecin cümleye kattığı anlamı tahmin etmelerini ister. Tahminler süresince öğreniciler önceki hangi bilgilerden yola çıktıklarını açıkça belirtirler.

	- Yapılan tahminler sonrasında öğretici –(y)E ve -DEn eklerinin rakamsal anlatımlarla "ücret, fiyat" gösteren anlatımlar kurduğunu belirterek farklı örneklerle ekin ilgili yan işlevi açıklar. - Öğretici, üçünü örnek cümledeki "-(y)A" durum ekinin zaman ve süre bildirme işleviyle kullanıldığını, beşinci cümledeki "-DAn" durum ekinin "-den dolayı", "-dığı için" ulaçları gibi neden-sonuç ilişkisi (örnek cümledeki inat sözcüğü gibi) kurduğunu farklı örneklerle açıklar. - Öğretici bazı durum eklerinin -dördüncü örnek cümlede olduğu gibi- bazı sözcüklerle kalıplaşmış belirteçler kurduğunu bildirir: "Ne dediysem *inadına* tersini yaptı.", "Bence onu *boşuna* bekliyoruz. Gelmeyecek.", "Onu ilk *görüşte* tanıdım.", "Mehmet çok oburdur, bir *oturuşta* bir ekmeği yer.", "Hediye ettiğin roman çok güzeldi, bir *solukta* okudum.", "Bence sekreterle değil *doğrudan* müdürle konuşmalısın.", "Sizi tanıdığıma *gerçekten* çok memnun oldum." vb. - Örnek cümleler tamamlandığında yapı özellikleri sanal tahtada özetlenir. - Etkinlikte yer alan diğer örnek cümleler, verilen bilgiler ışığında öğrenicilerce tahmin edilir, öğretici tarafından bağlamı belirginleştirici ipuçları verilerek yapılan hatalar düzeltilir. - Öğrenicilere yapı ile ilgili anlamadıkları yerler olup olmadığı sorularak ek örneklerle yapı açıklanır. - Öğrenmenin pekişmesi için oluşturulan tamamlama etkinliği gerçekleştirilir. Etkinlikler süresince öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtma yapar.
Etkinlik 3 (İşaretleyelim, Eşleştirelim, Anlatalım)	- "Beynimizin Hangi Lobu Çalışıyor?" başlıklı metin iki kez dinlenir. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici, tahminleri kolaylaştırma adına sözcüklerin yazılışlarını sanal tahtada gösterir, biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirerek yakın anlamlı sözcüklerle anlamlarını açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Dinlenen metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan var-yok, doğru-yanlış, işaretleme, özetleme ve sınıflama etkinlikleri yapılır. Etkinlikler boyunca öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtma yaparlar. - Etkinlikler sonrasında öğreniciler "Bence benim beynimdeki baskın lob…" biçiminde başlayarak konu ile ilgili duygu ve düşüncelerini gerekçelendirerek yansıtırlar.
Ara Geçiş	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Şimdi zekâ konusuna dönerek kadın ve erkekler arasındaki zekâ ve düşünme farklarına değineceğiz."
Etkinlik 4 (Dolduralım, Eşleştirelim)	- Öğrenicilere "Sizce kadın ve erkek beyni arasında bir fark var mıdır? Varsa ne gibi farklılıklardan söz edilebilir? Sizce hangi cins daha zekidir?" soruları yöneltilir. Kadın öğreniciler erkeklerin, erkek öğreniciler ise kadınların daha zeki olduğunu, sunacakları kanıtlarla dile getirirler. - "Kadın ve Erkek Beyni Farklı Mı?" başlıklı metin öğretici tarafından vurgu ve tonlamalara dikkat çekilerek sesli biçimde okunur. - Metin farklı öğrenicilerce sesli biçimde iki kez okunur. - Öğrenicilerin okuma hataları ve okuma güçlükleri öğretici tarafından not alınır. - Öğreticinin yansıtıcı düşünmeyi uyaran soruları doğrultusunda okuma güçlükleri, okuma hataları ve okuma başarımları arasındaki farklılık ve nedenlerine ilişkin yansıtmalar yapılır. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici, tahminleri kolaylaştıracak biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirir ve yakın anlamlı sözcüklerle sözcüklerin anlamlarını açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Okunan metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan sınıflama ve işaretleme etkinlikleri yapılır. Etkinlikler boyunca öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtma yaparlar.
	Etkinlikler sonunda öğrenicilere yansıtıcı sorular yöneltilir: - Metinde verilen bilgilerden hangilerini ilginç buldun? Niçin? - Metinde yer almayan ancak konu ile ilgili merak ettiğin şeyler var mı? Varsa neler? - Kişisel görüşünüzle örtüşmeyen bir içerikle veya inandırıcı bulmadığınız bir üslupla oluşturulmuş metinler okuma-anlama motivasyonunuzu ne ölçüde

	etkiliyor? - …
3- Kapanış	
Gelecek Planlama	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Yarın zekâ ve zekâ türleri üzerine konuşacağız. Ulaçlarla ilgili bir de dilbilgisi etkinliğimiz olacak."
Tekrar Güdüleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Ünite konuları ve işlenen metinler ilginizi çekmiyor ya da fikirlerinizle örtüşmüyor olsa da asıl amacın dil gelişiminiz olduğunu unutmayın. Bu yaklaşım başarılı olmanızı sağlayacaktır." Etkinliklere katılan ve çaba gösteren tüm öğrenicilere teşekkür edilir.
Kapanış	Ders sonunda öğrenicilerden öğrenme günlüklerini doldurmaları istenir. Günlüklerin derin ve dikkatli bir düşünmeyle doldurulmaları gerektiği öğrenicilere anımsatılarak ders iyi dileklerle sonlandırılır.

