

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÖĞRENME VE ÖĞRETME
ORTAMLARINDA BİLİŞSEL FARKINDALIK
STRATEJİLERİNİ KULLANMA DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

CEYLA ODABAŞ

GAZİANTEP
HAZİRAN 2016

T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÖĞRENME VE
ÖĞRETME ORTAMLARINDA BİLİŞSEL
FARKINDALIK STRATEJİLERİNİ KULLANMA
DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

CEYLA ODABAŞ

Tez Danışmanı : Doç.Dr. Servet DEMİR

GAZIANTEP
HAZİRAN 2016

TEZ ONAY SAYFASI

Öğrencinin Adı ve Soyadı : Ceyla Odabaş

Üniversite : Gaziantep Üniversitesi

Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Anabilim Dalı ve Program : Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tezin Başlığı : Öğretim Elemanlarının Öğrenme ve Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Tezin Savunma Tarihi : 08/06/2016

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığımı onaylarım.

Prof.Dr. Zeynep HAMAMCI
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımca (tarafımızca) okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.


Doç.Dr. Servet DEMİR
Tez Danışmanı




Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

Doç.Dr. Servet DEMİR

Doç.Dr. Birsen BAĞÇECİ

Yrd. Doç. Dr. Birsel AYBEK


İmzası



Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Doç.Dr. M. Fatih ÖZMANTAR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Adı ve Soyadı: Ceyla ODABAŞ
Öğrenci Numarası:201220301
Tezin Savunma Tarihi: 08.06.2016

TEŞEKKÜR

Hayal kurarken sınırlarımın ötesindeki dünyadan bana ışık tutan değerli hocam Sayın Yrd.Doç.Dr. Fehmi Can SENDAN, bu çalışmamı size armağan ediyorum, hayatıma katkılarınız için teşekkür ederim, mekanınız cennet olsun.. Yaptığım çalışmaya ve bana inancını hiçbir zaman yitirmeyen değerli danışmanım ve hocam Sayın Doç.Dr. Servet DEMİR'e, her anımda yanımda olan, benden desteğini ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam Sayın Doç.Dr. Birsen BAĞÇECİ'ye yapmış oldukları katkılardan dolayı teşekkür ederim. Öğrenmek, gelişim kaydetmek ve başarmak üzerine kurulu hayatımı bana armağan eden, doğruyu ve yanlış göstermenin ötesinde hayatı gerçek anlamda yaşamanın ne olabileceği hayaliyle yoluma ışık tutan en değerli varlığım annem, bu hayatta en büyük dayanağım olan ablam, hayatım boyunca desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen babam ve bana yaşama sevinci veren tanıdığım günden beri her zaman bana en büyük desteği sağlayan SEVGİLİ EŞİM Dr. Bahadır ODABAŞ, canım oğlum, yaşam kaynağım Yusuf ODABAŞ,
TEŞEKKÜR EDERİM, iyiki varsınız.

Ceyla ODABAŞ, HAZİRAN 2016

ÖZET**ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÖĞRENME VE ÖĞRETME
ORTAMLARINDA BİLİŞSEL FARKINDALIK STRATEJİLERİNİ
KULLANMA DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

ODABAŞ, Ceyla

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Servet DEMİR

Haziran 2016, 60 sayfa

Bu tez çalışması; Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu öğretim elemanlarının öğrenme ve öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Betimsel özellikte olan bu çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; öğretim elemanlarının kişisel bilgileri ve öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeyleriyle ilgili maddelerden oluşan ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılan bir ölçek kullanılmıştır. Ölçek, Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapmakta olan 77 öğretim elemanına uygulanmış ve elde edilen veriler SPSS Standard Statistics 22.0 for Mac paket programı ile değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda, öğretim elemanlarının bilişsel farkındalık stratejilerinin alt boyutlarını genel olarak kullandıkları fakat ders vermekte oldukları birime ve ders verdikleri sınıflardaki öğrenci sayısına göre bilişsel farkındalık stratejilerinin bazı alt boyutlarını kullanma düzeylerinde farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Birinci sınıflarda ders vermekte olan öğretim elemanlarının bazı stratejileri hazırlık sınıflarında ders vermekte olan öğretim elemanlarına göre daha az oranda kullandıkları sonucuna ulaşılmış, mesleki kıdem, cinsiyet ve mezun olunan bölüm değişkenlerine göre ise öğretim elemanları arasında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerinde farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Bilişsel Farkındalık Stratejileri, Dil Öğretimi, Öğretim Elemanı

ABSTRACT**THE ANALYSIS OF THE USAGE LEVEL OF METACOGNITION STRATEGIES BY INSTRUCTORS IN LEARNING-TEACHING ENVIRONMENTS IN TERMS OF VARIOUS FACTORS**

ODABAŞ, Ceyla

MA Thesis

Department of Educational Sciences, Curriculum and Instruction

Supervisor: Assoc. Prof. Servet DEMİR

June 2016, 60 Pages

This study is prepared to determine the usage level of metacognitive strategies in learning-teaching environments by instructors in Gaziantep University Higher School of Foreign Languages. In this study, which is an example of descriptive work, survey method is used. As data collection tool, a questionnaire which has been made up of items related to instructors' personal information and the usage level of metacognition strategies in teaching-learning environments is used. The reliability studies are done for the scale. The questionnaire has been applied to 77 instructors in Higher School of Foreign Languages and the results were evaluated with SPSS Standard Statistics 22.0 for Mac program.

The results of the study reveals that the instructors generally use the metacognitive strategies but in some dimensions of the metacognitive strategies there are differences according to the levels they teach and the number of students in their classrooms. It is revealed that the instructors who teach in first classes use some strategies less than the instructors who teach in preparatory classes. However; there is no difference about using metacognitive strategies among instructors according to their gender, the departments they graduated and their seniority.

Key Words : Metacognitive Strategies, Language Teaching, Instructor

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM I

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sayıtlar	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar	4

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	5
2.1. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı	5
2.2. Öz Denetimsel Öğrenme	7
2.3. Düşünme ve Boyutları.....	10
2.3.1. Bilişsel Farkındalık.....	11
2.3.1.1. Bilişsel Farkındalığın Boyutları.....	13
2.3.1.1.1. Kişinin Kendi Hakkındaki Bilgisi ve Kendini Kontrol	13
2.3.1.1.2. Kişinin Süreç Hakkındaki Bilgisi ve Öğrenme Sürecini Kontrol	14
2.4. Bilişsel Farkındalık Stratejileri	14
2.5. Bilişsel Farkındalık Öğretimi.....	19
2.5.1. Bilişsel Farkındalığın Doğrudan Öğretimi.....	20
2.5.2. Bilişsel Farkındalığın Ders İçerisinde Rehberli Öğrenme Desteğiyle Öğretimi.....	20
2.5.3. Kubaşık Öğrenme Teknikleri ile Öğretim	21
2.5.4. Bilişsel Farkındalığın Bilişsel Koçluk Yoluyla Öğretimi	21
2.6. İngilizce Öğrenme ve Bilişsel Farkındalık	21
2.7. İlgili Araştırmalar	22
2.7.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	22
2.7.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	23

BÖLÜM III

3.YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	28
3.2. Evren ve Örneklem	28
3.2.1. Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Kişisel Bilgilerine İlişkin Bilgiler.....	28
3.3. Veri Toplama Aracı	31
3.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması	33
3.5. Verilerin Analizi	33

BÖLÜM IV

4. BULGULAR	35
4.1. Alt Amaçlara İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	35
4.1.1. Yabancı Diller Yüksekokulu Öğretim Elemanlarının Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	35
4.1.2. Öğretim Elemanlarının Ders Verdiği Birime Göre Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Karşılaştırılması	40
4.1.3. Öğretim Elemanlarının Cinsiyetlerine Göre Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Karşılaştırılması	41
4.1.4. Öğretim Elemanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Karşılaştırılması	42
4.1.5. Öğretim Elemanlarının Mezun Oldukları Bölümlere Göre Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Karşılaştırılması	44
4.1.6. Öğretim Elemanlarının Ders Verdikleri Sınıf Mevcutlarına Göre Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Karşılaştırılması	46

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA	58
--------------------------	-----------

BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER	51
6.1. Sonuç	51
6.2. Öneriler	52
6.2.1. Bulgulara Dayalı Olarak Öneriler	52
6.2.2. Araştırmacılara Öneriler.....	53
Kaynakça	54

Ekler	62
Özgeçmiş	65

TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Bilişsel Farkındalığın Diğer Düşünme Boyutları İçindeki Yeri	16
Şekil 2.2. Bilişsel Farkındalığın Boyutları	18
Tablo 3.1. Öğretim Elemanlarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	34
Tablo 3.2. Öğretim Elemanlarının Mesleki Kıdem Sürelerine Göre Dağılımı	34
Tablo 3.3. Öğretim Elemanlarının Mezun Oldukları Bölüme Göre Dağılımı	35
Tablo 3.4. Öğretim Elemanlarının Ders Verdikleri Birime Göre Dağılımı	35
Tablo 3.5. Öğretim Elemanlarının Ders Verdikleri Sınıflardaki Öğrenci Sayısına Göre Dağılımı	36
Tablo 3.6. Bilişsel Farkındalık Stratejisi Ölçeğinin Alt Boyutlara Göre Dağılımı	37
Tablo 3.7. Ortalamanın Ölçüt Aralığı Değerleri	39
Tablo 4.1. Öğretim Elemanlarının Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeyleri	40
Tablo 4.2. Öğretim Elemanlarının Çalıştığı Birime Göre Ortalama Sıralaması Z ve Anlamlılık Değerleri	44
Tablo 4.3. Öğretim Elemanlarının Cinsiyetlerine Göre Ortalama Sıralaması Z ve Anlamlılık Değerleri	46
Tablo 4.4. Öğretim Elemanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Ortalama Sıralaması U ve Anlamlılık Değerleri	47
Tablo 4.5. Öğretim Elemanlarının Mezun Oldukları Bölümlere Göre Ortalama Sıralaması U ve Anlamlılık Değerleri	49
Tablo 4.6. Öğretim Elemanlarının Ders Verdikleri Sınıf Mevcutlarına Göre Ortalama Sıralaması Z ve Anlamlılık Değerleri	51

BÖLÜM I

GİRİŞ

1. GİRİŞ

Yabancı Diller Yüksekokulu öğretim elemanlarının bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerini belirleme konulu araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın; problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve konuyla ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Toplumların gelişmişlik düzeyleri, uzun vadeli kalkınma planları ve modern yaşam standartlarının yakalanmasında bireylerin eğitim yoluyla elde ettikleri bilgi ve beceriler büyük bir öneme sahiptir. Günümüzde bireylerin karşılaştıkları yenilikler ve hızla değişen bilgiler onların eğitimden beklentilerini değiştirmekte ve bireylerin sahip olması beklenen beceriler de bireysel gelişim sürecinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Geleneksel eğitim sistemlerinin cevap veremediği bu beklentiler bireylerin karşısına gereklilik olarak çıkmaktadır. Yüksek öğretimin temel bir hedefi yeni bilgiyi kendi başına edinen, elinde tutan ve bilgiye erişen, bağımsız, öz denetimli, ne istediğini bilen ve yaşam boyu öğrenen öğrenciler yaratmaktır (American Association of Colleges and Universities, 2002, 2007; Wirth, 2008a, Akt. Nilson, 2013, s.1).

Bilginin üretimi ve kullanılması sürecinde öğrenenlerin aktif katılımı onların kendi öğrenme süreçlerini yönetmesini ve kendi gelişim düzeylerini ileri seviyelere taşımalarını sağlar. Geleneksel yapıdaki öğrenme-öğretme anlayışında direk öğretim yöntemi gibi uygulamalarla öğrenenler bilgiyi olduğu gibi hazır şekilde alıp kullanır. Günümüz toplumlarının, sadece birtakım temel bilgi ve becerileri kazanmış insanların yanında, düşünebilen, bilgiyi uygulayabilen, üretebilen ve problem çözebilen bireylere daha çok gereksinimleri olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenin sınıfta direk öğretimden farklı öğretim

yaklaşımlarını da uygulaması gerekmektedir (Saban, 2013, s.165). Dolayısıyla öğrenenler kendi eğitim süreçlerini yönetebilen, düşünen ve karmaşık durumlarda doğru kararları alabilen bireyler olabilmeli ve eğitim uygulamaları da bu amaca hizmet edecek şekilde dizayn edilmelidir.

Geleneksel yapıda bilgilerin direk aktarımı yoluyla öğrenme gerçekleşmesi hedeflenir ve öğrenciler pasif alıcı konumundadır. Yapısalcı kuram, öğrencilere birtakım temel bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiği görüşünü inkar etmez, fakat eğitimde bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgular (Saban,2013, s.167). Kendi öğrenme yaşantısından sorumlu olan birey hedefleri doğrultusunda kararlar alır ve bu hedeflere ulaşmak için edindiği bilgi ve becerileri en doğru şekilde kullanmaya çalışır. Öğrenenin öğrenme sürecini bağımsız kararlar alarak yöneten bir birey olması eğitimde öz denetimsel öğrenme ile sağlanabilen bir yaklaşımın uygulanmasını gerektirir. Öz denetimsel öğrenme ile ilgili literatür bize, derin, uzun süreli, bağımsız öğrenmenin okuma ve dinlemenin ötesinde bilişsel, duyuşsal ve hatta fiziksel bir dizi faaliyeti gerektirdiğini anlatır (Nilson, 2013, s.3). Bu faaliyetler içinde bilişsel farkındalık becerileri öz denetimsel öğrenmenin önemli bir alt basamağını oluşturur. Öğrenme-öğretme ortamlarında öğrencilerin doğru yaklaşımları ve uygulamaları benimsemeleri, doğru düşünme yollarını kullanmaları ve öz denetimsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bilişsel farkındalık stratejilerinin etkili bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Öğretmenler öğrencilerin bu amaca ulaşmasında önemli bir role sahiptir. Öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini kullandığı ve öğrencilere bu konuda rehber olduğu bir eğitim ortamında öğrenciler bağımsız hareket edebilen ve öz denetimsel öğrenme becerilerini kullanan bireyler olabilmektedir. Bu doğrultuda Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapmakta olan öğretim elemanları bilişsel farkındalık stratejilerini ne düzeyde kullanmaktadır?

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın genel amacı; yabancı diller yüksekokulunda görev yapmakta olan öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

- 1- Yabancı Diller Yüksekokulu öğretim elemanlarının bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeyleri mezun oldukları lisans programlarına göre farklılık göstermekte midir?
- 2- Yabancı Diller Yüksekokulu öğretim elemanlarının bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeyleri mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 3- Yabancı Diller Yüksekokulu öğretim elemanlarının bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeyleri ders vermekte oldukları birime göre farklılık göstermekte midir?
- 4- Yabancı Diller Yüksekokulu öğretim elemanlarının bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeyleri ders vermekte oldukları sınıflardaki öğrenci sayısına göre farklılık göstermekte midir?
- 5- Yabancı Diller Yüksekokulu öğretim elemanlarının bilişsel farkındalık stratejilerini kullanım düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yükseköğretim kurumlarında günden güne değişen ve yenilenen beceri ve niteliklerin öğrencilere kazandırılması eğitim kalitesinin artırılması ile mümkün olabilmektedir. Eğitim programları da bu amaç doğrultusunda yenilikleri takip eden, güncel bilgiye hızla ulaşan ve kendi potansiyelini açığa çıkarabilen öğrenciler yetiştirme hedefiyle dizayn edilmeli ve öğrencilerin düşünme stratejilerini en ileri düzeyde kullanması için uygun öğrenme ortamları yaratabilmelidir. Bu doğrultuda öğretim elemanlarının öğrenme süreçlerinde kullandıkları yöntem ve stratejiler önem kazanmakta ve öğrencilerin bilişsel süreçlerine doğrudan etki etmektedir. Bilişsel farkındalık stratejilerini etkili bir şekilde kullanan öğretim elemanları öğrencilerinin de bilişsel farkındalıklarının artırılmasında en önemli role sahiptir. Bu çalışmada Yabancı Diller Yüksekokulu öğretim elemanlarının bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeyleri incelenmiştir. Bu stratejilerin mezun olunan bölüm, mesleki kıdem, cinsiyet, eğitim verilen birim ve sınıf mevcudu unsurlarından hangileri ile ne şekilde ilişkide olduğu incelenmiştir. Bu çalışmanın İngilizce eğitimi alanında hazırlık sınıfları düzeyinde yapılan bu tarz çalışmaların azlığı nedeniyle alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. SAYILTILAR

Bu araştırmada;

1- Öğretim elemanlarının verilen ölçekteki sorulara doğru ve samimi şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

2- Seçilen örneklem grubu evreni temsil edebilecek niteliktedir.

3- Kullanılan veri toplama aracının istenilen beceri ve seviyeleri yeterince ölçtüğü varsayılmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1- 2014-2015 eğitim öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda hazırlık ve birinci sınıflarda görev yapmakta olan öğretim elemanlarının görüşleri ile sınırlıdır.

2- Kullanılan ölçek ve içerdikleri alt boyutlar ile sınırlıdır.

3- Kullanılan istatistiksel analiz yöntemleri ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Bu bölümde çalışma sürecinde kullanılan anahtar terimler ile ilgili tanımlara yer verilmiştir. Bunlar;

Öz Denetimsel Öğrenme: Öğrencilerin artan özerklik ve sorumluluk ile kendi öğrenmelerinin idaresini üzerlerine almalarıdır. Genel bir kavram olarak, bilişsel stratejiler, bilişsel farkındalık ve motivasyon ve bu güçler arasında uyumlu bir yapıdaki karşılıklı etkileşimi vurgulayan araştırmaları kapsar (Paris&Winograd, 2003).

Bilişsel Farkındalık: Bir kişinin girdiye odaklanma, onunla diyalog kurma, önyargılarını ve yeniliklere ya da tartışmalı girdilere karşı doğal direnmeyi inceleme, ve bir deneyim üzerinde değerlendirme ve yansıtma gibi bilişsel süreçler üzerinde bilinçli bir kontrol sahibi olmasıdır. (Nilson, 2013, s.5).

Bilişsel Farkındalık Stratejisi: Bilişsel farkındalık becerilerinin öğretilmesi ile ilgili öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi, bireyin kendini kontrol etmesi, amaçlarını belirlemesi, bilgiye sahip olup onu kontrol etmesi, uygun kararlar vermesi ve bilgi edinme sistematüğini geliştirmesi gibi etkinlikleri belirlemesi ve öğrenmeyi öğretme işidir. (Yıldırım,2012).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma ile ilgili kuramsal çerçeve, çalışılan konu ile ilgili bilimsel temel ve kavramsal alt yapı, konu ile ilgili yapılmış olan yurt içi ve yurt dışı yayınlar incelenmiştir.

2.1. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME KURAMI

Bilişsel öğrenme kuramları içinde yapılandırmacı öğrenme kuramı ve bilgiyi işleme kuramı biliş kavramı üzerine yapılan çalışmalar sonucu ortaya çıkan iki kuramdır. Yapılandırmacı yaklaşım klasik eğitim anlayışına kıyasla daha aktif bir öğrenme yöntemini içerir, öğrencinin aktif olduğu ve öğretmenin rehber olduğu bir sınıf ortamında öğrenme gerçekleştirilir ve öğretmen sınıf ortamında öğrencilerin bilişsel öğrenmelerini geliştirme amacını ön planda tutar (Ceylan, 2011). Bilimsel ve teknolojik gelişmeler eğitim sistemlerinin nitelikli bireyler yetiştirmesi ve bu amaç doğrultusunda bireylerin zihinsel becerilerini geliştirmeye yönelik yaklaşımları benimsenmesi gereğini ortaya çıkarmaktadır.

Eğitim, bir ülkenin üretme, gelişme ve kalkınma çalışmalarının temelini oluşturur. Bu temel in sağlam olması için düşünen, anlayan, araştıran, sorgulayan, sorun çözen bireylerin yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Güneş, 2012 , s. 1).

Ülkelerin hızla değişen dünyada gelişmeler karşısında geride kalmaması eğitim sistemlerinin yeniliklere ayak uydurabilen bireyler yetiştirmesi ile mümkün olabilmektedir. Çoğu ülkede benimsenen yapılandırmacı yaklaşım ile öğrencinin öğrenme sürecinde merkeze alınması ve dil, zihinsel ve sosyal becerilerinin geliştirilmesine ağırlık verilmektedir (Güneş, 2012, s.2). Yapılandırmacı yaklaşımda bireylerin öğrenme süreçlerinde kendi başına kararlar alabilen, hedeflerini belirleyip öğrenme sürecini yönetebilen bağımsız öğrenenler olması için içsel motivasyonlarının yanı sıra sınıf içi uygulamaların ve öğretmenin de önemli bir rolü vardır. Öğrenme sürecinde öğrencilerin daha bağımsız olmaları, okul dışında farklı çevrelerde uygulayacakları stratejiler edinmelerine de yardımcı olmaktadır. Bu hedef doğrultusunda öğretmenlerin öğrencilerinin düşünme

süreçlerini desteklemek için kendi düşünme süreçlerini anlamaları gerekmektedir. Öğrenmenin bilişsel, güdüsel ve durumsal özelliklerini derinden anlamak öğretmenlerin daha iyi bir eğitim tasarımlarını sağlamaktadır.

Yeni öğretmenler öğrenmenin durumsal ve sosyal doğasını anlayıp, otantik içeriklerin önemini takdir etmeyi, kendi deneyimlerini yansıtmaya alışkanlığını ve kendi inanç ve varsayımlarını sorgulama isteğini elde ettikten sonra öğrencilerin gerçekten önemli olan dersleri öğrenmelerine imkan sağlayacak öğrenme iklimleri yaratmak için daha hazırlıklı olacaklardır (Paris&Winograd, 2003, s.4).

Ülkemizde davranışçı yaklaşım yerine yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı çoklu zeka, öğrenci merkezli eğitim, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlılık, sarmal ve tematik yaklaşım, beceri ve etkinlik yaklaşımı gibi yaklaşım ve modellerden yararlanmıştır. Benzer gelişmeler üniversitemizde de başlamıştır. ‘Bologna Süreci’ kapsamında yükseköğretim programları geliştirilmekte ve öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı ile öğrencilerin bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirmeye yönelik düzenlemeler yapılmaktadır (Güneş, 2012 , s. 2). Bireyin deneyim ve ilgileri üzerine kurulan eğitim programı onu hayata hazırlar. Yapılandırmacılık, somut deneyimlerde bilişin işleyişi ile ilgili bir düşünme şekli olarak ve bilişsel gelişime dair görüşler arasında bağlantı kurarak felsefi görüşlerden etkilenen bir bilişsel gelişim yaklaşımı olarak görülebilmektedir (Ashgar, 1995, Akt. Demirel&Erdem,2002).

Bireylerin yaşam boyu öğrenenler olması hayatlarının sadece belli bir döneminde değil, her döneminde farklı öğrenme yaşantıları edinmeleri ve bu şekilde sosyal ve ekonomik açıdan da kendilerini yenilemelerini sağlamaktadır. Chapman ve Aspin'e göre (1997), yaşam boyu öğrenmenin üç temel başlık altında toplanması mümkündür :

1. Niteliği yüksek iş gücü oluşturmak/yetiştirmek,
2. Daha başarılı bir yaşam için kişisel gelişmeyi sağlamak ve
3. Daha güçlü bir toplum oluşturmak (Akt. Demirel&Erdem,2002).

Yaşam boyu öğrenme becerileri bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanda bireyin sahip olduğu temel yeterlikleri içermektedir. Yükseköğretimde, öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler öğrencilerin ömür boyu öğrenen bireyler olması ve uluslararası düzeyde yeterli kazanımları okul dışında da edinmeleri günden güne daha çok önem kazanmıştır. Bu durum beceri yaklaşımının önemini ortaya koymaktadır. Güneş (2012), beceri yaklaşımının önemini şu sözlerle ifade

etmektedir:

"Eğitim kurumlarında verilen bilgilerin çoğu yüzeysel, çabuk eskiyen ve ezbere dayalı bilgilerdir, öğrencilerin mezun olduktan sonra yaşam boyu öğrenmeyi sürdürmeleri için gerekli temel becerileri kazanmaları gerekmektedir." (s.3)

Eğitim alanındaki araştırmalar, okuldaki bilgilerin öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ve anlama becerilerini geliştirmeye yeterli olmadığını göstermektedir. Beceri yaklaşımı daha somut daha aktif ve daha kalıcı bir öğrenmeyi sağlamaktadır.

Beceri türlerine bakıldığında zihinsel beceriler, bireysel beceriler, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerileri anahtar beceriler olarak belirtilmektedir. Öğrencilerde geliştirilecek bütün becerilerin merkezine zihinsel beceriler yerleştirilmiştir. Zihinsel becerilerin kalbi düşünme ve sorgulamadır. Düşünme ve sorgulama karmaşık zihinsel süreçleri harekete geçirmekte ve zihni geliştirmektedir. Bireylerin düşünme ve sorgulama becerileri bilgi ve deneyimleri yapılandırma, duygu ve düşünceleri oluşturma süreci ile sosyal ilişkilerde kullanmaları sağlanmalıdır. Bireyler, işlerinde ve sorumluklarında farklı bakış açıları oluşturmaları, seçmeleri, bağımsız olarak karar vermeleri, sosyal baskılar karşısında bağımsız kalabilmeleri için bu becerilerini geliştirerek belirli bir sosyal olgunluğa ulaşmalıdır (OECD, 2005, Akt. Güneş, 2012, s.5). Bahsedilen amaçlar doğrultusunda öğrencilerin zihinsel becerilerinin geliştirilmesi ve doğru stratejileri uygulayan bağımsız öğrenenler olmaları öğretmenlerin onlara sağlayacağı sınıf ortamı ve doğru yöntemlerle rehber olmaları yoluyla mümkün olacaktır. Bu nedenle öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeylerinin arttırılması konusu ve öz denetimsel öğrenmenin eğitim sürecindeki yeri ve önemi konularına da değinmekteyiz.

2.2. ÖZ DENETİMSEL ÖĞRENME

Öz denetimli öğrenme eğitim psikolojisi alanında son yirmi yılda popüler bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun nedeni kısmen eğitimin temel bir hedefinin öğrenme stratejilerini etkili, uygun ve bağımsız bir şekilde kullanan öğrencileri desteklemek olmasıdır (Paris, Brynes, &Paris, 2001). Öz denetimli öğrenciler incelendiğinde, öğrenimle ilgili görevlere güven, gayret ve beceriklilikle yaklaştıkları gözlemlenir. En önemlisi, öz denetimli öğrenciler bir gerçeği ne zaman bildiklerinin ya da bilmediklerinin, bir beceriye sahip olup olmadıklarının farkındadırlar, öz denetimli öğrenciler etkin bir şekilde bilgiyi araştırır ve öğrenmek için gerekli adımları atarlar (Borkowski, Carr, Rellinger, &Pressley, in press;

Zimmerman, Martinez-Pons, 1986,1990, Akt. Zimmerman,1990).

Eğitim ortamlarında bireylerin aktif öğrenenler olması kullandıkları stratejiler ve verilen görevlere karşı yaklaşımları ile yakından ilgilidir. Kendi öğrenme sürecinin kontrolünü uygun stratejileri kullanarak ve kendi kendini değerlendirerek ele alabilen bir öğrenci öğrenmeyi arttıran ortamlar yaratır ve daha başarılı olacağı öğrenme yaşantıları edinir. Öz denetimsel öğrenmenin özel süreçleri içeren tanımları araştırmacıların teorik yönelimlerinin temeline göre değişkenlik gösterse de, bu öğrencilerin ortak tanımı bilişsel farkındalık, motivasyon ve davranışsal açıdan kendi öğrenmelerinde aktif katılımcı olmalarıdır (Zimmerman,1986, Akt. Zimmerman,1990). Bilişsel farkındalık süreçleri açısından, öz denetimli öğrenciler planlar, hedefler belirler, organize eder, kendini gözlemler ve edinim sürecinde birçok noktada kendini değerlendirir (Corno,1986,1989; Ghatala,1986; Pressley, Borkowski, &Schneider, 1987, Akt. Zimmerman,1990). Öz denetimli öğrenenlerin tanımında bilişsel farkındalık, motivasyon ve davranışsal stratejilerin sistematik kullanımı anahtar bir özelliktir.

Öz Denetimsel öğrenmede üç temel özellik ön plana çıkmaktadır; bunlar düşünme farkındalığı, stratejilerin kullanımı ve yerleşmiş motivasyondur. Öz denetimli olmak kişinin kendi düşünmesini analiz etmesi yani ilk defa Flavell (1978) ve Brown'un (1978) tanımladığı bilişsel farkındalık (metacognition) bilgisine sahip olmasıdır. Bu bilgi bireyin kendi düşünmesi üzerine düşünmesi olarak tanımlanmaktadır.

Öz denetimsel öğrenmenin bir diğer boyutu stratejilerin kullanımınıdır. Bu da stratejinin ne olduğu, stratejinin nasıl çalıştığı ve stratejinin ne zaman ve neden uygulandığı bilgisidir. Öğrenciler stratejik olduklarında problem çözmek için taktik seçmeden önce seçenekleri değerlendirir ve stratejiyi kullanmak için çaba sarfeder, bu seçimler öz denetimsel öğrenmeyi şekillendirir çünkü problem çözümüne alternatif yolların bilişsel analizinin sonuçlarıdır. Öz denetimsel öğrenme bir aktivitenin hedefi, verilen görevin değer ve zorluğu, öğrencinin görevi başarmak için yeteneğiyle ilgili öz algısı ve başarının potansiyel faydası ya da başarısızlığın mesuliyeti ile ilgili motivasyon kararları içerir.

Araştırmacı ve eğitimcilere göre öz denetimsel öğrenme olumlu yaklaşımlardan oluşur fakat öğrencilerin zorlukları en aza indirdikleri ya da öğrenmeden kaçındıkları durumlar da olabilir. Öğrenciler başarıyı kovalamak yerine başarısızlıktan kaçındıklarında, performanslarını dışsal ya da kontrol

edilemeyen güçlere malettiklerinde, kendilerini engelleyen stratejiler kullandıklarında ya da uygun olmayan hedefler belirlediklerinde aslında kendi öğrenmelerini zayıflatmaktadırlar. Yukarıda bahsedilen davranışlar öz denetimseldir fakat görevden kaçınma ve daha az çaba sarfetme gibi tutumlara neden olur ve bu da öğrenme ve katılımı azaltır. Öğrenilmiş çaresizlik, ilgisizlik ve karşı koyma da öğrenmeye zarar veren güdüsel tepkiler olabilir ve öz denetimsel öğrenmenin daha iyi anlaşılması ile üstesinden gelinebilir.

Öğretmenlerin öğrencilerin nasıl öğrendiklerini, hangi görevleri seçtiklerini, neden ısrar ya da çaba ya da tam tersi kaçınma ve ilgisizlik gösterdiklerini anlamaları gerekmektedir. Öz denetim *kişisel biliş ve güdü*'nün altını çizer, bu da öğretmenin öğrenme ile ilgili planlarında olan ya da olmayan davranışları örneklendirebilir (Hickey,1997, Akt. Paris&Winograd, 2003). Öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme şekilleri ve uyumları ile ilgili teşhis edici olmaları gerektiği için öğrencilerin farkındalık, strateji kullanımı ve güdülerini analiz etmek onlara yardımcı olacaktır. Öğretmenler sınıfıçi uygulamalarında öğrencilerinin uygun stratejileri kullanmaları yönünde onlara yardımcı ve model olabilmelidir.

Zimmerman (2001) öz denetimsel öğrenmenin, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarına yönelik sistematikleştirilmiş düşünceleri ve davranışlarından sonuçlandığını ileri sürer. Son zamanlarda öz denetimsel öğrenme yoluyla üstbiliş (metacognition), öğrenenlerin akademik başarı ve performansları üzerinde ön plana çıkan etkilere sahip bir araştırma alanı olarak gözlemlenmiştir (Ruban ve Reis, 2006, Akt. Altay, 2013). Flavell (1979) üstbilişsel kavramanın üstbilişsel deneyimler ve üstbilişsel bilgiyi; üstbilişsel kontrolün de izleme, öz denetim ve planlama süreçlerini kapsadığını belirtir. Performanslarını doğru bir şekilde gözlemleyen ve değerlendiren öğrenciler en iyi çalışma sonuçlarına ulaşmak için çalışma stratejilerini sürdürerek ve değiştirerek uygun şekilde hareket edebilmektedirler (Hartman, 2001, Akt. Altay,2013).

Bazı çalışmalar öz denetimsel öğrenmeyi destekleyen müdahaleler içermiştir. Bazı araştırmalara göre, öğrencilere okuma, yazma ve matematik için etkili stratejiler kullanmaları üstbilişsel kavrayış ve sosyal destek ile öğretilebilir (Graham&Harris,1994; Palincsar&Brown,1984; Paris, Cross, & Lipson,1984;Pressley, Woloshyn,& Associates,1995, Akt. Zimmerman,1989). Buna göre üstbilişsel kavrayış düzeyi yüksek ve öğrenme stratejilerini etkili

kullanan öğrenciler diğerlerine göre daha verimli öğrenme yaşantıları elde edebilmekte ve daha başarılı olabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğrenci başarısında öğrencilere bilişsel süreçleri daha verimli kullanma ve öğrenme sürecinde öz denetimli olma yolunda destek sağlanması öğretmenler için önemli bir görevdir.

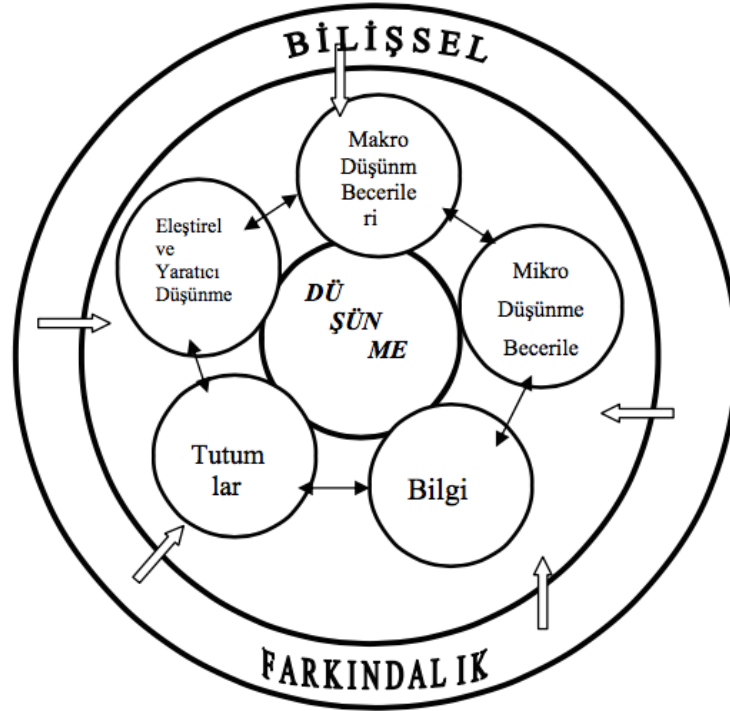
Öz denetimsel öğrenme araştırmaları hedef belirleme, zaman kontrolü, öğrenme stratejileri, öz değerlendirme, bilgi ya da yardım arama ve içsel görev bilinci gibi anahtar süreçleri geliştirmeye yardımcı olmanın yollarını araştırmıştır. Son yıllarda öz denetimsel öğrenmenin okulda başarı sağladığına dair çalışmalar ortaya çıkmış olmasına rağmen hali hazırda çok az öğretmenin öğrencilerini kendi başına öğrenmeye hazırladığını görüyoruz (Zimmerman,1989) .