DERS PLANI 22	
Düzey	C1
Şube	C Şubesi
Ünite Adı	İnsanın Büyük Sırrı
Alt Ünite Adı	Zekâ Küpü Müsünüz?
Önerilen Süre	5 Ders Saati
Araç ve Gereçler	Ders Kitabı (Yeni Hitit), Dinleme Metni (Yeni Hitit), Sanal Tahta, Konuşucu Değerlendirme Formu, Çevrimiçi Öğrenme Günlüğü
Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Strateji, Yöntem ve Teknikler (Sorgulama, Soru Sorma, Sesli Düşünme, Öz Değerlendirme, Öğrenme Günlüğü Tutma), Soru-Yanıt, Düzanlatım
Yeterlikler	- Düşünce ve görüşlerini açık bir biçimde aktarabilir. - Soyut konularda düşüncelerini duraksayarak da olsa aktarabilir. - Akademik nitelikli sunum ve raporların içeriklerini kolaylıkla çözümleyebilir. - -mE/(y)İş + iyelik + -(n)dEn önce/sonra/itibaren ulaç yapısının işlevini ayırt edebilir.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
1- Hazırlık Aşaması	
Dikkati Çekme / Ön Bilgileri Harekete Geçirme	- Öğretici sınıfa zekâ testleri ile ilgili görüşlerini sorar. - Öğrenicilere görsel zekâ soruları yöneltilerek çözüm yolları hakkında tartışılır (bkz. U11D22.0). - Öğrenicilerden, kendi yaratıcılıklarını ve problem çözme becerilerini yorumlamalarını, karşılaştırmalar yaparak geçmiş yaşantılarıyla örneklendirmeleri istenir.
Güdüleme / Amaç Belirleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Bugünkü derslerimizde zekâ ve zekâ türleri üzerine konuşacağız. Konuyla ilgili bir dinleme metnimiz var. Sonrasında ulaçlarla ilgili bir de dilbilgisi etkinliğimiz olacak. Bu etkinliklerle sizlerin sözlü anlatım becerilerinize, akademik bilgiler içeren metinleri dinleme-anlama yeterliklerinize ve ulaçların kullanımına dönük dilbilgisel yeterliklerinize katkı sağlanması amaçlanmaktadır."
Geçiş	Öğretici "Şimdi 5 numaralı etkinliğimizi inceleyebiliriz." diyerek ilk etkinliğe geçer.
2- İşleniş ve Değerlendirme Aşamaları	
Etkinlik 5 (Yanıtlayalım)	- Öğrenicilerden etkinlikte yer alan soruları incelemeleri istenir. - Öğrenicilere etkinlik sorularının bir telefon görüşmesi canlandırması ile yapılacağı bildirilir. Soruları yönelten öğrenici kendini "Zekâ Küpü Anket Şirketi" temsilcisi olarak tanıtarak bir araştırma kapsamında sorular yönelteceğini ve görüşmelerin kaydedileceğini bildirir. Görüşmelerin doğal ve inandırıcı bir biçimde seyretmesine özen gösterilir. - Görüşmeler sırayla kayda alınır. Diyaloglar sonrasında öğrenicilere yansıtıcı sorular yöneltilir. Kayıtlar dinlenirken (kayıtlar anlamlı birimlerde durdurularak): - Burada yöneltilen soruyu doğru anladığını düşünüyor musun? Sorunun kaynağı sence nedir? - Burada verdiğin yanıtı şimdi değerlendirdiğinde neler söyleyebilirsin? - Bu yanıtı verirken zihninden neler geçti? Bu soruya sence başka ne tür yanıtlar verilebilirdi? - … Dinleme tamamlandığında: - Daha önce buna benzer bir konuşma gerçekleştirdiniz mi? Neler hissettiniz? - Türkçe yaptığınız telefon görüşmelerinde dinleme-anlama ve uygun karşılık vermede kendinizi ne derece yetkin hissediyorsunuz? Eksiklikleriniz nelerdir? Bu konuda neler yapabilirsiniz? - Sürdürmek istemediğiniz bir telefon görüşmesinde (örneğin, size telefon yoluyla bir şey satılmak istendiğinde) ne tür karşılıklar veriyorsunuz? Bu karşılıklar ne ölçüde işe yarıyor?

	- Bu etkinlikte olduğu gibi, kendinizle ilgili konular hakkında konuşurken neler hissediyorsunuz? Ne gibi zorluklar yaşıyorsunuz? - …
Etkinlik 6 (İşaretleyelim, Dolduralım)	- "Zekânın Kaç Türü Var?" başlıklı metin iki kez dinlenir. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici, tahminleri kolaylaştırma adına sözcüklerin yazılışlarını tahtada gösterir, biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirerek yakın anlamlı sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Dinlenen metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan doğru-yanlış ve işaretleme etkinlikleri yapılır. Etkinlikler boyunca öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtmalar yaparlar.
Dilbilgisi + Etkinlik 7 (Tamamlayalım)	- Öğrenicilere ulaçlar hakkında önceki derslerden neler anımsadıkları sorulur ve ulaçların işlevleri hakkında kısa bir özet yapılır. - Öğrenicilerden, etkinlikte yer alan örnek cümleleri incelemeleri ve yapıyı içeren cümlelerin nasıl kuruldukları, cümleye hangi anlamı kattıkları üzerine düşünmeleri istenir. - Öğretici ilk örnek cümledeki "-mesinden itibaren" ulacının cümleye kattığı anlamı sezdirmek amacıyla, cümleyi vurgu ve tonlamaya dikkat çekerek okur ve öğrenicilere "Sizce bu cümleye göre dünyada yeni dönem ne zaman başlamıştır?" diye sorar. - Gelen yanıtlar öğretici tarafından değerlendirilir ve bu ulaç yapısının seçilen ilgece göre konuşma anından öncesine veya sonrasına ait süre belirtir yan cümleler kurduğunu açıklar. - Her bir örnek cümle, verilen bilgiler ışığında öğrenicilerce açıklanır, öğretici tarafından bağlamı belirginleştirici ipuçları verilerek hatalar düzeltilir. - Öğrenicilere yapı ile ilgili anlamadıkları yerler olup olmadığı sorularak yapı ek örneklerle açıklanır. - Öğrenmenin pekişmesi için oluşturulan tamamlama etkinliği yapılır. Etkinlik süresince öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtmalar yaparlar.
3- Kapanış	
Gelecek Planlama	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Yarın ünite kapsamında zekâ ve düşünme üzerine konuşmaya devam edeceğiz. GO oyunu hakkında bir de dinleme etkinliğimiz var."
Tekrar Güdüleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Derslere katılan tüm arkadaşlarımın dil öğrenmeye dönük sözel zekâlarının oldukça yüksek olduğu anlaşılıyor." Etkinliklere katılan ve çaba gösteren tüm öğrenicilere teşekkür edilir.
Kapanış	Ders sonunda öğrenicilerden öğrenme günlüklerini doldurmaları istenir. Günlüklerin derin ve dikkatli bir düşünmeyle doldurulmaları gerektiği öğrenicilere anımsatılarak ders iyi dileklerle sonlandırılır.

DERS PLANI 23	
Düzey	C1
Şube	C Şubesi
Ünite Adı	İnsanın Büyük Sırrı
Alt Ünite Adı	Zekâ Küpü Müsünüz?
Önerilen Süre	5 Ders Saati
Araç ve Gereçler	Ders Kitabı (Yeni Hitit), Dinleme Metni (Yeni Hitit), Video, Sanal Tahta, Çevrimiçi Öğrenme Günlüğü
Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Strateji, Yöntem ve Teknikler (Sorgulama, Sesli Düşünme, Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirme, Öğrenme Günlüğü Tutma), Soru-Yanıt, Düzanlatım
Yeterlikler	- Düşüncelerini ikna edici bir biçimde açıklayarak sunar. - Çağdaş yazınsal metinleri kolaylıkla anlamlandırır. Bir anlatıdaki örtük ifadeleri fark eder. - Akademik nitelikli sunum ve raporların içeriklerini kolaylıkla çözümler.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
1- Hazırlık Aşaması	
Dikkati Çekme / Ön Bilgileri Harekete Geçirme	- Öğrenicilere tasarım odaklı düşünme ile ilgili hazırlanmış bir kısa film gösterilir (bkz. U11D23.0). - Öğrenicilerden kısa filmden anladıklarını kısaca özetlemeleri istenir. - Öğrenicilerden izledikleri kısa filmi eleştirel açıdan değerlendirmeleri ve farklı bir son tasarlamaları istenir. - Tasarlanan seçenekler sınıf içinde tartışılır.
Güdüleme / Amaç Belirleme	- Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Bugünkü derslerimizde ilk olarak insan aklı üzerine konuşacağız. Ardından insan zekâsı ile ilgili hazırlanmış bir metni okuyacağız ve son olarak GO oyunu hakkındaki bir dinleme metnini analiz edeceğiz. Bu etkinliklerle sizlerin ikna edici konuşma becerilerinize, örtük ifadeler içeren bir metni okuma-anlama yeterliklerinize ve bilgilendirici türdeki bir dinleme metnini dinleme-anlama becerilerinize katkı sağlanması amaçlanmıştır.
Geçiş	- Öğretici "Şimdi, akılla ilgili söylenmiş bazı sözlere bakalım." diyerek ilk etkinliğe geçer.
2- İşleniş ve Değerlendirme Aşamaları	
Etkinlik 8 (İşaretleyelim, Açıklayalım)	- Öğrenicilerden, etkinlikte yer alan özlü sözleri incelemeleri istenir. - Öğreniciler sırayla cümleleri okuyarak ne anladıklarını açıklarlar. - Her söz için öğreniciler düşüncelerini gerekçelendirerek açıklar. - Açıklamalar sınıf içinde tartışılır.
Etkinlik 9 (İşaretleyelim, Belirleyelim)	- "Zekâ Bir İşe Yarar Mı?" başlıklı metin öğretici tarafından vurgu ve tonlamalara dikkat çekilerek sesli biçimde okunur. - Metin farklı öğrenicilerce sesli biçimde iki kez okunur. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici tahminleri kolaylaştırıcı biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirir ve yakın anlamlı sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Okunan metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan işaretleme, doğru-yanlış ve var-yok etkinlikleri yapılır. Etkinlikler süresince öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtmalar yaparlar.
	Etkinlik sonunda öğrenicilere yansıtıcı sorular yöneltilir: - Yazarın zekâya ve zeki insanlara ilişkin yaptığı bu tespitlere katılıyor musunuz? Sizin görüşleriniz nelerdir? Ne gibi eleştiriler yapabilirsiniz? - …
Ara Geçiş	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Şimdi GO oyunu ile ilgili bilgiler içeren bir kayıt dinleyeceğiz."

Etkinlik 10 (Tamamlayalım, Özetleyelim)	- Öğrenicilerden, dinleme öncesinde kendi ülkelerine ait bir oyunu tanıtmaları istenir. - "GO Oyunu" başlıklı metin iki kez dinlenir. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici, tahminleri kolaylaştırma adına sözcüklerin yazılışlarını sanal tahtada gösterir, biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirerek yakın anlamlı sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Dinlenen metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan tamamlama ve özetleme etkinlikleri yapılır. Etkinlikler boyunca öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtmalar yaparlar.
3- Kapanış	
Gelecek Planlama	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Yarınki derslerimizde beyin dilinin programlanması üzerine hazırlanmış bir metni çözümleyeceğiz. Beyin gücü ile ilgili hazırlanmış bir dinleme etkinliğimiz olacak. Soru cümleleri ile ilgili bir de dilbilgisi etkinliğimiz var."
Tekrar Güdüleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Bugünkü konuları, farklı bakış açılarıyla zenginleştirilmiş bir biçimde işledik. Bu, sizlerin eleştirel düşünme becerileri gelişmiş bireyler olduğunuzu gösteriyor. Bu durum başta dil öğrenimi olmak üzere tüm öğrenmelerinizi olumlu yönde etkileyecektir." Etkinliklere katılan ve çaba gösteren tüm öğrenicilere teşekkür edilir.
Kapanış	Ders sonunda öğrenicilerden öğrenme günlüklerini doldurmaları istenir. Günlüklerin derin ve dikkatli bir düşünmeyle doldurulmaları gerektiği öğrenicilere anımsatılarak ders iyi dileklerle sonlandırılır.

DERS PLANI 24	
Düzey	C1
Şube	C Şubesi
Ünite Adı	İnsanın Büyük Sırrı
Alt Ünite Adı	Güç Bende Artık
Önerilen Süre	5 Ders Saati
Araç ve Gereçler	Ders Kitabı (Yeni Hitit), Ses Dosyası (Yeni Hitit), Video, Sanal Tahta, Çevrimiçi Öğrenme Günlüğü
Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Strateji, Yöntem ve Teknikler (Sorgulama, Sesli Düşünme, Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirme, Öğrenme Günlüğü Tutma), Soru-Yanıt, Düzanlatım.
Yeterlikler	- Görüşlerin, bakış açılarının ve bunlar arasındaki bağlantıların tartışıldığı üst dil kullanılan rapor, analiz ve yorumları anlamlandırabilir. - Akademik metindeki bir terimin anlamını bağlamsal ipuçlarından tahmin edebilir ve makalenin içeriğini anlamlandırabilir. - İmalı soru cümlelerinin işlevlerini ayırt edebilir. - Konuşma ortamındaki sözceleri takip edebilir. Anadili konuşucuları arasındaki hararetli sohbetleri takip edebilir.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
1- Hazırlık Aşaması	
Dikkati Çekme / Ön Bilgileri Harekete Geçirme	- Öğrenicilere dikkat ile ilgili hazırlanmış bir video (*The Monkey Business Illusion*) gösterilerek (bkz. U11D24.0) öğrenicilerden kendi dikkat durumlarını değerlendirmeleri istenir. - Öğrenicilere gündelik yaşamda Türkçeyi ne kadar dikkatli ve düşünerek konuştukları sorulur. Öğrenicilerden, çok dikkatli ve düşünerek konuşmanın olumlu ve olumsuz yönlerinin neler olabileceğini değerlendirmeleri istenir.
Güdüleme / Amaç Belirleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Bugünkü derslerimizde ilk olarak NLP yani beyin dilinin programlanması ile ilgili hazırlanmış akademik nitelikli bir metni değerlendireceğiz. Sonrasında dilbilgisi etkinliklerimizi gerçekleştireceğiz. Son olarak da beyin gücü ile ilgili hazırlanmış bir tartışmaya kulak vereceğiz. Bu etkinliklerle sizlerin akademik okuma-anlama becerilerinize, tartışmaları dinleme-anlama yeterliklerinize ve soru cümleleri ile ilgili dilbilgisel yeterliklerinize katkı yapılması amaçlanmıştır."
Geçiş	Öğretici "Şimdi, okuma etkinliğimize geçebiliriz." diyerek ilk etkinliğe geçer.
2- İşleniş ve Değerlendirme Aşamaları	
Etkinlik 11 (Okuyalım, İşaretleyelim)	- "Çare Sizsiniz" başlıklı metin farklı öğreniciler tarafından sesli biçimde okunur. - Öğrenicilerin okuma hataları ve okuma güçlükleri öğretici tarafından not alınır. - Sesli okuma yapan öğreniciler öğreticinin yansıtıcı soruları doğrultusunda okumaları ile ilgili kendilerini değerlendirir, okuma başarımlarını karşılaştırır. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici, tahminleri kolaylaştırıcı biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirir ve yakın anlamlı sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan işaretleme ve doğru-yanlış etkinlikleri gerçekleştirilir. Etkinlikler boyunca öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtmalar yaparlar.
	Etkinlik sonunda öğrenicilere aşağıdaki sorular yöneltilir: - Bu metinde, anlamanızı zorlaştıran şeyler ve nedenleri neler? - Akademik nitelikteki metinleri daha iyi anlayabilmek için kullandığınız yöntemler neler? Bu yöntemler ne ölçüde işe yarıyor? Akademik metinleri daha iyi anlamak için sizce başka neler yapabilirsiniz? - Günlük yaşamda, karşılaştığınız yazılı bir metni anlamadığınızda neler hissediyorsunuz? Bu durum Türkçe öğrenme motivasyonunuzu nasıl etkiliyor? - …
Dilbilgisi + Etkinlik 12+	- Öğrenicilere, Türkçede soru cümlelerinin nasıl kurulduğu sorularak kısa bir hatırlatma yapılır. - Öğrenicilerden, etkinlikte yer alan cümleleri incelemeleri istenir.