2.3. DÜŞÜNME VE BOYUTLARI

Düşünme süreci birtakım özel düşünme becerilerinin bir araya gelmesinden oluşmaktadır, bilişsel farkındalık konusu da aynı şekilde düşünme süreci konusu ile yakından ilgilidir. Düşünmenin tanımlanan beş boyutu vardır (Doğanay,1995,26, Akt. Demir, 2009, s.28) :

- 1- Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme (Critical and Creative Thinking)**
- 2- Düşünme Süreçleri (Thinking Processes)**
- 3- Temel Düşünme Becerileri (Core Thinking Skills)**
- 4- Konu Alanı Bilgisi (Content Area Knowledge)**
- 5- Bilişsel Farkındalık (Metacognition)**

Tüm insanlar kendi doğaları gereği düşünürler. Ancak etkili düşünme becerileri ve alışkanlıkları kazandırılmamışsa, insanlar genelde önyargılı, eksik ve yanlış ve amaca dönük olmayan bilgilere dayalı olarak düşünürler (Doğanay, Ünal, 2006, s.209, Akt. Demir, 2009, s.28). Bilişsel farkındalığın diğer düşünme boyutları içindeki yeri aşağıdaki gibidir (Şekil 2.1.) :



Kaynak: Marzano ve ark. (1988)

Şekil 2.1. Bilişsel Farkındalığın Diğer Düşünme Boyutları İçindeki Yeri

Düşünme süreci içinde bilişsel farkındalığın önemli bir yeri olduğunu görmekteyiz. Marzano'nun (1991) da belirttiği gibi bilişsel farkındalık hem düşünmenin temelinde yer almakta, hem de düşünme becerilerini içine almaktadır (Demir, 2009). Bireyin düşünme sürecinde doğru adımlar atması, karşılaştığı durumlar karşısında tutum geliştirmesi, zihninde planlar yapması ve karşılaştığı sorunlar karşısında doğru adımları uygulaması gibi beceriler bilişsel farkındalık kavramı içinde yer almaktadır. Bilişsel farkındalık bir düşünme sistematiğidir, bireyin konuya odaklanması, öğrenme sürecinde konuyla ilgili yaptığı planı zihninde sürekli değerlendirmesi, aksayan yönleri zihinde sürekli değiştirmesi ve düzenleme becerilerine sahip olması gibi zihinsel beceri ve yeterlikler düşünmenin temelini oluşturmaktadır (Gelen, 2004, s. 5). Bu becerilere sahip olan birey öğrenme sürecini kontrol edebilen, öz denetimli ve dolayısıyla bilişsel farkındalık stratejilerini etkili bir şekilde kullanabilen bir öğrenendir.

2.3.1. Bilişsel Farkındalık

Öz denetimsel öğrenme ve bilişsel farkındalığın aynı şey olup olmadığı sorusuna, bazı araştırmacılar katılmasa da, öz denetimin genel bir kavram ve bilişsel farkındalığın da onun temel bir yönü olduğu söylenebilir. Bilişsel

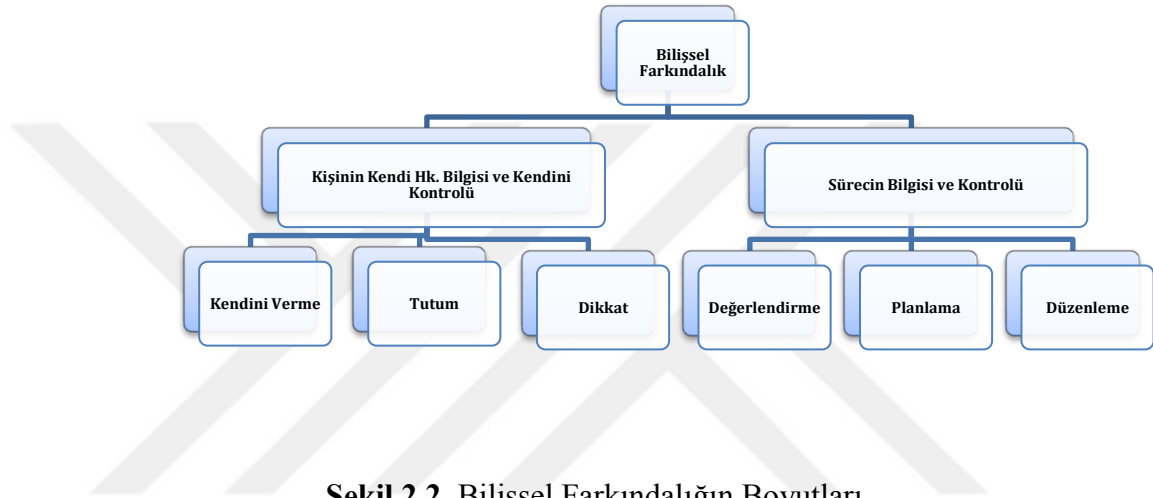
farkındalık bir kişinin bilişsel süreçleri üzerine, verilen girdiye odaklanma, onunla diyalog kurma, bir kişinin önyargıları ve buna bağlı olarak tartışmalı ve alışılmadık girdilere direnmesinin incelenmesi ve bir deneyimi yansıtmaya ve gözden geçirme gibi bilişsel süreçleri üzerinde bilinçli kontrolüdür (Husman,2008, Akt. Nilson, 2013, s.5). Zimmerman (2002) bilişsel farkındalığı *bir kişinin kendi düşünmesi üzerine farkındalığı ve bilgisi* olarak (s.65) ve Schraw (1998) *bir kişinin bir beceriyi nasıl yerine getirdiğini düşünmesi* olarak tanımlar (Nilson,2013, s.5). Öz denetim ise, kişinin duyguları, motivasyonları, davranış ve öğrenme ile ilgili çevresi üzerinde kontrolü ve farkındalığı kadar kişinin bilişsel süreçlerini yönetme ve gözlemlemesini kapsar. Davranış öz disiplini; çabayı; zaman yönetimini ve gerektiğinde öğretmenden ya da başka bir bilgili kişiden yardım aramayı kapsar (Karabenick&Dembo,2011, Akt. Nilson, 2013, s.5).

Bilişsel farkındalık kavramı literatüre farklı ifadelerle kazandırılmıştır. Erden ve Akman (1996, s.155) ve Akdur (1996) orjinal adıyla ‘metacognition’ kavramını ‘bilgi bilgisi’ olarak, Demirel (2003, s.139), Açıköz (1996) ve Güral (2000) ‘bilgi ötesi’ , Aral (1999) ‘metacognitif bilgi’ , Senemoğlu (2001) ‘yürütücü bilgi’ , Küçük-Özcan (2000) ve Demir –Gülşen (2000) ‘bilgi üstü’, Bedir (1996) ‘bilgiyi kullanma yolu’ , Doğanay (1997) ‘bilişsel farkındalık’ olarak dilimize çevirmişlerdir. Metacognition kavramının temelinde kişinin kendisinin ve öğrenme yollarının farkında olma (awareness), bilinçli davranma (consciousness), kendini kontrol, kendini düzenleme ve kendini değerlendirme (self control-regulation, self-assessment), planlama, nasıl öğrendiğini izleme ve öğrenmeyi öğrenme kavramları vardır (Gelen, 2004, s.5). Bilişsel farkındalık kişinin kendi düşünceleri üzerine nasıl düşündüğüdür (Harris & Hodges,1995, Akt. Altay, 2013, s.35).

Bilişsel farkındalık insanların öğrenmesinde öncelikli bir etmen olarak ortaya çıkmıştır, ilk kez üstbellek (metamemory) kavramını kullanan Flavell, 1976 yılında çocukların ileri bellek yetenekleri konusunda bir araştırma yapmış ve üstbellek kavramını literatüre kazandırmıştır. Ayrıca Flavell (1979) öğrencilerin matematiksel problemleri çözerken beyinlerinde neler olduğunu daha iyi anlamak ve ifade edebilmek için de bilişsel farkındalık kavramını kullanmıştır (Özsoy,2008, Akt. Ceylan, 2011, s.17). Öğrenme sürecinde düşünme önemli bir yere sahiptir, öğrenme sürecinde etkili ve verimli düşünen birey daha kalıcı öğrenme yaşantıları edinebilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin etkili düşünen bireyler olması öğretmenlerin sınıfıçi uygulamalarında öncelikli hedef olmalıdır.

2.3.1.1. Bilişsel Farkındalığın Boyutları:

'Bilişsel farkındalık bireyin kendi düşünmesinin farkında olmasıdır' (Gelen, 2004, s. 6). Marzano, R.J.; Brandt, R.S.; Hughes, C.S.; Jones, B.F.; Pressein, B. Z.; Rankin, S.C. and Suhor, C. (1988) bilişsel farkındalığı aşağıdaki gibi şematize etmiştir (Alıntıl原因 Doğanay, 1997, s.35); (Aktaran Gelen, 2004, s.7) :



Şekil 2.2. Bilişsel Farkındalığın Boyutları

2.3.1.1.1. Kişinin Kendi Hakkında Bilgisi ve Kendini Kontrol:

Gelen'e göre (2004), kişinin kendi hakkında bilgisi ve kendini kontrolü üç boyuttan oluşmaktadır:

Kendini Verme: Öğrencinin yapacağı bir işte ya da üzerinde çalıştığı bir problemin çözümünde içsel irade, ilgi, çaba ve enerjiyi harekete geçirmesi ve öğrencinin bir işi başaracağına kendisi karar vermesi sonucu içindeki enerjiyi yapacağı işe yönlmesi ile olur.

Tutum: Öğrencilerin belli bir konuya, konunun ve verilen çabanın değeri, ve kendisinin konuyu başarma yeteneği ölçüsünde tutum geliştirmesi kişinin kendi hakkındaki bilgisi ve kendini kontrolünün bir alt bileşenidir. Öğrenme sürecinde bilişsel farkındalık sürecinin aktif olarak işlemesi amacıyla öğrencilerin bazı noktalarda olumlu tutum geliştirmeleri gerekir, bu noktalar, sürekli ve yoğun çaba, yapabileceğinin ötesinde çalışma yeteneği, çevresindeki kaynaklardan haberdar olma, hatalarından ders alma ve ısrarlı olmadır.

Dikkat: Öğrenci ilginç olan şeylerle daha çok ilgilenir, eğer bir konu ilginç değilse öğrenci onunla daha az ilgilenir (otomatik dikkat). Dikkat, öğrencinin kendisi tarafından bilinçli kontrol altında tutulabilir, denetlenebilir. Eğer isterse öğrenci ilginç olmayan durumlarda bile ilgi gösterebilir, aktif hale geçebilir (gönüllü dikkat).

2.3.1.1.2. Kişinin Süreç Hakkındaki Bilgisi ve Öğrenme Sürecini Kontrolü

Bu süreç üç alt boyuttan oluşmaktadır (Alıntılayan Doğanay, 1995 ve 1997); (Aktaran Gelen, 2004, s.7):

Değerlendirme: Bir sürecin gelişiminin mevcut durumu hakkında karar verme ve zihinsel algılamayı içerir. Değerlendirme süreç boyunca hem başlangıç hem de bitiş noktasındadır. Amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını, uygun kaynakların hazır olup olmadığını değerlendirilmesini de içerir. Ne biliyorum? Ne bilmek istiyorum? sorularının yanıtını bulur.

Planlama: Özel amaçların gerçekleştirilmesi için stratejilerin özenle seçilmesi planlama yoluyla olmaktadır. Öğrencinin verilen konuyla ilgili işlemleri belirli bir düzen ve en uygun planlama ile yapması; zihinsel olgunluk, biliş ve bilişsel farkındalıkla ilgili becerilerle hareket etmesi gibi faktörler planlama ile yakından ilişkilidir. Nasıl öğreneceğim sorusunun yanıtını vermektedir.

Düzenleme: Amaç ve alt amaçlarla ilgili gelişimin kontrol edilmesi ve gerekirse davranışın değiştirilmesi düzenleme ile olmaktadır. Kullanılan stratejilerin amaca uygun olup olmadığını değerlendirilmesi ve uygun değilse farklı stratejilerin seçilmesini içerir. Akademik gelişim bireyin kendi kendini kontrol etmeyi bilmesi ile olmaktadır. Birey kendine (Eksiklik ve yanlışlıkları nasıl tamamla mı?) sorup yanıtını bu yolla edinebilmelidir. Bu süreç, tekrar değerlendirme, tekrar planlamayı gerektirmektedir.

2.4. BİLİŞSEL FARKINDALIK STRATEJİLERİ

Strateji; hedeflediğimiz yönde ilerleyebilmemiz için bize rehberlik eden önceliklerin belirlenmesine, kaynakların dağılımına akılcı bir yaklaşım kazandıran ve yapacağımız seçimler ile alacağımız kararlar için yön gösteren taktiklerdir (M.E.B, 1997:94, Akt. Yıldırım, 2012). Eğitim açısından strateji, iç ve dış çevreye ilişkin bilgilere sahip olma, bilgiyi kontrol etme, hedefler doğrultusunda uygun kararlar alma ve yön belirleme ile bireyin ya da dersin uzun vadeli amaçlarını belirleme etkinliklerini içermektedir (Yıldırım, 2012 , s. 20). Bilişsel farkındalık

stratejileri ise başlarda bilişsel öğrenme stratejileri ile birleşik ele alınan, daha sonra ise bilişsel farkındalık kavramının bilişsel yapıdan farklı olduğunun dikkate alınması ile ayrı kabul edilen bir çalışma alanı olmuştur (Demir, 2009, s. 38). Senemoğlu'na (2009) göre: biliş herhangi bir şeyin farkında olma, onu anlama iken, bilişsel farkındalık, herhangi bir şeyi öğrenmeye, anlamaya ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olma, nasıl öğrendiğini bilmedir (Senemoğlu, 2009: 336, Akt. Duran, 2011, s.23).

Bilişsel öğretim duruma göre özel stratejiler kazandırma hedefine odaklanırken; üstbiliş öğretimi bu süreci izleme ve kontrol edebilme becerilerinin öğretimine odaklanır (Loper,1982, Akt. Özsoy, 2008). Bilişsel farkındalığın öğretilmesi, bireyin kendi bilişsel sürecini anladığında, bu süreçleri denetleyebilecek ve daha nitelikli bir öğrenme yaşantısı edinmek amacıyla bu süreçleri düzenleyip daha etkili kullanabileceğini varsayar (Ülgen, 2004, Akt. Özsoy, 2008). Eğitimde bireysel farklılıklar aynı zamanda bireylerin farklı bilişsel farkındalık bilgi ve becerisine sahip olmalarıyla öğrenme düzey ve hızlarında farklılaşma olmasına da neden olmaktadır (Woolfolk, 1993, Akt. Demir,2009, s.38). Bilişsel farkındalık stratejilerinin etkili kullanılması öğrencilerin kendi bilişlerini kontrol etmelerini, merkezde toplama, sıraya dizme, planlama ve değerlendirme gibi işlemlerle öğrenme sürecini düzenlemelerini sağlamaktadır (Demir, 2009, s. 38).

Costa'ya göre (1984), bilişsel farkındalık stratejilerinin öğretiminde öğretmenler konudan bağımsız olarak birçok strateji kullanabilirler. Bu doğrultuda Costa öğretmenlere 12 basamaklı strateji önermektedir:

1. Strateji Planlama: Herhangi bir öğrenme aktivitesi öncesi öğretmenler problemlerle uğraşmak için basamak ve stratejileri, hatırlanacak kuralları ve takip edilecek yönleri göstermelidir. Zaman kısıtlamaları, amaçlar ve öğrencilerin hangi temel ilkeler altında çalışacakları tanımlanmalı ve özümsemeli. Bu kılavuzları açık yapmak ders sırasında öğrencilerin bunları akılda tutmasını sağlar ve onlara sonrasında kendi performanslarını değerlendirme yolu verir. Aktivite süresince, öğretmenler öğrencileri gelişmelerini, düşünce süreçlerini ve kendi davranışlarını algılamalarını paylaşmaya davet edebilir. Öğrencilere kendi stratejilerinde nerede olduklarını, o noktaya kadarki düşünme yollarını tarif etmelerini ve sonraki aşamada takip etme niyetinde oldukları alternatif problem-çözme yollarını göstermelerini istemek, kendi davranışlarının farkına varmalarına yardımcı olur.

Ayrıca, öğretmenlere öğrencilerin düşünceleri üzerine tanısal bilişsel bir harita sağlar ve bu da daha bireysel yardım vermesi için kullanılabilir. Öğrenme faaliyeti sonrasında öğretmenler, öğrencileri kurallara ne derecede iyi uyulduğunu, stratejilerin ne kadar verimli olduğunu, talimatların doğru şekilde takip edilip edilmediğini ve gelecekte daha etkili alternatif stratejilerin kullanılıp kullanılmayacağını değerlendirmeye davet edebilir.

2- Soru Üretme: Konu alanı ne olursa olsun, metni okumadan önce ve okurken kendileri için çalışma soruları oluşturmak öğrenciler için faydalıdır. Bu şekilde soruları kendin oluşturmak kavramayı kolaylaştırır ve öğrencileri sık sık ara verip, örneğin, ana karakter ve olayları bilip bilmediklerini, kavramı yakalayıp yakalamadıklarını ve bunu hali hazırda bildikleri şeyler ile ilişkilendirip ilişkilendiremeyeceklerini, başka örnekler verip veremeyeceklerini ve ana fikri başka fikirleri açıklamak için ya da sırada ne olacağını tahmin etmek için kullanıp kullanamayacaklarını düşünmeye teşvik eder. Daha sonra, anlamalarına engel olan herhangi bir noktayı hangi stratejik hareket ile ortadan kaldıracaklarına karar vermeliler. Tüm bunlar, öğrencilerin daha özbilinçli olmalarına ve kendi öğrenmeleri üzerine bilinçli kontrol edinmelerine yardımcı olur (Sanacore,1984, Akt. Costa).

3- Bilinçli Seçim Yapma: Öğretmenler bilişsel farkındalığı, öğrencilere karar verme süresince ve öncesinde seçimlerinin ve kararlarının sonuçlarını keşfetmelerine yardımcı olarak destekleyebilir. Daha sonra öğrenciler seçimleri, çalışmaları ve başardıkları neticeler arasındaki tesadüfi ilişkilerin farkına varabileceklerdir. Öğrencilere çevreleri ve başkaları üzerine kararları ve davranışlarının etkileri ile ilgili tarafsız geri dönüt sağlamak, kendi davranışlarının farkına varmalarına yardımcı olur. Örneğin, bir öğretmenin:

" Kalemle çıkardığın sesin beni rahatsız ettiğini bilmeni istiyorum" demesi bilişsel farkındalığa "John, kalemini vurmaya bırak!" emir cümlesine göre daha çok katkı sağlamaktadır.