Etkinlik 13 (Tamamlayalım)	- İlk örnek cümledeki anlamı sezdirmek amacıyla, öğretici cümleyi vurgu ve tonlamaya dikkat çekerek okur ve öğrenicilerden bu cümleyi kuran birinin hangi duyguda olduğunu tahmin etmelerini ister. - Yapılan tahminler sonrasında öğretici bu türdeki soru cümlelerinin genellikle beklenmedik bir anda ortaya çıkan durum ve olaylar karşısında *şaşırma, sitem/kinayeyi* aktaran anlatımlar olduğunu açıklar. - Her bir örnek cümle verilen bilgiler ışığında öğrenicilerce tahmin edilir, öğretici tarafından bağlamı belirginleştirici ipuçları verilerek hatalar düzeltilir. - Öğrenicilere yapı ile ilgili anlamadıkları yerler olup olmadığı sorularak ek örneklerle yapı açıklanır. - Öğrenmenin pekiştirilmesi amacıyla oluşturulan tamamlama etkinlikleri gerçekleştirilir. Etkinlik boyunca öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtmalar yaparlar.
Ara Geçiş	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Şimdiye kadar olan etkinliklerde ilk olarak kendi dikkat durumlarımızı değerlendirdik. Ardından beyin dili programlanması ile ilgili bilgiler içeren bir metni çözümledik. Sonrasındaki dilbilgisi etkinliğinde ise imalı soru cümlelerini işledik. Tüm bu etkinlikler süresince ayrıca kendi öğrenme durumlarımızı ve neler hissettiklerimizi masaya yatırdık. Şimdi bugünün son etkinliği olan dinleme metnine geçiyoruz."
Etkinlik 14 (Dinleyelim, İşaretleyelim)	- Öğrenicilere beyin gücüne (telekinezi) inanıp inanmadıkları, konu ile ilgili neler bildikleri (örn. okudukları kitap, izledikleri film vb.) sorularak sınıf içinde tartışılır. - "Beyin Gücü mü, İllüzyon mu?" başlıklı metin iki kez dinlenir. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici, tahminleri kolaylaştırma adına sözcüklerin yazılışlarını tahtada gösterir, biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirerek yakın anlamlı sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Dinlenen metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan var-yok, işaretleme ve sınıflama etkinlikleri yapılır. Etkinlik boyunca öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtma yapar.
	Etkinlik sonunda öğrenicilere aşağıdaki sorular yöneltilir: - Dinlediğiniz tartışmada hangi tarafı daha başarılı buldunuz? Niçin? - Tartışmada sunulan bilgilerin hangilerini inandırıcı buldunuz? Dile getirilen bu kanıtlar düşüncelerinizde bir değişikliğe neden oldu mu? - …
3- Kapanış	
Gelecek Planlama	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Yarınki derslerimizde ünitemizi tamamlayacağız. Yarın ilk olarak bir tartışma etkinliğimiz olacak. Sonrasında beyin hakkında hazırlanmış bir okuma etkinliği ve son olarak bir yaratıcı yazma etkinliği gerçekleştireceğiz. Yarın ayrıca, hafta boyunca doldurmuş olduğumuz öğrenme günlüklerini değerlendireceğiz."
Tekrar Güdüleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Yarın tamamlayacağımız üniteyle birlikte son üniteye geçiş yapmış olacağız. Bu uzun yolculukta gösterdiğiniz sabır ve çaba için hepinizi kutluyorum." Etkinliklere katılan ve çaba gösteren tüm öğrenicilere teşekkür edilir.
Kapanış	Ders sonunda öğrenicilerden öğrenme günlüklerini doldurmaları istenir. Günlüklerin derin ve dikkatli bir düşünmeyle doldurulmaları gerektiği öğrenicilere anımsatılarak ders iyi dileklerle sonlandırılır.

DERS PLANI 25	
Düzey	C1
Şube	C Şubesi
Ünite Adı	İnsanın Büyük Sırrı
Alt Ünite Adı	Güç Bende Artık
Önerilen Süre	5 Ders Saati
Araç ve Gereçler	Ders Kitabı (Yeni Hitit), Sanal Tahta, Çevrimiçi Öğrenme Günlüğü
Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Strateji, Yöntem ve Teknikler (Sorgulama, Sesli Düşünme, Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirme, Öğrenme Günlüğü Tutma), Soru-Yanıt, Düzanlatım.
Yeterlikler	- Düşüncelerini ikna edici bir biçimde açıklayarak sunabilir. - Karmaşık nitelikli paragraflardan oluşan bir metnin içeriğini çözümleyebilir. - Bir konuda, savunduğu düşünceyi önemli noktalarına ve ayrıntılarına dikkat ederek yazabilir. - Yazı dilini yazım kurallarına uygun bir biçimde kullanabilir.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
1- Hazırlık Aşaması	
Dikkati Çekme / Ön Bilgileri Harekete Geçirme	- Öğrenicilere Türkçe tartışma programlarını izleyip izlemedikleri sorularak gözlemlerini paylaşmaları istenir. - Öğrenicilerden televizyon veya internette izledikleri video içeriklerinin doğruluğunu ne ölçüde önemsedikleri sorularak bilgilerin doğruluğundan nasıl emin olduklarını açıklamaları istenir.
Güdüleme / Amaç Belirleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Bugünkü ilk etkinliğimiz bir tartışma etkinliği olacak. İkinci etkinliğimiz bir okuma etkinliği. Okuma etkinliğinde, beyin hakkında çarpıcı bilgiler içeren bir metni işleyeceğiz. Daha sonra ise yazma etkinliğini gerçekleştirerek ünitemizi tamamlayacağız. Bu etkinliklerle sizlerin ikna edici konuşma, karmaşık nitelikli metinleri okuma-anlama ve düşüncelerinizi yazılı olarak ifade etme yeterliklerinize katkı yapılması amaçlanmıştır. Bugün ders sonunda ayrıca, hafta boyunca öğrenme günlüklerinde dile getirilen durumları konuşacağız."
Geçiş	Öğretici "Şimdi öncelikle ilk etkinliğimizi bir inceleyelim." diyerek ilk etkinliğe geçer.
2- İşleniş ve Değerlendirme Aşamaları	
Etkinlik 15 (Tartışalım)	- Öğreniciler etkinliği inceler. - Etkinlik yönergesi öğretici tarafından sınıfa açıklanır. Öğretici tartışma etkinliğinin radyo programı canlandırmasıyla iki öğrenici arasında yapılacağı, diğer öğrenicilerin tartışmaya telefon bağlantıları biçiminde katılacakları bildirilir. Tartışmaya katılan öğrenicilerin önce kendilerini tanıtacakları, nereden bağlandıklarını belirtecekleri ve sonrasında öne sürecekleri fikirleri, tartışmacılara katılıp katılmadıkları/eleştirdikleri noktaları belirtecekleri bildirilir. - Tüm program ses kaydına alınır. - Tartışma tamamlandığında kayıt baştan sonra bir kez dinlenir. Dinleme sırasında öğreniciler, konuşma değerlendirme formunda (bkz. U11D25.15) yer alan maddeler doğrultusunda kendilerini değerlendirirler. - Kayıt ikinci kez dinlendiğinde öğreniciler aynı maddeler doğrultusunda diğer konuşucuları değerlendirirler ve puanlamalarını açıklarlar.
Etkinlik 16 (Okuyalım, İşaretleyelim)	- "Beyin Hakkındaki Gerçekler" başlıklı metin farklı öğrenicilerce sesli biçimde okunur. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici, tahminleri kolaylaştırıcı biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirir ve yakın anlamlı sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Okunan metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan doğru-yanlış ve işaretleme etkinlikleri yapılır. Etkinlikler süresince öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtma yapar. - Öğrenicilerden metinde yer alan üç altbaşlıktan biri ile ilgili kısa bir eleştiri yazısı yazmaları istenir.

Etkinlik 17 (Yanıtlayalım)	- Öğretici sanal tahtaya "Bir gram iyi şans bir ton akıldan daha iyidir." (Yugoslav Atasözü) sözünü yazar ve öğrenicilere bu sözden neler anladıklarını sorarak tartışmalarını ister. - Öğrenicilerden etkinliği incelemeleri istenir. - Etkinlik yönergesi öğretici tarafından sınıfa açıklanır. - Yazma için uygun süre verildikten sonra metinler sırayla okunur. - Metinler sınıf içinde değerlendirilir.
3- Kapanış	
Gelecek Planlama	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Önümüzdeki derste C1 kurunun son ünitesi olan "Uzaydayız" ünitesine başlayacağız."
Tekrar Güdüleme	Etkinliklere katılan ve çaba gösteren tüm öğrenicilere teşekkür edilir.
Kapanış	Ders sonunda, tüm haftayı (üniteyi) kapsayan bir telefon konuşması canlandırması yapılır. Öğreniciler ikili gruplara ayrılarak; hafta boyunca yapılan etkinliklerden en çok akılda kalanları, eğlenceli ve sıkıcı geçen dersleri, başarılı ve başarısız hissedilen etkinlikleri, önemli görülen bilgileri, öğrenilenlerin olası yararlarını (örn. hangi alanlarda kullanabileceklerini) ve kendileri ile ilgili dile getirmek istedikleri diğer durumları içeren bir konuşma yaparlar. Görüşmelerin doğal ve karşılıklı konuşma havası içinde gerçekleşmesine özen gösterilir. (Örn. "Türkçe dersleri nasıl gidiyor? Bu hafta neler yaptınız?" gibi sorularla görüşmeler yönlendirilebilir.)
	Ders sonunda öğretici, öğrenicilerin öğrenme günlüklerinde dile getirdikleri durumları, belirlediği konular odağında gündeme getirir. Sorun ve endişeler sınıf içinde değerlendirilir, iş birliği içerisinde çözüm önerileri geliştirilir.

DERS PLANI 26	
Düzey	C1
Şube	C Şubesi
Ünite Adı	Uzaydayız
Alt Ünite Adı	Evrende Yolculuk
Önerilen Süre	5 Ders Saati
Araç ve Gereçler	Ders Kitabı (Yeni Hitit), Sanal Tahta, Çevrimiçi Öğrenme Günlüğü
Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Strateji, Yöntem ve Teknikler (Sorgulama, Sesli Düşünme, Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirme, Öğrenme Günlüğü Tutma), Soru-Yanıt, Düzanlatım.
Yeterlikler	- Akademik metindeki bir terimin anlamını bağlamsal ipuçlarından tahmin edebilir ve makalenin içeriğini anlamlandırabilir. - Toplumsal, mesleki veya akademik bilgiler içeren uzun metinleri değerlendirebilir. - Sözlük yardımıyla artalan bilgisine sahip olmadığı metinlerdeki içeriği çözümleyebilir. - Bir konuda, savunduğu düşünceyi önemli noktalarına ve ayrıntılarına dikkat ederek yazabilir. - Anlatımı güçlendirmek için sıfatları kullanabilir. Sıfatların sıralanış özelliklerini ayırt edebilir.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
1- Hazırlık Aşaması	
Dikkati Çekme / Ön Bilgileri Harekete Geçirme	Öğrenicilere, evrenle ilgili hazırlanmış görseller (bkz. U12D26.0), yakınlaştırılmış küçük bir bölümden genel görünümüne gidecek bir biçimde duraklatılarak gösterilir. Her duraksamada öğreniciler görselin neye ait olduğunu tahmin eder. Tahminler sırasında öğreniciler hangi bilgileri kullandıklarını açıkça ifade ederler.
Güdüleme / Amaç Belirleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Bugünkü derslerimizde, yeni ünite kapsamında, uzay ve evren hakkında konuşacağız. Isınma etkinliği olarak uzayla ilgili bazı kavramları inceleyerek açıklamalarıyla eşleştireceğiz. Sonrasında paralel evrenler hakkında oluşturulmuş bir metni okuyacağız ve ilgili etkinlikleri gerçekleştireceğiz. Evren konusuyla ilgili bir de yazma etkinliğimiz olacak. Bugün ayrıca, sıfatlarla ilgili bir dilbilgisi etkinliğimiz olacak. Bu etkinliklerle sizlerin akademik metinleri okuma-anlama ve yorumlama yeterliklerinize, ikna edici yazma becerilerinize ve sıfatların kullanımına ilişkin dilbilgisel yeterliklerinize katkı sağlanması amaçlanmıştır."
Geçiş	Öğretici "Şimdi ilk etkinliğimize geçelim." diyerek ilk etkinliğe geçer.
2- İşleniş ve Değerlendirme Aşamaları	
Etkinlik 1 (Eşleştirelim, Yerleştirelim)	- Öğrenicilerden etkinlikte yer alan fotoğrafları incelemeleri istenir. - Etkinlikte verilen tanımlar, fotoğraflardan yola çıkılarak ilgili kavram ile eşleştirilir. Eşleştirmelerde öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtmalar yaparlar. Öğretici eşleştirmelerin doğruluklarını denetleyerek geribildirim verir. - Boşluk doldurma etkinliğinde ilgili sözcükler bağlamdan yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Tahminler süresince öğreniciler hangi bilgilerden yola çıktıklarını açıkça belirtirler. Öğretici, tahminlerin doğruluklarını denetleyerek geribildirim sunar.
Dilbilgisi + Etkinlik 2 (İşaretleyelim)	- Öğrenicilerden sıfatlar hakkında önceki derslerden neler bildikleri sorularak sıfatların işlevleri kısaca anımsatılır. - Öğrenicilerden örnek cümlelerdeki sıfatların nasıl sıralandıkları üzerine düşünmeleri istenir. - *-ki* eki ile oluşturulan niteleme öbeklerinin, niteleme sıfatlarından önce geldiğine dikkat çekilir. - Diğer örnek cümlelerde, niteleme ve sayı sıfatlarının aynı adı nitelemek üzere nasıl sıralanacağına ilişkin bir kısıtlama bulunmadığı ancak doğal konumun diğerleri için öbeğin başı iken belgisiz sayı sıfatı "bir" için doğal konumun nitelenen adın hemen önü olduğu bilgisi öğrenicilere verilir. - Etkinlikte yer alan diğer örnek cümleler, verilen bilgiler ışığında öğrenicilerce tahmin edilir, yapılan hatalar öğretici tarafından düzeltilir.

	- Öğrenicilere kural ile ilgili anlamadıkları yerler olup olmadığı sorularak ek örneklerle kural açıklanır. - Öğrenmenin pekişmesi için oluşturulan işaretleme etkinlikleri yapılır. Etkinlikler süresince öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtma yapar.
Etkinlik 3 (İşaretleyelim, Yerine Yazalım)	- Öğrenicilere "Bir zaman makineniz olsaydı neler yapardınız?" sorusu yöneltilerek düşüncelerini paylaşmaları istenir. - "Paralel Evrenler" başlıklı metin farklı öğrenicilerce sesli biçimde iki kez okunur. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici, tahminleri kolaylaştırıcı biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirir ve yakın anlamlı sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan var-yok, işaretleme ve boşluk doldurma etkinlikleri gerçekleştirilir. Etkinlikler boyunca öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtmalar yaparlar.
Etkinlik 4 (Biraz Daha Açalım)	- Öğrenicilerden yazma etkinliğini incelemeleri istenir. - Öğretici giriş metnini okur ve bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını açıklar. - Metnin tamamlanması için öğrenicilere uygun süre tanınır. - Öğreniciler düşüncelerini gerekçelendirerek yazarlar. - Yazılan metinler sırayla okunarak fikirler ve bu fikirleri oluşturan yaşantılar sınıf içinde tartışılır.
3- Kapanış	
Gelecek Planlama	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Yarınki derslerimizde ünite kapsamındaki dinleme-anlama ve konuşma etkinliklerine devam edeceğiz. Yarın yine bir dilbilgisi etkinliğimiz var."
Tekrar Güdüleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Türkçenin kullanımına ilişkin her gün yeni şeyler öğreniyoruz. Bir blues sanatçısının ifade ettiği biçimiyle, öğrendiklerimizi kimsenin bizden alamaması belki de öğrenmenin en harika yanı." Etkinliklere katılan ve çaba gösteren tüm öğrenicilere teşekkür edilir.
Kapanış	Ders sonunda öğrenicilerden öğrenme günlüklerini doldurmaları istenir. Günlüklerin derin ve dikkatli bir düşünmeyle doldurulmaları gerektiği öğrenicilere anımsatılarak ders iyi dileklerle sonlandırılır.