4- Birden Fazla Ölçütle Değerlendirme: Öğretmenler öğrencilerin iki ya da daha fazla değerlendirme grubuna göre çalışmalarını kategorize etmelerine ve çalışmalarına kafa yormalarına sebep olarak bilişsel farkındalığı geliştirebilirler. Buna örnek, öğrencileri yapılan engelleyici bir şeyi ve yardımcı olan bir şeyi ayırt etmeye; hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları şeyleri belirlemeye ya da aktivitenin artı ve eksiklerini ayırt etmeye davet etmek olabilir. Böylece, öğrenciler kriterleri akılda

tutmalı, onları çeşitli sınıflandırma sistemlerine uygulanmalı ve gerekçelerini doğru şekilde haklı çıkarmalı.

5- Güven Sağlama: Öğretmenler öğrencileri iyi yaptıkları şeyleri tanımlamaya teşvik edebilir ve onları arkadaşlarından geri dönüt almaya davet edebilir. Öğretmen : " Gurur duyduğun ne yaptın?" ve "Bunu yaptığın için nasıl tanınmak istersin?" diye sorabilir (İsim tahtaya yazılır, kucaklama, övgülü sözler, el sıkışma, gruptan alkış ve benzeri). Öğrenciler kendi davranışlarının daha çok farkına varır ve iyi olduğunu düşündükleri davranışlar için bir takım iç ölçüt uygularlar.

6- Yapamam Kelimesini Yasaklama: Öğretmenler öğrencileri "Yapamam; Nasıl yapılacağını bilmiyorum ..." ya da " ... yapmakta çok yavaşım" gibi bahanelerin sınıf içinde kabul edilemez davranışlar olduğu konusunda bilgilendirebilir. Bunun yerine, öğrencilere istendik yönde davranış sergilemeleri için yeterliklerinde hangi becerilerin eksik olduğunu, hangi kaynaklara ihtiyaç olduğunu ve hangi bilgilerin gerektiğini tanımlamaları istenmelidir. Bu, öğrencilerin bildikleri ve bilmeleri gereken arasındaki sınırları tanımlamalarına yardımcı olur. Ayrıca, sebatkar bir yaklaşım geliştirir ve öğrencilerin gerekli bilgileri üretecek bilgileri yaratma yeteneğini geliştirir.

7- Farklı Şekilde Söyleme ya da Öğrencilerin Fikirlerini Yansıtma: Farklı şekilde söyleme, öğrencilerin fikirlerine dayanmak, fikirlerini genişletmek ve kullanmak şu şekilde olabilir:

"Bana söylediğin ... dir"

"Planında gördüğüm adımlar ... dır"

"Arkadaşının stratejisi üzerine düşünelim. Onun nasıl bir strateji izlediğini anlamaya çalış"

Öğrencileri yeniden söylemeye, çeviri yapmaya, karşılaştırma yapmaya ve birbirlerinin fikirlerini farklı şekilde söylemeye davet etmek sadece birbirlerinin fikirlerinin daha iyi dinleyicileri olmalarını değil aynı zamanda kendi düşünmelerinin de daha iyi bir dinleyicisi olmalarını sağlar.

8- Öğrencilerin Davranışlarını Tanımlama: Öğretmenler öğrencilerin bilişsel süreçleri üzerine tanımlama yoluyla sıfatlar oluşturduklarında öğrenciler kendi hareketlerinin farkına varırlar. Örneğin, " Yaptığını gördüğüm plan, " , "Yapmakta olduğun şey bir deneydir" , "Boyalarını arkadaşlarıyla paylaşman ona çok yardımcı oldu, bu dayanışmanın bir örneğidir".

9- Öğrencilerin Terminolojisini Netleştirmek: Öğrenciler sıklıkla anlamsız, belirsiz ve belirli olmayan terminoloji kullanırlar. Örneğin; değer yargılarını ifade ederken: "Bu adil değil" , "O çok katı" , "Hiç iyi değil" gibi cümleler kurabilirler. Öğretmen bu yargıları açıklığa kavuşturmalıdır: "Çok katı olan nedir?" , "Nasıl adil olunabilir?" .

Öğrenciler bazen adlaştırmalar kullanabilir: "Onlar bana kaba davranıyor" , "Onlar kim?" , "Bunu yapmak zorundaydık" , "Biz kim?" , "Herkesin bir tane vardır" , "Herkes kim?". Böyle açıklayıcı sorular sormak öğrencilerin işlevsel olarak terminolojilerini tanımlamalarına ve düşüncelerinin temellendiği önermeyi incelemelerine neden olur.

Bu ayrıca öğrencilerin problem çözme süreçlerini açıklığa kavuşturmak için de faydalı olur. Öğrencilerin düşünürken kendi düşüncelerini tanımlamalarına neden olmak görünüşe göre daha çok düşünmeye neden olmaktadır. Öğretmenler öğrencileri bir problemi çözerken sesli düşünmeye, akıllarından geçeni tartışmaya örneğin, okurken bilinmeyen bir kelime üzerine düşünürken, ya da birşeyi alıp almamaya karar verirken hangi aşamalardan geçtiklerini sorabilir.

Bir problem çözüldükten sonra, öğretmen öğrencileri kullanılan aşamaların açıklamasına davet edebilir : "Sarah, sen sonucu 44 olarak buldun, Shawn cevabın 33 olduğunu söylüyor. 44 sonucuna nasıl ulaştığını hadi duyalım, bize adımlarını tekrar anlatır mısın?" . Açıklamak öğrencilerin kendi problem çözme süreçlerini tekrar gözden geçirmelerine, kendi hatalarını tanımlamalarına ve kendilerini düzeltmelerine yardımcı olur. Öğretmen "Üç artı dört kaç eder?" diye sorduğunda öğrenci "12" diye cevap verebilir. Öğrenciyi direk düzeltmek yerine öğretmen açıklamayı tercih edebilir: "Gina, bu sonuca nasıl ulaştın?" , "3 ve 4 ü çarptım ... aa evet toplamak yerine çarpmışım".

10- Rol Oynama ve Drama: Rol oynama bilişsel farkındalığı ilerletebilir çünkü öğrenciler başka kişilerin rollerini aldıklarında bilinçli olarak o kişinin özelliklerini ve sıfatlarını sürdürürler. Dramlaştırma o kişinin belli bir durumda nasıl davranacağı tahmini ya da hipotezi görevini görür. Başka bir rol almak benmerkezci anlayışların azalmasına katkı sağlar.

11- Günlük Tutma: Bir deneyim süresince kişisel bir günlük ya da kayıt yazmak ve resmetmek öğrencilerin düşünceleri ve davranışları sentezlemesine ve onları sembolik biçimlere çevirmelerine neden olur. Kayıt aynı zamanda ilk algılamaları yeniden değerlendirme, daha fazla bilginin eklenmesiyle bu

algılamalardaki değişiklikleri kıyaslama, stratejik düşünme ve karar verme süreçlerini gösterme, girilen çıkmaz sokak ve patikaları tanımlama ve de deneyim trajedileri ve başarıları hatırlama (günlük yazmadaki farklı bir yol da davranış ve performansların sesli kayıtları ve/ ya da videosunun çekilmesidir) imkanı sağlamaktadır.

12- Model Olma: Önerilen bütün öğretme teknikleri içinde öğrenciler üzerinde en büyük etki ihtimali olan öğretmenin modellenmesidir. Öğrenciler en iyi çevrelerindeki yetişkinleri taklit ederek öğrendiklerinden herkesin içinde bilişsel farkındalık bilgisi kullanan öğretmen büyük olasılıkla bilişsel farkındalığı olan öğrenciler yetiştirecektir. Öğretmenlerin sınıf içinde bilişsel farkındalık davranışları gösteriyor olmasının bazı göstergeleri şunlar olabilir: planlarını paylaşmaları- amaç ve hedeflerini tanımlamaları ve davranışları için sebepler sunmaları; hata yapıp bu hataları telafi ederek süreci tekrar rayına oturtmaları; bir cevabı bilmediklerini kabul edip bir cevap üretmek için yollar tasarlamaları; başkalarından davranışlarına geri dönüt vermelerini ve onları değerlendirmelerini istemeleri; açıkça ifade edilmiş bir değerler sistemine sahip olmaları ve bu sistemle tutarlı kararlar almaları; kendini ifade edebilme- kendi zayıf ve güçlü noktalarını tanımlayacak sıfatlar kullanmaları; başkalarının duygu ve düşüncelerini doğru şekilde tanımlayarak ve bu duygu ve düşünceleri dinleyerek anlayış ve empati örneği göstermeleri.

2.5. BİLİŞSEL FARKINDALIK ÖĞRETİMİ

Bilişsel farkındalık bilgisine sahip olan bir bireyin öne çıkan bir takım özellikleri vardır. Örneğin bu birey karmaşık konuları anlar, esnek düşünebilir, problem çözmede yeterlidir ve düşünme becerilerini etkili kullanabilir. Bilişsel farkındalık becerisine sahip olan bir birey kendi kapasitesinin farkındadır, öğrenme stratejilerini nasıl, ne zaman ve niçin kullandığını bilir, hedeflerini ve bu hedeflere yönelik stratejilerini belirler ve sonuçlarını da değerlendirir (Yıldırım, 2012).

Hartman'a (2001) göre, bilişsel farkındalık öğretiminde birbirini tamamlayan iki süreç vardır; bunlar bilişsel farkındalıkla öğretmek ve bilişsel farkındalığı kazandırmak için öğretmektir (Demir, 2009). Bilişsel farkındalığı kullanarak öğretmek demek öğretmenin elindeki materyallere bilişsel farkındalık becerilerini uygulamakla meşgul olması, bilişsel farkındalığı kazandırmak için öğretmek ise öğrencilerin bilişsel farkındalığını ve kullanımını etkin hale getirip geliştirmeye imkan sağlayan öğrenme ortamları yaratmaktır (Georghades,2006, Akt.Demir,2009). Bilişsel farkındalığın akademik başarı ile yakından ilişkili olduğu

bilgisi ile bu farkındalığın öğrencilere nasıl kazandırılabilceğini inceleyen çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda, destekleyici sosyal ortam oluşturma, dönüt verme, etkileşimli problem çözme, yansıtıcı sorular sorma, durum bilgisi tartışmaları gibi yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar bilişsel farkındalığın öğretiminde genel olarak dört yaklaşımın olduğunu göstermektedir (Gelen,2003, Akt. Özsoy, 2008). Bunlar:

- 1- Doğrudan Öğretim (Direct Explanation)
- 2- Yapılandırılmış Uygulamalı Öğretim (Scaffolded Instruction)
- 3- Bilişsel Koçluk ile Öğretim (Cognitive Coaching)
- 4- İşbirlikli Öğrenme Teknikleri Yoluyla Öğretim (Cooperative Learning)

2.5.1. Bilişsel Farkındalığın Doğrudan Öğretimi

Direkt öğretim yöntemi ile öğrenciler bilişsel farkındalık stratejilerinin ne olduğu, öğrenmeyi nasıl sağlayacağı, bilgilerin nasıl, nerede, ne zaman kullanılacağı ve nasıl değerlendirileceği konusunda bilgilendirilir. Bu yöntem bilhassa yüksek okul ve üniversitelerde uygulanır. Aktif katılıma engel olduğundan motivasyonu düşürebilen bir yöntemdir fakat bilişsel farkındalığın eğitim yaşantıları ile öğretilmesi zaman kazanılmasını sağlar (Yıldırım, 2012). Bu yöntemin üç avantajı vardır, bunlar; doğrudan öğretim ile öğrencilerin problem çözümede, zor işleri araştırmada ve yararlı taktikleri kullanmada etkin olması; doğrudan öğretim ile öğretmenlerin bilişsel gereksinimleri anlamalarının gerekmesi ve bir diğer avantaj da bu yöntemin geniş gruplarla uygulanabilmesidir. (Demir, 2009).

2.5.2. Bilişsel Farkındalığın Ders İçerisinde Rehberli Öğrenme Desteğiyle Öğretimi

Bu yöntemde öğretmen ve öğrenci iletişiminin ders içinde bir plan dahilinde yapılandırılarak bilişsel farkındalık stratejilerinin ders içeriği ile birlikte kazandırılması hedeflenmektedir. Öğrencinin strateji öğretiminde öğrenmenin merkezinde olması büyük önem taşımaktadır (Yıldırım, 2012). Ders içerisinde rehberli öğrenme desteği birtakım çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre geleneksel yöntemlere göre daha etkili bir yaklaşımdır, ayrıca öğretmen ve öğrenciler arasında interaktif diyalogların olması öğrenme ile ilgili inançlar ve gerekçelerinin paylaşımını sağlar. Böylelikle öğretmen ve öğrenciler arasında sosyal ilişkiler gelişir ve bu da daha fazla motivasyon sağlanmasını sağlar (Demir, 2009).

2.5.3. Kubaşık Öğrenme Teknikleri ile Öğretim

Bu yöntem ile kubaşık (işbirlikli) öğrenme teknikleri (akademik çelişki, beyin fırtınası, tartışma vb.) ile bilişsel farkındalık becerilerinin öğretilmesi amaçlanır. Bu yaklaşımla, öğrenci merkezli olma, öğretmenin etkili plan yapabilmesi ve öğretmenin öğrencilerin bireysel farklılıklarını görerek bilişsel farkındalık becerilerini kazandırması yöntemin faydalarındandır (Ceylan, 2011). Bu yöntemle öğrenciler grup halinde çalışma imkanı bulur ve aktarılan bilgileri tartışarak kendi becerilerine uygularlar. Sınıf ortamı ve öğretimi verecek olan öğretmenin sahip olduğu niteliklere bağlı olarak etkili öğrenme gerçekleştirilir (Yıldırım, 2012).

2.5.4. Bilişsel Farkındalığın Bilişsel Koçluk Yoluyla Öğretimi

Bilişsel farkındalık stratejilerinin bu yöntemle kazandırılmasında bilişsel koç olan uzman öğretmen öğrencinin tartışmasını ve çeşitli etkinliklerle bilişsel farkındalık becerisini edinmesini sağlar. Bu yaklaşımla öğretmen ve öğrenciler karşılıklı çaba ile daha iyi öğrenebilir, öğretmen ve öğrencilerin kendilerini değerlendirerek geliştirme fırsatı olur ve karşılıklı kontrol sağlanmış olur. Bilişsel koçluk yöntemi ile öğrencinin sınıf içerisindeki hareketleri, amaç ve sonuçlarına ilişkin sahiplik duygusu; olgunlaşma ve kendini adama; akademik içerik, etkinlik ve yaşantıların yapılandırılması; öğrencilerin bilişsel farkındalık becerisini kontrollü kullanması ve bu beceriyi başka alanlara transfer ederek faydalanması amaçlanır (Demir &Doğanay, 2009).

2.6. İNGİLİZCE ÖĞRENME VE BİLİŞSEL FARKINDALIK

İngilizce hazırlık sınıflarında öğrencilerin dil öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için hazırlanan program ve materyaller çoğu zaman öğrencilerin bu becerileri de edinmeleri yönünde dizayn edilir.

Üniversite öğrencilerinin gelişim evrelerine göre uygun beceriler kullanmaları akademik başarılarına direk etki eden önemli bir etmendir. Öğrencilerin okuma becerilerinin yüksek düzeyde olması ve okuduğunu anlama süreçlerini iyi bilmeleri açısından bilişsel farkındalığın arttırılması önemlidir (Saracaloğlu ve Çöğmen, 2010, Akt.Altay, 2013). Bilişsel farkındalığın birçok yönünden bir tanesi kişisel farkındalıktır, kişi kendi öğrenme tarzını (görsel, işitsel, kinestetik vb.) bilirse bilgiyi daha verimli bir şekilde yönlendirebilir. Örneğin, bir öğrenci hafızasının zayıf olduğunu biliyorsa, bunu not tutma ve not çalışması ile telafi etme gerekliliğini farkedebilir. Bir diğer yön dillerin nasıl kazanıldığına dair bilgi

sahibi olmaktır; dil edinme süreci bilgiyi bilme ve ayrıca bunu nasıl kullanacağını bilmeyi de içeren karmaşık bir süreçtir. Öğrenciler sadece derse katılarak dili öğreneceklerini düşünürlerse dili gerçek anlamda öğrenmeleri mümkün olmaz. Öğrenciler derse aktif katılma ve aktivitelerde görev almanın gerekliliği bilincine varırlarsa daha başarılı olma şansları olur. Son olarak etkili öğrenme için hazırlanma ve planlama da önemli bir yöndür. Öğrenme amaçlarının neler olduğu açıkça belirtilirse, öğrenciler bu amaçlara daha kolay ulaşabilir, bu nedenle amaçların düzenlenmesi de çok önemlidir (Naznean,2009, Akt.Altay,2013).

Ülkemizde bilişsel farkındalık üzerine yapılan ilk araştırmalardan biri Yüzbaşıoğlu'nun (1991) öğrencilerin dil öğrenmeye ilişkin düşünceleriyle bağlantılı olarak bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma durumlarının araştırıldığı çalışmadır. Çalışma sonucunda bilişsel farkındalık strateji kullanımının öğrencilerin dil öğrenimi konusundaki inançlarından etkilendiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin, bilişsel farkındalık düşünmeye dayalı sorunları olduğu ortaya çıkmıştır. Kendi kendilerini değerlendirme, yönetme ve yönlendirme konularında zorluk çektikleri ve yoğun olarak öğretmen desteğine ihtiyaç duydukları sonucu ortaya çıkmıştır (Doğan,2013, Akt. Altay, 2013). Buradan hareketle İngilizce öğrenen hazırlık sınıfı öğrencilerinin de dil edinimi sürecinde, öğretim elemanları desteği ile, bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerinin artırılması öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenme yaşantılarına olumlu yönde katkıda sağlayacaktır.

2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde bilişsel farkındalık ile ilgili yapılmış yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir.

2.7.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Yurt dışında bilişsel farkındalık üzerine yapılan birçok araştırma vardır. Bu araştırmalardan öğretmen ve öğretim elemanlarının bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin araştırmalardan erişilebilenler aşağıda verilmiştir;

Artzt ve Armour-Thomas (1998), yaptıkları çalışmada bilişsel farkındalık eğitimi alan öğretmenlerin problem çözme becerilerinin sınıf içi aktivitelerle etkisini incelemişlerdir. Yedi ortaöğretim öğretmenine bilişsel farkındalık eğitimi verilmiş ve bilişsel farkındalık ile ilgili çalışmalar (bilgi, inanç, tutum, amaç, planlama, izleme, düzenleme, değerlendirme ve gözden geçirme) üzerine çalışmışlardır.