DERS PLANI 27	
Düzey	C1
Şube	C Şubesi
Ünite Adı	Uzaydayız
Alt Ünite Adı	Evrende Yolculuk/Uzaya Yolculuk
Önerilen Süre	5 Ders Saati
Araç ve Gereçler	Ders Kitabı (Yeni Hitit), Video, Sanal Tahta, Çevrimiçi Öğrenme Günlüğü
Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Strateji, Yöntem ve Teknikler (Sorgulama, Sesli Düşünme, Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirme, Öğrenme Günlüğü Tutma), Soru-Yanıt, Düzanlatım
Yeterlikler	- Düşünce ve görüşlerini açık bir biçimde aktarabilir. - Soyut konularda düşüncelerini duraksayarak da olsa aktarabilir. - Kişisel, akademik veya mesleki hayatla ilgili açık ve yapılandırılmış bir konuşmanın içeriğini yakalayabilir. - Akademik nitelikli sunum ve raporların içeriklerini kolaylıkla çözümleyebilir.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
1- Hazırlık Aşaması	
Dikkati Çekme / Ön Bilgileri Harekete Geçirme	- Öğrenicilere, hayal kurma ile ilgili hazırlanmış bir animasyon filmi (*Coin Operated*) gösterilir (bkz. U11D27.0) - Öğrenicilerden izlenen hikâyeden anladıklarını özetlemeleri ve beğendikleri/ beğenmedikleri yönleri gerekçelendirerek açıklamaları istenir. - Öğrenicilere kendi çocukluklarında, izlenen hikâyedekine benzer hayallere sahip olup olmadıkları sorularak bunları paylaşmaları istenir. Öğreniciler bu hayallerin halen peşinde olup olmadıklarını ya da vazgeçiş nedenlerini sınıfla paylaşır.
Güdüleme / Amaç Belirleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Bugünkü derslerimizde iki farklı dinleme-anlama etkinliğimiz olacak. Bunlardan ilki bir gökbilimci olan Carl Sagan hakkındayken diğeri Uzay Kampı Türkiye'yi konu ediniyor. Bugün ayrıca eğlenceli bir konuşma etkinliğimiz var. Bu etkinliklerle sizlerin anlatma becerilerinize ve akademik nitelikli metinleri dinleme-anlama becerilerinize katkı yapılması amaçlanmıştır."
Geçiş	Öğretici "Şimdi, dinleme etkinliğimize geçiyoruz." diyerek ilk etkinliğe geçer.
2- İşleniş ve Değerlendirme Aşamaları	
Etkinlik 5 (Dinleyelim, İşaretleyelim)	- "Kozmos" başlıklı metin iki kez dinlenir. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici, tahminleri kolaylaştırma adına sözcüklerin yazılışlarını tahtada gösterir, biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirerek yakın anlamlı sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Dinlenen metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan doğru-yanlış, var-yok ve işaretleme etkinlikleri yapılır. Etkinlikler boyunca öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtma yapar.
Etkinlik 6 (Yanıtlayalım)	- Öğrenicilerden etkinlikte yer alan soruları incelemeleri istenir. - Öğrenicilere soruların röportaj düzeninde sorulacağı bildirilir. - Öğrenicilerden konuşmanın sohbet havasında ve 3-4 dakikayı geçmeyecek bir biçimde yapılması istenir. - Belirlenen mülakatçı, konuşucu olarak seçeceği arkadaşına sorulardan bir tanesini yöneltir ve konuşmanın seyrine göre ek sorularla konuyu açar. - Etkinlik tüm öğreniciler mülakatçı ya da konuşucu olana dek sürdürülür. - Tüm konuşmalar ses kaydına alınır ve etkinlik sonunda sırayla baştan sona dinlenir.
	Dinlemeler sırasında öğrenicilere yansıtıcı sorular yöneltilir: - Siz olsaydınız bu soruya nasıl bir yanıt verirdiniz, niçin? - Mülakatçının yerinde olsaydınız siz hangi ek soruları yöneltirdiniz? Niçin? - Konuşucunun verdiği yanıtları/verdiğiniz yanıtları değerlendirdiğinizde konuşmanın iyi ve zayıf yönleri sizce neler? Niçin? - …

Etkinlik 7 (İşaretleyelim, Dolduralım)	- "Uzay Kampı Türkiye" başlıklı metin iki kez dinlenir. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici, tahminleri kolaylaştırma adına sözcüklerin yazılışlarını tahtada gösterir, biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirerek yakın anlamlı sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Dinlenen metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan var-yok, doğru-yanlış ve sınıflama etkinlikleri yapılır. Etkinlikler boyunca öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtma yapar.
3- Kapanış	
Gelecek Planlama	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Yarın derslerimize bir dilbilgisi etkinliği ile başlayacağız. Sonrasında bir okuma-anlama ve bir de yazma etkinliğimiz olacak."
Tekrar Güdüleme	Etkinliklere katılan ve çaba gösteren tüm öğrenicilere teşekkür edilir.
Kapanış	Ders sonunda öğrenicilerden öğrenme günlüklerini doldurmaları istenir. Günlüklerin derin ve dikkatli bir düşünmeyle doldurulmaları gerektiği öğrenicilere anımsatılarak ders iyi dileklerle sonlandırılır.