Sonrasında eğitim verilen öğretmenlerin sınıf içi performansları, ders planları, gözlem ve video kayıtları ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin etkinliklerinde bilişsel farkındalık stratejilerini kullanmaları ile sınıf içi performanslarında önemli oranda bir artış olduğu gözlemlenmiştir (Yıldırım, 2012).

Duffy ve Miller (2009), öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini uygulama aşamasında yaşadıkları sorunlar üzerine bir çalışma yapmış ve bu çalışmada yaşanan üç temel soruna değinmişlerdir. Bu sorunlardan ilki terminolojik sorunlardır; öğretimde bilişsel farkındalık ve bilişsel becerisinin yeri neresidir? İkincisi duruma bağlı gelişen sorunlardır; öğretmenler, karmaşık bir öğretim süreci içerisinde bilişsel farkındalık becerisini kullanabilir mi? Son sorun metodolojik sorunlardır; öğretmenler bilişsel farkındalık becerisine ne ölçüde sahiptirler? Sorular öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini uygularken yaşadıkları temel sorunlar olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, eğitimde yenilenmenin; öğretim yöntemlerinin, öğretim stratejilerinin, personel gelişiminin ve denetimin bilinçli olarak tasarlanmasının gerekli olduğu kanısına varılmıştır. Bu şekilde bilişsel farkındalık becerisi yaşam tarzı olarak bireyler tarafından benimsenebilir. (Toksun, 2015).

Vandergrift (2005), " İkinci Dil Dinleme Derslerinde Motivasyon Yönelimleri, Bilişsel Farkındalık ve Yeterlik Arasındaki İlişkiler" başlıklı çalışmasında Fransızca dersi alan 57 yetişkin öğrenciye 2 farklı anket uygulamış, bu anketlerden biri ile motivasyon, diğeri ile bilişsel farkındalık ölçülmüştür. Çalışma sonucunda, kişisel kararlılık, öz denetimsel öğrenme, öğrenci özerkliği ve bilişsel farkındalık arasındaki kuramsal bağlantılara empirik destek elde edilmiştir.

2.7.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Özcan (2007), yaptığı tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin derslerde bilişsel farkındalık becerilerini geliştiren stratejileri kullanma özelliklerini ve öğretmenlerin derslerde bilişsel farkındalık becerileri geliştiren stratejiler kullanmalarına etki eden faktörlerin hangilerinin daha etkili olduğunu incelemiştir. Araştırmada Kadıköy-Maltepe-Kartal-Pendik sınırları içerisinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 161'i erkek 261'i kadın toplam 422 öğretmen örneklemini oluşturmuştur. Elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin öğrenirken öğrenme stratejilerini ve bilişsel farkındalık stratejilerini kullanmaları ve derslerde bilişsel farkındalık becerisi geliştiren stratejiler

kullanmaları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca öğretmenlerin birtakım kişilik özellikleri ve mezun oldukları okullar derslerde bilişsel farkındalık becerisi geliştiren stratejiler kullanmalarıyla ilişkilidir. Son olarak, özel okulda çalışan öğretmenler devlet okulunda çalışanlara göre daha fazla bilişsel farkındalık geliştiren stratejiler kullanmaktadır ve sınıf mevcudu de bilişsel farkındalık geliştiren stratejilerin kullanılmasında etkiye sahiptir (Demir, 2009).

Yıldırım (2012), "Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeyleri" isimli tez çalışmasında öğretmenlerin uygulamalarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerini araştırmıştır. Bu araştırmada Tunceli il merkezinde görev yapmakta olan 371 öğretmen örneklemini oluşturmaktadır. Çalışmada genel olarak öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini öğrenme-öğretme ortamlarında kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki kıdemi, cinsiyetleri, görev yaptıkları eğitim kademesi ve sınıflarındaki öğrenci sayısı faktörlerine göre bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerinin değiştiği belirlenmiştir.

Şeker (2014), "Matematik Öğretmenlerinin Öğrencilerin Üstbilişini Teşvik Etmelerini Etkileyen Faktörler Açısından İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, İstanbul ve Eskişehir illerinden ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 175'i kadın, 139'u erkek toplam 314 öğretmen ile çalışmış ve matematik sınıflarında öğretmenlerin, öğrencilerin bilişsel farkındalık aktivitelerini nasıl kavramsallaştırdığını ölçmeyi hedeflemiş ve kabul edilen prensiplerle bu uygulamaların ne kadar paralel olduğunu araştırmıştır. Bu araştırmada 9 maddeden oluşan likert tipi ölçek kullanılmış ve araştırmanın sonucunda öğretmenlerin üst bilişi alan yazında yaygın olarak kabul gören hususlarla paralel olarak kavramsallaştırdığı, öğrencilerin özelliklerinin ve ihtiyaçlarının farkında oldukları, matematiksel otoritenin öğrenciler tarafından kullanıldığı bir ortamın desteklendiği ortaya çıkmıştır.

Duran (2011), "İlköğretim Öğretmenlerinin Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışmasında, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Kars ili ve ilçelerinden 30 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan toplam 389 ilköğretim sınıf ve branş öğretmenin bilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesini amaçlamıştır. Bu çalışmada, Cartwright-Hatton ve Wells (1997)

tarafından geliştirilen MCQ (Meta-Cognition Questionnaire) üst-bilişsel anketi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeylerinin çoğunlukla orta ve yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca, analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeylerinin branş, cinsiyet, mesleki kıdem ve okunan kitap sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Altay (2013), "İngilizce Öğrenme Sürecinde Bilişsel Farkındalık, Dil Öğrenme Stratejileri, Eleştirel Düşünme ve Öz-Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışmasında dil öğrenme stratejileri, eleştirel düşünme ve öz-düzenleyici öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın evrenini nicel veriler yönünden Aydın Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde, il merkezinde, Söke ve Nazilli ilçelerinde bulunan İngilizce hazırlık eğitimi verilen birimlerdeki tüm öğrenciler oluştururken, nitel veri toplama yöntemleriyle de desteklenen bu çalışmada iki aşamalı örneklem seçimi yapılmıştır. Dört bölümden oluşan bir ölçme aracı uygulanan bu araştırmanın ilk bölümünde demografik özellikleri ölçen sınıflayıcı ölçekle ölçülmüş değişkenler yer almaktadır. İkinci bölümde öz-düzenleyici öğrenme düzeyini ölçmek üzere 41 maddeden oluşan 5 li likert tipi ölçek kullanılmıştır. Ölçme aracının üçüncü bölümünde dil öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla 50 maddeden oluşan DÖS ölçeği yer alırken, son bölümde ise 55 maddeden oluşan ve 6 lı likert biçiminde hazırlanmış eleştirel düşünme ölçeği yer almaktadır. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin cinsiyet, bölüm ve öğretim türü değişkenlerine göre DÖS alt boyutlarının, öz-düzenleme ve eleştirel düşünme becerileriyle ilişkisi karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır.

Akkaya (2015), "İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına İlişkin Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışmasında, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerinin öz değerlendirmelerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında 2014-2015 eğitim öğretim yılında Kayseri ilinde, 32 ilkokul ve ortaokulda görev yapan 538 branş ve sınıf öğretmeni örneklem grubunu oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak "Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına İlişkin Bilişsel Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Uygulama sonucunda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı iyi bildikleri; cinsiyet, branş ve kıdeme göre bilişsel farkındalıklarının önemli ölçüde

değişmediği bunun yanı sıra branş ve sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığa yönelik bilgi düzeylerinin belirgin şekilde birbirinden farklı olduğu sonucuna varılmıştır.

Yıldız (2012), " Üst biliş Stratejilerinin Öğretmen Adaylarının Üst bilişsel Farkındalıklarına ve Öz Yeterliklerine Etkisi" başlıklı tez çalışmasında, üst biliş stratejilerinin kullanıldığı öğretimin, Sınıf Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarına, fen öğretimi öz yeterlik inançlarına ve öğretmen öz yeterlik inançlarına etkisini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 3. sınıflarında okuyan 87 öğretmen adayından oluşmaktadır. Deney grubu 44, kontrol grubu ise 43 öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu çalışmada hem nitel hem de nicel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Deneysel işlem ile üst biliş stratejileri öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarını ve öğretmenlik öz yeterlik inançlarını artırmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeye göre, deney grubundaki öğrencilerin üst bilişsel becerilerden; planlama, izleme ve değerlendirme becerisi kazandığı; kendini kontrol etme becerisini yeterince kazanamadıkları anlaşılmıştır.

Erdoğan (2009), meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin bilişsel farkındalık (üstbiliş) becerileri ile sosyal uyum düzeylerinin demografik değişkenlerinde farklılaşma olup olmadığını incelemiştir. Araştırma kapsamında 2008-2009 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Anadolu Yakasında altı ilçeden 11 değişik program uygulayan meslek liselerinden sekiz tür meslek lisesinde görev yapan toplam 270 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda üstbiliş ve sosyal uyum arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Bilişsel farkındalık alt boyutunun, sözleşmeli-ücretli, bekar meslek dersi öğretmenlerinde yüksek düzeyde olduğu ve ayrıca "eşi çalışan", "evli", "meslek dersi öğretmenlerinin" ve "bayan öğretmenlerin" sosyal uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Toksun (2015), "Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma" isimli tez çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerini incelemek ve Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilere okuma-anlama becerisini kazandırmak için sınıf ortamında ve sınıf dışında kullandıkları okuma-anlama becerileri yöntem ve tekniklerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu çalışmada nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin birlikte

kullanıldığı karma araştırma modeli uygulanmıştır. Araştırmanın evreni Kars ili ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda 2012-2013 yılında görev yapan Türkçe öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf içinde ve sınıf dışında etkinlikler yaptıkları fakat yeterli olmadığı belirlenmiştir.



BÖLÜM III YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin uygulanması, toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler verilmektedir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma betimsel bir çalışmadır ve tarama (survey) modelindedir. Tarama modeli, geçmişte veya halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005, s.77). Bu çalışmada öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeyleri varolduğu şekliyle betimlenmiştir.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evreni, 2014-2015 akademik yılında Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapmakta olan toplam 90 öğretim elemanından oluşmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya 80 öğretim elemanı istekli olmuştur. Yabancı Diller Yüksekokulunda hazırlık ve birinci sınıflarda görev yapmakta olan 77 öğretim elemanı ölçeği doldurmuştur. Yüzde 85,5 katılım sağlanmıştır.

3.2.1. Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Kişisel Bilgilerine İlişkin Bilgiler

Araştırmaya katılan Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu öğretim elemanlarının; cinsiyet, mesleki kıdem, ders verilen birim, ders verilen sınıflardaki öğrenci sayısı ve mezun olunan bölüm durumlarına ilişkin bilgiler bu bölümde tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırma kapsamındaki öğretim elemanlarının cinsiyetlerine ilişkin bilgiler Tablo 3.1.'de yer almaktadır.

Tablo 3.1.

Öğretim Elemanlarının cinsiyetlerine göre dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	50	65
Erkek	27	35
Toplam	77	100

Araştırmaya katılan 77 öğretim elemanının, 50'sini kadın, 27'sini ise erkek okutmanlar oluşturmaktadır. Buna göre; araştırma kapsamındaki öğretim elemanlarının % 65'i kadın, % 35'i erkektir. Oranlara bakıldığında kadın öğretim elemanlarının sayıca erkek öğretim elemanlarından ortalama iki kat daha fazla olduğu görülmektedir.

Katılımcıların mesleki kıdem sürelerine göre dağılımları Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2.

Öğretim Elemanlarının Mesleki Kıdem Sürelerine Göre Dağılımları

Mesleki Kıdem Süresi	N	%
1-5	8	10,38
6-10	30	38,96
11-15	12	15,58
16-20	8	10,38
21-25	10	12,98
26 ve üzeri	9	11,68
Toplam	77	99,96

Öğretim elemanlarının; % 10,38'i 1-5 yıl arası, % 38,96'sı 6-10 yıl arası, % 15,58'i 11-15 yıl arası, % 10,38'i 16-20 yıl arası, % 12,98'i 21-25 yıl arası, % 11,68'i 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Bu araştırmanın örneklemini, en fazla 6-10 yıl arası mesleki kıdemi olan ve en az 0-5 ve 16-20 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Yabancı Diller Yüksekokulu'nda

görev yapmakta olan öğretim elemanları içinde genel olarak en fazla 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretim elemanı bulunmaktadır.

Araştırma kapsamında öğretim elemanlarının mezun oldukları bölüm bilgisi de incelenmiş ve Tablo 3.3.'te dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 3.3.

Öğretim Elemanlarının Mezun Oldukları Bölüme Göre Dağılımları

Mezun Olunan Bölüm	N	%
İngilizce Öğretmenliği	48	62,33
İng. Dili ve Edebiyatı	26	33,76
İngiliz Dilbilimi	3	3,8
Toplam	77	99,89

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının % 62,33'ü üniversitelerin Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünden, % 33,76'sı Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünden, % 3,8'i ise Edebiyat Fakültesi İngiliz Dilbilimi bölümünden mezun olmuştur. Buna göre araştırmanın örneklemini oluşturan öğretim elemanlarının çoğunun Eğitim Fakültesi mezunu olduklarını görmekteyiz.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının görev yapmakta oldukları birime ilişkin bilgiler Tablo 3.4.'de verilmiştir.

Tablo 3.4.

Öğretim Elemanlarının Ders Verdikleri Birime Göre Dağılımları

Birim	N	%
Hazırlık	72	93,5
Birinci Sınıf	5	6,4
Toplam	77	99,9

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının % 93,5'i hazırlık sınıflarında ders vermekteyken, % 6,4'ü birinci sınıflarda ders vermektedir. Buna göre örneklem kapsamında hazırlık sınıflarına ders vermekte olan öğretim elemanları çoğunluğu oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamındaki öğretim elemanlarının sınıflarındaki öğrenci sayısına ilişkin bilgiler Tablo 3.5.'de verilmiştir.

Tablo 3.5.

Öğretim Elemanlarının Ders Verdikleri Sınıflardaki Öğrenci Sayısına Göre Dağılımları

Öğrenci Sayısı	N	%
15-24	65	85,5
25-34	11	14,5
Toplam	76	100

Tablo 3.5. incelendiğinde öğretim elemanlarının % 85,5'i nin mevcudu 15-24 kişi olan sınıflarda, % 14,5'inin ise mevcudu 25-34 kişi olan sınıflarda ders vermekte olduğunu görmekteyiz.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Veri toplama aracı olarak Yabancı Diller Yüksekokulu öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla literatür taraması yapılmış ve benzer ölçekler incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda, Yıldırım'ın (2012) 'Öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeyleri' başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında kullandığı ve Costa ve Lowery (1989)'in bilişsel farkındalık becerilerinin daha etkili öğretilmesi için öğretmenlere önerdiği 12 alt boyuttan oluşan strateji basamakları veri toplama aracının temelini oluşturmuştur. Bu 12 basamağa hizmet etmek üzere geliştirilen toplam 44 maddelik ölçek kullanılmıştır. Adı geçen basamaklar aşağıdaki gibidir;

1. Strateji Planlama
2. Soru Üretme
3. Bilinçli Seçim Yapma
4. Birden Fazla Ölçüt ile Değerlendirme
5. Güven Sağlama
6. Öğrenciye 'yapamam' kelimesini yasaklama
7. Öğrencilerin Fikirlerini Yansıtma
8. Öğrenci Davranışlarını Tanımlama
9. Öğrenci Terminolojisini Açığa Kavuşturma
10. Rol Oynama / Drama
11. Günlük Tutma

12. Model Olma

Tablo 3.6.'de bu çalışmada kullanılan ölçekteki ilgili maddeler ilgili olduğu bilişsel farkındalık alt boyutuna göre sınıflandırılmıştır.

Tablo 3.6.

Bilişsel Farkındalık Stratejisi Ölçeğinin Alt Boyutlara Göre Dağılımı

Bilişsel Farkındalık Strateji Alt Boyutları	İlgili Maddeler
1. Strateji planlanma	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
2. Soru üretme	9, 10, 11
3. Bilinçli seçim yapma	12, 13, 14
4. Birden fazla ölçüt ile değerlendirme	15, 16, 17
5. Güven Sağlama	18, 19, 20
6.Öğrenciye “yapamam” kelimesini yasaklama	21, 22, 23, 24, 25, 26
7. Öğrencilerin fikirlerini yansıtması	27, 28, 29, 30
8. Öğrenci davranışlarını tanımlama	31, 32, 33, 34
9. Öğrenci terminolojisini açığa kavuşturma	35, 36
10. Rol oynama / Drama yapma	37, 38
11. Günlük tutma	39, 40, 41
12. Model olma	42, 43, 44

Yıldırım (2012) tarafından uyarlanan bu ölçeğin uygulanması ile elde edilen verilerin güvenilirliği; Guttman Split Half, Sperman Brown ve Cronbach Alpha güvenilirlik formülü ile hesaplanmıştır. Ölçekte; Guttman Split Half'ın ilk bölüm güvenilirlik katsayısı 0,86, ikinci bölüm güvenilirlik katsayısı 0,90; Sperman Brown güvenilirlik katsayısı 0,87; Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,92 olarak tespit edilmiştir. Boyut bazında Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları; strateji planlama boyutunun 0.68, soru üretme boyutunun 0.74, bilinçli seçim yapma boyutunun 0.80, birden fazla ölçüt ile değerlendirme boyutunun 0.80, güven sağlama boyutunun 0.84, öğrenciye “yapamam” kelimesini yasaklama boyutunun 0.78, öğrencilerin fikirlerini yansıtma boyutunun 0.75, öğrenci davranışlarını tanımlama boyutunun 0.71, öğrenci terminolojisini açığa kavuşturma boyutunun 0.63, rol oynama / drama yapma boyutunun 0.65, günlük tutma boyutunun 0.84, model olma boyutunun ise

0.62 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme kriteri (Yıldırım, 2012) ;

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ ölçek güvenilir değildir.

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ölçek oldukça güvenilirdir.

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Güvenilirlik çalışması araştırma örneklemini için tekrar yapılmıştır ve Cronbach Alpha değeri 0,92 olarak hesaplanmıştır.

Bu kriterlere göre değerlendirildiğinde, hazırlanan ölçeğin yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğu ifade edilebilir.