DERS PLANI 28	
Düzey	C1
Şube	C Şubesi
Ünite Adı	Uzaydayız
Alt Ünite Adı	Uzaya Yolculuk
Önerilen Süre	5 Ders Saati
Araç ve Gereçler	Ders Kitabı (Yeni Hitit), Sanal Tahta, Çevrimiçi Öğrenme Günlüğü
Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Strateji, Yöntem ve Teknikler (Sorgulama, Sesli Düşünme, Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirme, Öğrenme Günlüğü Tutma), Soru-Yanıt, Düzanlatım
Yeterlikler	- Adlaştırmanın işlevlerini ayırt edebilir. - Toplumsal, mesleki veya akademik bilgiler içeren uzun metinleri değerlendirebilir. - Bir kuruma başvuruda bulunmak için özgeçmişini ayrıntılı bir biçimde yazabilir. - Yazı dilini yazım kurallarına uygun bir biçimde kullanabilir.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
1- Hazırlık Aşaması	
Dikkati Çekme / Ön Bilgileri Harekete Geçirme	Öğrenicilerden hayali bir uzay gezisi için yanlarına alacakları üç nesneyi gerekçelendirerek açıklamaları istenir.
Güdüleme / Amaç Belirleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Bugünkü ilk etkinliğimiz adlaştırmalarla ilgili bir dilbilgisi etkinliği. Ardından Focus Dergisinden bir yazıyı değerlendireceğiz. Sonrasında ise bir özgeçmiş yazacağız. Bu etkinliklerle sizlerin okuma-anlama becerilerinize, özgeçmiş yazma yeterliklerinize ve adlaştırmalarla ilgili dilbilgisel yeterliklerinize katkı yapılması amaçlanmıştır."
Geçiş	Öğretici "Şimdi, dilbilgisi etkinliğimize geçiyoruz." diyerek ilk etkinliğe geçer.
2- İşleniş ve Değerlendirme Aşamaları	
Dilbilgisi + Etkinlik 8 + Etkinlik 9 (Tamamlayalım, Dolduralım)	- Öğrenicilere sıfatlar hakkında önceki derslerden neler anımsadıkları sorulur ve sıfatların işlevleri hakkında kısa bir özet yapılır. - Öğrenicilerden ilk örnek cümleyi incelemeleri ve cümleden anladıklarını açıklamaları istenir. - Öğretici, bazı belgisiz sayı sıfatlarının iyelik eki alarak kalıplaşmış adlar oluşturduğuna dikkat çekerek örneklerini sanal tahtaya yazar. - Sırayla diğer örnek cümleler incelenir ve öğretici niteleme sıfatlarının 3. kişi iyelik ekleri alarak adlaşabileceği ve kalıplaşarak belgisiz ad olmuş sözcükler tamlanan öğe olduğunda ikinci bir iyelik eki almayacağını belirterek ilgili örnekleri sanal tahtaya yazar. - Etkinlikte yer alan diğer örnek cümleler, verilen bilgiler ışığında öğrenicilerce değerlendirilir. Öğretici yapılan hataları düzeltilir. - Öğrenicilere yapı ile ilgili anlamadıkları yerler olup olmadığı sorularak ek örneklerle yapı açıklanır. - Öğrenmenin pekişmesi için oluşturulan tamamlama ve boşluk doldurma etkinlikleri gerçekleştirilir. Etkinlikler boyunca öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtma yapar.
Ara Geçiş	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Bu etkinlikle birlikte adlaştırmalarla ilgili dilbilgisi yapılarını tamamlamış olduk. Şimdi okuma etkinliğimize geçiyoruz."
Etkinlik 10 (Okuyalım, İşaretleyelim, Tamamlayalım)	- "Uzaya Gitmeden Önce Bilmeniz Gerekenler" başlıklı metin farklı öğreniciler tarafından sesli biçimde iki kez okunur. - Öğrenicilerin okuma hataları ve okuma güçlükleri öğretici tarafından not alınır. - Sesli okuma yapan öğreniciler öğreticinin yansıtıcı soruları doğrultusunda okumaları ile ilgili kendilerini değerlendirir, okuma başarımlarını karşılaştırır. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici, tahminleri kolaylaştırıcı biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirir ve yakın anlamlı sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan doğru-yanlış, işaretleme ve neden-sonuç belirleme etkinlikleri gerçekleştirilir. Etkinlikler

	boyunca öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtmalar yaparlar.
Etkinlik 11 (Özgeçmiş Yazalım)	- Öğrenicilerden etkinlik yönergesini incelemeleri istenir. - Etkinlik yönergesi öğretici tarafından sınıfa açıklanır. - Yazma için öğrenicilere uygun süre verilir. - Öğreniciler sırayla özgeçmişlerini okur. - Okunan metinlerdeki hata ve eksiklikler öğretici tarafından düzeltilir. - Okunan özgeçmişler sınıfça gerekçelendirilerek puanlanır ve kabul edilecek başvurular değerlendirilir.
3- Kapanış	
Gelecek Planlama	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Yarınki konumuz astroloji. Konuyla ilgili hem dinleyecek hem de değerlendirmelerde bulunacağız. Yarın yine bir dilbilgisi etkinliğimiz var. "
Tekrar Güdüleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Bugünkü özgeçmiş oluşturma etkinliğinde de fark edildiği üzere Türkçe bilgisi, içinde yaşadığımız toplumla kurduğumuz ilişkilerde olduğu gibi iş yaşamında da bizlere büyük yararlar sağlayacaktır." Etkinliklere katılan ve çaba gösteren tüm öğrenicilere teşekkür edilir.
Kapanış	Ders sonunda öğrenicilerden öğrenme günlüklerini doldurmaları istenir. Günlüklerin derin ve dikkatli bir düşünmeyle doldurulmaları gerektiği öğrenicilere anımsatılarak ders iyi dileklerle sonlandırılır.

DERS PLANI 29	
Düzey	C1
Şube	C Şubesi
Ünite Adı	Uzaydayız
Alt Ünite Adı	Yıldızların Söyledikleri
Önerilen Süre	5 Ders Saati
Araç ve Gereçler	Ders Kitabı (Yeni Hitit), Sanal Tahta, Çevrimiçi Öğrenme Günlüğü
Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Strateji, Yöntem ve Teknikler (Sorgulama, Sesli Düşünme, Özdeğerlendirme, Akran Değerlendirme, Öğrenme Günlüğü Tutma), Soru-Yanıt, Düzanlatım
Yeterlikler	- Kişisel, akademik veya mesleki yaşamla ilgili açık ve yapılandırılmış bir konuşmanın içeriğini yakalayabilir. - Konuşma ortamındaki sözceleri takip edebilir. - Düşünce ve görüşlerini açık bir biçimde aktarabilir. - dışında, -(n)dEn başka, -(n)İn yanında/yanı sıra ilgeç yapılarının işlevlerini ayırt edebilir.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
1- Hazırlık Aşaması	
Dikkati Çekme / Ön Bilgileri Harekete Geçirme	- Öğrenicilere astroloji ve burçlar hakkında neler bildikleri sorulur. - Öğrenicilere sırayla burçları sorulur ve burç kartlarından (bkz. U12D29.0) ilgili özellikler okunur. Öğreniciler bu niteliklerin kendilerine uyup uymadığını gözlem ve deneyimlerinden yola çıkarak tartışırlar.
Güdüleme / Amaç Belirleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Bugün astroloji ile ilgili yapılmış bir söyleşiye kulak vereceğiz ve sonrasında konuyla ilgili düşüncelerimizi dile getireceğiz. Son derslerimizdeyse dilbilgisi etkinliklerimiz olacak. Bu etkinliklerle sizlerin dinleme-anlama becerilerinizin olduğu kadar anlatma ve dilbilgisel yapıları kullanma becerilerinizin de geliştirilmesi amaçlanmaktadır."
Geçiş	Öğretici "Hazırsanız dinleme etkinliğine geçiyoruz." diyerek ilk etkinliğe geçer.
2- İşleniş ve Değerlendirme Aşamaları	
Etkinlik 12 (Dinleyelim, İşaretleyelim)	- "Hakan Kırkoğlu ve Göklerin Bilgeliği?" başlıklı metin iki kez dinlenir. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici, tahminleri kolaylaştırma adına sözcüklerin yazılışlarını tahtada gösterir, biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirerek yakın anlamlı sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Dinlenen metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan işaretleme, doğru-yanlış ve var-yok etkinlikleri yapılır. Etkinlikler boyunca öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtmalar yaparlar.
Etkinlik 13 (Anlatalım)	Öğrenicilere, yansıtıcı sorular olarak tasarlanmış konuşma etkinliği soruları yöneltilir: - Bu metni dinlemeden önce astroloji ile ilgili düşünceleriniz nelerdi? (Burçlara inanır mısınız? Etrafınızda burçlara inanan kimler var? Deneyimleriniz neler?) - Metni dinledikten sonra astrolojiyle ilgili öğrendiğiniz yeni şeyler nelerdir? - Metinde dinlediğiniz, astrolojiyle ilgili size inandırıcı gelemeyen konular nelerdir? - Merak ettiğiniz halde astrolojiyle ilgili metinde yanıtını bulamadığınız sorular nelerdir? - Hakan Kırkoğlu hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
Dilbilgisi + Etkinlik 14 + Etkinlik 15 (Yeniden Yazalım, Tamamlayalım)	- Öğrenicilere ilgeçler hakkında önceki derslerden neler anımsadıkları sorularak ilgeçlerin işlevleri kısaca özetlenir. - Öğrenicilerden, etkinlikte yer alan örnek cümleleri incelemeleri istenir. - İlk cümledeki "-nın yanında" ilgeç yapısının işlevini sezdirmek amacıyla, öğretici cümleyi vurgu ve tonlamaya dikkat çekerek okur ve öğrenicilerden bu cümleyi iki ayrı cümle biçiminde ifade etmelerini ister. - Öğretici ilk örnek cümleyi iki ayrı cümle ve "ve" bağlacı ile bağlı cümle biçiminde sanal tahtaya yazar. - Öğretici bu ilgeç yapılarının çeşitli içeriklerde ana cümlenin "yanı sıra" gerçekleşme anlatan yan cümleler kurduğunu belirtir.