Uygulanan ölçekte 49 maddeden oluşan iki bölüm bulunmaktadır. İlk bölüm, öğretim elemanlarının kişisel bilgilerini içeren 5 maddeden; ikinci bölüm ise öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemeye yönelik 44 maddeden oluşmaktadır. Kullanılan ölçekte öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla, ‘her zaman, sık sık, bazen, nadiren, hiçbir zaman’ ifadelerinden oluşan 5’li likert tipi bir derecelendirme kullanılmaktadır.

3.4. VERİ TOPLAMA ARACININ UYGULANMASI

Ölçme aracı; öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla, 2014-2015 akademik yılı bahar döneminde Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda görev yapmakta olan öğretim elemanlarına araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Öğretim elemanlarına yapılan bilgilendirme sonrası toplam 80 ölçek dağıtılmıştır. Verilen ölçeklerden 3 tanesi geri dönmemiş ve geriye kalan 77 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Uygulanan ölçek, araştırmacı tarafından 2014-2015 akademik yılı Bahar Dönemin’de Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda görev yapmakta olan öğretim elemanlarına uygulanmıştır. Yapılan uygulama sonucunda elde edilen veriler, gerekli kontroller sonrası bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizi SPSS Standard Statistics 22.0 for Mac paket programı ile yapılmıştır. Öncelikle ölçek puanlarının normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için normalite testi yapılmıştır. Test sonucunda normal dağılıma sahip

olmadığı belirlendiği için araştırma alt problemleri doğrultusunda non-parametrik testlerinden Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U testleri uygulanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin gerçekleşme düzeyini belirlemek amacıyla aşağıda belirtilen puan aralıkları temel alınmıştır.

Tablo 3.7.

Ortalamanın Ölçüt Aralığı Değerleri

<u>Minimum</u>	<u>Maksimum</u>	<u>Aralık</u>
1	1,80	Hiçbir Zaman
1,81	2,60	Nadiren
2,61	3,40	Bazen
3,41	4,20	Sık Sık
4,21	5.00	Her Zaman

BÖLÜM IV BULGULAR

Bu bölümde; toplanan verilerin analizine dayalı olarak elde edilen bulgular ve bulgulara yönelik yorumlar bulunmaktadır.

4.1. ALT AMAÇLARA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLANMASI

Bu bölümde, araştırmaya katılan Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu öğretim elemanlarına uygulanan ölçek ile elde edilen veriler alt amaçlar doğrultusunda ele alınmıştır.

4.1.1. Yabancı Diller Yüksekokulu Öğretim Elemanlarının Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Yabancı Diller Yüksekokulu öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerinin alt boyutlarını kullanma düzeyleri üzerine yapılan incelemenin sonuçları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 4.1.
Öğretim Elemanlarının Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeyleri

BOYUT	N	Ortalama	SS	ARALIK
1-Strateji Planlama	77	$30,376 / 8 = 3,7$	4,25	'Sık Sık'
2-Soru Üretme	77	$9,857 / 3 = 3,2$	2,59	'Bazen'
3-Bilinçli Seçim Yapma	77	$10,883 / 3 = 3,6$	2,38	'Sık Sık'
4-Birden Fazla Ölçütle Değerlendirme Yapma	77	$9,519 / 3 = 3,1$	2,21	'Bazen'
5-Güven Sağlama	77	$8,324 / 3 = 2,7$	2,51	'Bazen'
6-Yapamam Kelimesini Yasaklama	77	$24,480 / 6 = 4,08$	3,68	'Sık Sık'
7-Öğrenci Fikirlerini Yansıtmama	77	$14,051 / 4 = 3,5$	2,77	'Sık Sık'
8-Öğrenci Davranışlarını Tanımlama	77	$15,987 / 4 = 3,9$	2,64	'Sık Sık'
9-Öğrenci Terminolojisini Açığa Çıkarma	77	$7,857 / 2 = 3,9$	1,54	'Sık Sık'
10-Rol Oynama / Drama	77	$6,155 / 2 = 3$	1,3	'Bazen'
11-Günlük Tutma	77	$5,688 / 3 = 1,8$	2,8	'Nadiren'
12-Model Olma	77	$12,207 / 3 = 4$	1,4	'Sık Sık'

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerine alt boyutlar incelenerek bakıldığında, madde düzeyinde puan ortalamalarında 'Öğrenciye yapamam kelimesini yasaklama' boyutu 4,08 ortalama ile en yüksek kullanma oranına sahip boyutken, 'Günlük Tutma' boyutu 1,8 ortalama ile en düşük kullanma oranına sahip boyut olarak görülmüştür. Tüm boyutlara bakıldığında; strateji planlama, bilinçli seçim yapma, yapamam kelimesini yasaklama, öğrenci fikirlerini yansıtmama, öğrenci davranışlarını tanımlama, öğrenci terminolojisini açığa çıkarma ve model olma alt boyutlarının öğretim elemanları tarafından "sık sık" (3,41- 4,20) kullanılan alt boyutlar olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretim elemanları soru üretme, birden fazla ölçütle değerlendirme yapma, güven sağlama ve rol oynama alt boyutlarını ise "bazen" (2,61-3,40) kullanmaktadır. Günlük tutma alt boyutu ise "nadiren" (1,81-2,60) kullanılan bir alt boyuttur.

Strateji planlama alt boyutunun etkili kullanılması ile zaman, amaçlar ve öğrencilerin hangi temel ilkeler altında çalışacakları tanımlanır ve ders sırasında bunları göz önünde bulunduran öğrenciler sonrasında kendilerini değerlendirme imkanına sahip olmuş olur (Costa, 1984). Öğretim elemanlarının strateji planlama alt boyutunu sık sık kullanmaları sınıflarında bu alt boyutun kullanımına önem verildiğinin bir göstergesidir. Yabancı dil öğrencileri, dil öğrenirken karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmak, onları çözmek ve başarı düzeylerini yükseltmek amacıyla farklı yabancı dil öğrenme stratejilerini tanımakta ve kullanmaktadırlar. (Ünal, Onursal Ayırır, & Arıoğul, 2011).

Öğretim elemanlarının sık sık kullandıkları bir diğer strateji Bilinçli Seçim Yapma' dır. Öğrencilerin seçimleri ve kararlarının sonuçlarını farketmeleri ve sınıf içindeki davranışları ile ilgili tarafsız geri dönüt almaları kendi davranışları ile ilgili farkındalık geliştirmelerini sağlamaktadır (Costa, 1984). Öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilere geridönüt sağlamak dil eğitimcileri için önemlidir çünkü özellikle öğrenme süreciyle ilgili olarak geridönüt sağlamak öğrencilere neyi öğrenip neyi öğrenmekte olduklarını anlamalarına yardımcı olur (Petchprasert, 2012). Yükseköğretimde, gelişimsel değerlendirmede geridönüt çoğunlukla hala öğretmenlerin sorumluluğundadır ve onlar tarafından kontrol edilmektedir. Geridönüt genel olarak bir geçiş süreci olarak kavramsallaştırılmıştır, öğretmenler öğrencilere neyin doğru neyin yanlış olduğu ile ilgili, güçlü ve zayıf yönleri ile ilgili geridönüt mesajları gönderir ve öğrenciler bu bilgiyi gelişim kaydetmek için kullanır (Sadler,1998; Boud, 2000, Yorke, 2003, Akt. Nicol &Macfarlane Dick, 2007).

"Yapamam Kelimesini Yasaklama" öğretim elemanları tarafından sık sık kullanılan bir diğer bilişsel farkındalık alt boyutudur. Dil öğretiminde strateji kullanımı öğrencilerin motivasyonlarının artırılması açısından öğretim elemanlarının öncelikli hedefleri arasında yer almaktadır. Öğrencilerin motive edilmesinde öğretmenin rolü merkezdedir ve zordur, ödüllendirmenin ötesinde (bu da öğrencinin öz-yeterliliğine bağlıdır) kamçılayıcı ve destekleyici bir öğrenme ortamı sağlamayı, ayrıca sadece esas yönelimlerini tanımlamanın ötesinde öğrencinin kendi güdüleyici düşünme gelişimini kolaylaştırmayı gerektirir (Mcdonough, 2007). Öğretim elemanın rollerinden biri sınıf içinde öğrencileri eksik becerilerini giderme yönünde teşvik etmektir ve böylelikle olumlu yönde davranış değişikliği sağlanabilmektedir.

Yabancı Diller Yüksekokulu öğretim elemanları "Öğrencilerin Fikirlerini Yansıtma" alt boyutunu da öğrenme öğretme ortamlarında sık sık kullanmaktadırlar.

Buna göre, öğrencilerin fikirlerini farklı şekilde söylemeleri ile onların kendi düşüncelerinin ve başkalarının düşüncelerinin daha iyi farkına varmaları sağlanabilmektedir ve bu da dil öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Başkasının fikirlerini dile getirme yeteneği önemli görüş ve kavramların derinlemesine anlaşılmasını gerektirir. Yansıtma yeteneği dile getirmenin önkoşuludur ve dile getirme bir aktivitenin esasını ve kritik noktalarını tanımlamayı gerektirir (Carpenter&Lehrer, 1999, s.22, Akt. Toit&Kotze).

"Öğrenci Davranışlarını Tanımlama" alt boyutu da öğretim elemanları tarafından sık sık kullanılmaktadır. Bu alt boyutun kullanımı ile öğrencilerin kendi davranışlarının farkına varmaları sağlanabilmektedir. Öğrenciler değer verdikleri sonuçlara ulaştıklarında kendilerinden hoşnut olurlar, bu da onları başarıya götüren yollarla çalışmaya devam etmek için motive eder (Burden, 2000, s.82). Öğrencilerin sınıf içinde sözlü motive edilmesi istendik yönde davranışlar geliştirmeleri açısından olumlu etki yaratmaktadır.

Öğrenci terminolojisini açığa çıkarma yabancı diller yüksekokulu öğretim elemanları tarafından sık sık kullanılan ve problem çözme sürecinde öğrencilerin kendi düşüncelerini doğru şekilde tanımlamalarını sağlayan bir bilişsel farkındalık stratejisidir. Bu stratejinin sıklıkla kullanılmasının dil öğretiminde kavramların tanımlanmasının önemli bir yere sahip olmasıyla yakından ilgisi vardır. "Dilbilimsel kavramlar bir arabanın parçalarının aksine soyut varlıklardır, bundan dolayı onları tanımlamanın kolay birşey olmasını bekleyemeyiz" (Bloor&Bloor, 2004, Akt. Berry, 1951). Öğrencilerin dili kavramsallaştırırken doğru bir terminoloji kullanması öğrenme sürecinde ve dil ediniminde dikkat edilmesi gereken bir noktadır.

Araştırmanın sonucuna göre öğretim elemanları "Model Olma" stratejisini öğrenme-öğretme ortamlarında sık sık kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin her durumda doğru olan davranışları sergileyerek iyi bir model olması akademik programların kalitesini artırır ve olumlu eğitim deneyimleri sağlar (Lumpkin, 2008). Öğrencilerin dil öğreniminde dilin doğru kullanımı ve okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi becerilerin gelişiminde öğretmenleri modellemesi daha iyi öğrenme yaşantıları edinmelerinde oldukça etkilidir. Dil sınıflarında öğretmenler öğrencilere model olarak onların yabancı dil öğrenme süreçlerine olumlu yönde katkı sağlamaktadırlar.

Araştırmanın sonucuna göre, öğretim elemanları soru üretme, birden fazla ölçütle değerlendirme yapma, güven sağlama ve rol oynama/drama stratejilerini

öğrenme-öğretme ortamlarında bazen kullanılmaktadırlar. Soru üretme stratejisiyle öğrenciler kendileri için çalışma soruları oluştururlar, bu sorular öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerinde bilinçli kontrol edinmelerini sağlar (Costa, 1984). Bu stratejinin öğretim elemanları tarafından daha az oranda kullanılıyor olması derslerde öğrencilere verilen ısınma (warm-up) zamanının kısıtlı olması olabilir. Öğrencilerin ders öncesinde çalışma soruları için harcaması gereken zamanı öğretim elemanları her zaman sağlayamayabilir.

Öğrencilere farklı ölçütler sunarak yaptıkları bir aktiviteyi olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendirme imkanı verilen "Birden fazla ölçütle değerlendirme stratejisi" verilen bir görev ya da yapılan bir aktivite üzerine düşünme gerektiren bir stratejidir. Öğretim elemanlarının bu stratejiyi bazen kullanması öğrencilerin yaptıkları aktiviteleri sıklıkla değerlendirmediklerini göstermektedir. Ayrıca öğretim elemanlarının öğrencilerin görev ve çalışmalarını daha farklı şekillerde değerlendirme imkanı sunduklarını varsaymak da mümkündür.

Araştırma sonucuna göre, öğretim elemanları güven sağlama stratejisini bazen kullanılmaktadırlar, buna göre öğrencilerin iyi yaptıkları şeyleri tanımlamaları ve arkadaşlarından bu konuda geri dönüt almaya teşvik edildikleri bir sınıf ortamı her zaman sağlanmamaktadır.

Rol oynama ve drama öğretim elemanları tarafından bazen kullanılan bir diğer stratejidir, yabancı diller yüksekokulunda öğrencilerin başka kişilerin rollerini aldıkları bir çalışma ortamı sağlamak için gereken ders içeriğinin uygulanan programda her zaman yer almaması bu stratejinin daha az oranda kullanılıyor olmasını açıklayan bir nedendir. Ayrıca haftalık ders planları tarihleri önceden belirlenen sınavlara göre şekillenmekte ve bütün sınıflarda bu ders planları koordineli olarak uygulanmaktadır.

Günlük tutma stratejisi ile öğrenciler kişisel bir günlük tutarak deneyimlerini kayıt altına almakta ve bu şekilde deneyimlerini değerlendirme imkanı bulabilmektedir (Costa, 1984). Günlük tutma genel bir değerlendirme hedefini kapsar, öğretim elemanları kontrolünde böyle bir uygulama genelde yapılmamaktadır. Bu stratejinin daha az kullanılmasını programdaki zaman kısıtlaması ile ilişkilendirmek mümkündür.

4.1.2. Öğretim Elemanlarının Ders Verdiği Birime Göre Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Karşılaştırılması

Öğretim elemanlarının bilişsel farkındalık düzeylerinin derse girdikleri birime göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Test sonuçları tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2.

Öğretim Elemanlarının Çalıştığı Birime Göre Ortalama Sıralaması Z ve Anlamlılık Değerleri

Boyut	Birim	N	Ortalama Sıralaması	Sıralamalar Toplamı	Z	P
Strateji Planlama	Hazırlık	72	38,94	2803,50	-0,093	0,926
	1.Sınıf	5	39,90	199,50		
Soru Üretme	Hazırlık	72	39,84	2868,50	-1,261	0,207
	1.Sınıf	5	26,90	134,50		
Bilinçli Seçim Yapma	Hazırlık	72	39,47	2841,50	-0,702	0,483
	1.Sınıf	5	32,30	161,50		
Birden Fazla Ölçütle Değerlendirme Yapma	Hazırlık	72	40,65	2927,00	-2,496	0,013
	1.Sınıf	5	15,20	76,00		
Güven Sağlama	Hazırlık	72	39,78	2864,50	-1,177	0,239
	1.Sınıf	5	27,70	138,50		
Yapamam Kelimesini Yasaklama	Hazırlık	72	40,43	2911,00	-2,141	0,032
	1.Sınıf	5	18,40	92,00		
Öğrenci Fikirlerini Yansıtma	Hazırlık	72	40,49	2915,50	-2,238	0,025
	1.Sınıf	5	17,50	87,50		
Öğrenci Davranışlarını Tanımlama	Hazırlık	72	41,09	2958,50	-3,144	0,002
	1.Sınıf	5	8,90	44,50		
Öğrenci Terminolojisini Açığa Çıkarma	Hazırlık	72	39,51	2845,00	-0,780	0,435
	1.Sınıf	5	31,60	158,00		
Rol Oynama/ Drama	Hazırlık	72	40,60	2923,50	-2,430	0,015
	1.Sınıf	5	15,90	79,50		
Günlük Tutma	Hazırlık	72	40,07	2885,00	-1,620	0,105
	1.Sınıf	5	23,60	118,00		
Model Olma	Hazırlık	72	40,14	2890,00	-1,724	0,085
	1.Sınıf	5	22,60	113,00		

Araştırma kapsamında Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıflarında ders vermekte olan 72 ve birinci sınıflarda ders vermekte olan 5 okutmanın bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerinin ders verdikleri birim açısından dağılımları incelendiğinde non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı çıkan boyutlar bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının hazırlık ya da birinci sınıflarda derse girme değişkenine bağlı olarak bilişsel

farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan değerlendirmede ‘Birden Fazla Ölçütle Değerlendirme Yapma’ boyutunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür ($0,013 < 0,05$). Buna göre, hazırlık sınıflarında ders veren öğretim elemanları birinci sınıflarda ders veren öğretim elemanlarına göre daha fazla ölçütle değerlendirme yapmaktadır. Aynı şekilde, ‘Yapamam Kelimesini Yasaklama’ alt boyutunda ($0,032 < 0,05$) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür, hazırlık sınıflarında ders veren öğretim elemanları birinci sınıflarda ders veren öğretim elemanlarına göre bu alt boyutu daha fazla uygulamaktadır.

‘Öğrenci Fikirlerini Yansıtma’ alt boyutunda da istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür ($0,025 < 0,05$). Buna göre, hazırlık sınıflarında ders veren öğretim elemanları birinci sınıflarda ders veren öğretim elemanlarına göre ‘Öğrenci Fikirlerini Yansıtma’ alt boyutunu daha fazla uygulamaktadırlar. ‘Öğrenci Davranışlarını Tanımlama’ alt boyutunda ($0,002 < 0,05$) ve ‘Rol Oynama ve Drama’ alt boyutunda ($0,015 < 0,05$) istatistiksel açıdan anlamlı farklılık görülmüştür. Hazırlık sınıflarında ders veren öğretim elemanları ‘Öğrenci Davranışlarını Tanımlama’ ve ‘Rol Oynama ve Drama’ alt boyutlarını sınıfi uygulamalarında birinci sınıflarda ders veren öğretim elemanlarına göre daha fazla uygulamaktadır.

4.1.3. Öğretim Elemanlarının Cinsiyetlerine Göre Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Karşılaştırılması

Öğretim elemanlarının bilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Test sonuçları tablo 4.3.'de verilmiştir.

*Tablo 4.3.
Öğretim Elemanlarının Cinsiyetlerine Göre Ortalama Sıralaması Z ve Anlamlılık Değerleri*

Boyut	Cinsiyet	N	Ortalamalar Sıralaması	Sıralamalar Toplamı	Z	P
Strateji Planlama	Kadın	50	42,51	2125,50	-1,879	0,060
	Erkek	27	32,50	877,50		
Soru Üretme	Kadın	50	39,22	1961,00	-0,118	0,906
	Erkek	27	38,59	1042,00		
Bilinçli Seçim Yapma	Kadın	50	39,11	1955,50	-0,060	0,953
	Erkek	27	38,80	1047,50		
Birden Fazla Ölçütle Değerlendirme Yapma	Kadın	50	40,54	2027,00	-0,834	0,404
	Erkek	27	36,15	976,00		
Güven Sağlama	Kadın	50	39,88	1994,00	-0,474	0,636
	Erkek	27	37,37	1009,00		
Yapamam Kelimesini Yasaklama	Kadın	50	39,86	1993,00	-0,462	0,644
	Erkek	27	37,41	1010,00		
Öğrenci Fikirlerini Yansıtma	Kadın	50	38,74	1937,00	-0,140	0,889
	Erkek	27	39,48	1066,00		
Öğrenci Davranışlarını Tanımlama	Kadın	50	41,74	2087,00	-1,478	0,139
	Erkek	27	33,93	916,00		
Öğrenci Terminolojisini Açığa Çıkarma	Kadın	50	40,22	2011,00	-0,664	0,507
	Erkek	27	36,74	992,00		
Rol Oynama/ Drama	Kadın	50	40,28	2014,00	-0,695	0,487
	Erkek	27	36,63	989,00		
Günlük Tutma	Kadın	50	39,59	1979,50	-0,320	0,749
	Erkek	27	37,91	1023,50		
Model Olma	Kadın	50	39,93	1996,50	-0,505	0,614
	Erkek	27	37,28	1006,50		

Araştırmaya katılan 77 öğretim elemanından 50'sini kadın öğretim elemanları, 27'sini erkek öğretim elemanları oluşturmaktadır. Öğretim elemanlarının bilişsel farkındalık stratejilerinin alt boyutlarını kullanım düzeyleri cinsiyet faktörüne göre değerlendirildiğinde kadın ve erkek öğretim elemanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

4.1.4. Öğretim Elemanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Karşılaştırılması

Öğretim elemanlarının bilişsel farkındalık düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Test sonuçları tablo 4.4.'te verilmiştir.

Tablo 4.4.
Öğretim Elemanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Ortalama Sıralaması U ve Anlamlılık Değerleri

Boyut	Kıdem	N	Ortalamalar Sıralaması	U	Anlamlılık
Strateji Planlama	0-5	8	31,50	3,348	0,647
	6-10	30	41,32		
	11-15	12	33,83		
	16-20	8	34,06		
	21-25	10	45,95		
	26 ve üzeri	9	41,50		
Soru Üretme	0-5	8	31,88	1,584	0,903
	6-10	30	40,58		
	11-15	12	41,25		
	16-20	8	42,56		
	21-25	10	35,50		
	26 ve üzeri	9	37,78		
Bilinçli Seçim Yapma	0-5	8	36,81	5,324	0,378
	6-10	30	44,85		
	11-15	12	41,46		
	16-20	8	33,69		
	21-25	10	28,95		
	26 ve üzeri	9	34,06		
Birden Fazla Ölçütle Değerlendirme Yapma	0-5	8	35,81	3,091	0,686
	6-10	30	42,82		
	11-15	12	42,92		
	16-20	8	35,75		
	21-25	10	35,15		
	26 ve üzeri	9	31,06		
Güven Sağlama	0-5	8	39,50	1,426	0,921
	6-10	30	39,68		
	11-15	12	36,13		
	16-20	8	46,50		
	21-25	10	35,85		
	26 ve üzeri	9	36,94		
Yapamam Kelimesini Yasaklama	0-5	8	47,56	3,472	0,628
	6-10	30	37,67		
	11-15	12	41,46		
	16-20	8	45,56		
	21-25	10	32,25		
	26 ve üzeri	9	34,22		
Öğrenci Fikirlerini Yansıtma	0-5	8	39,63	5,577	0,350
	6-10	30	41,97		
	11-15	12	45,13		
	16-20	8	33,50		
	21-25	10	39,35		
	26 ve üzeri	9	24,89		

Tablo 4.4. devamı

Boyut	Kıdem	N	Ortalamalar Sıralaması	U	Anlamlılık
Öğrenci Davranışlarını Tanımlama	0-5	8	32,50	4,552	0,473
	6-10	30	40,23		
	11-15	12	47,13		
	16-20	8	42,75		
	21-25	10	36,70		
	26 ve üzeri	9	29,06		
Öğrenci Terminolojisini Açığa Çıkarma	0-5	8	36,94	5,574	0,350
	6-10	30	45,40		
	11-15	12	35,67		
	16-20	8	31,63		
	21-25	10	29,90		
	26 ve üzeri	9	40,61		
Rol Oynama Drama	0-5	8	29,19	5,171	0,395
	6-10	30	39,30		
	11-15	12	34,54		
	16-20	8	35,56		
	21-25	10	50,00		
	26 ve üzeri	9	43,50		
Günlük Tutma	0-5	8	29,88	2,733	0,741
	6-10	30	39,48		
	11-15	12	39,58		
	16-20	8	40,38		
	21-25	10	46,20		
	26 ve üzeri	9	35,50		
Model Olma	0-5	8	50,81	4,304	0,506
	6-10	30	36,93		
	11-15	12	44,04		
	16-20	8	39,13		
	21-25	10	35,85		
	26 ve üzeri	9	32,06		

Tablodan anlaşılacağı üzere Yabancı Diller Yüksekokulun'da görev yapmakta olan öğretim elemanlarından mesleki kıdem aralığı 0-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21-25 ve 26 ve üzeri yıl olan öğretim elemanları bilişsel farkındalık stratejilerini kullanım düzeylerine göre değerlendirilmiş ve yapılan Kruskal-Wallis Testi ile gruplar arasında kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. ($p > 0,05$)

4.1.5. Öğretim Elemanlarının Mezun Oldukları Bölümlere Göre Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanım Düzeylerinin Karşılaştırılması

Öğretim elemanlarının bilişsel farkındalık düzeylerinin mezun oldukları bölümlere göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Test sonuçları tablo 4.5.'te verilmiştir.

Tablo 4.5.

Öğretim Elemanlarının Mezun Oldukları Bölümlere Göre Ortalama Sıralaması U ve Anlamlılık Değerleri

Boyut	Bölüm	N	Ortalamalar Sıralaması	U	Anlamlılık
Strateji Planlama	İngilizce Öğretmenliği	48	42,45	3,746	0,154
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	26	32,12		
	Dilbilim	3	43,50		
Soru Üretme	İngilizce Öğretmenliği	48	39,29	0,044	0,978
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	26	38,31		
	Dilbilim	3	40,33		
Bilinçli Seçim Yapma	İngilizce Öğretmenliği	48	42,60	3,749	0,153
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	26	32,21		
	Dilbilim	3	40,17		
Birden Fazla Ölçütle Değerlendirme Yapma	İngilizce Öğretmenliği	48	39,78	0,238	0,888
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	26	38,10		
	Dilbilim	3	34,33		
Güven Sağlama	İngilizce Öğretmenliği	48	41,88	2,197	0,333
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	26	34,58		
	Dilbilim	3	31,33		
Yapamam Kelimesini Yasaklama	İngilizce Öğretmenliği	48	35,99	3,059	0,217
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	26	42,79		
	Dilbilim	3	54,33		
Öğrenci Fikirlerini Yansıtma	İngilizce Öğretmenliği	48	37,74	5,262	0,072
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	26	44,17		
	Dilbilim	3	14,33		
Öğrenci Davranışlarını Tanımlama	İngilizce Öğretmenliği	48	39,35	0,050	0,975
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	26	38,60		
	Dilbilim	3	36,83		

Tablo 4.5. devamı

Boyut	Bölüm	N	Ortalamalar Sıralaması	U	Anlamlılık
Öğrenci Terminolojisini Açığa Çıkarma	İngilizce Öğretmenliği	48	40,77	0,920	0,631
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	26	35,65		
	Dilbilim	3	39,67		
Rol Oynama Drama	İngilizce Öğretmenliği	48	37,65	2,240	0,326
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	26	39,40		
	Dilbilim	3	57,17		
Günlük Tutma	İngilizce Öğretmenliği	48	38,45	2,780	0,249
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	26	42,19		
	Dilbilim	3	20,17		
Model Olma	İngilizce Öğretmenliği	48	39,09	0,030	0,985
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	26	39,08		
	Dilbilim	3	36,83		

Yabancı Diller Yüksekokulun'da görev yapmakta olan öğretim elemanları mezun oldukları fakülte ve bölümlere göre değerlendirildiğinde Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünden 48, Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünden 26 ve Edebiyat Fakültesi Dilbilim bölümünden 3 olmak üzere toplam 77 öğretim elemanının araştırmaya katıldığını görmekteyiz. Mezun olunan bölüm değişkenine göre yapılan değerlendirmede gruplar arasında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanım düzeylerine bakılmış ve uygulanan non-parametrik Kruskal-Wallis testi sonucuna göre, gruplar arasında mezun olunan bölümlerden herhangi biri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. ($p > 0,05$)

4.1.6. Öğretim Elemanlarının Ders Verdikleri Sınıf Mevcutlarına Göre Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanım Düzeylerinin Karşılaştırılması

Öğretim elemanlarının bilişsel farkındalık düzeylerinin ders verdikleri sınıf mevcutlarına göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Test sonuçları tablo 4.6.'da verilmiştir.

Tablo 4.6.

Öğretim Elemanlarının Ders Verdikleri Sınıf Mevcutlarına Göre Ortalama Sıralaması Z ve Anlamlılık Değerleri

Boyut	Öğrenci Sayısı	N	Ortalama Sıralaması	Sıralama Toplamı	Z	P
Strateji Planlama	15-24	65	38,49	2502,00	-0,007	0,994
	25-34	11	38,55	424,00		
Soru Üretme	15-24	65	38,96	2532,50	-0,447	0,655
	25-34	11	35,77	393,50		
Bilinçli Seçim Yapma	15-24	65	39,71	2581,00	-1,175	0,240
	25-34	11	31,36	345,00		
Birden Fazla Ölçütle Değerlendirme Yapma	15-24	65	39,02	2536,00	-0,502	0,616
	25-34	11	35,45	390,00		
Güven Sağlama	15-24	65	38,47	2500,50	-0,030	0,976
	25-34	11	38,68	425,50		
Yapamam Kelimesini Yasaklama	15-24	65	39,93	2595,50	-1,381	0,167
	25-34	11	30,05	330,50		
Öğrenci Fikirlerini Yansıtma	15-24	65	40,24	2615,50	-1,680	0,093
	25-34	11	28,23	310,50		
Öğrenci Davranışlarını Tanımlama	15-24	65	41,22	2679,50	-2,639	0,008
	25-34	11	22,41	246,50		
Öğrenci Terminolojisini Açığa Çıkarma	15-24	65	38,22	2484,50	-0,271	0,787
	25-34	11	40,14	441,50		
Rol Oynama / Drama	15-24	65	39,67	2578,50	-1,142	0,254
	25-34	11	31,59	347,50		
Günlük Tutma	15-24	65	39,62	2575,00	-1,090	0,276
	25-34	11	31,91	351,00		
Model Olma	15-24	65	40,14	2609,00	-1,598	0,110
	25-34	11	28,82	317,00		

Yapılan araştırmada mevcutları 15-24 olan sınıflara ders veren 65 öğretim elemanı ve mevcutları 25-34 olan sınıflara ders veren 11 öğretim elemanının bilişsel farkındalık stratejilerini kullanım düzeyleri ders verdikleri sınıflardaki öğrenci sayısı açısından dağılımları incelenmiş ve uygulanan non - parametrik Mann-Whitney U testi sonucuna göre anlamlı çıkan bir boyut bulunmuştur. Öğretim elemanlarının mevcudu 15-24 olan ve mevcudu 25-34 olan sınıflarda ders verme değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan değerlendirmede ‘Öğrenci Davranışlarını Tanımlama’ boyutunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür ($0,008 < 0,05$). Buna göre, mevcudu 15-24 olan sınıflarda öğretim elemanları öğrenci davranışlarını tanımlama alt boyutunu daha çok kullanırken, mevcudu 25-34 olan sınıflarda bu alt boyutun kullanımı daha az olarak belirlenmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Araştırmaya katılan 77 öğretim elemanının yüzde 65'i kadın, yüzde 35'i erkek öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Cinsiyet faktörüne göre bilişsel farkındalık stratejileri kullanım düzeyleri incelendiğinde kadın ve erkek öğretim elemanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Aynı şekilde Duran'ın (2011) yaptığı çalışmada kadın ve erkek öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini kullanım düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bir diğer çalışmada ise, Yıldırım (2012) kadın öğretmenlerin sayısının erkek öğretmenlere göre daha az olmasına rağmen bilişsel farkındalığın alt boyutları olan "Öğrenci Fikirlerini Yansıtma" , "Öğrenci Terminolojisini Açığa Çıkarma" , ve "Model Olma" boyutlarını kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla kullandığı sonucuna varmıştır.

Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapmakta olan öğretim elemanlarının yüzde 62,33'ü üniversitelerin Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünden, yüzde 33,76'sı Fen-Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünden, yüzde 3,8'i İngiliz Dil Bilimi bölümünden mezun olmuştur. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretim elemanlarının çoğu İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. Öğretim elemanlarının bilişsel farkındalık stratejilerini kullanım düzeyleri incelendiğinde mezun olunan bölüme göre öğretim elemanları arasında farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının çoğu Eğitim Fakültesi mezunudur, pedagojik formasyon eğitimi veren bu fakültelerden mezun olan öğretim elemanları ile diğer bölümlerden mezun olan öğretim elemanları arasında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanım düzeyleri açısından farklılık bulunmaması düşündürücü bir durumdur. Benzer bir çalışmada Toksun (2015) Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinin planlama boyutunda, Türkçe öğretmenliği

bölümü mezunu ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümü mezunları arasında Türkçe öğretmenliği bölümü mezunları lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varmıştır. Aynı çalışmada Türkçe öğretmenliği bölümü mezunlarının Türk Dili ve Edebiyatı bölümü mezunlarına göre bilişsel farkındalık becerilerini daha çok kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım'ın (2012) çalışmasında bu çalışmayla paralellik gösteren bulgular mevcuttur. Yıldırım, bilişsel farkındalık stratejilerinin bazı boyutlarında eğitim fakültesi mezunlarının fen-edebiyat fakültesi mezunlarına göre daha fazla puan aldıklarını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanları mesleki kıdem değişkenine göre incelenmiş ve çıkan sonuca göre en çok 6-10 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretim elemanı bulunmaktadır. Yapılan araştırmanın sonucuna göre mesleki kıdem değişkenine göre öğretim elemanları arasında bilişsel farkındalık stratejileri kullanım düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Akkaya (2015) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeylerinde kıdem etkili bir değişken olmadığı sonucuna varmış ancak daha kıdemli olan öğretmenlerin bu konuda yeni öğretmenlere kıyasla daha az bilgili olması beklentisi ile yola çıktığını belirtmiştir. Aynı şekilde Duran (2011) bilişsel farkındalık bilgisinin öğretme tecrübesi yıllarıyla önemli bir ilişki içinde olmadığı fakat Bilişsel Farkındalık Envanteri (Metacognition Awareness Inventory) puanında öğretme tecrübesi yıllarıyla önemli ölçüde ilişki olduğu sonucuna varmıştır (www.lifecircles-inc.com).

Araştırma kapsamında Yabancı Diller Yüksekokulu öğretim elemanlarından hazırlık ve birinci sınıf sınıflarında ders vermekte olan toplam 77 öğretim elemanı çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Bunlardan 72'si hazırlık sınıflarında, 5'i birinci sınıflarda ders vermektedir. Araştırma sonucuna göre, hazırlık ve birinci sınıf gruplarında ders vermekte olan öğretim elemanları arasında bilişsel farkındalık stratejilerinin bazı boyutlarının kullanım düzeylerinde anlamlı fark bulunmuştur. "Birden Fazla Ölçütle Değerlendirme Yapma" , "Yapmam Kelimesini Yasaklama" , "Öğrenci Fikirlerini Yansıtma" , "Öğrenci Davranışlarını Tanımlama" ve " Rol Oynama ve Drama" alt boyutlarını hazırlık sınıflarında ders veren öğretim elemanları birinci sınıflarda ders veren öğretim elemanlarına göre daha fazla kullanmaktadırlar. Ulaştığımız bu sonuç bu iki farklı birimin uyguladığı programlar ve kullandıkları ders materyallerinin gözden geçirilmesi gereğini ve birinci sınıflarda bilişsel farkındalık stratejilerinin kullanım düzeyinin artırılması gereğini ortaya koymaktadır.

Yaptığımız araştırmanın örneklemini oluşturan öğretim elemanları mevcutları 15-24 ve 25-34 olan sınıflarda ders vermektedir. Çalışmanın sonucuna göre, bu iki grup arasında bilişsel farkındalık stratejileri kullanım düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Bilişsel farkındalık stratejilerinin alt boyutu olan "Öğrenci Davranışlarını Tanımlama" boyutu mevcudu 15-24 olan sınıflarda 25-34 olan sınıflara göre öğretim elemanları tarafından daha çok kullanılmaktadır. Bu sonuca göre, ders verdikleri sınıflardaki sınıf mevcutları daha az olan öğretim elemanları öğrenci davranışlarını tanımlayarak geri dönütler verebilmekte ve böylece davranışları kalıcı hale getirebilmektedir. Benzer şekilde Yıldırım (2012), mevcudu az olan sınıflarda öğretmenlerin öğrencilerin net ifadeler kullanmalarını sağlayarak daha bilinçli ifadeler kullanmalarında öğrencilere daha çok yardımcı olabildikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca göre sınıf mevcudunun az olmasının bilişsel farkındalık stratejilerinin sınıf içinde uygulanmasında olumlu bir etken olduğu sonucuna varılabilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre geliştirilen öneriler bulunmaktadır.