	- Her bir örnek cümle, verilen bilgiler ışığında öğrenicilerce açıklanır, hatalar öğretici tarafından düzeltilir. - Öğrenicilere yapı ile ilgili anlamadıkları yerler olup olmadığı sorularak ek örneklerle yapı açıklanır. - Öğrenmenin pekişmesi için oluşturulan yeniden yazma ve tamamlama etkinlikleri yapılır. Etkinlikler boyunca öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtma yapar.
3- Kapanış	
Gelecek Planlama	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Yarın astroloji konusuna devam edeceğiz. Bir okuma bir de yazma etkinliğimiz olacak. Yarın son dersimiz olması nedeniyle tüm kuru ve öğrenmelerimizi değerlendireceğiz."
Tekrar Güdüleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Yarınki derslerle birlikte kurumuzu tamamlamış olacağız. Bu uzun yolculukta gösterdiğiniz sabır ve çabadan dolayı hepinizi kutluyorum." Etkinliklere katılan ve çaba gösteren tüm öğrenicilere teşekkür edilir.
Kapanış	Ders sonunda öğrenicilerden öğrenme günlüklerini doldurmaları istenir. Günlüklerin derin ve dikkatli bir düşünmeyle doldurulmaları gerektiği öğrenicilere anımsatılarak ders iyi dileklerle sonlandırılır.

DERS PLANI 30	
Düzey	C1
Şube	C Şubesi
Ünite Adı	Uzaydayız
Alt Ünite Adı	Yıldızların Söyledikleri
Önerilen Süre	5 Ders Saati
Araç ve Gereçler	Ders Kitabı (Yeni Hitit), Sanal Tahta, Çevrimiçi Öğrenme Günlüğü
Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Strateji, Yöntem ve Teknikler (Sorgulama, Sesli Düşünme, Özdeğerlendirme, Akran Değerlendirme, Öğrenme Günlüğü Tutma), Soru-Yanıt, Düzanlatım
Yeterlikler	- Toplumsal, mesleki veya akademik bilgiler içeren metinleri değerlendirebilir. - Bir konuda savunduğu düşünceyi önemli noktalarına ve ayrıntılarına dikkat ederek yazabilir. - Yazı dilini yazım kurallarına uygun bir biçimde kullanabilir.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
1- Hazırlık Aşaması	
Dikkati Çekme / Ön Bilgileri Harekete Geçirme	Öğrenicilere aşağıdaki sorular yöneltilir: - Sizce insanlar fallara niçin inanır? - Siz hiç fal baktırdınız mı? Deneyimleriniz neler? - Kendi kültürünüze özgü benzer inanışlar (örneğin, ilginç fal bakma yöntemleri) var mıdır?
Güdüleme / Amaç Belirleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Bugün astrolojinin doğuşu ile ilgili bir metni değerlendireceğiz ve konuyla ilgili kendi düşüncelerimizi gerekçelendirerek yazılı bir biçimde ifade edeceğiz. Bu etkinliklerle sizlerin okuma-anlama ve yazılı anlatım becerilerinize katkı yapılması amaçlanmıştır."
Geçiş	Öğretici "Şimdi okuma etkinliğine geçiyoruz." diyerek ilk etkinliğe geçer.
2- İşleniş ve Değerlendirme Aşamaları	
Etkinlik 16 (Okuyalım, İşaretleyelim)	Okuma öncesinde öğrenicilere aşağıdaki sorular yöneltilir: - (Türkçe metinlerde) okuma motivasyonunuzu olumlu/olumsuz etkileyen öğeler neler? (Örn. metnin başlığı, metnin türü, metnin uzunluğu, metnin görsellerle zenginleştirilmiş olması vb.) - (Türkçe metinlerde) okuma motivasyonunuzu artırmak için neler yapıyorsunuz? Bu uygulamalar ne ölçüde işe yarıyor? - "Astrolojinin Doğuşu" başlıklı metin farklı öğreniciler tarafından sesli biçimde okunur. - Öğrenicilerin okuma hataları ve okuma güçlükleri öğretici tarafından not alınır. - Sesli okuma yapan öğreniciler öğreticinin yansıtıcı soruları doğrultusunda okumaları ile ilgili kendilerini değerlendirir, okuma başarımlarını karşılaştırır. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları metinden yola çıkılarak öğrenicilerce tahmin edilir. Öğretici, tahminleri kolaylaştırıcı biçimsel ve bağlamsal ipuçlarını verir, önceki öğrenmelerle ilişkilendirir ve yakın anlamlı sözcüklerle anlamları açıklar. Öğrenilen her yeni sözcük örnek kullanımlarla pekiştirilir. - Metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan var-yok ve işaretleme etkinlikleri gerçekleştirilir. Etkinlikler boyunca öğreniciler sesli düşünme yöntemi ile yansıtmalar yaparlar.
Etkinlik 17 (Görüşlerimizi Yazalım, Tartışalım)	- Öğrenicilerden etkinliği incelemeleri istenir. - Etkinlik yönergesi öğretici tarafından sınıfa açıklanır. - Öğrenicilere, yazılacak metinlerin etkinlikte sunulan her bir yargı için bir paragrafı geçmemesi gerektiği söylenir. - Yazma için öğrenicilere uygun süre verilir. - Öğreniciler her bir yargı için sırayla yazdıklarını okurlar. - Metinlerdeki hata ve eksiklikler öğretici tarafından düzeltilir.
3- Kapanış	
Tekrar Güdüleme	Öğretici sınıfa şu açıklamayı yapar: "Yapılacak sertifika sınavlarında hepinizin başarılı olacağından eminim. Şimdiden hepinizi kutluyorum." Etkinliklere katılan ve çaba gösteren tüm öğrenicilere teşekkür edilir.

Kapanış	Ders sonunda, tüm haftayı (üniteyi) kapsayan bir telefon konuşması canlandırması yapılır. Öğreniciler ikili gruplara ayrılarak; hafta boyunca yapılan etkinliklerden en çok akılda kalanları, eğlenceli ve sıkıcı geçen dersleri, başarılı ve başarısız hissedilen etkinlikleri, önemli görülen bilgileri, öğrenilenlerin olası yararlarını (örn. hangi alanlarda kullanabileceklerini) ve kendileri ile ilgili dile getirmek istedikleri diğer durumları içeren bir konuşma yaparlar. Görüşmelerin doğal ve karşılıklı konuşma havası içinde gerçekleşmesine özen gösterilir. (Örn. "Türkçe dersleri nasıl gidiyor? Bu hafta neler yaptınız?" gibi sorularla görüşmeler yönlendirilebilir.)
	Ders sonunda öğretici, öğrenicilerin öğrenme günlüklerinde dile getirdikleri durumları, belirlediği konular odağında gündeme getirir. Sorun ve endişeler sınıf içinde değerlendirilir, iş birliği içerisinde çözüm önerileri geliştirilir.