6.1. SONUÇ

Yükseköğretim kurumlarında hazırlık sınıflarında verilen İngilizce derslerinde öğrencilerin ileri düzeyde yabancı dil kullanma becerisi ve yeterliği kazanmaları hedeflenmekte ve uygulanan program, materyaller, stratejiler ve yöntemler bu hedef doğrultusunda şekillenmektedir. Yaptığımız çalışmada Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapmakta olan İngilizce okutmanlarının öğrenme öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeyleri cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenci sayısı, birim ve mezun olunan bölüm değişkenlerine göre incelenmiştir.

Yapılan araştırmanın sonucuna göre öğretim elemanlarının öğrenme öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeyleri cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan bölüm değişkenlerine göre değişmemektedir. Diğer yandan ders verilen birim ve sınıflardaki öğrenci sayısına göre bilişsel farkındalık stratejilerinin bazı alt boyutlarında gruplar arasında farklılıklar bulunmaktadır.

Dil eğitiminde öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmesi temel bir hedefdir, bu hedefin gerçekleşmesi uygun sınıf ortamının olması ile yakından ilgilidir. Mevcudu az olan sınıflarda bilişsel farkındalık stratejilerinden "Öğrenci Davranışlarını Tanımlama" alt boyutunun öğretim elemanları tarafından daha fazla kullanılıyor olması, öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda öğretim elemanlarının öğrenci davranışları üzerine daha çok zaman harcayarak doğru olan davranışları teşvik edebildiğini göstermektedir.

Yabancı Diller Yüksekokulu öğretim elemanları hazırlık ve birinci sınıf olmak üzere iki farklı birimde ders vermektedir. Bu birimlerin program ve

materyalleri farklılık gösterse de temel hedefleri öğrencilere ileri düzeyde ve akademik çalışmalarda gerekli becerileri kullanabilecekleri İngilizce yeterliği kazandırmaktır. Yaptığımız çalışmada hazırlık sınıflarında ders vermekte olan öğretim elemanlarının bilişsel farkındalığın "Birden Fazla Ölçütü Değerlendirme Yapma" , "Yapmam Kelimesini Yasaklama" , "Öğrenci Fikirlerini Yansıtma" , "Öğrenci Davranışlarını Tanımlama" ve " Rol Oynama ve Drama" alt boyutlarını freshman sınıflarında ders veren öğretim elemanlarına göre daha fazla kullandığı sonucuna ulaşıyoruz. Bu sonuca göre hazırlık sınıflarında ders veren öğretim elemanları öğretme sürecinde farklı değerlendirme araçları kullanabilmekte ve öğrenci davranışlarına geri dönüt sağlayarak doğru olan davranışları teşvik edebilmektedir. Ayrıca, hazırlık sınıflarında ders vermekte olan öğretim elemanları öğrencilerin birbirlerinin fikirlerini aktarmalarına, düzeltmelerine ve başka sözcükler ile ifade etmelerine olanak sağlamaktadırlar. Bu şekilde öğretim elemanları, öğrencilerin hem kendi fikirlerini hem de başkalarının fikirlerini düşünerek bilişsel süreçlerini geliştirmelerini sağlayabilmektedir. Bununla birlikte, hazırlık sınıflarında ders vermekte olan öğretim elemanları öğrencilerin eksik olan becerilerini ve bilgilerini tespit etmelerini sağlayarak olumsuz yaklaşımlarının ortadan kalkmasına yardımcı olabilmekte, ve ayrıca öğrencilerin başkalarının rollerini üstlenerek farklı fikirler hakkında empati kurmalarını sağlayabilmektedir.

6.2. ÖNERİLER

Çalışmada elde edilen sonuçlara göre öneriler aşağıda iki başlık altında sıralanmıştır:

6.2.1. Bulgulara Dayalı Olarak Öneriler:

1. Yabancı Diller Yüksekokulu öğretim elemanları öğrencilerin kendi gelişimlerini değerlendirebilecekleri bilişsel farkındalık stratejilerine öğrenme-öğretme ortamlarında daha fazla yer vermelidir.

2. Birinci sınıflarda ders vermekte olan öğretim elemanları farklı değerlendirme araçlarına daha fazla yer vermeli, öğrencilere bildikleri ve bilmeleri gerekenler arasındaki sınırları belirlemeleri konusunda yardımcı olmalı, öğrencilerin fikirlerini açıklamaları ve geliştirmelerini teşvik ederek düşünce sistemlerini geliştirmelerini sağlamalıdır. Ayrıca öğretim elemanları, öğrencilerin sınıf içinde uyguladıkları bilişsel yöntemleri ifade etmelerini isteyerek daha bilinçli hareket etmelerini sağlamalı ve farklı fikirler geliştiren drama ve roller yapmaları yönünde onları teşvik etmelidir.

3. Bilişsel farkındalık stratejilerinin birinci sınıf İngilizce derslerinde daha etkili kullanılması için ders içeriği ve ders materyalleri incelenmelidir. Bu dersi veren öğretim elemanları adı geçen stratejilerin daha fazla kullanılması yönünde bilgilendirilmeli ve teşvik edilmelidir.

6.2.2. Araştırmacılara Öneriler:

1. Yükseköğretim kurumlarının farklı kademelerinde bilişsel farkındalık stratejilerin öğretim görevlileri ve öğretim elemanları tarafından kullanılması üzerine çalışmalar yapılabilir.

2. Bu araştırma sadece öğretim elemanlarını kapsadığından öğrencilerin bilişsel farkındalık stratejilerini kullanım düzeyleri üzerine de bir çalışma yapılabilir.

3. Yabancı Diller Yüksekokulun'da öğrenme öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerinin kullanılması ile kullanılan ders materyali, ders içeriği ve uygulanan programın ilişkisi konulu bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akkaya, D. (2015). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına İlişkin Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Altay, B. (2013). *İngilizce Öğrenme Sürecinde Bilişsel Farkındalık, Dil Öğrenme Stratejileri, Eleştirel Düşünme ve Öz-Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Berry, R. (1951). *Terminology in English Language Teaching*. Peter Lang International Academic Publishers.
- Bonds, C.W.; Bonds, L.G.; Peach W. (1992). Metacognition: Developing Independence in Learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 56-59.
- Brown, H.D. (2007). *Teaching by Principles, An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Pearson Longman, Third Edition.
- Burden, P.R. (2000). *Powerful Classroom Management Strategies*. Corwin Press, INC.
- Ceylan, M. (2011). *Bilişsel Koçluk Yöntemi ile Öğretilen Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Öğrencilerin Başarılarına Bilişsel Farkındalık Becerilerine ve Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Costa, A. L. (1984). Mediating the Metacognitive. *Association for Supervision and Curriculum Development*. 14 Mayıs 2016, http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198411_costa.pdf
- Costa, A.L. ve Garmston, R. J. (2002). *Cognitive Coaching, A Foundation for Renaissance Schools*. Christopher-Gordon Publishers, Inc. Second Edition.
- Demir, Ö. (2009). *Bilişsel Koçluk Yöntemiyle Öğretilen Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Epistemolojik İnançlarına, Bilişsel Farkındalık Becerilerine, Akademik Başarılarına ve Bunların Kalıcılıklarına Etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Demir, Ö.; Doğanay, A. (2009). Bilişsel Farkındalık Becerilerinin Geliştirilmesinde Bilişsel Koçluk Yaklaşımı. *Educational Administration: Theory into Practice*, 601-623.

- Demirel Ö.; Erdem, E. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacı Yaklaşım. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 81-87.
- Diker Coşkun, Y.; Demirel, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 108-120.
- Duran, S. (2011). *İlköğretim Öğretmenlerinin Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Gelen, İ. (2004). Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi. *13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Güneş, F. (2012). Bologna Süreci ile Yükseköğretimde Öngörülen Beceri ve Yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim ve Dergisi*. Cilt 2(1) 1-9 DOI: 10.5961/jhes.2012.025
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Lumpkin, A. (2008). Teachers as Role Models, Teaching Character and Moral Values. *Journal of Physical Education, Recreation&Dace*, 79 (2), 45-50.
- McDonough, S. (2007). *Motivation in ELT*. 15 Mart 2016, www.eltj.oxfordjournals.org
- Nicol, D.J. ve Macfarlane Dick, D. (2007). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31(2), 199-218.
- Nilson, L.B. (2013). *Creating Self-Regulated Learners*. Stylus Publishing.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740
- Paris, S.G. ve Winograd, P. (2003). The Role of Self-Regulated Learning in Contextual Teaching: Principles and Practices for Teacher Preparation. 23 Eylül 2015. <http://www.ciera.org/library/archive/2001-04/0104prwn.pdf>
- Paris, S.G.; Brynes, J. P.; Paris, A.H. (2001). Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Zimmerman, B., J. ve Schunk, D. (Ed.) *Constructing Theories, Identities and Actions of Self-Regulated Learners*. H. Routledge.
- Petchprasert, A. (2012). Feedback in Second Language Learning and Teaching. *US-China Foreign Language*. 10(4). 1112-1120. David Publishing.
- Saban, A. (2013). *Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar*, Nobel

Akademik Yayıncılık, 6. Baskı.

Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim ve Öğrenme*, Pegem Yayıncılık.

Toit, S.D.; Kotze, G. (2009). Metacognitive Strategies in the Teaching and Learning of Mathematics. *Pythagoras*, 70, 57-67

Toksun, S. (2015). *Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Yıldırım, N. (2012). *Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Zimmerman, B.J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.

Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41:2, 64-70, DOI: 10.1207/s15430421tip4102_2

EK 1. Anket Formu

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tez Araştırma Ölçeği

Saygıdeğer Öğretim Elemanı,

Bu anket ile öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeyleri belirlenecektir. Ankette yer alan soruları eksiksiz ve samimi olarak cevaplamanız, araştırmanın amacına ulaşması ve var olan durumun olduğu gibi ortaya konması bakımından önemlidir. Ankette yer alan bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacağından isim yazmanıza gerek yoktur. Gösterdiğiniz ilgi ve sabrınız için teşekkür eder, saygılar sunarız.

Araştırmacı:

Üyesi:

Ceyla ODABAŞ
G.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi
e-posta : eralpce@gmail.com

Danışman Öğretim

Doç.Dr. Servet DEMİR
G.Ü Eğitim Fakültesi
Eğitim Programları ve
Anabilim Dalı
e-posta:
demirservet@gmail.com

Kişisel Bilgiler:

1. Cinsiyetiniz

01 () Erkek 02 () Kadın

2. Mesleki Kıdeminiz:

01() 0-5 yıl 02() 6-10 yıl 03() 11- 15 yıl
04() 16-20 yıl 05() 21-25 yıl 06() 26 ve üzeri

3. Mezun Olduğunuz Fakülte ve Bölüm

..... (Lütfen yazınız.)

4. Ders verilen sınıf :

01 () Hazırlık Sınıfı 02 () Birinci Sınıf (Freshman)

5. Sınıfınızdaki öğrenci sayısı:

01 () 5–14 kişi 02 () 15–24 kişi 03 () 25–34 kişi 04 () 35 ve üzeri

MADDELER	Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1-Sınıfta kullanacağım aktiviteleri öğrenci ve öğrenme ortamına göre planlarım.					
2-Ders öncesi sınıfta yapacağım faaliyetleri belirlerim.					
3-Faaliyet öncesinde kullanacağım stratejiler hakkında sınıfımı bilgilendiririm.					
4-Faaliyet öncesinde öğrencilerimin faaliyet esnasında karşılaşılabilecekleri sorunları vurgularım.					
5-Faaliyet öncesi öğrencilerime faaliyet sürecinde uyulması gereken kuralları hatırlatırım.					
6-Sınıfta uyguladığım faaliyetleri değerlendiririm.					
7-Öğrencilerimden faaliyet süreci ile ilgili değerlendirmelerini paylaşmalarını isterim.					
8-Ders bitiminde öğrencilerimle günün değerlendirmesini yaparız.					
9-Öğrencilerimden işlenecek konu ile ilgili çalışma soruları oluşturarak derse hazırlıklı gelmelerini isterim.					
10-Öğrencilerimden konu aktarımı esnasında sorular üretmelerini isterim.					
11-Öğrencilerimden konu bitiminde orijinal sorular üretmelerini isterim.					
12-Öğrencilerimi faaliyet sürecinde kendi seçimlerini yapmaları yönünde teşvik ederim.					
13-Öğrencilerimden yaptıkları seçimlerin nedenlerini belirlemelerini isterim.					
14-Öğrencilerimi seçim yaparken sonuçlarını hesaba katarak karar vermelerine teşvik ederim.					
15-Öğrencilerimden ders içinde yaptıkları faaliyetleri; faydalı, zor, ilginç gibi farklı kriterlerle değerlendirmelerini isterim.					
16-Öğrencilerimden yaptıkları faaliyetlerde kendi kendilerini değerlendirmelerini isterim.					
17-Öğrencilerimden faaliyet uygulamalarında kendilerine nelerin yardımcı olduğunu ve nelerin engellediğini belirlemelerini isterim.					
18-Öğrencilerimin başarıyla tamamladıkları çalışmalarını listelemelerini isterim.					
19-Öğrencilerimi tamamladıkları çalışmaları için arkadaşlarından dönüt almaları konusunda yönlendiririm.					
20-Öğrencilerimin diğer arkadaşlarının yaptığı çalışmalara dönüt vermelerini sağlarım.					
21-Öğrencilerimi olay ve problem karşısında “yapamıyorum”, “nasıl yapacağımı bilmiyorum” gibi mazeretlerin uygun olmayan davranışlar olduğunu vurgularım.					
22-Öğrencilerimden problem çözümü için hangi bilgilere ihtiyaç duyduğunu belirlemelerini isterim.					
23-Öğrencilerimden problem çözümünde eksik olan becerilerini tespit etmelerini isterim.					
24-Öğrencilerimi çözülemeyecek problem olmadığına inandırırım.					
25-Öğrencilerimi çalışarak ve farkında olarak her şeyi başarabileceklerine inandırırım.					
26-Öğrencilerimi problem karşısında gerekli bilgi ve becerilerini nasıl kullanacakları hakkında yönlendiririm.					

MADDELER	Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
27-Sınıftaki olay ve problemle ilgili öğrencilerimden fikirlerini kendi cümleleri ile ifade etmelerini isterim.					
28-Öğrencilerimden diğer arkadaşlarının fikirleri hakkında kendi ifadeleri ile yorum yapmalarını isterim.					
29-Sınıf ortamında anlatılanları öğrencilerimden kendi yorumları ile özetlemelerini isterim.					
30-Öğrencilerimin kendi fikirleriyle diğer arkadaşlarının fikirlerini karşılaştırmalarını isterim.					
31-Öğrencilerimi okul ortamında sergilenmesi gereken uygun öğrenci davranışları hakkında bilgilendiririm.					
32-Öğrencilerimi faaliyetlerde uygulanması gereken davranışlar hakkında bilgilendirerek; olumlu davranış geliştirmelerini sağlarım.					
33-Öğrencilerimin faaliyetlerle ilgili davranışlarını çeşitli şekillerde nitelendiririm.					
34-Öğrencilerimin faaliyetlerle ilgili davranışlarına uygun pekiştirici veririm.					
35-Öğrencilerimden açık ve net olmayan ifade ve cümlelerini açıklamalarını isterim.					
36-Öğrencilerimden diğer arkadaşlarının açık ve net olmayan ifade ve cümlelerini açığa kavuşturmalarını isterim.					
37-Öğrencilerime sınıfta ele alınan konuyla ilgili düşünce ve fikirlerini geliştirmek için drama ve roller yaptırım.					
38-Sınıf ortamında öğrencilerimi kendilerini karşısındakinin yerine koyarak kişinin belli bir durum karşısında nasıl tepki vereceğini tahmin etmeleri yönünde teşvik ederim.					
39-Öğrencilerime yaptıkları etkinliklerle ilgili günlük tuttururum.					
40-Öğrencilerimi uyguladıkları etkinlikler hakkında bireysel düşüncelerini yazmaya ya da resimle ifade etmeye teşvik ederim.					
41-Öğrencilerime tuttukları günlük notların sonraki zamanlarda geçmişe dönük kendi öz değerlendirmelerini yapabilecekleri bir veri kaynağı olduğunu vurgularım.					
42-Öğrencilerimden kendi faaliyetlerim hakkında geri dönüt ve değerlendirme isterim.					
43-Olay ve durum karşısında öğrencilerimin fikirlerini dinleyerek, empati kurmaya çalışırım.					
44-Öğrencilerime düşünce ve fikirlerimle model olmayı amaçlarım.					

ÖZ GEÇMİŞ

Ceyla Odabaş 21.12.1983 Yılında Gaziantep'te doğdu. İlkokul eğitimini Kasapseçkin İlköğretim Okulun'da tamamladıktan sonra Gaziantep Anadolu Lisesin'de ortaokul ve lise eğitimini tamamladı. 2002 Yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümünde Lisans eğitime başladı. 2006 yılında eğitimini tamamladı ve aynı yıl Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulun'da İngilizce Okutmanı olarak göreve başladı. 2009-2010 Akademik yılında Fulbright Foreign Language Teaching Assistant (FLTA) programını kazanarak bir yıl süreyle Amerika Birleşik Devletleri Florida Üniversitesin'de öğretim elemanı olarak görev yaptı. 2012 yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında yüksek lisans eğitime başladı. Halen Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulun'da İngilizce Okutmanı olarak görev yapmaktadır. Evli ve bir çocuk annesidir.

VITAE

Ceyla Odabaş was born on 21.12.1983 in Gaziantep. After she completed her primary school education in Kasapseçkin Primary School, she finished her secondary and high school education in Gaziantep Anatolian High School. In 2002, she started to study English Language Teaching at the Department of Education in Çukurova University. In 2006, she earned her BA degree and in the same year she started working as an English language instructor in Higher School of Foreign Languages at the University of Gaziantep. In 2009-2010 academic year she was awarded with Fulbright FLTA program (Foreign Language Teaching Assistant Program) and she worked as a language instructor at the University of Florida, USA. In 2012, she got accepted to the MA program of Curriculum and Instruction at the Department of Educational Sciences. She is a current English language instructor at the Higher School of Languages at the University of Gaziantep. She is married with one son.